



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICAS Y RESISTENCIAS: REESTRUCTURACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES COLOMBIANAS

Trabajo presentado para optar al título de Doctora en Educación

GLORIA ELENA HERRERA CASILIMAS

Línea Estudios históricos en Educación pedagogía y didáctica

Grupo de Investigación: Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia-
GHPP-

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín

2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICAS Y RESISTENCIAS:
REESTRUCTURACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES
COLOMBIANAS**

Trabajo presentado para optar al título de Doctora en Educación

GLORIA ELENA HERRERA CASILIMAS

Línea Estudios históricos en Educación pedagogía y didáctica

**Grupo de Investigación: Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia-
GHPP-**

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

TUTOR: Doctor Alberto Echeverri Sánchez

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín

2017



En homenaje

- A mis maestros Carlos Dupond, Rubén Arboleda, Gabriela Peterson, Pedro Marín, Marina Parra, Guillermo Páramo, Victoria Palacio e Hilda M. Rodríguez, en este trabajo está la semilla que me donaron en cada uno de los encuentros con sus rostros y sus palabras.

- A mi maestro Alberto Echeverri, por permitirme el honor de llamarme su discípula. Espero que este trabajo responda al compromiso de su llamado.

- A sor Julia Arciniegas, quien con su liderazgo supo representar el sentido más profundo de la tradición normalista

- A Olga Lucía Zuluaga, a Eloísa Vasco y a Araceli de Tezanos, porque en los surcos que hoy nos permiten a los maestros hablar de nuestro saber, el saber pedagógico, está la huella de su trabajo tesonero.

- A las estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, quienes con su valoración y trabajo han aportado cada día a enriquecerme como maestra.

- A mi familia, quienes me soportaron y apoyaron con amorosidad.

- De manera especial dedico este trabajo a las maestras y maestros normalistas que han llenado con vida y color las aulas de los niños que habitan en los lugares más olvidados de la geografía nacional. Estos maestros llevan en su cuerpo y su palabra el sentido de la pedagogía, la utopía.



AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

Sor Sara C. Sierra, quien siempre confió en la importancia de este proyecto y me animó en este sendero

Gladys Manjarrés Oduber coordinadora de la Normal Superior de San Juan del Cesar, de quien recibí no sólo su apoyo, sino también su leal amistad.

La profesora Alexandra Ramírez a quien los sueños de niña la llevaron a ser maestra y sus pasos de hoy alimentan nuevos sueños

José Cubillos, quien no solo me entregó sus experiencias sino que abrió frente a mí las experiencias que anudaron los sueños del Movimiento Pedagógico

A Nelson Rodríguez, por hacerme partícipe con sus relatos de su creatividad sin tregua al servicio de sus comunidades y de la formación normalista, por ser un Viento Libre.

Carlos Adiel Henao por su generoso apoyo y su disposición al servicio de la formación de maestros

A todas las maestras y directivas de las escuelas normales que me donaron sus experiencias, sus palabras y su pasión por lo que hacen.

Mireya González y Pilar Unda, porque sus experiencias hechas relato me orientaron en este camino.

Las profesoras Martha Baracaldo y Amanda Cortés, y al profesor Yasaldez Loaiza por la revisión del trabajo, por la valoración del mismo y las sugerencias con las que alimentaron la reflexión.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Medellín, abril 2017

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
PRESENTACIÓN	11
1 LA CONSTRUCCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS Y LA RUTA METODOLÓGICA.....	21
1.1 Problematización – Objeto de investigación	27
1.2 Estado del arte	35
1.2.1 Estudios sobre las normales en el siglo XIX	37
1.2.2 Estudios sobre el siglo XX	39
1.2.2.1 Estudios sobre normales	39
1.2.2.2 Estudios generales sobre la educación en Colombia.....	53
1.2.3 Estudios sobre las escuelas normales después de 1994	60
1.2.3.1 Proyectos generales.....	61
1.2.3.2 Proyectos específicos.....	67
1.2.4 Estudios internacionales sobre las Escuelas Normales.....	73
1.3 Formulación del problema (preguntas orientadoras)	85
1.4 Justificación	86

1.5	Objetivos	87
1.6	Herramientas conceptuales	88
1.6.1	El saber pedagógico.....	90
1.6.2	Enseñanza y práctica pedagógica	97
1.6.3	Memoria Activa - Memoria Colectiva de saber Pedagógico	99
1.6.4	Tradición Crítica.....	101
1.6.5	Dispositivo Formativo Comprensivo.....	105
1.6.6	Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía	108
1.6.7	Formación –“Bildung”	111
1.7	Ruta metodológica	119
1.7.1	Presupuestos metodológicos.....	119
1.7.2	Tipo de investigación	124
1.7.3	Métodos de recolección de datos.....	128
1.7.4	Análisis de los datos	130
2	PANORAMA HISTÓRICO	135
2.1	Emergencia de la instrucción para maestros en Europa	136
2.2	El contexto europeo, constitución y desaparición de las escuelas normales.....	145
2.3	Escuelas normales en América Latina	162
2.3.1	Emergencia, transformación o eliminación	162
2.3.2	Mirada panorámica a dos espacios del normalismo en América Latina	166

2.3.2.1	El normalismo argentino.....	166
2.3.2.2	El normalismo mexicano	169
2.3.3	Las tensiones entre la tradición y el modelo universitario.....	181
2.4	LA ESCUELA NORMAL EN COLOMBIA	186
2.4.1	Emergencia de las escuelas normales y la pedagogía lancasteriana	187
2.4.2	La reforma Ospina y la entrada de la pedagogía de Pestalozzi.....	195
2.4.3	Movimiento Instruccionista: la apropiación de Pestalozzi y consolidación de la escuela normal	201
2.4.3.1	Pestalozzi: una pedagogía social, moral y racional.....	206
2.4.3.2	El decreto orgánico de 1870 y la consolidación de la escuela normal	211
2.4.3.3	La primera Misión Alemana	233
2.4.3.4	El caso del Estado Soberano de Antioquia	239
2.4.4	Las escuelas normales y la tercera forma de estatalización de Pestalozzi	246
2.4.4.1	Las tensiones en torno a la apropiación de Pestalozzi	258
2.4.4.2	Las escuelas normales: el gobierno de las escuelas y de los sujetos	262
2.4.4.3	Cuestionamientos a la formación normalista	277
2.4.5	La Escuela Activa y las normales.....	289
2.4.5.1	La escuela y una política para la población	293
2.4.5.2	Cierre de las escuelas normales y la apertura de las facultades de educación	300
2.4.5.3	Las normales entre las luchas políticas, las teorías activas y los discursos católicos.....	306

2.4.5.4	El saber pedagógico y la pedagogía en posición de subordinación.....	317
2.4.5.5	El plan y el programa de estudios normalista de 1945.....	321
2.4.5.6	Derrumbe de los procesos institucionales de la escuela activa	326
2.4.6	Tecnología educativa y empobrecimiento de la formación normalista	332
2.4.6.1	Las políticas internacionales y la tecnología educativa	332
2.4.6.2	Política de extensión de la educación primaria y la necesidad de maestros normalistas.....	338
2.4.6.3	La reestructuración de las normales.....	340
2.4.6.4	Las escuelas normales y la enseñanza objeto intervención.....	345
2.4.6.5	Las escuelas normales al servicio de los compromisos internacionales	348
2.4.6.6	La tercera Misión Alemana y las guías para maestros	353
2.4.6.7	Los recursos educativos como mediadores del aprendizaje.....	356
2.4.6.8	Tecnología educativa y la marginalidad de la pedagogía en la formación normalista	358
2.4.6.9	Pérdida de identidad normalista y acciones aisladas de resistencia	363
A MANERA DE CIERRE.....		368
3 LOS DISCURSOS INTERNACIONALES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN		376
3.1 EN LAS REDES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO		399
3.2 ¿EDUCACION DE CALIDAD O EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD?.....		403

3.3 SUBORDINACIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y LAS CIENCIAS HUMANAS	406
3.4 CALIDAD Y SUBJETIVIDAD DESDE LAS TEORÍAS DEL MANAGEMENT	410
3.5 LA CALIDAD, LA EVALUACIÓN Y LAS TRANSFORMACIONES DEL ESTADO	420
4 LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES, TRAYECTORIAS, DISCURSOS Y RESISTENCIAS.....	428
4.1 ANTECEDENTES.....	430
4.1.1 Las misiones internacionales y la configuración del discurso reestructurador	430
4.1.1.1 La misión francesa y su propuesta de reestructuración.....	433
4.1.1.2 La propuesta de reestructuración de la comisión de la UNESCO.....	451
4.1.2 Las normales demostrativas, una donación crítica hacia la apertura	476
4.1.3 Las herencias del Movimiento Pedagógico frente a la pedagogía, la formación del maestro y la calidad educativa.....	480
4.1.4 El proyecto de ley 114 de 1989 como detonante del debate nacional	487
4.2 LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES.....	491
4.2.1 Inicios de la gesta de reestructuración: el sueño de la autonomía	494
4.2.2 El reto al interior de las normales	508
4.2.3 El proyecto de ACIFORMA y la construcción colectiva de una concepción pedagógica para la reestructuración	521
4.2.3.1 La construcción de una caja de herramientas.....	524

4.2.3.2	Los seminarios permanentes: un cambiar de piel, padecer en sí mismo(a) la formación.....	534
4.2.4	La reestructuración: un juego de tensiones.....	541
4.2.4.1	Primer movimiento: consolidación de una experiencia normalista (aceptación de la herencia y a ser heredada por ella).....	545
4.2.4.2	Segundo movimiento: retórica y emergencia del dispositivo de “rendición de cuentas” y el juego de los contrarios	556
4.2.4.3	Tercer movimiento: políticas gubernamentales y debilitamiento de la cohesión normalista.....	585
4.2.4.4	Cuarto movimiento: convenios con las universidades y el debilitamiento de la unidad de acción	588
4.2.4.5	Quinto movimiento giros educativos y consolidación del dispositivo de rendición de cuentas.....	600
4.2.4.6	Sexto movimiento: el juego de los contrarios y las acciones de resistencia	608
4.2.4.6.1	En todos lados se dejan oír voces que hablan de acciones posibles.....	615
4.2.4.6.1.1	La formación del maestro de maestros: de la interioridad a la exterioridad y viceversa.....	620
4.2.4.6.1.2	La formación del maestro normalista	626
4.2.4.6.1.3	El territorio y la formación normalista	628
4.2.4.6.1.4	La escuela es la única que no puede perder la esperanza.	630
4.2.4.6.1.5	La interculturalidad: enseñar aprendiendo.	636
4.2.4.6.1.6	El saber pedagógico, fortalezas y tensiones.	6408

A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	679
REFERENCIAS	693
ANEXOS	759
Anexo 1	759
Anexo 2	763
Anexo 3	765
Anexo 4	766
Anexo 5	772
Anexo 6	774

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

RESUMEN

La última década del siglo XX tiene para las escuelas normales de Colombia un significado especial, debido a los procesos de restructuración que buscaron darle una nueva fisonomía a la institución pedagógica de mayor raigambre histórica del país. La restructuración de las escuelas normales consignada en la Ley 115 representó para las escuelas normales del país un triunfo, en tanto que las reconocía como instituciones para la formación de maestros, sin embargo, también ocasionó en ellas grandes remesones y retos que aún no terminan de consolidarse.

Por otra parte, en los años transcurridos del siglo XXI se ha vivido un aumento de los discursos educativos nacionales e internacionales, que reacomodan en la escena pública las políticas anudadas a la calidad de la educación, marco en el cual la evaluación de las instituciones y sus procesos son inscritos en la política educativa de carácter estatal. En este contexto la formación de maestros, sus saberes, habilidades y procesos, es puesta en el centro de las políticas públicas en tanto que se constituye en punto nodal de las transformaciones educativas erigidas para la competencia global. Desde este campo de ideas, los procesos de acreditación a los que deben someterse las escuelas normales a la vez que ponen en tensión su existencia, colocan en escena criterios de calidad ante los cuales los entes gubernamentales no asumen acciones en la generación de condiciones de posibilidad, pero actúan como dispositivos de conducción de los procesos institucionales.

El trabajo investigativo aborda las escuelas normales de Colombia desde los discursos que se han constituido en torno a los procesos de restructuración y acreditación de estas instituciones. En este sentido acude al análisis histórico como herramienta para visibilizar las fuerzas, los saberes y las tensiones que la han configurado y las condiciones en las cuales ha sido cuestionada su validez en el campo de la formación de maestros en el país. Este análisis, en el trayecto metodológico se apoya en rasgos arqueológicos –genealógicos para el análisis documental y testimonial, y en las herramientas conceptuales: saber pedagógico,

horizonte conceptual de la pedagogía, memoria activa-memoria colectiva de saber pedagógico, enseñanza, formación, práctica pedagógica, dispositivo formativo comprensivo y campo conceptual y narrativo de la pedagogía.

Palabras claves: escuela normal, formación de maestros, tensiones, discursos, resistencia, reestructuración, campo, apropiación, historia, calidad de la educación, saber pedagógico.

HISTORICAL PANORAMA, POLITICS AND RESISTANCES: RESTRUCTURING AND ACCREDITATION OF NORMAL COLOMBIAN SCHOOLS

SUMMARY

For the normal schools of Colombia the last decade of the twentieth century has a special meaning due to the restructuring processes that sought to give a new physiognomy to the pedagogical institution of greater historical roots of the country. The restructuring of normal schools, established by Law 115, represented a triumph for the country's normal schools, recognizing them as institutions for the training of teachers. It caused great movements and challenges that are still consolidating and evolving today.

On the other hand, in the intervening years of the 21st century, there has been an increase in national and international educational discourses. These discourses rearrange the policies linked to the quality of education in the public arena, in which the evaluation of institutions and their processes are inscribed in state educational policy. In this context, the formation of teachers, their knowledge, skills and processes, is placed at the center of public policies insofar as it constitutes the nodal point of the educational transformations erected for global competition. From this field of ideas, the accreditation processes to which normal schools must be subjected, while putting their existence in jeopardy, place quality criteria before which governmental entities do not take action in the generation of conditions for possible success, but act as devices for conducting institutional processes.

This research addresses the normal schools of Colombia from the discourses that have been constituted around the processes of restructuring and accreditation of these institutions. In this sense, it uses historical analysis as a tool to visualize the forces, the knowledge and the tensions that have shaped it and the conditions in which its validity in the field of teacher training in the country has been questioned. This analysis, in the methodological path, is based on archaeological-genealogical traits for documentary and testimonial analysis, and on conceptual tools: pedagogical knowledge, conceptual horizon of pedagogy, active memory-collective memory of pedagogical knowledge, teaching, training, pedagogical practice, comprehensive training device, and the conceptual and narrative field of pedagogy.

Key words: normal school, teacher training, tensions, discourses, resistance, restructuring, field, appropriation, history, quality of education, pedagogical knowledge

PRESENTACIÓN

El siglo XX fue para las escuelas normales de Colombia un tiempo de fuertes cuestionamientos, desde diferentes posiciones políticas y pedagógicas provenientes de las élites intelectuales y los gobiernos, las cuales produjeron situaciones de crisis y un sin número de reformas ante las cuales las escuelas normales permanecieron mayoritariamente en calidad de pacientes¹. De manera especial la década del noventa representó para las normales del país un momento de profundo significado en su historia, que aunque significó la desaparición de una gran cantidad de ellas, 66 escuelas normales fueron suprimidas en el proceso, por primera vez en su trayectoria histórica y pedagógica fueron capaces de generar un intenso movimiento desde ellas mismas en torno a la reestructuración de sus formas de existencia.

No obstante, a veintitrés años de este proceso (1993-2016)², momento en el cual se anuncian nuevos cambios en las políticas de formación de maestros, no sólo es importante preguntarse por las transformaciones que se han generado en estas instituciones, las condiciones en las que se dieron, los discursos que circularon y circulan en relación con estos procesos, y las relaciones que establecen estos procesos y discursos con planteamientos y políticas

¹ Las escuelas normales durante gran parte del siglo XX se encontraron en una situación de cuestionamiento desde diferentes posiciones; por ejemplo, en la segunda década del siglo los intelectuales cercanos a las pedagogías activas (Nieto Caballero, P. P. Betancourt, entre otros) desarrollaron una labor profunda de crítica a las escuelas normales, en la década del 30 muchas de ellas fueron cerradas y las facultades de educación y el Instituto de Pedagogía emergen sobre estos cuestionamientos. En la segunda mitad del siglo diferentes estudios internacionales las ubican como una institución en tela de juicio: La Misión Lebrez (1954-1956 (Helg, Aline. 2005: 238-240), La Misión Francesa (1968), Misión de la UNESCO-MEN (1978), entre otras. El primer capítulo tiene como objeto profundizar en este tema.

² El trabajo de análisis de los procesos de reestructuración y acreditación los ubicamos desde principios de la década del 90, cuando se inicia la gestación, al interior de las escuelas normales, de un espíritu por impedir la desaparición de estas instituciones en tanto que, en especial en las zonas más retiradas, cumplían una función cultural y social para los pobladores de sus regiones, proceso que tiene su máximo grado de visibilidad en la Marcha a Bogotá de 1993.

internacionales, sino que a su vez, estos interrogantes sólo pueden encontrar sentido si son ubicados en el contexto de la historia de las prácticas pedagógicas de formación de maestros, si se relacionan con los procesos históricos que han sufrido estas instituciones en Colombia, en este sentido es necesario plantearse cuestionamientos que abarquen la especificidad de las escuelas normales y sus procesos de constitución: ¿Qué son las escuelas normales?, ¿cuáles son las condiciones que han marcado su presencia en la formación de maestros en el país?; ¿Cuáles son las circunstancias en las que surgen los cuestionamientos a la calidad de las escuelas normales? ¿Qué relaciones establecen las posiciones que de manera reiterada cuestionaron la validez de las escuelas normales en el siglo XX? Estas preguntas convocan la problematización de lo que ha sido el maestro de educación primaria en nuestro país, y las instituciones encargadas de su formación.

La relación entre los procesos de reestructuración y acreditación con la historia de estas instituciones tiene sentido en tanto se mira el pasado desde las preguntas del hoy, es decir se entiende la historia como un taller donde se producen conceptos, experiencias y luchas. La historia es un escenario necesario para la construcción del presente, en el cual concurren expresiones de los hitos históricos de la formación normalista que se retoman desde el siglo XIX hasta la actualidad. La historia opera como una condición de posibilidad de los procesos desarrollados a partir de la década del 90 en las normales y sus formas de resistencia. Estas condiciones se entienden no como determinaciones sino como conjunto de relaciones donde ciertos acontecimientos pueden ser no posibles. Desde este panorama, el recurrir a los hitos históricos que han atravesado a las escuelas normales permite comprender los procesos de reestructuración y acreditación en su complejidad y particularidad histórica, en tanto que es desde los problemas del presente que acudimos a la historia para comprender las dinámicas que han influido en la Escuela Normal, el significado de estas instituciones y de sus procesos para la formación de maestros y el campo pedagógico en el país.

No obstante, en la actualidad es imposible elaborar un estudio sobre las instituciones formadoras de maestros sin tener en cuenta la emergencia de un discurso internacional configurado desde los grandes organismos internacionales, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE)³, entre otros, los cuales han hecho de la educación y por supuesto de la formación docente objetos centrales de sus debates y políticas. Desde este contexto complejo, una de las características más inquietantes de estos discursos es la dependencia de la educación de las políticas macro-económicas transnacionales y los fuertes efectos que genera en ámbitos sociales, como es la configuración de nuevas formas de relación entre sociedad y Estado.

Entre las expresiones más visibles de estos discursos se encuentra la expansión de políticas internacionales de evaluación centradas en la medición y la estadística, en cuyos efectos se coloca la acción transformadora por la calidad educativa. La emergencia mundial de las pruebas estandarizadas de medición de la calidad de la educación ha tenido como correlato un fuerte cuestionamiento a los procesos de los países que han venido ocupando posiciones desventajosas en dichas evaluaciones, tal es el caso de Colombia. En el marco de estas políticas la formación de los maestros ha sido designada en los discursos gubernamentales y de los especialistas como epicentro de las causas que impiden mejores posiciones en estos certámenes de evaluación. Es decir, las prácticas evaluativas de la calidad educativa, que se han generalizado en las últimas décadas, han coadyuvado a ubicar las instituciones formadoras de maestros en objetos de la discusión pública y por supuesto de las políticas de reforma educativa. Lo anterior, en tanto que de manera paradójica, “la educación del profesorado tiene el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución” (Fullan, M. 2002:122).

Es importante focalizar la mirada en las Escuelas Normales, instituciones que fueron en el siglo XIX y las primeras décadas del XX, las encargadas de la formación de los maestros en gran parte de los países de Europa, Asia y América, pero que en el marco de los requerimientos de la economía y los variados procesos políticos, pedagógicos, culturales y

³ Desde la solicitud del presiente Juan Manuel Santos a la OCDE de estudiar el ingreso de Colombia a este organismo, enero de 2011(El Tiempo. Redacción economía y negocios. Marzo 8 de 2016. P. 8) las políticas emanadas por esta corporación han tenido mayor preponderancia en la vida nacional.

sociales que rodearon los sistemas educativos durante del siglo XX, han sufrido fuertes transformaciones o han desaparecido del ámbito de la formación de maestros. En los países donde subsisten, como en México y Colombia, las tensiones generadas entre los actuales discursos hegemónicos y los paradigmas pedagógicos sobre los cuales se cimentó la formación normalista (finales de siglo XIX y primera mitad del XX), ubican a las normales como espacios donde se cruzan una serie de tensiones en torno a la formación de maestros⁴.

Hoy cuando desde las políticas de calidad, el magisterio y las instituciones de formación de maestros, en especial las escuelas normales, son señaladas como los espacios de donde provienen las causas de las deficiencias, es necesario un análisis histórico que posibilite mirar al maestro, las normales y las políticas que sobre ellas ha girado para comprender no sólo las condiciones políticas, económicas e ideológicas en las cuales han sobrevivido durante 196 años, sino también para indagar por sus aportes, fortalezas y herencias. Es decir, se trata de reconocer los rasgos de la tradición normalista en el país, expresados en su arraigo territorial, en la capacidad de concitar el deseo por la enseñanza, en la creación de una disposición corporal y de saber hacia la didáctica, de manera que permitan pensar la diferencia, los bordes desde donde plantear opciones de mayor raigambre humanista y pedagógica en el debate sobre la formación de maestros y la calidad de la educación.

Este trabajo no pretende elaborar grandes conceptos o invalidar otros puntos de vista, pretende tan solo mostrar un panorama lleno de conflictos y tensiones, políticas, económicas,

⁴ Al respecto son dicientes las percepciones del profesor mexicano Delfino Teutli Colorado, docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique A. Bétsamen” y miembro de la Academia Mexicana de Educación, quien afirma que en su país se han vuelto corrientes expresiones nuevas para referirse a las nuevas realidades del Normalismo mexicano: “Las Normales bajo la lupa”; “El Normalismo en el ojo del huracán”; “Las Normales en el callejón sin salida”; “El Normalismo tocando fondo”; “Las Normales en la mira”; “El Normalismo en jaque”; “Normalismo en crisis”; “Las Normales cuesta abajo”; “El Normalismo en agonía”; “Las Normales en el filo de la navaja”; “El Normalismo bajo ataque”; “El Normalismo en estado de emergencia”; “Sombras del Normalismo”; “Normales, en foco rojo”; “Normalismo en la coyuntura política”; “Las Normales acorraladas”; “El Normalismo en la encrucijada”. Así mismo, agrega “Por eso ya no solo fuera de las Normales, sino en el interior mismo de algunas de ellas, es común escuchar que quienes defendemos al Normalismo lo hacemos por retrógrados, pre modernos y por nostalgia, romanticismo o sentimentalismo (2011:211) Plaza y Valdés Editores.

pedagógicas, ideológicas y culturales que han aportado a configurar lo que son las escuelas normales hoy en Colombia. Además, pretende mostrar las fortalezas de la tradición normalista en el país, sus luchas, sus crisis y sus proyecciones en el horizonte de la formación de maestros y maestras para los niños y las niñas. Por esta razón este trabajo se apoya en las potencias donadas por el campo pedagógico e intelectual que han indagado y contribuido a hacer visible al maestro y el saber pedagógico, desde las problemáticas actuales.

En este sentido, escudriña en los momentos históricos, en las voces de personajes pasados y actuales para posar la mirada en lo local, en lo cotidiano, donde las voces de los protagonistas nos permiten construir otras miradas más allá de la rigidez y la retórica de los discursos formales. El apelar a la historia de las escuelas normales y a los discursos que en y sobre ella hoy circulan, se convierte en una necesidad para comprender la escuela normal del presente y para construir una visión de la validez o no de su existencia en el campo de la formación de maestros, desde una perspectiva pedagógica para un proyecto propio de país. Es decir, el pretender acercarse a posibles respuesta, y a formular nuevas preguntas define el viaje por las huellas sobre lo que han sido estas instituciones, sus búsquedas y fracasos, sus formas de existencia y sus invisibles marchas, pero sobre todo implica recurrir a los documentos, como registros que posibilitan hacer visibles la diferencia, las conexiones que se establecen en las relaciones de saber poder que emergen en las prácticas sociales, en tanto que problematizar los discursos requiere de poner en tensión lo dicho, para interrogarlo, interpelarlo y colocarlo en el marco de las condiciones que lo hicieron posible. La historia, desde esta perspectiva de análisis, en su dinámica posibilita relativizar los señalamientos, visibilizar las condiciones de posibilidad, los discursos, conflictos y tensiones, a la vez que saca a la luz los saberes ocultos o marginalizados que no han hecho parte de los discursos hegemónicos, ni de los diagnósticos que han circulado, los cuales descargan todas las deficiencias en el maestro y sus instituciones.

Desde estos puntos de vista esbozados, este trabajo de investigación se apoya en la historia, como lo plantea Olga Lucía Zuluaga (2006), como el espejo en el cual es posible visibilizar las fortalezas, obstáculos y limitaciones que han aportado a la constitución del maestro, sus saberes y las formas institucionales que se han ocupado de su figuración histórica. Así

mismo, el análisis de los discursos contemporáneos y las voces de los protagonistas de estas instituciones se aúnan a la problematicidad que la historia del presente plantea, para ofrecer un espacio desde el cual es posible pensar la formación de maestros y la calidad educativa, y relativizar los discursos contemporáneos en su novedad y sus profecías de progreso.

Desde estas pretensiones el panorama histórico no se configura como secuencia sino más bien como fragmentos, como cuadros pictóricos que expresan momentos, hitos de significancia en ese complejo marco de la historicidad de estas instituciones. Un hito es una mirada en perspectiva, uno de los panoramas posibles de un momento determinado, “un panorama no pretende mostrar las cosas tal cual ellas son, sino mostrar una perspectiva de ellas, una cara. Un panorama es una perspectiva. De acuerdo con el punto de vista, según la perspectiva, el panorama varía. No existe solamente una mirada panorámica de un objeto. Un mismo objeto da lugar a diversos panoramas. La clave de un panorama es la perspectiva (Noguera R. Carlos. 2012:22). Estos hitos históricos se consideran cortes en el entramado histórico, retablos, que permite observar configuraciones conceptuales, conflictos y tensiones históricas que de una u otra manera dan cuenta de formas de existencia de las escuelas normales y los saberes que la han cruzado.

En consecuencia, el hito histórico no pretende decirlo todo, no es una historia general, ni la historia de un periodo, pretende darle visibilidad a los elementos relacionados con las problemáticas, tensiones y posiciones que han aportado a darle una configuración a las escuelas normales del país, desde la relación con el saber pedagógico y sus prácticas. Los hitos históricos aglutinan conceptos, nociones, sujetos e instituciones en torno a las luchas estratégicas por el posicionamiento de formas de apropiación relacionados con los procesos de enseñanza, métodos, manuales, y en la contemporaneidad están unidas a experimentaciones y complejos dispositivos tecnológicos. Este anudamiento entre los hitos históricos y la aplicación de conceptos define la acumulación de saber que constituye la tradición pedagógica (ACIFORMA, 2000:18).

En este marco de ideas el saber pedagógico se ubica como categoría compleja cruzado por múltiples discursos posibles de historiar, pero también de luchas y resistencias. El saber

pedagógico como espacio móvil y fluido donde confluyen a la vez las posiciones hegemónicas que intentan institucionalizar las estrategias discursivas de saber-poder desde perspectivas tecnicista y economicistas, pero a la vez, otras formas más plurales y sutiles, las cuales fungen como acción de resistencia de los saberes y de las prácticas que en su poder micro tiene la capacidad de escapar a las determinaciones.

El cuerpo del trabajo está dividido en cuatro partes, la primera se ocupa de hacer explícitas las herramientas conceptuales y metodológicas que acompañaron el trayecto investigativo. La segunda parte contiene el análisis de los hitos históricos que han cruzado las escuelas normales del país desde su constitución (1821) hasta finales del siglo XX. En la tercera, se da cuenta de los discursos internacionales que han hecho de la “calidad de la educación” la palanca desde la cual generar transformaciones a gran escala en el ámbito social, político, económico y educativo, proceso en el que emergen las políticas de certificación y acreditación de las instituciones educativas. El tercer capítulo tiene como propósito mostrar la importancia histórica y pedagógica de los procesos de reestructuración de las escuelas normales de finales del siglo XX, la incidencia de las políticas de acreditación de las últimas décadas (siglo XXI), y su incidencia en el presente de las escuelas normales en el presente, sus tensiones, contradicciones y resistencias.

El segundo capítulo permite visibilizar una escuela normal en cuya existencia funcionan de manera especial las fuerzas provenientes del campo político. Esta relación entre fuerzas políticas, instituciones formadoras de maestros actúa como marco de una variedad de tensiones que aparecen en la superficie como posiciones excluyentes, las cuales contribuyen a construir una visión de polarización que ha sido funcional en la percepción y explicación de las relaciones sociales, políticas, ideológicas, y que incluso han servido como forma de clasificación de instituciones, momentos históricos, discursos, saberes y sujetos: catolicidad/laicidad; tradicional/moderno; liberal/conservador. En el marco de estos polos de fuerza las normales se constituyen en objeto de intervención de dinámicas externas, en donde la escuela normal pareciera devenir en aparato, es decir constituir una existencia limitada a la inercia frente al poder gubernamental. El análisis de los registros documentales y las donaciones de otros estudios, manifiestan otras dinámicas que resquebrajan las dicotomías

tradicionales y exponen variedad de luchas ligadas a los procesos de apropiación de las corrientes pedagógicas, científicas, culturales y económicas que se desarrollan en el país, tensiones en las cuales se configuran las escuelas normales y el maestro en el país.

El tercer capítulo tiene como propósito comprender cómo se ha ido constituyendo el discurso que en la actualidad hace de la calidad educativa la palanca de transformación de la vida de las instituciones educativas, de las relaciones escuela y sociedad y que funciona como generadora de otro tipo de relaciones inter subjetivas (maestro- alumno; maestro-maestro; maestro-rector) y consigo mismo (maestros /alumnos) en el ámbito educativo. Asimismo, explora las relaciones con otras categorías que la calidad educativa oculta: competitividad económica, configuración de los estados, evaluación, sociedad del conocimiento, entre otras. De manera especial analiza la posición de la pedagogía en la nueva reconfiguración de la jerarquización de los saberes desde los “códigos de la modernidad: “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna“(CEPAL-1992:19). En síntesis, el concepto de calidad educativa se dispone como el núcleo desde el cual se genera un movimiento sistémico que va más allá de los marcos de la escuela para constituirse en una reingeniería social al servicio de la competencia económica.

El cuarto capítulo vislumbra la reestructuración de la década del 90 del siglo XX como una lucha por la existencia y la autonomía, en donde los discursos y experiencias fraguadas por intelectuales y maestros en la segunda mitad del siglo XX (Movimiento Pedagógico, consolidación de grupos de intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, entre otros), y la emergencia de un ánimo constructivo en las escuelas normales, como fuerza que se resiste a su eliminación del panorama de la formación de maestros, posibilitan otras condiciones que establecen rupturas en su forma de existencia. Estas disposiciones refrendan el trazo de una escuela normal para los maestros del nuevo siglo desde otras dinámicas de saber y de acción, fundamentados en la construcción de proyectos autónomos, que le permitan devenir otra.

Por otra parte, mediante el concepto de Campo y la metáfora del juego de oposiciones (Bourdieu, 1995: 29), se analiza en seis movimientos los desplazamientos y tensiones que se producen en la relación escuela normal y políticas gubernamentales, en torno a la formación de maestros. Este análisis muestra las dinámicas y estrategias que tienen emergencia en las políticas economicistas de la calidad de la educación, las cuales se expresan en acciones y discursos referidos a las escuelas normales, que a la vez que fortalecen una retórica de exaltación de la calidad educativa someten a estas entidades a la lucha cotidiana por la supervivencia, al limbo jurídico y a la venta de servicios educativos. Además, estos elementos evidencian el despliegue y fortalecimiento de un dispositivo orientado a conducir y controlar los procesos institucionales, el dispositivo de “rendición de cuentas”⁵, el cual en la actualidad se manifiesta en los procesos de acreditación de la calidad, en las evaluaciones estandarizadas y en el Índice Sintético de Calidad Educativa- (ISCE). No obstante, este juego de movimientos también logra visibilizar, en la cotidianidad de las escuelas normales actuales, acciones de resistencia, que aunque dispersas, discontinuas y poco sistematizadas, son la expresión de las potencias que el movimiento reestructurador urgió en estas instituciones.

Las escuelas normales en Colombia son instituciones que reúnen características diversas. Esta diversidad está constituida por variedad de aspectos como son los procesos históricos, el tipo de población que atienden, las características sociales, económicas, culturales y étnicas de sus territorios. Igualmente, aporta características especiales aspectos propios de su

⁵ La categoría de “rendición de cuentas” se recoge de Pedró Francesc (1993) quien en el análisis de las nuevas relaciones Estado y educación que se dan desde finales del siglo XX en Europa y Estados Unidos analiza la constitución de un nuevo paradigma denominado “accountability” “término de difícil traducción y que podría hacerse equivaler a la capacidad de rendir cuentas”, que surge en la década del 60 en Estado Unidos y esporádicamente en Europa en los años 70. La emergencia de este paradigma se relaciona con la posición del primer ministro inglés en 1976, quien proponía que los responsables de la educación debían estar en disposición de rendir cuentas a la comunidad. Según este autor, como práctica la “accountability” es vieja, en tanto que en la Inglaterra de 1870, ya se usaba el pago a los docentes por resultados. Desde estos aportes Rodríguez Fuenzalida (1994: 49) considera que el énfasis de los discursos educativos en los resultados (eficiencia) en Latinoamérica, pareciera indicar la consolidación de un nuevo modelo basado en la rendición de cuentas.

institucionalidad como es la fundamentación pedagógica de su Proyecto Educativo Institucional. Por otra parte, otro elemento de los territorios que ha influido altamente en la historia de las escuelas normales y en especial en su presente, ha sido la forma como en estos espacios geográficos y culturales se han expresado los conflictos armados que han existido en el país (guerrilla y paramilitarismo), lo cual, como se verá en el último capítulo, le ha planteado retos a las escuelas normales que tienen que ver con las formas de subsistencia, el papel de la institución normalista en el cuidado de la vida, en la construcción de tejido social y la configuración de espacios de protección para las comunidades.

El reconocimiento de esta pluralidad de formas de existencia de las escuelas normales no es impedimento para que en ellas se reconozcan no sólo las particularidades, sino en especial el acercamiento a ciertos rasgos que constituirían elementos de una tradición construida en sus procesos históricos y que aportarían ciertas características distintivas del maestro(a) normalista y de estas instituciones en el país. Estos rasgos de la tradición son entendidos como “ciertos hábitos, gestos pedagógicos y territorialidades”(Echeverri 2008:138) que alimentaron el instinto de supervivencia de las escuelas normales de finales del siglo XX y que se expresan en elementos como la capacidad para concitar la pasión por la enseñanza y desarrollar actitudes y aptitudes para ello; la ligazón de su formación con la práctica pedagógica como espacio para la configuración del maestro desde las vivencias concretas con la enseñanza y la formación, y por otra parte, la fuerte ligazón que las escuelas normales han tenido con sus comunidades (García E.1996:60-63; Echeverri 2008:138) y con la pedagogía como saber que le da identidad al maestro. El reconocimiento de estos rasgos operaron como sustento de los procesos reestructuradores de las escuelas normales de finales del siglo XX y especifica su naturaleza pedagógica, no sólo desde la acción al interior de la institución, sino también desde su relación con la territorialidad, en tanto que “una institución formadora incapaz de interpretar pedagógicamente los dolores y angustias de sus gentes y los maltratos de la naturaleza, no puede llamarse escuela normal” (Echeverri, 2008: 133).

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS⁶ Y LA RUTA METODOLÓGICA

Este primer capítulo hace referencia al proceso de construcción de los instrumentos que acompañaron esta ruta investigativa. El desarrollo del trabajo de indagación sobre las Escuelas Normales de Colombia implicó en primer lugar, la construcción de varias herramientas conceptuales y metodológicas, las cuales se exponen con el propósito de lograr una comprensión del proceso de manera tal que coadyuve a darle inteligibilidad a los resultados que se presentan. Por lo tanto, las herramientas a la que se alude son: la problematización⁷ (objeto de investigación) y la definición de las herramientas conceptuales, también se precisará cuáles fueron las elecciones metodológicas desarrolladas para el proceso investigativo.

⁶ De los aportes de Deleuze y en especial de Foucault la profesora Olga Lucía Zuluaga, y en general el Grupo de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), se apropia de los conceptos de herramienta y caja de herramientas, los cuales le permite considerar el transcurso investigativo como un proceso donde se fraguan herramientas conceptuales que actúan específicamente sobre otras, los conceptos son utensilios de producción; un concepto es utilizado para producir análisis, teorizaciones, conceptos, es decir otras herramientas. Para Foucault “La teoría como caja de herramientas quiere decir: a) que se trata de construir no un sistema sino un instrumento; una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; b) que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” Foucault, M. 1979: 173. Poderes y estrategias.

⁷ En este proyecto se entiende la construcción del objeto de estudio como un proceso de problematización, el cual implica para Foucault un trabajo del pensamiento: “el trabajo de una historia del pensamiento sería reencontrar en la raíz de estas diversas soluciones la forma general de problematización que las ha tornado posibles –hasta en su oposición misma–; o, más aún, lo que ha hecho posible las transformaciones de las dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones prácticas. La problematización responde a esas dificultades, pero haciendo algo completamente distinto a traducirlas o manifestarlas. Elabora al respecto las condiciones en que se pueden dar respuestas posibles, define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder. Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento (Foucault, 1999: 360).

En primer lugar, la construcción de la problematización objeto de investigación implicó colocar la normalidad de los procesos de reestructuración y acreditación de las escuelas normales de Colombia bajo sospecha. Esto entraña considerar que más que un procedimiento administrativo y académico reglamentado por unas disposiciones gubernamentales, estos procesos muestran en sus registros, -documentos, cartas, decretos, testimonios, historias de vida-, un haz de relaciones⁸ y de tensiones susceptibles de historiar y de visibilizar en su diferencia. Desde las perspectivas forjadas por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP) en Colombia el objeto de investigación no tiene existencia a priori, como los objetos naturales, este se fragua en un proceso de problematización que implica poner en cuestión los preceptos que hacen de las circunstancias sociales, culturales y sociales un transcurso de evolución lineal con el cual se naturalizan las circunstancias histórica desde la óptica del progreso, la continuidad y la acumulación. Esta perspectiva investigativa se apoya en los planteamientos de Foucault para quien el trabajo intelectual de problematizar implica “reinterrogar las evidencias y los postulados, sacudir las costumbres, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas” (Foucault. 1995: 676-677), en el sentido de develar los poderes que ocultan los saberes.

Dicho de otra manera, la relación entre investigación y objeto de investigación se aleja de la formalización, y el seguimiento de los modelos de las ciencias experimentales, para ser una construcción mediada por las conceptualizaciones históricamente edificadas al interior mismo de la pedagogía, como campo en el cual se inserta esta investigación. Así pues, se parte por considerar que “la formulación de un problema de investigación no es un trabajo operativo, sino un trabajo conceptual” (Zuluaga, Olga Lucía. 1999: 24) en tanto que opera con los conceptos propios del espacio conceptual donde se ubica⁹, en este caso la pedagogía.

⁸ Grupo de relaciones y tensiones estructuradas en torno a una problemática

⁹ Para Olga Lucía Zuluaga el trabajo investigativo debe abordarse desde conceptualizaciones y nociones pedagógicas ancladas en la historicidad de la pedagogía (1999:24). Quiere decir, desarrolladas desde

Así mismo, la arquitectura de esta problematización está integrada por los objetivos que se plantea el proceso de estudio, pero también por las relaciones que establece este proyecto con otros que lo antecedieron, los cuales donan conceptos, objetos y perspectivas para comprender en su dinámica histórica el presente de las escuelas normales en Colombia. Esta relación con otras construcciones investigativas sobre el objeto de estudio es lo que se denomina Estado del arte.

Es necesario señalar que si bien en el recorrido investigativo se logró evidenciar un aumento importante de los estudios relacionados con las escuelas normales, producidos, en los últimos años, como trabajos de grado de licenciatura, maestría e incluso doctorado, el estado del arte privilegia las producciones que sirvieron de punto de partida a la problematización, es decir a la construcción del objeto de investigación (Proyecto de investigación. 2011). En este sentido, los textos referenciados cumplen una funcionalidad en el proyecto investigativo en tanto que aportan perspectivas relacionadas con el vacío al cual pretende responder la investigación. La investigación se aparta de los estudios cronológicos que asumen los sucesos relacionados con las normales y sus prácticas simplemente como consecuencia de los decretamientos gubernamentales y, por el contrario, se afianza en los estudios que permiten visualizar la escuela normal como tradición¹⁰ enraizada en la pedagogía, no como aparato de Estado¹¹.

investigaciones que han tomado la pedagogía como objeto. Uno de los aportes de Zuluaga a la pedagogía, es haber pensado problematizaciones pedagógicas desde conceptos producidos en el campo de la investigación pedagógica.

¹⁰ El concepto de tradición como construcción de saber que relaciona el presente y su historicidad nos remite a la acepción construida por J. Gadamer, en el análisis de la continuidad y la discontinuidad histórica como experiencia. En este filósofo el concepto de Tradición no está referida a un trascurso, a los sucesos del pasado como carga inevitable y determinista “sino a una comprensión de aquello que nos sale al paso en la historia interpelándonos y concerniéndonos...estamos en cada momento en la posibilidad de comprendernos con eso que nos llega y se nos transmite desde el pasado” (1998: 141-143).

¹¹ El aparato “es una máquina infernal”, se caracterizaría por su incapacidad de hacer resistencia, cuando el poder del dominante es tal que el dominado no puede realizar ninguna acción no reglada, no

Lo anteriormente expuesto implica considerar que las escuelas normales en tanto tradición enraizada en la historia de la formación de maestros en Colombia, comprendieron una pedagogía y unos modos de ser propios que han subsistido a través del tiempo. La importancia de la pedagogía reside en el hecho de que la tradición normalista ha estado estrechamente relacionada con sus formas de existencia, a veces productivas, a veces azarasas; a su vez, la existencia de la pedagogía en el país ha tenido como espacio geográfico e institucional la escuela normal. El trabajo investigativo realizado se cimenta en especial en los estudios que más allá de la linealidad de los sucesos y los decretos han posado su mirada en las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico de las escuelas normales, sus conflictos y tensiones, es decir en la diferencia.

En consecuencia, no todos los trabajos realizados en el campo educativo o en relación con las normales fueron considerados en el Estado del arte. Desde la perspectiva construida en el proyecto de investigación, se considera que un Estado del arte no es un amontonamiento de textos, todo lo contrario, este debe permitir visualizar las líneas investigativas y las conceptualizaciones que han presentado el objeto de estudio en su despliegue y complejidad, es decir “los estados del arte son una herramienta para distinguir los conceptos y los objetos que le van dando individualidad a un campo de saber” (Zuluaga, 2000: 282). Esta afirmación se incrusta en las condiciones que Zuluaga señala para la existencia de un campo.

Desde este marco de ideas, hay un principio de utilidad en la selección del Estado del Arte, en tanto que sus avances se convierten en subsuelos de saber¹² para el desarrollo

reglamentada desde el poder hegemónico, cuando todos los movimientos de poder se ejercen de arriba hacia abajo (Bourdieu. 1995:68)

¹² Subsuelo de saber hace referencia al carácter de “patrimonio de un campo de saber” que Olga Lucía Zuluaga le atribuye a las producciones intelectuales sobre educación y pedagogía que se han venido fortaleciendo en el país desde las últimas décadas del siglo XX. Para esta investigadora estos aportes en su pluralidad “nos hacen ver a través de, algo así como unos lentes conceptuales, lo que antes se ocultaba” (2000: 281).

investigativo, para no investigar lo ya investigado, para ofrecer otras posibles miradas de un mismo objeto de saber, para aportar a la profundización de un campo de conocimiento. En este sentido, los aportes del Estado del arte se convierten en donaciones que permiten enriquecer la problematización y las perspectivas de análisis de los procesos, los objetos, las instituciones y los discursos, y no una demostración ostentosa de erudición. Valga enfatizar, que esta mirada del estado del arte desde la funcionalidad que los estudios ejercen en el trayecto investigativo no implica una descalificación de los no incluidos.

Por otra parte, es necesario tener presente que la “incomplitud” es una característica intrínseca al reto de elaborar un estado del arte sobre la investigación en educación y pedagogía hoy (Graciela Messina, 1999:146), en tanto que de manera exponencial han venido aumentando las formas institucionalizadas de hacer investigación educativa y pedagógica. En contraste, la capacidad de publicación da cuenta de un mínimo de las investigaciones realizadas y el avance de las relaciones interinstitucionales no logran aún vincular de manera dinámica los diferentes espacios desde donde hoy se realiza investigación en el país, y menos aún superar el deslinde entre los investigadores y los espacios desde donde se desarrollan procesos educativos y pedagógicos.

Además de los procesos relacionados con la problematización, es necesario explicar la forma como los conceptos entraron a operar en esta ruta investigativa. A este aspecto, al cual se refiere el siguiente apartado, se le ha denominado la construcción de las herramientas conceptuales.

En el marco de este proceso de investigación las herramientas conceptuales son aquellas categorías que funcionan como lentes¹³ en el análisis de las problemáticas

¹³ Los conceptos lentes permiten rastrear, explorar los registros documentales, (entendidos como aquellos documentos que nos posibilitan encontrarnos con lo invisible en la visibilidad, es decir que leemos el documento como un plano donde la invisibilidad habita en la visibilidad misma del documento y no como un plano que trasciende la visibilidad), dispersos que sirvieron al Adriano Fernández Fernández como evidencia

relacionadas con las escuelas normales en el país. Dicho en otros términos, los conceptos a los que se apela para el desarrollo del trayecto investigativo son asumidos como instrumentos que posibilitan enfocar la mirada, observar en un radio de acción determinado, orientar las exploraciones y construir el análisis. Los conceptos a los que se recurre no son considerados un marco teórico que justifica o explica el trabajo realizado, sino más bien un horizonte conceptual que permite un doble juego, a la vez que posibilita rastrear, explorar, seleccionar y problematizar los discursos y las prácticas relacionadas con el maestro y la escuela normal en el país, funcionan como una herramienta conceptual con la cual es posible construir otros análisis y conceptos. Vale destacar que se trata entonces de “pensar que la teoría en lugar de constituir un sistema totalizador que suministraría un sentido y una representación del mundo, en lugar de ser aquello opuesto a la práctica, sería algo así como una **caja de herramientas**” (Noguera R., Carlos. 2005:10. Resaltado en el original). Desde este marco de ideas, su carácter de herramienta implica que los conceptos no se usan necesariamente como espacio de fundamentación o explicación, sino que son utilizados como una herramienta, un utensilios para operar sobre el objeto de investigación.

La tercera herramienta fundamental para el desarrollo del proceso investigativo lo constituye la construcción del itinerario metodológico que exige el objeto de investigación y los objetivos que se trazaron. El estudio de los procesos de reestructuración y acreditación de las escuelas normales y los propósitos referidos a éste objeto investigativo, demandó la construcción de una ruta que permitiera trasegar por tres senderos interrelacionados entre sí, por una parte construir una mirada histórica para comprender las condiciones que hicieron posible la reestructuración de las escuelas normales y sus problemáticas actuales. En segundo lugar, describir los discursos relacionados con la calidad de la educación que emergen en el campo económico y su relación con estos procesos; y en tercer lugar, reconocer los discursos, las diferencias y las posiciones estratégicas que surgen en los procesos de

de la configuración del campo de currículo en Colombia (Proceso de configuración de un campo curricular en Colombia entre 1994-2010: Una investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más representativos. Tesis de doctorado en educación. Universidad de Antioquia. 2015)

reestructuración de las escuelas normales de finales del siglo XX, los cuales funcionan como condiciones de posibilidad¹⁴ para la capacidad o no de acciones de resistencia¹⁵, es decir relaciones de poder/saber¹⁶ en torno a la formación normalista.

1.1 PROBLEMATIZACIÓN – OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Las últimas cuatro décadas del siglo XX en Colombia tienen una importancia especial para las escuelas normales en tanto ellas se constituyen en centro de una variedad de acciones y discursos que cuestionan su validez en el campo de la formación de maestros y ponen en crisis su existencia. Ejemplo de esta situación son los planteamientos educativos de corte internacional que van a tomar como objeto de análisis las escuelas normales colombianas durante este periodo, en este contexto dos eventos importantes ponen en tela de juicio la existencia de las normales.

¹⁴ “Las condiciones de posibilidad consiste en ubicarse en los estratos, en las procedencias conceptuales, las cuales son muy importantes para entender por qué un concepto se llega a formar. De igual forma, las procedencias de la formación de objetos discursivos sirven para comprender por qué un objeto se llega a formar” (Castrillón, 2002:2).

¹⁵ Michel Foucault (1988) caracteriza este tipo de resistencia desde varios aspectos: son luchas inmediatas, en tanto cuestionan las formas de poder que están cercanas a los individuos y las instituciones; son luchas que cuestionan el estatus del individuo, defendiendo la diferencia, pero atacando todo lo que divide a los seres humanos entre sí; por otra parte estas luchas cuestionan las formas como el conocimiento circula y funciona en las relaciones de poder. La otra característica de las luchas de resistencia que plantea Foucault está relacionada con la pregunta por quiénes somos: “Finalmente todas estas luchas giran en torno a la pregunta: “¿Quiénes somos nosotros?” Son un rechazo a las abstracciones de la violencia económica e ideológica, que ignoran quienes somos individualmente, como también es un rechazo a la inquisición científica y administrativa que determina quién es uno. El objetivo principal de estas luchas no es atacar tanto a tal o cual institución de poder, grupo, élite, clase, sino más bien a una técnica, a una forma de poder”(Pp. 5-6)

¹⁶ Para Foucault las relaciones de saber poder, deben ser leídas como procesos por instaurar un régimen de verdad, donde se establecen posiciones dominantes, “Yo quiero decir que las relaciones de poder suscitan necesariamente, reclaman a cada instante, abren la posibilidad de una resistencia; porque hay posibilidad de resistencia y resistencia real, el poder de aquél que domina trata de mantenerse con tanta más fuerza, tanta más astucia cuanto mayor es la resistencia. De este modo, lo que yo trato de hacer aparecer es más la lucha perpetua y multiforme que la dominación oscura y estable de un aparato uniformizante” (1994: 407). “En definitiva, si no hubiese resistencia no habría poder” (Ibíd.: 720).

A finales de la década del 60 la Misión Francesa (1968), la cual tiene como objetivo evaluar las escuelas normales y presentar una propuesta de reestructuración, cuestiona la capacidad de las escuelas normales para la formación de maestros, objeta la amplitud de la formación pedagógica en su plan de estudios y propone cambios estructurales y académicos que cercenan procesos propios de la formación normalista como son la práctica pedagógica y la existencia de la escuela anexa¹⁷. Por su parte, en 1978, la Comisión del Proyecto desarrollado por Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas (PNUD-UNESCO) entrega su informe evaluativo de las escuelas normales y su propuesta de reestructuración. Este informe considera que sólo un 29 por ciento de las normales existentes (60 normales de 209) posee los niveles de calidad requeridos para ser instituciones formadoras de maestros, que las escuelas normales son excesivas en su número y la mayoría desactualizadas en sus programas de estudios, deficientes en el uso de la planeación y con un desmedido número de materias teóricas sobre las pocas horas destinadas a la práctica pedagógica. Por otra parte, la propuesta ubica la formación normalista en el nivel técnico pos-secundaria, agrietando así la estructura adoptada por la tradición normalista desde finales de siglo XIX.

A nivel nacional, los resquebrajamientos ocasionados por la implementación de la Tecnología Educativa en las escuelas normales en los años 70, Decreto 080 de 1974, Decreto 088 de 1976 y Decreto 1419 de 1978, originaron una serie de críticas desde sectores relacionados con la investigación educativa y pedagógica, y el Movimiento Pedagógico. Este movimiento intelectual y magisterial enjuició fuertemente las políticas educativas

¹⁷ En la tradición normalista que se fortalece en Colombia a finales del siglo XIX, la escuela anexa es el espacio en el cual el maestro en formación aprende en relación directa con la observación atenta y la enseñanza directa de un maestro experimentado. La escuela anexa se concibe como el “taller” donde el aprendiz adquiere los secretos propios del arte de enseñar, que implican elementos no sólo del plano de los objetos y procedimientos de la enseñanza sino también de la conducción de la clase, del manejo del cuerpo, la mirada, la palabra, los materiales, los tiempos, los desplazamientos; aprendizajes que sólo son posibles de adquirir “en situ” y sólo pueden ser donados por el maestro experimentado de viva voz y en la puesta en escena de sus lecciones. En la escuela anexa se aprende en la observación y en la escucha del maestro, pero también en la aplicación de lo aprendido bajo la auscultación y corrección del maestro de maestros, quien ha revisado previamente la planeación de la clase.

orientadas desde este enfoque tecnológico, en tanto que consideró que despojaba al maestro y sus instituciones de la capacidad de pensar y pensarse frente a la pedagogía y la enseñanza.

Entre estos estudios críticos se pueden destacar los resultados de investigaciones como la dirigida por Araceli de Tezanos (1987) en la cual muestra como la formación normalista vivía un proceso de pérdida de identidad; la orientación técnica y el centramiento en el desarrollo de habilidades y destrezas ocasiona el detrimento de los elementos constitutivos del aprendizaje del oficio de maestro: “la escuela Normal en la Colombia actual, ha perdido esta función de acreditar y avalar a aquellos que poseen “el método” para “enseñar todo a todos”(Comenio, J. A. 1976) puesto que en los textos elaborados por la administración educativa nacional, se encasilla a la institución en un modelo tecnológico, que distorsiona su función real, pues ya no forma maestros, sino técnicos”(Tezanos, Araceli de. 1987:192).

Cabe destacar que la imposición de la tecnología educativa en las escuelas normales fue señalada en 1985 por el Grupo Federici¹⁸, como el punto de rompimiento de la tradición de las escuelas normales en el país y la pérdida de sentido del viejo nombre de Escuela Normal: “Finalmente, en el artículo 10 del Decreto 1419 de 1978, la Formación Normalista desaparece y queda sustituida por una de las modalidades de la “Educación Media Vocacional”, que conduce al grado de Bachiller en Tecnología, modalidad Pedagógica. Con este cambio, que

¹⁸ Con la denominación de Grupo Federici o Grupo de la Universidad Nacional, se nombra a un colectivo de intelectuales que desde la década del 80 ha jugado un papel importante en las reflexiones, investigaciones y propuestas acerca de la educación y la pedagogía, en especial en relación con la enseñanza de las ciencias, la enseñanza como acción comunicativa, la cultura y la ética ciudadana. Este grupo desempeñó una labor de liderazgo, junto a otras agrupaciones de intelectuales, en la construcción del Movimiento Pedagógico que emerge en los años 80. A este colectivo están unidos los nombres de prestigiosos intelectuales del país como son Antanas Mockus, Augusto Hernández, Berenice Guerrero, José Granés, María Clemencia Castro y Jorge Charum, quienes reconocieron en el profesor italiano adscrito a la facultad de matemáticas de la Universidad Nacional, Carlo Federici su maestro y conductor académico e investigativo. Carlos Federici (1906-2005), físico y matemático de la Real Universidad de Génova- Italia que arribó a Bogotá en el 1948 para desempeñarse como profesor de la Universidad Nacional de Colombia, bajo la rectoría de Gerardo Molina. Desde esta universidad cumplió una prolija labor intelectual y pedagógica. Fue miembro honorífico de diferentes Sociedades y Academias, asociaciones y grupos de investigación relacionadas con la física, la matemáticas y la pedagogía, en el país, conocimientos a los que aportó desde la docencia, la investigación y la asesoría. Revista Deslinde. N° 25. 1999.

no es una simple sustitución de palabras, culmina el proceso de disolución de toda una tradición” (Mockus, A., Hernández, C., Guerrero, B., Granés, J., Castro, J. Charum y C. Federici, (1985:68). En otras palabras, los procesos de reestructuración de las escuelas normales de finales del siglo XX se dan en un marco de proliferación de discursos educativos nacionales e internacionales que se expresan en el país desde diferentes posiciones, los cuales objetan las prácticas, los saberes y su actualidad como institución, y marcan posiciones entre la eliminación y la reforma.

Por otra parte, en los años transcurridos del siglo XXI se ha vivido un aumento de los discursos educativos nacionales (gubernamentales y empresariales) e internacionales (Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE, entre otras) , que reacomodan¹⁹ en la escena pública las políticas anudadas a la calidad de la educación, marco en el cual la evaluación de las instituciones y sus procesos son inscritos en la política educativa de carácter estatal. Como consecuencia, las instituciones formadoras de maestros, escuelas normales y facultades de educación, principalmente, se ven interpeladas y sometidas a procedimientos de escrutinio de los procesos que desarrollan, lo cual ha estado acompañado de una proliferación de discursos²⁰ que colocan en cuestionamiento público los fundamentos educativos y las formas de existencia institucional de estos establecimientos.

¹⁹ Estas políticas como se verá en el desarrollo del trabajo, en especial en los apartados referidos a la tecnología educativa y el Movimiento Pedagógico, ya habían tomado presencia en la década del 70 y el 80. No obstante, tuvo su punto de repliegue a razón de la lucha magisterial y del campo intelectual aglutinados en el Movimiento Pedagógico (Martínez Boom, Noguera y Castro. 20003: 176-177).

²⁰ Proliferación en la cual ha jugando un papel importante los resultados de las pruebas internacionales, en las cuales Colombia ha venido ocupando puestos negativos en su desempeño, véanse los titulares de prensa de los primeros días de diciembre de 2013, cuando fueron publicados los resultados de las pruebas PISA 2012: El Tiempo. Mala nota a educación del país prende alarmas sobre maestros Por: REDACCIÓN VIDA DE HOY | 9:02 p.m. | 03 de Diciembre del 2013. ESPECTADOR Ayer se conocieron los resultados de las pruebas Pisa 2012. Colombia perdió el examen más importante del mundo. Educación, a repetir el año 7 dic. 2012. <http://www.semana.com/nacion/articulo/resultados-pruebas-pisa-en-colombia/367355-3>. EDUCACIÓN Los resultados de las pruebas Pisa demuestran que la educación en Colombia no es buena y va por mal camino. Los resultados abrieron el debate sobre la necesidad de reformar

Estos cuestionamientos y tensiones se relacionan con las dinámicas de constitución de un discurso internacional hegemónico, agenciado por los organismos supranacionales y la banca internacional, el cual ubica la educación como motor decisivo para la competencia global y el desarrollo económico, y coloca la calidad de la educación como eje de las políticas públicas, las reformas educativas y el funcionamiento del Estado (Martínez Boom, 2004:332-336; Herrera, M. C. 2004:5). Estos posicionamientos discursivos han fundamentado una ola de reformas a nivel mundial²¹, no sin resistencias, donde la formación de maestros y los sistemas educativos en su totalidad son sometidos a fuertes procesos de reingeniería por medio de la construcción de sistemas de formación, sistemas de evaluación y de acreditación-certificación.

Estas reformas educativas se diferencian de otras emprendidas en el pasado, en tanto que no se limitan al ámbito escolar, a los contenidos y a los métodos, es decir no se quedan en la superficie, sino que impactan de manera decisiva no sólo el ámbito educativo, sino que también genera en su movimiento transformaciones importantes en lo social (visión empresarial de las necesidades básicas y de autogestión de los recursos) y en lo político (relaciones Estado y sociedad). Estas formaciones discursivas²² despliegan en sus dinámicas la construcción de nuevas subjetividades²³ desde los ideales de competitividad, progreso y productividad, donde el conocimiento se configura en base central del capital humano.

el sistema de educación y mejorar la formación, escogencia y calificación de los maestros. Asimismo, como ejemplo valga referenciar el Informe de la Fundación Compartir: Tras la excelencia docente. 2014

²¹ Como se especificó en la presentación y se profundiza en el capítulo segundo.

²² La formación discursiva es el sistema enunciativo general al que obedece un grupo de actuaciones verbales, que no están ligados entre sí por las reglas gramaticales o semánticas, ni por la intención psicológica de quienes lo producen, sino principalmente por una ley de coexistencia, a un régimen general al que obedecen sus enunciados. "Está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia (Foucault, 1970. Pp. 198)

²³ Entendida como las formas como son constituidos los sujetos en las relaciones de saber poder, en las prácticas discursivas y no discursivas, en los juegos de verdad. " Lo que he intentado mostrar es cómo, en el interior de una determinada forma de conocimiento, el sujeto mismo se constituía en sujeto sano,

Los enunciados y prácticas generadas por los discursos económicos de la calidad educativa colocan en tensión los procesos reestructuradores²⁴ de las escuelas normales del país construidos a finales del siglo XX, en tanto que los proyectos sobre las cuales se edificaron se ven compelidas por otras racionalidades (procesos de acreditación) que cuestionan su validez y que ubican en tensión la existencia de las escuelas normales. En este sentido surgen las preguntas sobre los procesos pedagógicos que constituyeron a las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros; los interrogantes acerca de las fortalezas y discursos sobre los que erigieron su reestructuración finalizando el siglo XX, el significado de esta experiencia para pensar la pedagogía como un saber formativo y los aportes para darle un sentido plural a la formación de maestros, con el fin de resistir a las posiciones que encierran la educación y al maestro en el estrecho marco de la competitividad y la productiva.

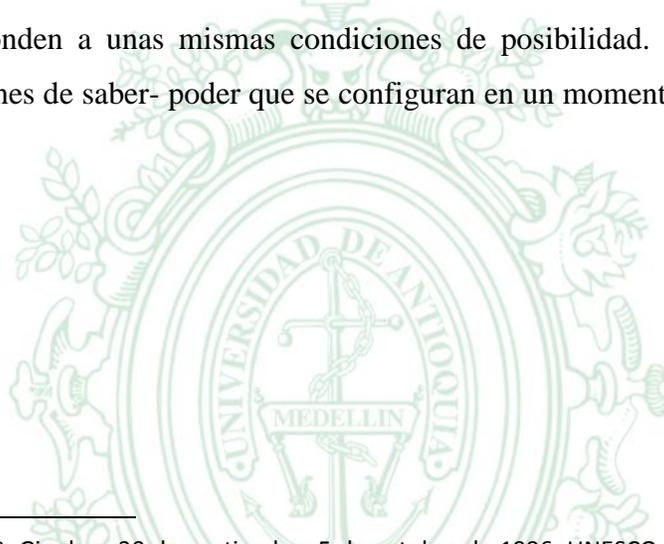
Durante estos veintitrés años son múltiples los documentos, decretos (Anexo 1), programas, informes, proyectos que se han construido en torno/ y en las escuelas normales y la formación de maestros, tanto en el campo nacional como en el internacional²⁵. Algunos de ellos han

delincuente o no delincuente, a través de un determinado número de prácticas que eran juegos de verdad, prácticas de poder, etc. Era necesario rechazar una determinada teoría a priori del sujeto para poder realizar este análisis de las relaciones que pueden existir entre la constitución del sujeto, y los juegos de verdad, las prácticas de poder, etc..... es precisamente la constitución histórica de estas diferentes formas de sujeto, en relación con los juegos de verdad, lo que me interesa" (Foucault, 1984). Con relación al sujeto ético y el cuidado de sí esta noción es usada en otro sentido, las formas de la relación consigo mismo, los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios por medio de los cuales el sujeto se constituye como objeto de conocimiento, las prácticas que le permiten al sujeto transformar su propio ser (2002: 37)

²⁴ El proyecto de investigación parte de situar las escuelas normales y sus procesos de reestructuración como realidades plurales, no como una única forma de existencia que corresponda a un modelo preestablecido. Las dinámicas internas, su historia, sus luchas y procesos, además de las particularidades territoriales en las que se han existido las escuelas normales en la diversidad de regiones del país han aportado a darle una variedad de matices propios a estas instituciones en el país. Por otra parte es necesario tener presente que la reestructuración se apuntaló en las dinámicas particulares y en la construcción de la escuela normal desde las múltiples posibilidades

²⁵ A nivel internacional es de destacar la importancia que se le ha brindado, principalmente, en las últimas dos décadas a la formación de maestros. Muestras de ello son las publicaciones de la UNESCO, de carácter nacional, regional e internacional, entre estos, UNESCO. Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: problemas, perspectivas y prioridades. París, UNESCO, 1996. 27 p. Conferencia Internacional de educación sobre el tema: fortalecimiento del rol de los docentes en un mundo

logrado un nivel de legitimidad, otros se han invisibilizado en el transcurrir de los procesos. Esta dispersión documental es susceptible de ser analizadas como discursos, es decir el conjunto de las cosas dichas en un espacio y momento histórico determinado (enunciados) dispuestas por un conjunto de reglas y relaciones que condicionan el ejercicio de la enunciación (la posibilidad de decir, del cómo decir, la validez de lo dicho y quién lo puede decir) y que responden a unas mismas condiciones de posibilidad. El discurso permite analizar las relaciones de saber- poder que se configuran en un momento específico entorno



en transformación, 45ª. Ginebra, 30 de septiembre-5 de octubre de 1996. UNESCO. Informe final. Santiago, Chile, UNESCO, 1995. 31 p. Reunión de trabajo del Comité de expertos sobre políticas de formación de profesores y estrategias para la formación profesional, Santiago, Chile, 24-26 de julio de 1995. Asimismo, el informe anual de seguimiento a la Educación para todos (EPT) que realiza desde la Conferencia Mundial sobre Educación (Dakar 2000). La formación de educadores y las políticas públicas que la orientan son temas centrales de estos informes. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), creó en el año 2011, un proyecto especial, dirigido a la formación docente: Estrategia regional sobre docentes, desde el cual periódicamente está elaborando informes y estudios sobre la formación de los educadores en la región, este proyecto se apoya en expertos de los diferentes países. Entre las publicaciones realizadas están: Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional, Ricardo Cuenca (2015); Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (2014). Entidades internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- han creado publicaciones dirigidas a esta temática, como lo es la Revista Iberoamericana de Educación, la cual ha dedicado varios de sus números monográficos a las temáticas de la formación, la evaluación docente y la calidad de la educación (Nº5, calidad de la educación y la profesión docente, mayo-agosto de 1994; número 19. Formación docente. Enero- abril de 1999; nº 25 de enero –abril 2001- Profesión docente, nº 33-Los maestros y su formación; Nº 35 de 2004. Calidad y acreditación, Nº 51 DE 2009, Calidad de la educación. Como ejemplos de la proliferación de eventos internacionales relacionados con la formación de maestros véase: Informe de progreso educativo en América latina http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-112424_archivo_pdf.pdf-; Informe del Consejo Consultivo del PREAL-2006; Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Oficina Regional de UNESCO para la Educación de América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA-GTZ, Perú- Lima, 26-28 noviembre 2003, entre otros.

a los saberes²⁶, los sujetos y las instituciones²⁷, sus continuidades y cambios, así como las relaciones que se establecen entre los discursos, entre ellos mismos, entre los que le preceden y los que le siguen y entre estos y otras prácticas del campo social (Foucault, 1970).

En este sentido, el presente proyecto de investigación toma como objeto de estudio los discursos que se han tejido en/y sobre las escuelas normales y la formación de maestros durante los procesos de reestructuración y acreditación con el fin de describir y analizar las continuidades, los cambios, los juegos de verdad (relaciones de saber poder) que allí expresan y los dispositivos que han configurado estas pretensiones de verdad, con el fin de comprender qué concepto(s) de maestro, de formación y de saberes necesarios para su formación expresan estos enunciados. Lo anterior significa considerar cuáles son los saberes que entran en disputa en las relaciones de verdad, cuáles son las relaciones de hegemonía y resistencia que se pueden evidenciar, cuáles son las condiciones que los han hecho posibles.

La periodización que se define para el estudio en cuestión abarca de 1993-2016. Tomamos como punto de partida 1993, momento en el que se inicia la gestación, al interior de las escuelas normales de un espíritu por impedir la desaparición de estas instituciones en tanto que, en especial en las zonas más retiradas, cumplían una función cultural y social para los pobladores de sus regiones, proceso que tiene su máximo grado de visibilidad en la Marcha de las escuelas normales a Bogotá en 1993. En este sentido, nos fundamentamos no en el lenguaje oficial, en la expedición de una ley o norma, sino en el examen de una coyuntura que reúne una correlación de fuerzas desfavorables a las escuelas normales, que a su vez

²⁶ En el marco de este proyecto asumimos el concepto de saber como “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” (Zuluaga. 1999:26)

²⁷ Lo que generalmente se llama institución es todo comportamiento más o menos forzado, aprendido, todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado, en resumen, todo lo social- no –discursivo, Foucault, 1991:133. El juego de Michel Foucault, Madrid: La Piqueta

evidencia un cambio en la disposición de estas instituciones frente a sí mismas y frente al Estado.

Este acontecimiento es el punto de partida para la periodización. Desde este horizonte no es la ley la que le da existencia o no al objeto de estudio y el que determina la periodización sino que por el contrario el discurso normativo es colocado en un haz de relaciones y correlaciones de fuerza donde coexiste con otras dinámicas y tensiones, es decir, “la historia de las prácticas pedagógicas tiene su propia especificidad y unos periodos que no necesariamente se compaginan con las secciones canónicas y generales de hacer historia. Lo económico y lo político se insertan en un dilatado y complejo proceso en el que se establecen como condiciones de posibilidad y no como determinantes de las relaciones” (Martínez Boom. 2011: 20). Por esta razón el análisis histórico realizado no asume las reglamentaciones gubernamentales como su direccionamiento, ni son ellas su objeto central de estudio. La relación entre la historia de las prácticas pedagógicas y el presente permite el funcionamiento de la historia como un taller donde se producen conceptos, experiencias y luchas.

1.2 ESTADO DEL ARTE

En el país el estudio de las escuelas normales ha significado un espacio de interés para las investigaciones educativas y pedagógicas en tanto que éstas fueron las primeras formas institucionales para la formación de maestros en el territorio nacional. Hay que decir que la cantidad de estudios sobre la temática avanza de menor a mayor, entre los estudios referidos al siglo XIX y al siglo XX. Sobre las escuelas normales en el siglo XIX existen estudios de un buen nivel de profundidad sobre su creación y desarrollo, entre los cuales se destacan los desarrollados por las investigadoras Olga Lucía Zuluaga y Miriam Báez.

Sobre las escuelas normales en el siglo XX, se resalta la investigación realizada por Rodrigo Parra Sandoval. Este trabajo es un estudio sociológico, de carácter general, el cual se apoya en un estudio de caso. Aunque las escuelas normales no son el objeto específico de análisis,

aborda aspectos importantes sobre las escuelas normales y los retos que representan los procesos de modernización educativa emprendidos en Colombia en la segunda mitad del siglo XX. En especial porque uno de los capítulos se detiene mediante instrumentos etnográficos en el análisis de una escuela normal.

Sobre las escuelas normales durante el siglo XX, se destacan también los estudios de carácter regional que abordan aspectos relacionados con estas instituciones en el departamento de Caldas y en el norte del Valle del Cauca, los cuales tienen la potencia de enfocar el análisis desde los aspectos locales e institucionales para comprender las dinámicas particulares que afectaron las escuelas normales de estas zonas hasta la década del 90 del siglo XX. Los trabajos producidos en el departamento de Caldas, permiten considerar la incidencia de los programas de maestría y doctorado en educación como espacios para el fortalecimiento de la investigación sobre las escuelas normales en este departamento. En el marco de los estudios regionales, se retoma el trabajo coordinado por el profesor Mario Díaz en tres escuelas normales del departamento del Valle del Cauca.

Desde el enfoque etnográfico, es necesario resaltar la investigación dirigida por la profesora Araceli de Tezanos en una escuela normal de Boyacá. Esta investigación indaga sobre la formación del maestro normalista desde la relación entre las concepciones pedagógicas y las formas de enseñar, y se desarrolla durante la primera mitad de la década del 80, del siglo XX.

Por otra parte, es importante resaltar algunas investigaciones generales sobre la educación en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Estos estudios aunque exponen aspectos parciales sobre las normales, aportan elementos invaluable para comprender las tensiones que afectaron estas instituciones desde finales del siglo XIX. Por otra parte, sobre el desarrollo de las escuelas normales en y a finales de la década del 90 se referencian dos investigaciones generales y otras de aspectos específicos de su desarrollo, unas de carácter regional, otras del ámbito institucional que fueron promovidas, coordinadas y publicadas por el Ministerio de Educación (MEN).

Es notorio el vacío en relación con la etapa de reestructuración de las escuelas normales en Colombia²⁸. Son escasas las publicaciones académicas relacionadas con el tema, tanto desde las facultades de educación como desde las mismas normales. Los elementos más visibles se encuentran en las revistas de la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), publicadas entre 1995 y 1997, las cuales están estrechamente relacionadas con los documentos que se producen en el contexto del Proyecto Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de maestros) ACIFORMA. Este proyecto, aunque logra un mayor desarrollo en las normales de Antioquia, sus planteamientos, junto con los aportes del profesor Rafael Flores, la docente Martha Lorena Salinas (Universidad de Antioquia) y la investigadora Olga Lucía Zuluaga, tiene una incidencia nacional al constituirse como grupo de apoyo para ASONEN, influir en la construcción de políticas públicas y en conceptualizaciones de carácter gubernamental (Decreto 3012 de 1997; Consejo Nacional de Acreditación 2000a; 200b).

Por último, es importante reseñar la amplia documentación que se estudió sobre la formación normalista en diferentes partes de la geografía europea y americana. Este último aspecto por su tan profusa, sólo se planteará el país y los documentos trabajados.

1.2.1 Estudios sobre las normales en el siglo XIX

En el panorama del siglo XIX se destacan los estudios pioneros de Olga Lucía Zuluaga, los cuales están recogidos en varias de sus obras: El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848 (1984), La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción del Pestalozzi en Bogotá (s.f.), Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica

²⁸ Aspecto que ha incidido para que se cree la imagen de una relación unívoca tradicional, en la cual únicamente se reconocen los dictámenes oficiales y por lo tanto todo se reduce al decretamientos como causa, y la reestructuración como efecto, fortaleciéndose así la falsa leyenda que generaliza la creencia de que las transformaciones en las prácticas pedagógicas y las instituciones son el producto exclusivo de los vaivenes gubernamentales, perspectiva desde la cual las instituciones y los maestros solo son asumidos como receptores pasivos.

durante el siglo XIX (1979), Las escuelas normales en Colombia durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez (1994). Esta investigadora logra indagar sobre la emergencia de estas instituciones en 1821 como cursos de difusión del método de enseñanza mutua, aborda su consolidación en 1844, con la reforma Ospina, la cual posibilita la diferenciación de la formación del maestro en la escuela normal frente a la formación de los niños (escuela de niños), en tiempos, espacios y procesos metodológicos. En el estudio de este momento histórico la investigadora encuentra el despunte de un saber pedagógico que circula en el Programa de Pedagogía General, en los manuales elaborados por José María Triana, como director de la Escuela Normal, en los cuales la pedagogía pestalozziana encuentra su punto de emergencia en el contexto nacional y en la escuela anexa, que además de cumplir funciones disciplinarias, produce efectos de saber pedagógico. Así mismo Olga Lucía Zuluaga profundiza en los contextos sociales y políticos en los cuales se desarrollaron, las confrontaciones relacionadas con los complejos procesos de institucionalización de la formación inicial de maestros para la instrucción pública en la primera mitad del siglo XIX. El trabajo de Olga Lucía Zuluaga deja una impronta significativa, en tanto logró darle visibilidad a la pedagogía, al maestro, al saber pedagógico y a la práctica pedagógica, a la par que construía una serie de conceptos de carácter metodológico y epistemológico que son heredad para comprender el vínculo existente entre la historia del saber pedagógico y las escuelas normales de Colombia.

Por otra parte, la profesora Miryam Báez Osorio ha desarrollado una profunda labor de estudio de las escuelas normales de finales del siglo XIX, a partir del decreto orgánico de instrucción pública de 1870, punto en el cual la investigadora ubica su emergencia. Sus análisis están recogidos en varias publicaciones, principalmente en el libro *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870- 1886* (2004). En este estudio la investigadora describe las diferentes circunstancias políticas, ideológicas, sociales y culturales que se viven en el país y los procesos constituyentes de lo que fue el periodo denominado Radical, en especial el papel central que esta generación de liberales le dio a la educación y la cultura como forma de jalonar las transformaciones que necesitaba el país para lograr el progreso y la modernización, proceso

en el cual se le asigna a las escuelas normales un papel preponderante. Esta idea macro sirve de espacio para el desarrollo de análisis que la autora desarrolla con relación a aspectos específicos de las instituciones normalistas durante este periodo y que son publicados en artículos de revistas: *Pedagogía pestalozziana en escuelas Normales colombianas* (2008), *Las escuelas normales y la formación de maestros siglo XIX* (2005), *Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia* (2004) y *El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia* (2002). En estas publicaciones la profesora Báez analiza las implicaciones del Decreto Orgánico de 1870, expedido por el liberalismo radical de finales de siglo, en el pensamiento pedagógico. El aspecto fundamental que los articula es la presencia de la pedagogía pestalozziana como subsuelo conceptual para modernizar la vida nacional.

1.2.2 Estudios sobre el siglo XX

1.2.2.1 Estudios sobre normales

Las escuelas normales de Colombia del siglo XX son abordadas desde diferentes perspectivas, por tres tipos de estudios que se describirán a continuación. El primer trabajo que se reseña corresponde a la investigación sociológica de Rodrigo Parra Sandoval sobre la profesión del magisterio durante cuatro décadas desde 1930 hasta finalizar los años 70. El segundo, realizado desde la pedagogía asume la investigación etnográfica de una escuela normal del centro del país. Este estudio es orientado y desarrollado por Aracelly de Tezanos en la década del 80. Los otros estudios que se destacan en este estado del arte son las investigaciones regionales que asumen como objeto de estudio escuelas normales de dos departamentos del país, el departamento del Valle del Cauca y el departamento de Caldas.

La investigación realizada por Rodrigo Parrar Sandoval (1996) sobre las Escuelas normales, hace parte de una investigación más amplia sobre las relaciones entre los procesos de modernización social y la educación en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta inicios de la década del 90. Este trabajo es publicado bajo el título “Los maestros colombianos” y el apartado más directamente relacionado con las escuelas normales se titula

“Maestros de maestros”. El estudio de Parra Sandoval, en donde combina el estudio de caso y el análisis documental, hace un análisis sociológico en el que trabaja las relaciones entre la educación rural y la urbana en el contexto de los nuevos fenómenos económicos como son la industrialización, el crecimiento de las ciudades y las diferencias de desarrollo entre el campo y la ciudad. En esta investigación Parra destaca aspectos de suma importancia como son los procesos que vivieron las escuelas normales, en donde evidencia dos momentos importantes, uno de rápido crecimiento y expansión, que se da entre 1939 y 1965. En este periodo el número de las escuelas normales en el país creció 985 por ciento, momento en el que aumentan en gran proporción el número de maestros que trabajaban en las escuelas normales y sus alumnos. Este proceso de expansión estuvo relacionado con varios elementos, en primer lugar, el agudo proceso de privatización de la educación normalista ocasionada por la alta demanda y las limitadas respuestas del sector público. En segundo lugar, el aumento de la matrícula que ocasiona el surgimiento de la clase media urbana, como efecto de los procesos de industrialización, y por último la vinculación de la mujer al mercado de trabajo, situación incentivada por determinantes ideológicos que daban valoración positiva al desarrollo del sector femenino en áreas afines a su papel tradicional (madre y educadora).

El segundo momento que caracteriza el desarrollo de las escuelas normales en el estudio de Parra S. se da entre 1965 y 1974, en el cual la matrícula en estas instituciones se reduce drásticamente. Esta situación está acompañada de tres situaciones relacionadas, la saturación del mercado de trabajo de los maestros, el crecimiento de la matrícula en el bachillerato clásico y la expansión de la matrícula en las facultades de educación. Este declive de la educación normalista influyó notoriamente en la recomposición geográfica de la formación de maestros, esta se centraliza en los sectores urbanos, se refuerza la orientación urbano industrial de la educación y se concentran con más fuerza en las ciudades las posibilidades educativas de movilidad social.

Otro de los aportes de la investigación de Parra Sandoval está relacionado con el estudio sobre el origen social de los maestros, las condiciones de la movilidad social en este gremio y la imagen social del maestro. En cuanto al primer aspecto, el estudio ubica el origen social de la gran mayoría de los maestros colombianos en los estratos medios y bajos de la clase

media. Con relación a la movilidad del magisterio esta se da con mayor énfasis en el sector urbano, en las áreas rurales los maestros presentan mayor estabilidad en sus puestos de trabajo. Sin embargo, frente a la imagen social del maestro este proceso reviste una situación contraria, la devaluación de la labor docente se presenta mucho más acentuada en los sectores urbanos que en los rurales, donde la labor docente representa mayor prestigio social. Según el investigador, el mayor prestigio del maestro rural está asociado a la menor escolaridad de los pobladores y al avance educativo de los maestros con relación a sus padres. No obstante, el mayor prestigio de la docencia en las zonas rurales no es un indicativo que promueva la migración de los docentes urbanos a lo rural. Aspectos como las facilidades para continuar procesos educativos en educación superior o cursos de capacitación se señalan como atractivos para desempeñar la labor de enseñanza en las ciudades y en los poblados.

La imagen social es un elemento que Parra S. considera como pilar en la constitución de una profesión, ya que ésta le da dignidad y un código ético para su desarrollo. Esta importancia es de mayor peso en profesiones que como la docencia están relacionadas con la naturaleza de su función en la división del trabajo y además por estar afectadas con la noción de vocación y servicio a la sociedad. Estos aspectos señalan una ruptura entre la imagen de vocación entendida por los maestros y los cambios sociales gestados en las últimas épocas en el campo social en donde los procesos de urbanización e industrialización ha debilitado esta relación entre los maestros y la comunidad, lo cual inducen a choques con otras instituciones y profesionales que han entrado a desempeñar los roles de liderazgo y acompañamiento en la vida de las colectividades locales, acciones que en otros momentos desarrollaron los maestros.

Con relación a la cualificación de los docentes la investigación señala un avance notorio en este aspecto con relación a la década del 50, concentrándose los maestros mejor cualificados en las zonas urbanas. Lo anterior obedece al mayor número de oportunidades educativas que se dan en las ciudades, en contraste con la poca presencia de las universidades y otras instituciones de educación superior en las áreas rurales y pequeños poblados. Sin embargo, las entrevistas y observaciones hechas por Parra S. en una escuela normal rural muestran tensiones importantes entre la formación de los maestros en las normales, la orientación

general de la educación y el desarrollo económico de las regiones. Los maestros se sienten en contradicción entre las labores pedagógicas relacionadas con la enseñanza y las funciones de liderazgo social que exigen los habitantes de sus comunidades de trabajo, situación que coloca en discordia los conocimientos recibidos en la normal y el que exige la relación con los entornos sociales de la escuela.

En las opiniones de los maestros, la formación recibida en las instituciones educativas presenta una desconexión con relación a las labores que debe desempeñar un docente en los contextos sociales y entre esta formación y las necesidades educativas de las comunidades donde se desempeñan. Esta situación tiende a agudizarse frente a una concepción general de la educación donde prima una visión urbana al servicio de las necesidades de una economía industrial, que deja al margen comunidades y regiones donde priman ambientes preindustriales y se organizan de acuerdo a pautas culturales diferentes a los grandes conglomerados urbanos. En este sentido Parra S. plantea la separación entre una economía diferencial en las regiones y las reformas educativas que tiende a una mirada homogeneizadora del currículo basada principalmente en las condiciones y necesidades de los grandes centros industriales.

Para terminar, es importante resaltar la contradicción que plantea el estudio de Parra S. entre los ideales pedagógicos y las demandas económicas a las que se han sujetado los programas curriculares, mientras los primeros se fundamentan en la participación activa de los actores en el proceso, en el respeto a las diferencias, en el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la crítica, por otra parte, los currículos y las demandas económicas a la educación imponen una mirada centrada en lo “útil”, en lo técnico, en las demandas del mercado, lo que ha llevado a que se reviertan los procesos pedagógicos hacia una versión de la educación sustentada en la formación de recursos humanos.

El trabajo investigativo liderado por Araceli de Tezanos sobre una escuela normal del departamento de Boyacá tiene su punto de emergencia en la pregunta por las procedencias de la forma de “dictar clase” de los maestros de la educación primaria. Lo anterior, en el marco de una serie de reformas educativas generadas por los gobiernos de finales de la

década del 70 desde la perspectiva de la Tecnología educativa, las cuales buscaban transformar las prácticas docentes. Para los investigadores era importante conocer cómo funcionan las relaciones entre las formas de enseñar y las concepciones pedagógicas que se enseñan en las escuelas normales, y por lo tanto, cuál es el rol que juega la institución normalista en el mejoramiento cualitativo del proceso educativo.

El trabajo investigativo se enfoca desde dos perspectivas, una orientada desde el análisis crítico de los documentos oficiales que orientan un cambio en las relaciones de enseñanza y por ende en la formación del maestro normalista, nombrado por los investigadores como el deber ser. La segunda desde lo que emerge en las observaciones sistemáticas de lo que acontece en las aulas y las prácticas pedagógicas desarrolladas por las normalistas, el “ser”. Este estudio aporta elementos de importante calado para pensar una contradicción histórica en la formación de maestros en nuestro país, que los investigadores nombran desde la disyuntiva, maestro artesano o intelectual.

Entre los hallazgos que plantea esta investigación se encuentra la forma cómo la escuela normal se relaciona con los contenidos definidos desde el Estado, como fundamentación tecnológica de la formación de maestros. En este campo la investigación plantea un rompimiento con la tradición educativa, en el sentido del uso meramente formal del universo vocabular planteado por las nuevas concepciones, sin que haya un nivel de apropiación de los sentidos de estas perspectivas.

La relación externa con los decretamientos externos originados en la reforma educativa colocan la institución normalista en una incongruencia que las sitúa en un ambiente de oposiciones entre lo pedagógico/tecnológico; la continuidad/disolución; lo real/lo formal. Este estado de incongruencia se expresa en todos los ámbitos del mundo normalista y se expresa con mayor fuerza en los elementos dirigidos a la formación del maestro, en especial en la práctica pedagógica. Las observaciones realizadas por los investigadores evidencian la formalización del planeador de clase donde prima el vocabulario orientado desde la gubernamentalidad, sin embargo, lo que sucede en el aula de práctica, en la relación entre maestros en formación y los estudiantes no guarda la coherencia esperada. Mientras que el

texto escrito obedece a la reglamentación erigida desde la planeación educativa, lo que se da en el aula escapa a las determinaciones y expresa son formas de relacionarse con la enseñanza desde las herencias donadas desde la tradición pedagógica, Comenio, Pestalozzi y Herbart, entre otros. Sin embargo, la expresión de esta tradición está trivializada, en tanto que no existe una relación orgánica del maestro en formación con las concepciones que sustentan estas formas de relación, estos momentos de la clase, esos modos de conducir el diálogo, de generar la pregunta, de concitar el hacer. Frente a estos elementos la investigación resalta cómo la tecnología educativa y las reglamentaciones gubernamentales dirigidas a las escuelas normales generaron una situación de ambigüedad que define a la escuela normal como “un armazón hueco y sin sentido” en tanto que es incapaz de generar en sus procesos de formación de maestros fuertes relaciones con el saber pedagógico. Esta investigación fue publicada por la Universidad Pedagógica, Centro de Investigaciones en 1985, con el título Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación.

Por otra parte, en este estado del arte resaltamos nueve investigaciones regionales que asumen como objeto de estudio las escuelas normales durante momentos comprendidos en el siglo XX. La mayoría de ellas son realizadas en el departamento de Caldas, dos son proyectos desarrollados como tesis de doctorado del programa Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Desde otro espacio geográfico, se destaca la investigación dirigida por el profesor Mario Díaz en tres escuelas normales demostrativas del Valle del Cauca (Colombia).

El primer texto del departamento de Caldas se titula: “Las escuelas normales y la formación del magisterio” de Carlos H. Valencia (2006). Esta investigación histórica aborda el desarrollo de estas instituciones en el Municipio de Manizales durante la primera mitad del siglo XX. Este investigador plantea dos momentos centrales en el desarrollo de las normales en este periodo, el primero (1903-1925), definido por la expansión de la educación primaria y el fortalecimiento de una concepción tradicional sobre la educación y la formación de maestros agenciados por dos poderes centrales la iglesia y el Estado. El segundo (1925-1950) se caracteriza por el influjo de corrientes renovadoras que propiciaron cambios en la formas de concebir la enseñanza, la disciplina, el conocimiento y el saber pedagógico. Estos

elementos posibilitaron, que aunque sin una forma organizativa estable, el magisterio de Manizales desarrollara significativos procesos de capacitación, actualización y debate que provocaron movimientos renovadores en el trabajo en las aulas. Sin embargo, las crisis políticas vividas en el país a finales de la década del 40, el restablecimiento de las políticas de control político e ideológico, condujo a cierres de establecimientos, a la destitución de maestros y envolvió la educación en la lucha partidista que resquebrajaron las escuelas normales y la educación primaria en Manizales.

El segundo estudio sobre este departamento fue elaborado por el profesor, Yasaldez E. Loaiza Z. y se publica con el título Sabio o erudito: el maestro de las escuelas normales del Departamento de Caldas 1963 – 1978 (2006). Esta publicación es el resultado de una investigación de carácter histórico- social, en la cual se emplean fuentes de tipo documental (archivos históricos) y entrevistas e historias de vida. El texto en el que se publican los resultados de la investigación retrocede a los años 50 del siglo XX para hacer una caracterización política y social del país y las reformas educativas hasta la década del 90. En el aspecto político se realza el sectarismo que vivió el país durante el gobierno conservador de Laureano Gómez, aspecto que produjo una fuerte persecución y despido a los docentes liberales, la crisis y políticas vividas durante la dictadura del general Rojas Pinilla, la instauración del Frente Nacional y la ascendente proliferación de grupos de izquierda de carácter político y militar. Frente a este último aspecto la investigación concluye que los maestros normalistas se mantuvieron alejados tanto de estas corrientes como otras manifestaciones culturales como el Nadaísmo y el hipismo, como una actitud que expresaba una cultura magisterial de la obediencia y aceptación de las políticas gubernamentales y religiosas.

En el campo de las reformas educativas se enfatiza en las medidas que en la década del 50 y del 60 intentaron modernizar una educación predominantemente pasiva, transmisioncita y de disciplina vertical. En estas reformas estuvieron marcadas por una acentuación psicológica, centrada en el alumno y el uso de las guías alemanas como modelo de la enseñanza, las cuales se constituyeron en la expresión más visible de la imposición de la tecnología Instrucciones. La década del 70 se caracteriza por la generalización de la tecnología educativa, centrada en

la planeación y la evaluación, donde la acción del maestro se reduce a la aplicación de modelos de instrucción. Por otra parte en 1978 se eliminan los estudios normalistas y estas instituciones se transforman en bachilleratos diversificados con orientación pedagógica, reforma que impide que las normales formen maestros.

Estas políticas dejan en crisis la pedagogía y a la formación de maestros, aspectos que reflejan el desplazamiento de la pedagogía y una orientación hacia las ciencias de la educación, proceso que tendrá expresión en las facultades de educación. Estos elementos influyen en las escuelas normales de Caldas, las cuales se caracterizaron por una formación confesional y religiosa, dado el predominio de las comunidades religiosas en su fundación y desarrollo.

En los aspectos más internos relacionados con las normales el estudio destaca el papel de la práctica pedagógica como expresión del seguimiento fiel a un modelo transmitido por los docentes orientadores, la ausencia de la escritura y la investigación en la formación y en el quehacer del maestro normalista y la falta de creatividad y construcción en las didácticas que orientaban tanto la formación de maestros, como la práctica misma de los docentes formadores.

Otros aspectos analizados en la investigación están referidos al papel de las celebraciones patrióticas, deportivas y culturales y la inspección desarrollada por los supervisores. Frente a las primeras, el investigador señala la gran trascendencia institucional de este tipo de actividades en las instituciones normalistas de Caldas, en la medida en que eran considerados pilares para la formación integral cívica y religiosa de los niños. Con relación a las actividades de inspección desarrollada por los supervisores educativos, se detalla el papel central que jugaron estos en el seguimiento y evaluación de las actividades normalistas, en la medida en que de ellos dependía la aprobación o no de las licencias institucionales, razón por la cual las normales se esforzaban en recibimientos y agasajos con el fin de comprometerlos y obtener informes positivos sobre su gestión.

Por otro lado, como producción de este investigador, Yasaldez Loaiza, sobre las escuelas normales de Caldas se pueden reseñar tres artículos de revistas especializadas, los cuales

divulgan resultados de procesos investigativos. En primer lugar, se encuentra el artículo “Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX (2011)”. El texto da cuenta de los resultados de la investigación histórica que ahonda en las situaciones que enfrentaron las escuelas normales del país durante la segunda mitad del siglo XX, haciendo énfasis en las décadas del 60 y 70. El autor caracteriza el momento histórico por la tensión generada por los movimientos políticos, culturales y gremiales, entre ellos el alto nivel de liderazgo generado en torno a la federación de educadores (FECODE) en la lucha por mejorar las condiciones sociales y económicas del maestro en el país. Al respecto el investigador afirma que las escuelas normales se mantuvieron principalmente marginadas de estos movimientos culturales y políticos, en tanto que su preocupación fue mantener su “imagen ejemplarizante” y el acatamiento a las disposiciones gubernamentales, aunque no siempre se mantenía de acuerdo con sus mandatos.

El estudio analiza como las políticas conservadoras afianzadas en los gobiernos entre 1946-1957 en el país, hicieron de las escuelas normales un fortín al servicio de la iglesia y de obediencia al Estado, para lo cual desarrolló una labor de expurgación de maestros y directivas liberales de las escuelas normales. Para responder a la demanda de maestros las escuelas normales se organizaron en elementales de cuatro años de bachillerato y superiores de seis. Sin embargo, la calidad de la formación de los maestros decreció, por una parte se impuso una enseñanza que fundamentada en la repetición, la memoria y la disciplina y por otra parte, gran cantidad de los maestros en ejercicio carecían de la formación adecuada. Para responder a estas necesidades se buscó fortalecer las escuelas normales rurales con un año más de estudio e implementar medidas como fue la creación en Bogotá de las Escuelas Normales Superior de Economía Doméstica rurales. Así mismo, se adoptaron medidas para capacitar a los maestros bachilleres o sin formación, como fueron los cursos pedagógicos intensivos y los complementarios que se desarrollaban en jornadas especiales los sábados, las vacaciones y por diferentes medios no convencionales hasta el momento, como la radio, la correspondencia, etc.

Desde el ámbito gubernamental, las escuelas normales fueron afectadas por las políticas trazadas por el primer Plan Quinquenal de educación y la Oficina de Planeación Nacional de Educación, producto de ello el decreto 1955 de 1963 buscó darle una nueva estructura organizativa a las normales y enfatizar su formación profesional. Al finalizar la década del 70 estas instituciones son convertidas en Institutos de bachillerato pedagógico sin que pudieran graduar maestros.

El texto reseña las políticas educativas gubernamentales desde el gobierno de Rojas Pinilla en 1953 y avanza cronológicamente hasta copar las década del 70 y principios del 80. De las últimas décadas del siglo XX señala hechos como las Normales demostrativas, el movimiento pedagógico, la presentación al Congreso del proyecto de decreto 114, la nueva Constitución política de 1991, la nueva Ley de Educación y los decretos 2903 de diciembre de 1994, el decreto 968 de junio de 1995 y 3012 de 1997, los cuales sirvieron de base para la reestructuración de las escuelas normales del país.

Desde otra perspectiva, la disciplina es el tema que aglutina las ideas que desarrolla el profesor Loaiza en el artículo “Las prácticas y concepciones sobre la disciplina escolar en las escuelas normales de Caldas durante las décadas del 60 y 70: el poder para vigilar y castigar” (2012). El cual brinda una mirada detallada de las relaciones disciplinarias que ejercieron como gobierno del mundo normalista en estas dos décadas signadas por el control vertical, los premios y los castigos y los cambios que emergen en la década del 70 poniendo sobre la palestra otras formas de relación con la norma, entre los sujetos y la relación con los saberes.

En este artículo el autor publica los resultados de la investigación histórica que realiza en torno al objeto la disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960 y 1970. En este afirma que desde la creación de las escuelas normales hasta la Ley General de educación de 1994 en las escuelas normales existió un modelo orientado por la pedagogía católica, por lo que no hubo mayores éxitos en la transformación pedagógica de los métodos de enseñanza y las costumbres de los docentes. La labor disciplinaria centrada en premios y castigos se apoyaba en la consigna “la letra con sangre entra y la labor con dolor” que incidió en el fortalecimiento de un modelo de disciplina basado en los castigos como medio para

formar la obediencia, como expresión de la continuidad de la herencia cultural de principios del siglo XX.

La disciplina cimentada en el estímulo y el consejo de la segunda mitad del siglo, buscaba afianzar un modelo de maestro y sociedad fundada en la responsabilidad, la religión, la moral, el apostolado y el servicio generoso, entre otras cualidades. No obstante el autor hace énfasis en las relaciones de poder vertical que los maestros normalistas ejercían sobre los estudiantes como forma de reproducir un modelo en el cual habían sido formados y que evitaba que los estudiantes (oprimidos) ejercieran acciones de poder contra los maestros (opresores).

La disciplina y la conducta se evaluaban de manera diferenciada relacionando la primera con el acatamiento de las normas de conducirse en la institución y la segunda referida a la moral. En la disciplina se diferencian tres tipos: la preventiva, la correctiva y la educativa. Los modos de conducirse, el lenguaje, el vestido y las costumbres eran expresiones de la formación del maestro y se valoraba tanto dentro como fuera de la institución normalista, jugando un papel fundamental la vigilancia y la censura de la comunidad y padres de familia. Existieron variadas formas de sancionar los comportamientos inadecuados y las faltas de conducta, entre ellos el aumento de trabajos académicos, la exposición pública, los internados, etc. Al finalizar la década del 70 se percibe un cambio en la concepción de la disciplina y ésta privilegió formas “más amables, tolerables y sociables” como los acuerdos y los compromisos.

Así mismo, Yasaldez Loaiza, en el presente año (2016), publica sus hallazgos sobre el origen de las escuelas normales del departamento de Caldas en el artículo “Origen de las Escuelas Normales en el Departamento de Caldas”. Este artículo es parte del proyecto de investigación desarrollado durante el año sabático titulado: “Historia de la Formación de Maestros en las Escuelas Normales del departamento de Caldas. Aprobado y financiado por la Vicerrectora de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas.

Fundado en el método histórico, el autor ausculta el momento en el que surgen las escuelas normales del departamento de Caldas, sin embargo el lapso de tiempo que cubre el estudio, según el autor, es desde 1909, año de fundación de la primera normal en este departamento hasta 1978, cuando las escuelas normales son convertidas en bachilleratos pedagógicos. La Escuela Normal de varones de Manizales es fundada en 1909 y un año más tarde la Escuela Normal de Señoritas de Caldas.

Por otra parte, desde finales del década del 40 hasta el año 1963, se instituyen catorce escuelas normales más en los municipios de este departamento, en tanto que las necesidades educativas de estos lugares sobrepasaban las condiciones de las dos normales establecidas en la capital a principios de siglo. En este proceso se da origen a instituciones de carácter normalista en los municipios del departamento: Filadelfia (dos normales, una de señoritas y otra de varones), Salamina, Pacora, Neira, Aranzazu, Pensilvania, Anserma, Aguadas, Chinchiná, Riosucio, Samaná y Marquetalia. Una de las características de estas instituciones fue su fuerte orientación religiosa, en tanto que la mayoría de ellas fueron creadas bajo la dirección de comunidades religiosas que se ocupaban de la educación en el departamento: Vicentinas, Capuchinas, Carmelitas Descalzas, hermanas de la Providencia y de la inmaculada concepción, hermanas de la Consolata, hermanas de la presentación, Dominicanas Terciarias. La segunda característica es su predominancia femenina, en tanto que sólo una de estas instituciones estuvo destinada a la educación de maestros: Normal de Varones de Filadelfia.

En la década del 70 las instituciones normalistas de Caldas se reducen aún más, los avatares ocasionados por las nuevas disposiciones gubernamentales, decreto 080 de 1974 y 1419 de 1978 inciden en que sólo diez instituciones pervivan como Escuelas Normales Superiores.

Las investigaciones de doctorado realizadas por los docentes de las Universidades de Caldas y de Manizales (Yasaldez Loaiza y Carlos Valencia), instituciones que han estado vinculadas con los procesos de las escuelas normales de la región, tienen el mérito de servir de sustento a otros estudios que ahondan en aspectos específicos del mundo normalista en espacios geográficos focalizados. Un caso especial lo representa la temática de las prácticas

pedagógicas de las escuelas normales, aspecto estudiado en varios proyectos. Este tema de especial importancia para las escuelas normales y el campo pedagógico es analizado desde diferentes perspectivas, instituciones y fuentes y donan un abanico de experiencias y conclusiones.

En primer lugar se hace referencia al trabajo “Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de la escuela Normal del Grupo de investigación Quehacer pedagógico de la normal de Marquetalia (Santamaría y otros. 2009), el cual aporta universos referidos a la acción del formador de formadores, es decir al maestro normalista que ejerce su función de enseñanza dirigida a los futuros maestros. En este panorama la investigación encuentra como, desde las preguntas por el qué enseñar y cómo enseñar, la acción pedagógica de los maestros se cimienta en la relación compleja entre una praxis (reflexión-investigación), la cual posibilita nuevas formas de relación conceptual y práctica con la enseñanza y la pedagogía.

Asimismo, el estudio “Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas (López, María Araceli: 2010) hace énfasis en la importancia que encierra la práctica pedagógica en el marco de la cultura de las escuelas normales. Entre los hallazgos más trascendentes de esta investigación se puede señalar, el definir el rol de la práctica pedagógica de las escuelas normales y sus transformaciones en las últimas décadas. La práctica pedagógica en el ambiente normalista de las últimas décadas del siglo XX estaba restringida a la adopción del método de enseñanza, pero que en el siglo XXI, se abre a la relación con los saberes y ciencias, y a la construcción del cuidado de sí mismo. El saber producido en la práctica pedagógica es un saber práctico, contextualizado que puede lograr niveles de teorización si hace parte de procesos de reflexión del maestro en formación. Por consiguiente este saber puede ser transmitido, repensado, sistematizado o puede desaparecer sino encuentra canales que le permitan ser repensado. Si bien la investigación pone de presente la acción de la práctica pedagógica en las formas tradicionales de construcción de la obediencia y la regularidad, también permite pensar las prácticas contemporáneas de las escuelas normales como espacios de encuentros del maestro con las ciencias, la experimentación y la reflexión. Este trabajo aporta luces para pensar la construcción de autonomía del maestro de maestros en las escuelas normales.

El tercer trabajo investigativo regional del departamento de Caldas que toma como objeto de estudio las prácticas pedagógicas es el trabajo de las docentes Yheny Pineda Rodríguez y Natalia Arbeláez, en el marco del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas. En este estudio las investigadoras se preguntan de manera directa por las prácticas pedagógicas de 1982 -1994 en las escuelas normales de Manizales. Este objeto sirve de espacio para observar el papel del control regulativo gubernamental en las prácticas pedagógicas normalistas de este periodo histórico, la incidencia de la tecnología educativa y las políticas gubernamentales asociadas al desarrollo económico. Por otra parte, la investigación le da especial significado a la emergencia del Movimiento Pedagógico de los maestros en la década del 80 como forma organizativa que potenció otras formas de pensar al maestro, la pedagogía y la acción del maestro en el marco de la cultura y de lo social.

Este trabajo confluyó y alimentó nuevos procesos de profundización sobre las escuelas normales y el Movimiento de los maestros, lo cual favoreció el esfuerzo editorial de la Universidad de Caldas en la publicación Debate Pedagógico: el maestro de escuela en las aulas de Manizales en el contexto del Movimiento Pedagógico Colombiano (Loaiza, Yasaldez, Pineda Yheny y Arbeláez, Isabel. 2014). Es de resaltar que este proyecto se articula con los aportes del proyecto ACIFORMA que buscó que las escuelas normales pudieran asimilar y reproducir las luchas y conceptualizaciones generadas al interior del Movimiento Pedagógico.

El noveno estudio regional que se resalta en este estado del arte, es El modelo pedagógico integrado (Díaz, 1986a, 1986b), el cual se realizó a mediados de la década del 80 en tres normales demostrativas del Valle del Cauca (Colombia). Este proyecto fue adelantado por la Universidad del Valle y dirigido por el profesor Mario Díaz V. en las normales demostrativas de Roldanillo, Zarzal y Guacarí. La fundamentación teórica de este proyecto estuvo centrada en la sociolingüística de Bernstein, desde las categorías de código educativo, enmarcación, relaciones de clase, poder, clasificación, control, modelo pedagógico agregado, modelo pedagógico integrado, dispositivo y discurso pedagógico oficial. Otra de las características de este proyecto es que parte de la acción conjunta entre investigadores, escuela normal y comunidad. La caracterización de las escuelas normales y su análisis desde

las relaciones de comunicación y de poder (Bernstein), permitió al equipo de investigación nombrarlo como un modelo pedagógico agregado y elaborar una propuesta alternativa que se implementó en estas escuelas normales denominado por sus participantes como Modelo Pedagógico Integrado. Este proyecto tiene importancia en tanto que cuestionó los resquebrajamiento que existían en estas escuelas normales tanto a su interior, entre profesores de la primaria y la secundaria, las tensiones entre los docentes de las ciencias exactas y los de ciencias humanas y entre estos y las maestras consejeras de las escuelas anexas, así como la tensión entre las normales y los contextos sociales, desde sus saberes, sus formas de comunicación, sus necesidades y sus luchas sociales.

Como se puede apreciar, estos estudios abordan contextos particulares -Manizales, Caldas, Norte del Valle-, a partir de los cuales comparten las vivencias y los retos que atravesaron las escuelas normales en el siglo XX, en especial los procesos relacionados con la pedagogía católica, la tecnología educativa y el Movimiento Pedagógico. Estos estudios son vitales para la comprender las relaciones territoriales de las escuelas normales que llevaron a que estas se pudieran instalar en el mundo de la vida rural y municipal, espacios donde el maestro inclusive hoy sigue siendo un personaje tan importante en la vida de los municipios y la institución normalista se puede instalar como un escudo contra las formas de violencia.

1.2.2.2 Estudios generales sobre la educación en Colombia

Entre los estudios generales dirigidos al análisis de la educación en nuestro país durante la primera mitad del siglo XX, se destacan cuatro, que si bien no tienen como objeto central el análisis de las escuelas normales, si aportan invaluable elementos para comprender su devenir en el marco de la historia de la nación durante la primera mitad del siglo XX. Estos son: el análisis desarrollado por Sáenz, Saldarriaga y Opina sobre la infancia, la pedagogía y la modernidad entre 1903 y 1946 (1997), así mismo la investigación realizada por Martha Herrera sobre la escuela nueva en Colombia (1999) y por último el estudio de Aline Helg sobre la educación en Colombia 1918-1957(1987).

Los investigadores Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina desarrollan una investigación sobre los complejos procesos que vivió la educación en la primera mitad del siglo XX desde la pugna conceptual, ideológica y política que implicó la modernización en el país. En este estudio se analizan los cambios que implicó la crítica a los saberes pedagógicos pestalozzianos y la apropiación de las teorías activas fundamentadas en los saberes experimentales. En este estudio, los investigadores logran demostrar como el saber pedagógico que se consolida en Colombia es el efecto de una serie de rejillas estratégicas que retoman de las fuentes europeas los métodos y los procedimientos, vaciándolos de sus conceptualizaciones fundamentales, como la autonomía, el libre desarrollo del niño y la construcción de una ética civil, aspectos estos que implicaban un cuestionamiento a la autoridad divina y las concepciones religiosas de fundamento católico.

Las reformas aplicadas a las escuelas normales estaban dirigidas a posibilitar una apropiación de la pedagogía activa, en primera instancia de Decroly, principalmente, y luego de John Dewey en las reformas de la formación de maestro. Estas reformas buscaron hacer de la educación una estrategia de modernización que fundamentados en las ciencias médicas y la psicología experimental en primera instancia, para constituirse luego en una política de transformación social que se fundamenta en los saberes sociales como la sociología, la antropología, unida ya a la pedagogía activa de corte social del pedagogo John Dewey. Sin embargo, estas transformaciones no desplazaron los viejos modelos de la educación clásica normalista fundamentados en el encierro, la fuerte vigilancia de los educandos y la fuerte orientación de la moral religiosa. Según estos investigadores, las formas como fueron apropiadas las teorías activas instrumentalizaron el saber pedagógico, en el sentido en que los nuevos planes de estudio se llenaron del estudio de los saberes experimentales y sociales y lo pedagógico se centró en los métodos y los procedimientos, sin sus fundamentaciones teóricas.

Así mismo, estos estudios abordan el papel de las pedagogías activas en la emergencia de otras instituciones orientadas a la formación de maestros, como las facultades de educación (1934), el Instituto Pedagógico Instituto Nacional de Señoritas (1927) y la Escuela Normal Superior (1936). En el estudio, publicado bajo el título *Mirar la infancia: pedagogía, moral*

y modernidad en Colombia, 1903-1946, los autores relacionan de manera directa la creación de estas instituciones con la crítica a la formación normalista, la cual era considerada como “tradicional” por los reformadores liberales de la década del 30, razón que originó su cierre en casi todas los departamentos, permaneciendo aquellas que habían logrado un buen nivel de apropiación del espíritu reformador: La normal de Medellín, la de Boyacá y la Escuela Normal central de Institutores(Bogotá). Esta situación de crisis de los saberes clásicos apropiados de la pedagogía pestalozziana durante la segunda mitad del siglo XIX, y la emergencia de nuevos saberes y prácticas para la formación de maestros, ocasiona el cuestionamiento al el estatuto de saber de las escuelas normales, tanto en sus formas de enseñar a enseñar como desde la recepción de los saberes científicos.

El estudio de Martha C. Herrera, titulado Modernización y Escuela Nueva en Colombia (1999) parte por situar los fundamentos de la pedagogía activa en el fortalecimiento de las sociedades capitalistas en su fase industrial y el ideal de desarrollo social e individual del pensamiento liberal burgués de finales de siglo en Europa y Estados Unidos. En segundo lugar, explora su origen en las ciencias experimentales, principalmente de carácter médico y experimental. La investigadora analiza las condiciones sociales y políticas en las que se dio la apropiación de la pedagogía activa en Colombia, y cómo ella se constituyó en un espacio conceptual para la consolidación del estado-nación bajo los postulados liberales burgueses de la armonía social y el desarrollo.

Con relación a las normales esta investigadora encuentra que en la década del 30, el proyecto político liberal hizo de la educación y de la formación de maestros una estrategia para consolidar sus idearios de modernización, democracia y armonización social e ideológica, en una relación compleja donde las ideas modernas realizaron sincretismos particulares con las posiciones y prácticas de la pedagogía católica. En este sentido, la fuerte orientación que la sicología experimental tuvo en los ideales educativos de la época hizo de ésta la responsable del estatuto científico atribuido a la nueva pedagogía, en oposición a la pedagogía denominada especulativa o tradicional. Así mismo, pese al avance que las pedagogías activas lograron en algunas normales, estas se constituyeron en un punto problemático para los intelectuales activos en la medida en que las normales eran consideradas como el baluarte de

las orientaciones pedagógicas tradicionales de influencia católica. Para terminar, este estudio analiza como la instauración del periodo conocido como La Reacción conservadora (1946-1953) produjo el desmonte las orientaciones liberales en la educación y la formación de maestros y el restablecimiento de los ideales pedagógicos fundados en la escuela confesional. Así mismo, las ideas pedagógicas activas y los desarrollos obtenidos durante el gobierno liberal fueron planteados desde la iglesia, el gobierno y no pocos dirigentes, como las causas que dieron origen al vandalismo y la violencia de finales de la década del 40.

Por otra parte Aline Helg, publica en su libro “La educación en Colombia 1918-1957” un estudio histórico, social y político de la educación en Colombia. El estudio muestra como la política y la economía son dos fuerzas que constituyen los centros de las decisiones del sistema escolar, repercutiendo de manera directa en la escuela y la formación de maestros. Aline Helg realiza su investigación acudiendo a un vasto archivo que comprende documentos jurídicos, estatales y religiosos, estudios sobre algunos departamentos y establecimientos escolares y entrevistas a personalidades que jugaron un papel importante en la época. Otro elemento que caracteriza esta investigación es el uso de un componente analítico cualitativo que se apoya dinámicamente con instrumentos cuantitativos, representados por abundantes cuadros estadísticos.

Aline Helg logra dar una panorámica importante de la vida escolar tanto urbana como rural, de los programas escolares, de los métodos pedagógicos, de la formación normalista y la vida y formación de los maestros tanto del campo, como de los centros urbanos. Este estudio está dividido en cuatro momentos: el primero de 1918-1824, caracterizado por la lenta aplicación de la legislación escolar; el segundo de 1924-1934, la iniciación de un proceso de reforma educativa donde se fortalecen y se intenta institucionalizar las ideas pedagógicas de la escuela activa; la tercera la revolución en marcha y su tentativa de hacer de la educación un factor integrador de la sociedad y por último, las repercusiones de las transformaciones demográficas y socio-económicas en la educación.

Con relación a las normales los elementos centrales son: en el primer tercio del siglo existían 28 normales, 14 femeninas y 14 de varones, las cuales se encontraban en las capitales de

departamento, agrupando un total de 1. 228 estudiantes; 484 varones y 744 mujeres. La concentración de estudiantes normalistas se daba en los departamentos de Antioquia, Boyacá y Cundinamarca. La opción por el magisterio estaba influida por las becas que otorgaba el gobierno y por la ausencia de mejores opciones tanto para la mujer, como para los hombres de clase media. Los maestros que graduaban las escuelas normales, cien aproximadamente por año eran insuficiente para las necesidades educativas del país, por lo tanto más del 50% de los maestros, principalmente los rurales, no poseían un título normalista. Por último su formación estaba regulada en gran parte por una fuerte orientación católica. La crisis económica de principios de la década del 20 llevó a que sólo permanecieran este tipo de instituciones en Bogotá, Antioquia y Caldas, en 1924 se abrieron las masculinas y dos años más tarde las normales femeninas.

El tiempo comprendido entre 1924-1934 se caracteriza por tres aspectos que hacían necesaria una fuerte reforma al sistema educativo. En primer lugar, el fuerte raigambre que obtuvo las teorías sobre la degeneración de la raza. En segundo lugar, la prioridad que se le dio a la educación secundaria, principalmente en manos privada y el tercero, las luchas por hacer de la pedagogía activa la fuente de orientación tanto de la enseñanza como de la organización de las escuelas.

El fracaso de las reformas presentadas por la Segunda Misión alemana ante el congreso en 1924, llevó a que el gobierno empezara a implementarlas de manera parcial en algunos sectores, principalmente en lo referido a la educación secundaria y la inspección de la educación primaria y normalista, función en la cual se desempeñó Agustín Nieto Caballero.

Frente a las escuelas normales nos encontramos nuevamente con un cierre de dos años, 1930-1932, con excepción de las normales de Medellín, Boyacá y Bogotá. En primer lugar por la crisis económica de la depresión mundial y en segundo lugar, en palabras del ministro de la época, por “antieconómicas” y “antipedagógicas”. Según la autora, Nieto caballero ante el mal estado pedagógico de los maestros, optó por crear cursos de perfeccionamiento en el Gimnasio Moderno de Bogotá, y en las escuelas normales de Medellín y Tunja. Innovación

que había iniciado Julius Sieber en Tunja, para preparar los maestros para la educación secundaria, inspectores y directores de colegios.

Según Aline Helg, durante esta época la escuela normal de Boyacá, con la dirección de Julius Sieber desde 1926 y Rafael Bernal, como Director de Instrucción Pública del departamento se constituyó en un baluarte de las ideas pedagógicas activas y en 1927, en el primer centro de formación de profesores para secundaria con la institucionalización de cursos de especialización. Bajo el modelo exitoso del profesor alemán en Boyacá, se creó en Bogotá El Instituto Pedagógico Femenino dirigido por Franziska Radke (1927). Por otra parte en esta época se inicia la creación de las Facultades de educación para responder a la necesidad de formar maestros para la educación secundaria.

El tercer momento (1934-1938) Se caracteriza por las políticas liberales lideradas por Alfonso López Pumarejo con un vasto programa de integración territorial y social (Revolución en Marcha). La educación debía responder a las necesidades de desarrollo económico, sustentada en la técnica y la ciencia, diversificarse y ofrecer campos de especialización. En el marco de estas políticas se crearon dos normales rurales, una en Bogotá y otra en Santa Marta para formar maestras para las escuelas del campo. La reforma educativa de la educación primaria planteada en 1935, bajo los conceptos de centros de interés por el Ministro López de Mesa, sólo tuvo aplicación de manera exclusiva en las principales ciudades, Bogotá, Medellín, Barranquilla, Tolima, Cali y Tunja. Entre sus causas se señala: en primer lugar, la desigualdad en el desarrollo y el aislamiento de muchas zonas con relación a las grandes ciudades, lo que hizo que las orientaciones del ministerio sólo penetraran las ciudades más desarrolladas; en segundo lugar, por las disputas y prevenciones de la iglesia y gran parte de los conservadores entorno a los métodos activos y en último lugar, por la raigambre de las concepciones tradicionales en los maestros.

El gobierno liberal, puso especial atención a las escuelas normales y fueron confiadas algunas a los primeros diplomados de la facultad de Educación. En 1936 el Ministerio separó la facultad de educación de la Universidad Nacional y la colocó directamente bajo su jurisdicción y desde 1937-1944 fue denominada Escuela Normal Superior, dirigida por

Francisco Socarrás, bajo cuya dirección se centró principalmente en los estudios sociales y psicológicos, y en lo pedagógico en la teoría pedagógico social de John Dewey.

El cuarto y último momento comprende de 1938-1957, el cual se caracteriza por los logros en la expansión escolar tanto de la educación primaria como secundaria y por el avance de la educación privada, principalmente en secundaria. Entre 1945 y 1957 el número de inscritos en las escuelas normales privadas aumentó en 593% y en el sector oficial fue de 160%. Por otro lado, la polarización política heredada del gobierno de López Pumarejo llevó a los liberales en el poder a buscar posturas más moderadas. Sin embargo, la contienda política desembocó en la violencia bipartidista generada por los sucesos del 9 de abril de 1948. Luego de la violencia de 1948 los dirigentes conservadores y la iglesia fueron reiterativos en señalar como causa de la barbarie los programas liberales fundadas en la escuela activa y la educación laica.

Con el ascenso de los conservadores al gobierno se dio una mayor incidencia de las congregaciones religiosas en la educación. El magisterio sufrió fuertes arremetidas durante la contienda bipartidista que se extendió desde finales del 40, siendo destituidos y desprestigiados ante la población y sus estudiantes en razón de sus ideas políticas.

Después de la Segunda Guerra mundial en Colombia se fortaleció la influencia y la dependencia cultural y económica extranjera. En 1946 Colombia entró a formar parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las ciencias y la cultura (UNESCO). Así mismo se profundizó y extendió la dependencia e influencia de los Estados Unidos, quienes a través de de la Unión Panamericana, que en 1948 asumiera el nombre de OEA acentuó su influencia en los países latinoamericanos. En este panorama de dependencia cultural, la educación pasó a ser uno de los ejes principales de esta política, para lo cual se crearon nuevas instituciones gubernamentales: ICETEX, la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación y se iniciaron las Misiones educativas como la misión Le Bret en 1954 y la misión organizada por el Banco Mundial, la Misión Currie, en la que participaron además el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Oficina Panamericana de la Salud(OPS) y el

Banco de la República. Como producto de la Misión Currie se elabora el primer Plan Quinquenal destinado a mejorar las condiciones de vida y el desarrollo de la nación.

En cuanto a la diversificación y el desarrollo de las profesiones, se destaca la creación de la escuela normal agrícola de Buga y el ingreso de la mujer a la universidad a comienzos de la década del 40, con lo cual la docencia dejaba de ser la única profesión permitida para el género femenino. Un elemento importante al finalizar la década del 50 es el aumento de las escuelas normales del país, de 19 que había en 1938, pasaron a 94 en 1957, con un aumento de estudiantes de 2.455 a 11.276 respectivamente.

Con relación a las normales esta autora encuentra una situación problemática desde principios del 50. En primer lugar, pocas egresadas de las escuelas normales rurales desarrollaban su labor en las zonas campesinas, ubicándose principalmente en las escuelas ubicadas en las zonas urbanas; por otro lado, existía un alto nivel de deserción, un gran porcentaje de normalistas se retiraban antes de terminar sus estudios y por otra parte, muchas normalistas pasaban a desarrollar su enseñanza en los colegios de secundaria. En este sentido la misión Leuret y los expertos del Plan Quinquenal coincidieron en afirmar que las escuelas normales no era rentables tanto por ser demasiado numerosas, como por no cumplir con su función principal de formar maestros para la educación primaria.

Otro elemento importante de resaltar es el fortalecimiento de las normales privadas, entre 1950 y 1957 el país contaba con más de 50 normales privadas. Las comunidades religiosas dirigían en 1940 el 56% de la educación secundaria, principalmente de educación femenina, sus colegios incluían una sección comercial o normalista.

1.2.3 Estudios sobre las escuelas normales después de 1994

Sobre las escuelas normales superiores se encuentran dos tipos de estudios los que abordan la escuela normal en su generalidad y aquellos que se enfocan en un aspecto específico de su naturaleza pedagógica para su análisis. Estas investigaciones indagan sobre problemáticas relacionadas con la formación de maestros en el ámbito normalista, con la particularidad de

que varios de ellos no sólo plantean un proceso de conocimiento como tal, sino también de acción reflexiva y transformativa de manera simultánea a la investigación.

1.2.3.1 Proyectos generales

Con relación a los años comprendidos entre finales del siglo XX y parte de la primera década del siglo XXI se encuentran dos proyectos en los cuales las escuelas normales han sido objeto de análisis, los cuales difieren notablemente en sus propósitos, metodologías investigativas y por su incidencia en la vida de estas instituciones.

Con relación a las escuelas normales en la década del 90 es necesario destacar el proyecto ACIFORMA (Apropiación pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un modelo Comprensivo de la formación de maestros) el cual se constituye en parte importante de este proceso de investigación pues él fue asumido entre 1995-2000 por la Asociación de Escuelas Normales de Colombia (ASONEN) como base desde la cual pensar y jalonar la reestructuración de las Escuelas Normales del país. Lo anterior, en tanto que ACIFORMA se planteó como proceso de investigación y como propuesta conceptual y metodológica para pensar la reconstrucción de nuevas normales. Entre los logros objetivos de este proyecto se encuentra el proyecto de reestructuración de las escuelas normales de Antioquia, el cual fue aprobado por la Secretaria Departamental.

Este proyecto fue dirigido por el profesor e investigador Alberto Echeverri S. de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y contó con la participación de un equipo de investigadores y docentes del campo pedagógico: Luz Victoria Palacio M., Marta Lorena Salinas Salazar, Donna Zapata Zapata, Rubiela Arboleda Gómez, María Elena Garcés S., Irma Hurtado G., Hilda Mar Rodríguez, Marta Luz Ramírez F. y Juan Felipe Garcés G. Igualmente. Contó con la asesoría de los investigadores Olga Lucía Zuluaga, Eloísa Vasco, Ernesto García Posada, y Hernán Escobedo David

El proyecto ACIFORMA se instala en la premisa según la cual la formación del maestro es un proceso específico que se diferencia de la formación de cualquier otro profesional científico o tecnólogo, razón por la cual se diferencia de la línea tradicional que el Grupo de

Historia de las Prácticas Pedagógicas- GHPP venía desarrollando, centrada en los estudios históricos de la práctica Pedagógica en Colombia que privilegiaban la enseñanza. Esta investigación parte de los desarrollos entorno a la historia de las prácticas pedagógicas, el maestro y la enseñanza, desde diferentes perspectivas en los campos pedagógicos y educativos en Colombia. En este sentido, el proyecto buscaba conectar el avance de las investigaciones educativas y pedagógicas y las problemáticas relacionadas con la formación de maestros, intentando enfrentar de este modo la división entre teoría y práctica y la separación entre investigadores e intelectuales y el maestro. Desde esta perspectiva, ACIFORMA partía del Campo Intelectual de la Educación para aportar a la constitución de un campo pedagógico que se diferenciara de la sociolingüística y se inscribiera en la conceptualización pedagógica desde una perspectiva formativa que lucha por alcanzar una autonomía.

El proyecto ACIFORMA se planteó como uno de sus principales objetivos: “Proponer un modelo comprensivo de apropiación del campo intelectual de la educación, desde la pedagogía, que apoye la reforma de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación” (Echeverri y otros. 1995). Desde la reconceptualización de las huellas de la tradición normalista, este proyecto buscaba aportar a la autoformación del maestro desde su inserción en prácticas formativas. ACIFORMA, con las fortalezas construidas por el Campo intelectual de la Educación, además de aquellos eventos de poder-saber desarrollados en el pasado reciente, como el Movimiento Pedagógico y las Expediciones Pedagógicas, postulaba la necesidad de sacar la pedagogía del encierro del aula y llevarla a la historia donde está se entreteja con diferentes prácticas, culturales, políticas, sociales, tecnológicas, ecológicas, etc. En este sentido, ACIFORMA retomó estas producciones para hacerlas visibles en la formación de maestros, ya no como puntos de vista epistemológicos e histórico sino de experimentación y de vivencia, que vuelve al aula para problematizarla y transformarla.

Desde las perspectivas dibujadas por el proyecto, el estado de funcionamiento de una nueva escuela normal es el campo y el dispositivo desde una concepción pedagógica que articule los dos. El dispositivo como campo aplicado actúa como conectivo que a la vez que activa las grietas y los fraccionamientos de la vida normalistas, crea en su accionar una superficie

donde se puedan conectar. En este contexto, el dispositivo potencia experimentaciones que generan la creación de otros dispositivos específicos de formación al interior de las escuelas normales: los núcleos de saber pedagógico, los proyectos de investigación, la práctica pedagógica, los relatos, las publicaciones, los proyectos de aula, etc. El campo conceptual, por su parte, como espacio articulante de un proceso formativo, genera formaciones comprensivas por su característica abarcante del proceso de conceptualización, experimentación y narración pedagógica. El campo y el dispositivo posibilitan a las escuelas normales y a la formación de maestros instaurarse en la apertura, la pluralidad y la diversidad y articular la diversidad al servicio de la formación.

En coherencia con lo dicho, el proyecto ACIFORMA se planteó como uno de sus principales objetivos: Proponer un dispositivo formativo y comprensivo para la apropiación del campo intelectual de la educación, desde la pedagogía, que apoye la reforma de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación (Echeverri y otros. 1995). Desde esta perspectiva Dispositivo Comprensivo se entendía como aquel que permite integrar tradición, ciencia, cultura y estética a partir de la intermediación de los conceptos articuladores de la pedagogía y recoge en su composición los hitos que han atravesado la historia del maestro.

El dispositivo es entendido como un elemento de carácter estratégico y abierto capaz de reunir la dispersión que habita en las prácticas, experimentaciones, conceptualizaciones, metodologías y experiencias del campo de la formación de maestros en Colombia y dimensionarlos en pos de una nueva formación de maestros. Este dispositivo asume como eje central de una institución normalista la formación. El carácter comprensivo de este dispositivo se reparte en varios horizontes de circulación, en tanto abierto a vocacionalidad, a la práctica, a las ciencias por enseñar, a la didáctica, y a la espacialidad: conexión con la cultura regional y las etnias. Igualmente, comprensivo en tanto a la subjetividad, ya que no agota la singularidad del alumno en el maestro, ni la del maestro en el alumno y entiende la enseñanza como una relación entre sujetos; comprensivo en relación a lo público y a la diversidad cultural, pues convierte lo público y cultural en objeto de enseñanza y comprensivo en relación a la acción comunicativa desde su carácter transcultural, transdisciplinar y crítica.

El dispositivo se despliega -e interrelaciona- en varias líneas: apropiación de la tradición crítica de la pedagogía, el campo aplicado, núcleos interdisciplinarios, plan de estudios, proyectos de investigación y la formación del maestro de maestros. Por su parte, los núcleos interdisciplinarios son entendidos como aquella región del dispositivo formativo comprensivo que conforma un espacio de saber interdisciplinar que permite la acción conjunta de maestros enseñantes de diferentes ciencias, las cuales despliegan correlaciones en relación con los objetos de conocimiento, campos de fenómenos, en sus procedimientos metodológicos y en las formas de construcción de sus conocimientos con el fin de planear, desarrollar, analizar, investigar, experimentar y estudiar acciones didácticas conjuntas entorno a los proyectos de núcleo (Salinas y Palacio, 1996).

Sus conceptualizaciones, hallazgos y propuestas han sido objeto de socialización en seminarios, eventos pedagógicos y publicaciones, de los cuales se destacan: Informe sobre el estado de las prácticas pedagógicas, elaborado por Juan Felipe Garcés (1996), la experiencia de los Seminarios Permanentes como espacios de refundación de las escuelas normales, desarrollados entre 1999 y 2000 (Echeverri, 2008) y el Proyecto de reestructuración de normales en el departamento de Antioquia (Echeverri, 1996), Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación (Echeverri, A. Garcés G. F., Palacio M. L. V. Y Rodríguez G. H. (2002), Formación de maestros a través de la historia (Echeverri, A. 1996), maestros investigadores en el aula (García P. E. 2006) Modelo Pedagógico y su papel en la reestructuración de las Escuelas Normales (Garcés, F.2006) Una mirada a las normales de Antioquia (Rentería P. 2006), Premisas del Dispositivo formativo Comprensivo para la formación de maestros (Echeverri, 1996), Reminiscencias de un viaje por las normales (Echeverri S. 2007), El campo aplicado urdimbre para la formación de maestros (Palacios y Salinas, 1996).

Así mismo, este proyecto ha tenido continuidad en otros subproyectos de investigación como: Archivo pedagógico normalista como campo aplicado. Aproximación para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las escuelas normales Superiores (Aguilar y otros, 2007) y la formación del maestro en la relación pedagogía ciencia (proyecto

financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia y seis normales del departamento de Antioquia, dirigido por la profesora Luz Victoria Palacios, (2002).

Por otra parte, es necesario resaltar un estudio que toma como objeto de análisis las escuelas normales en su historia más reciente. El informe de la investigación contratada por la UNESCO/IESALC, realizada por la Universidad Pedagógica Nacional y coordinada por Gloria Calvo. El informe de la Universidad Pedagógica fue presentado en el año 2004 con el título La formación de los docentes en Colombia, Estudio Diagnóstico y tiene como objetivo dar cuenta de los procesos que se desarrollan en el país para la formación de los docentes para los diferentes niveles educativos planteados por la Ley General de Educación en Colombia. Para ello toma como objeto de estudio las Facultades de educación y las escuelas normales.

Con relación a las escuelas normales este informe hace una recapitulación histórica de su surgimiento y desarrollo desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, para lo cual se fundamenta en los estudios históricos existentes en el país (Herrera, Parra, Noguera, Martínez, Sáenz, Saldarriaga y Ospina, entre otros). En este capítulo se destaca el papel central que jugaron las escuelas normales hasta las primeras décadas del siglo XX y la fuerte ligazón entre las perspectivas de formación de maestros y los proyectos políticos de los sectores dominantes a nivel gubernamental. El segundo capítulo tiene como objetivo analizar los cambios legislativos emanados de la ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en los cuales resaltan los aportes del Movimiento Pedagógico Nacional con relación a la concepción de maestro, la educación y la pedagogía como saber fundante de la formación docente.

Esta investigación considera el Decreto 3012 de 1997 como la disposición central que le dio fisonomía a los procesos de reestructuración de las escuelas normales, que en lo sucesivo son consideradas como unidades de apoyo a la formación docente, y fundamento de los nuevos programas de formación de estas instituciones, desde los denominados núcleos de saber pedagógico. Desde esta perspectiva las escuelas normales entran en un proceso de dos fases, acreditación previa y acreditación de calidad. En el tercer capítulo el informe hace una descripción de los elementos que caracterizan el estado de las escuelas normales hasta la

fecha (2004), para ello toma como categorías de análisis la estructura organizativa, la financiación, la población (estrato social, género, absorción de egresados de la educación media), los planes de estudio, las nuevas tecnologías, la población docente y los convenios con las facultades de educación.

Este informe hace un balance específicamente descriptivo de las escuelas normales, por otra parte los instrumentos de investigación, la respuesta a los cuestionarios aportados por algunas normales, y los datos estadísticos de las oficinas gubernamentales, le impiden hacer una abordaje más analítico y profundo de las transformaciones generadas por los procesos de reestructuración y acreditación en las escuelas normales del país. Existe un vacío en la investigación de los aspectos críticos y las perspectivas que se constituyeron en el espacio normalista y que conllevaron a que estas instituciones optarán por la reestructuración, más allá de las superficies legislativas. Esta ausencia no posibilita pensar el juego de posiciones que se establecieron y se han venido posicionando en torno a la formación de maestros. La limitación de los instrumentos remite los resultados a datos cuantitativos, por lo tanto aspectos centrales como la fundamentación pedagógica, la práctica de formación de maestros, los procesos de investigación y las diferentes formas de pensar la formación de maestros no logran tener presencia en los resultados de la investigación.

En este sentido se necesita de otra perspectiva metodológica que permita dar cuenta de las discursividades puestas en juego en los proceso de reestructuración y de acreditación como respuesta a las carencias que presentaba la formación de maestros en las escuelas normales a finales del siglo XX. Por otra parte, el propósito de la investigación, centrado en la descripción, limita la posibilidad de problematizar el objeto en tanto que se centra en el las disposiciones legislativas como expresión y causa del objeto de análisis, sin establecer relaciones y contrastes con otras posiciones. El informe posibilita una mirada general de los procesos de reestructuración, pero no logra profundizar en las tensiones y posiciones que se expresan alrededor de la formación de maestros en el país. También es necesario tener en cuenta que el informe es redactado en el año 2004, cuando los procesos de acreditación apenas empezaban a configurarse.

1.2.3.2 Proyectos específicos

Las escuelas normales del siglo XXI han sido objeto de estudio que abordan aspectos específicos de su vida institucional, uno estudia la relación entre la pedagogía y la ciencia, dos toman como objeto las prácticas investigativas, uno de ellos se ocupa de la investigación de los saberes pedagógicos en las escuelas normales superiores y uno de ellos indaga sobre la práctica pedagógica como espacio de investigación. Estos proyectos tienen en común que abordan un grupo de escuelas normales como escenario de análisis.

El proyecto de investigación, “La formación de maestros en la relación pedagogía-ciencia” (Palacio, Basto y Herrera 2002), desarrollado entre la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, cuatro escuelas normales del departamento de Antioquia y Colciencias. Este proyecto fue dirigido por la profesora Luz Victoria Palacio como una continuación del proyecto de ACIFORMA. Su campo de indagación y construcción fueron los núcleos de pedagogía y práctica y ciencias naturales de las escuelas normales participantes. La investigación tenía como propósito problematizar la formación en el área de ciencias naturales de los maestros de las escuelas normales, partiendo de los hallazgos obtenidos en los seminarios permanentes desarrollados por ACIFORMA con las escuelas normales en los procesos de reestructuración.

Estos hallazgos y el desarrollo mismo de la investigación colocaron en evidencia la debilidad de la relación entre pedagogía y ciencias en la formación de maestros, tanto desde el conocimiento del saber disciplinar, el concepto de ciencia, la concepción de la didáctica y los débiles vínculos entre los saberes específicos y la apropiación conceptual de la pedagogía. En términos generales la investigación encuentra como la relación de los maestros con las ciencias está frecuentemente cruzada por los textos escolares, donde el saber científico está didactizados, fraccionado y dosificado. En segundo lugar, los problemas relacionados con la enseñanza se resuelven en muchos casos por medio de este tipo de textos o por medio de una didáctica, entendida como acción instrumental que implica los medios y las técnicas, pero no como un saber complejo que implica tanto el saber sobre los objetos científicos y el saber pedagógico del maestro sobre la enseñabilidad de las ciencias, y los análisis sobre la

enseñanza, el aprendizaje y la formación. Lo anterior implica que el maestro no tiene un vínculo activo con el saber pedagógico que le posibilite hacer desde ella la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias.

Así mismo, la investigación logra evidenciar la poca apropiación de los maestros de los desarrollos pedagógicos sobre la enseñanza de su disciplina, y la poca asimilación se da desde las posiciones que trabajan desde las ciencias específicas, las cuales niegan su relación con la pedagogía, donde se establece una analogía entre el método de las ciencias y la enseñanza. Por otra parte, las problematizaciones descritas manifiestan a su vez un concepto limitado de ciencia en tanto que esta es asumida como conocimiento transparente, irrefutable y concluido, desconectada de sus procesos de epistemologización y permanente actualización.

Con relación a la didáctica el proyecto avanza en problematizar la relación de los saberes científicos y la pedagogía en tanto que la construcción didáctica es un proceso complejo que involucra tanto a la pedagogía como a los saberes científicos que se ponen en juego. La didáctica para la enseñanza de las ciencias implica pensar el problema desde las implicaciones teórico epistemológicas y desde consideraciones que tocan los procesos de formación de maestros. En cuanto a lo conceptual se trata de pensar cómo en los objetos de conocimiento de las ciencias operan discontinuidades y rupturas al entrar en el dominio de la didáctica. Estas discontinuidades implican un cambio de reglas de construcción del saber y de su funcionamiento y circulación, no solo a nivel de los objetos de conocimiento de las ciencias sino del nuevo saber didáctico.

La discontinuidad se da por la irrupción de un régimen de saber, el de las ciencias, en otro régimen de saber, el de la didáctica. En este espacio, los objetos de conocimiento de las ciencias deben ser reelaborados y re-problematizados desde el campo conceptual de la pedagogía, salen de su contexto de producción y de su campo de validez para cambiar a otro juego de reglas de producción y de legitimación del saber. Por lo anterior, se necesita de un re-conocimiento, volver a conocer desde una perspectiva diferente, el objeto a enseñar. Esto implica re-pensar el problema de la didáctica y la ciencia por parte de las propuestas de formación de maestros (Palacio, 2002).

El tema de la investigación en los Ciclos Complementarios de las ENS, fue abordado por el trabajo de investigación (tesis de maestría) realizado por Dolly C. Llanos (2011). Este trabajo indaga en cuatro escuelas normales del departamento de Antioquia sobre las formas de existencia de la investigación y su significado en la formación de maestros. Este estudio concluye que la investigación empezó a tomar presencia en estas instituciones a raíz de la reestructuración. Aunque su ingreso a la vida normalista fue por dictamen expresado en los decretos gubernamentales, la investigación pedagógica fue asumida como un elemento importante para generar nuevas dinámicas con el contexto social, abordar preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje y como forma de rescatar las experiencias y las reflexiones de los maestros por medio de las historias de vida. En las ENS investigadas la narrativa ha sido uno de los ejes principales de escritura e investigación y está asociada con las posibilidades de transformación por medio de prácticas de observación, caracterización y sistematización. Así mismo, las prácticas investigativas han permitido a las ENS generar sus propios materiales pedagógicos como son las guías de aprendizaje elaboradas en la Escuela Normal Superior de Medellín.

Esta investigación resalta el papel que la Red de Investigadores de las escuelas normales de Antioquia – REDMENA- ha desarrollado en estos procesos, en el sentido de promover, generar y cualificar en torno a una cultura investigativa relacionada con la formación de maestros.

Frente a las narrativas esta investigación encuentra en ellas la posibilidad de expresión del maestro normalista, el cual ha estado marginado en las prácticas escriturales académicas, en especial de las publicaciones indexadas debido a su rigor y formalización. Las narrativas normalistas expresan el mundo cotidiano y personal de los maestros donde ocupa un papel preponderante los significados relacionados con la entrega, la vocacionalidad, la pasión y el espíritu de trabajo que exige la formación de maestros en estas instituciones. También son la expresión de los complejos recorridos que representa ser maestro en Colombia, en donde tal vez para muchos llegar a ser maestros es un azar de la vida, pero en su práctica se descubre su importancia y el agrado de serlo. Sin embargo, también se encuentra en las experimentaciones que toman lugar con relación a nuevas apuestas didácticas y proyectos

que se alimentan con la experiencia y conocimiento de otras personas del contexto del municipio.

Esta investigación se fundamenta en técnicas etnográficas y documentales y concluye que si bien la investigación en las escuelas normales es un hecho reciente que surge desde deseos externo a ellas mismas y a su historia, esta tuvo una presencia importante en los ciclos complementarios que se desarrollaron entre 1997 y 2008 en las ENS de Antioquia.

Otras investigaciones sobre aspectos particulares de las escuelas normales superiores reestructuradas, están agrupadas en tres estudios publicados por el Ministerio de Educación Nacional-MEN- en el año 2007, que recogen experiencias de Escuelas Normales del país en el tema de la investigación y la formación de maestros. El primero proyecto investigativo, coordinado por Rodrigo Parra Sandoval, describe en detalle la cotidianidad de algunas Escuelas Normales Superiores del país participantes en el estudio sobre aspectos relacionados con la manera como han implementado la investigación en la vida institucional y en las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, así como también recoge los conceptos de investigación que han sido construidos por la institución, por los maestros y por los estudiantes. El segundo estudio fue coordinado por Martha Elena Baracaldo. Este proyecto trabaja en relación con la investigación sobre la pedagogía en las Escuelas Normales. La importancia del trabajo normalista sobre la temática se resalta, en tanto les permite renovar e impulsar una posición crítica sobre quehacer pedagógico y sobre la subjetividad del maestro. El tercer trabajo a cargo de Hernando Gelvez, presenta unas consideraciones sobre la concepción de práctica pedagógica investigativa y su deber ser en la Escuela Normal. Aunque se apoya en documentos gestados desde algunas Normales, su reflexión está dada más en términos de proyección y propuesta, lo que podría asociarse con la idea de mandato, directriz y/o política pública.

El Primer informe, La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales (MEN, 2007), está constituido por los diferentes textos elaborados por los docentes de diez normales superiores de diferentes zonas del país, los cuales trabajaron durante varios talleres nacionales sobre la investigación y la cultura escolar y construyeron sus procesos

investigativos con la dirección del profesor Rodrigo Parra Sandoval. Estos textos recogen de manera crítica y propositiva las diversas experiencias y opiniones con relación a la forma como en cada una de sus instituciones se ha vivenciado la investigación en relación con la formación de maestros. En los discursos que narra el informe se trabaja el concepto de investigación en tres niveles, el construido en la institución, el manejado por los docentes y el conocido por los estudiantes o maestros en formación. En la mayoría de ellos se cuestiona el concepto de investigación, en tanto, está centrado en los aspectos instrumentales y del sentido común.

El propósito del estudio es que las Escuelas Normales pasen por la experiencia de la investigación en un proceso de refinamiento que para el profesor Parra S. tiene “tres pisos”, hasta alcanzar las reglas de Colciencias. Las conclusiones elaboradas colectivamente sobre los aspectos comunes que se evidencian en el examen crítico de los resultados es sintetizado con el concepto de fragmentación, en el sentido en que se da una desconexión entre la naturaleza de la investigación y su aplicación en los ámbitos escolares. Igualmente esta fragmentación se expresa en la persistencia de una visión tradicional de la investigación, que se manifiesta en la separación entre la teoría de la aplicación y en el seguimiento lineal de pasos determinados por el manual, más que por el análisis crítico de lo que acontece. Así mismo, la fragmentación se expresa en el divorcio entre la práctica pedagógica y la investigación.

Por otra parte las escuelas normales continúan separadas del mundo académico, y entre ellas mismas, por lo tanto no pueden hacer uso de los archivos pedagógicos y de las producciones académicas, lo que origina que no puedan alimentarse y retroalimentar las experiencias y la comunicación. Otro de los aspectos que evidencia este proceso es el desconocimiento tanto del mundo interno, como del externo por los maestros normalistas, lo que obstaculiza los procesos investigativos en estas instituciones. Por otro lado, la investigación resalta la falta de coherencia entre el mundo de la experiencia cotidiana y los documentos que se sistematizan de forma reglamentaria en las escuelas normales, situación representada en el concepto: la escuela está vacía. El análisis de los aspectos comunes hace énfasis en la

ausencia de un espíritu investigativo en la labor docente de los egresados, situación que lo conduce a reproducir prácticas de enseñanza tradicionales.

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

Los relatos presentados por las Escuelas Normales participantes en el estudio, rescatan la investigación como posibilidad de “resistencia del sujeto frente a las líneas de fuerza de los aparatos del Estado que producen saberes “reguladores”, en donde cobran especial valor los niveles de innovación constituidos en líneas de fuga y procesos de resistencia que generan nuevas prácticas, nuevos imaginarios y nuevos discursos acerca de la formación de maestros en la Escuela Normal. Dichos relatos demuestran además, que la investigación posibilita la construcción del conocimiento de sí, basados en experiencias de escritura retomadas por los maestros de la Escuela Normal.

Este estudio, a través de sus relatos intenta “mostrar que formarse como maestro es formarse como sujeto de saber pedagógico, es optar por una producción de discurso y de saber”, que lo fundamentan en el ejercicio de la investigación en relación con el discurso de la pedagogía. Es de resaltar la profundidad del recorrido histórico que la profesora Baracaldo realiza sobre el concepto de pedagogía y sus complejas relaciones en el presente, a la vez que ratifica la importancia de la pedagogía para el maestro y las instituciones encargadas de su formación. Así mismo, la rigurosidad conceptual y metodológica de las investigaciones, en especial la problematización y la reflexión sobre la subjetividad del maestro, aspecto abordado por varios de los proyectos, constituyen un aporte importante a la construcción de una cultura de la investigación que relacione la experiencia de los maestros, su cotidianidad y los conceptos y metodologías investigativas.

La realización de este recorrido realizado por los estudios que de alguna manera han abordado las escuelas normales en Colombia muestra que hasta el momento no existe un estudio que problematice los discursos que emergen en los procesos de reestructuración y acreditación de las escuelas normales, con el fin de precisarlos, describirlos y analizarlos. Además el análisis de los hitos históricos que han atravesado estas instituciones desde las problematizaciones del presente, es decir desde las construcciones desarrolladas en los procesos reestructuradores, no han sido objeto de estudio.

1.2.4 Estudios internacionales sobre las Escuelas Normales

En la configuración del proyecto se desarrolló una labor de pesquisa sobre las escuelas normales en otros espacios de la geografía mundial, la cual hizo especial énfasis en España, Francia y Alemania, por las relaciones históricas que se han dado con estas culturas pedagógicas. Igualmente, el estudio de las escuelas normales en Estados Unidos, pero sobre todo de Latinoamérica ofreció importantes referentes para tener una mirada más abarcante de los procesos relacionados con estas instituciones. Por su amplitud sólo se referenciarán los países y los documentos estudiados, siguiendo el modelo del Estado del arte construido por Jorge O. Castro (2000).

Europa

DE VROEDE, MAURITS (1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de educación básica en los países de la comunidad europea. En Revista Inter universitaria de formación del profesorado, n° 5, Julio 1989, pp. 1-73

Alemania

Calvo, Wenceslao (2010) FRANCKE, AUGUST HERMANN (1663-1727). Iglesia Evangélica Pueblo Nuevo Recuperado de:
http://www.iglesiapueblonuevo.es/index.php?codigo=bio_francke

Müller de Ceballos, Ingrid (1996). La Formación docente en Alemania: una ojeada histórica. En Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15 segunda época, vol. 7 Primer y segundo semestre de 1996 p. 170-177

Francia y España

<p>Anguita Martínez, Rocío. (1997) Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. En Rev. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 30 (1997), pp. 97-109</p>
<p>Montes, Javier. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. En Campo Abierto, vol. 28 nº 1, pp. 131-141, 2009</p>
<p>Weinberg, Gregorio. (1989). Condorcet y la instrucción pública. En Cuadernos Americanos, nueva época, año III, volumen V, número 17, septiembre-octubre de 1989, pp. 1 – 5</p>
<p>Gutiérrez Zuloaga, Isabel. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las escuelas normales en España. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 5, julio 1989, pp. 45 – 60</p>
<p>De Avendaño, Joaquín; & Cardena, Mariano. (1888) Pedagogía. Madrid, imprenta de la Viuda de Hernando y C. 1888 décima edición.</p>
<p>García Ahumada, Enrique. (2002) 350 años del natalicio de San Juan Bautista de La Salle. En AHIG 11 (2002) pp. 375-381</p>
<p>Martínez Medrano, E.: «Escuelas Normales»; Heraldo de Aragón, 1979. Revista La Concordia, año 11, 1858, Teruel.</p>
<p>Consejo Nacional de Educación, República Argentina. Escuela “Provincia de la Rioja”. Celebración del 25 aniversario de su fundación e inauguración oficial de su edificio propio. 22 de junio de 1941. Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires 1941</p>
<p>Escolano Benito, Agustín. (s.f.) Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. Universidad de Salamanca. Pp. 55 -76</p>
<p>Vicen Fernando, M. Jesús (1988) Estudio histórico-legislativo de las prácticas de enseñanza. En Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Pp. 371-376 Tomado de: https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/117582.pdf</p>
<p>Yeves, Carlos. (1861) Estudios sobre la primera enseñanza. Tarragona. Imprenta y librería de José Antonio Nello</p>
<p>Facultad de ciencias de la educación-universidad de Cádiz- HISTORIA (2013) Tomado de: http://www.uca.es/educacion/facultad/historia/facultad-de-ciencias-de-la-educacion</p>
<p>Escolano, Agustín. (1997) En Revista Educación y pedagogía nº17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros pp. 77-93</p>

<p>Gutiérrez Zuloaga, Isabel. (1989) Contexto histórico en el que se produce la creación de las escuelas normales en España. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 5, Julio 1989, pp. 45-60.</p>
<p>Plaza Benimeli, Natalia (s.f.). Educación y represión. La escuela en España antes y después de la sublevación militar de 1936. Universidad de Barcelona</p>
<p>Chabanes, Roland. (1997) La formación de profesores en Francia. Educación y pedagogía n°17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros pp. 29-48</p>
<p>Biscarri Gassio, Joan; Agusti Farreny, Alfred; Canadell Francino, Josep; Miñambres Abad, Amparo. (1994). La nueva formación del profesorado en Francia: la experiencia del I.U.F.M de la Academie de Grenoble Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 21, Septiembre/Diciembre 1994, pp. 194-158</p>
<p>Molero Pintado, Antonio. () La formación del maestro español, un debate histórico permanente. En Revista de Educación, núm. Extraordinario (2000), pp. 59-82</p>
<p>Hernández Álvarez, Juan. (s.f.) La formación del profesorado. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid. http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/ConferenciasFinal/conferencia4.pdf</p>
<p>Marcelo García, Carlos. (2002) La formación inicial y permanente de los educadores Consejo Escolar del Estado (2002). Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.</p>
<p>Moliné Escalona, Miguel (s.f.) LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. Tomado de: http://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/la-institucion-libre-de-ensenanza/fundamentos-de-la-pedagogia-institucionista/</p>
<p>San Román Gago, Sonsoles. (s.f.) La maestra española de la tradición a la modernidad. En Educação & Sociedade, ano XXI, no 72, Agosto/00</p>
<p>Ríos Beltrán, Rafael. (). Las ciencias de la educación. Entre el universalismo y particularismo cultural. En Revista Iberoamericana de Educación.</p>
<p>La reforma escolar según Manuel Bartolomé Cossío (1899). En Revista Nacional, 31 de octubre de 1899, págs. 321-323. Madrid</p>
<p>Vásquez Ramil, Raquel. (2006) La Institución Libre de Enseñanza y su aportación a la educación de la mujer española. Tomado de: http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/La-Institucion-Libre-de-Ensenanza</p>

Vega Gil, Leoncio. (1985) Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX. Historia de la educación: Revista interuniversitaria, ISSN 0212-0267, N° 4, 1985, págs. 119-138

González Pérez, Teresa (1994) Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX. La formación de maestros en La Laguna. Tesis. Servicio de publicaciones Universidad de la Laguna

De Tezanos, Araceli (s.f.) Formación de maestros y pedagogía en Francia: una revisión dos comentarios. Documento preparado para el proyecto La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad, Instituto de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia

Camacho Cabello, José (2006) En torno a la formación inicial y permanente del profesorado. Revista de la asociación de inspectores de educación de España ADIDE Mayo 2006 - revista n. 3.

Ávalos y Bustamante, José. (s.f.) Escuelas Normales. Consideraciones sobre las establecidas en el País Vasco <http://hedatuz.euskomedia.org/1609/1/02141158.pdf>

Inglaterra

Monge Miguel, J. & Menter, Ian. (1997) Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997 Tomado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>

Madrid, Daniel. (1998): “La formación inicial del profesorado en Inglaterra” en J. Domingo, J. C. Gómez, M. C. López y M. A. Peña (eds.): Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 123-135.

Bolivia

Ministerio de Desarrollo Humano - Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (1997). Informe OEI-Ministerio de Educación Capítulo 11 La formación superior no universitaria SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Bolivia: 1997. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/>

Choque Villca, Celestino. (1998) Proceso de transformación del sistema de formación docente inicial en Bolivia. Documento presentado en el II Seminario Internacional de

Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.

Brasil

Ayala Silvia, Diana Pini de. Carugo, Esteban. Castro, Sonia. Pini, Jorge Armando. Urquiza, Yolanda. (s.f.) Historia de la escuela normal superior “Estados Unidos del Brasil” de Posadas. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/603623/historia-de-la-escuela-normal-superior>

Chile

Homenaje a las escuelas normales y a los profesores normalistas. (2011) escuela normal superior José Abelardo Núñez. Recuperado de: <http://mipropuestaeducativa.blogspot.com/2011/01/homenaje-las-escuelas-normales-y-los.html>

Fabres Hevia, Pilar. (2010). Un lugar diseñado específicamente para la enseñanza: el espacio físico ocupado por la escuela primaria pública en Chile (1883-1915). En Revista Pensamiento Educativo, Vols. 46-47. p. 285-301

Muñoz de Ebensperger, E. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. Anales de la Universidad de Chile, 0 (45-46) p. 152-189. doi:10.5354/0717-8883.1942.23986. Recuperado de: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/23986/25308>

Núñez, Prieto, Iván. (2011). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 46(1), p. 133-150. Tomado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/464>

Soto Vidal, Miguel Ángel. (2013) Historia de la educación chilena, las escuelas normales y los maestros. En Editorial Digital X Arte (Chile) – 1ª edición. Tomado de <http://es.calameo.com/read/000232114e4cb74073174>

Núñez, Prieto, Iván. (2010) Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades 1842 – 1973. En Revista Docencia N° 40 Mayo 2010. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100907015901.pdf>

Arias, Germán. (2013) Las escuelas Normales y la educación básica chilena. En Revista Digital Escritores.cl Recuperado de: <http://www.escritores.cl/ediciones/articulos2/escnormales.htm>



Núñez, José Abelardo. (s.f.) Organización de escuelas normales (1883) Chile. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/61764580/Jose-Abelardo-Nunez-Organizacion-de-escuelas-normales-1883>

Tezanos, A. De (2005). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio- Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Cuba

Guilarte Columbié, Herma. (2003) Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba 2003

Breijo Worosz, Taymi. (2009) Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la facultad de educación media superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la universidad de ciencias pedagógicas de pinar del río. Tesis doctoral en ciencias pedagógicas. Pinar del Río. 2009

Cabezas Salmon, Mayelín. (2008) El proceso de formación del maestro primario en Cuba; sus articulaciones con la interdisciplinariedad (Cuba). Tomado de: <http://www.monografias.com/trabajos55/formacion-del-maestro-primario/formacion-del-maestro-primario2.shtml>

Días Fuentes, Alfredo. (1997) El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. En Revista Educación y pedagogía n°17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros p. 139-151

Pérez Sarduy, Yunier; Valiente Sandó, Pedro; y Velásquez León, Manuel. La formación de profesores en la política educacional cubana.

García Ramis, Lisardo. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Tomado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_cuba_unesco.pdf.

Toledo Álvarez, Lázaro; López Fernández, Ana; Torres Fernández, Paul. (s.f.). El maestro de maestros de la educación cubana. En <http://www.pedagogiaydialectica.org/recursos/anteriores/marti.doc>.

Denis, Rube. (2011) Reseña histórica de las Escuelas Normales para Maestros en Cuba

Pérez Guillermo, (2011) Un Acercamiento al Sistema de Formación Inicial y Permanente en Cuba: Retos y Perspectivas. En Revista Docencia N° 43 Julio 2011

Ecuador

Abendaño Briceño, Augusto. (2004) Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en ecuador. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>.

Uruguay

Mantinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “reforma Educativa”. En: Políticas Educativas. Campinas. Vol2, n°1, p 27-40.

Estados Unidos

Feiman-Nemser, Sharon. (s.f.) Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed.), Handbook for Research on Teacher Education (New York: Macmillan).

Honduras

Muñoz, Armando. (2014) Discuten futuro de las 13 escuelas normales de Honduras. En <http://www.laprensa.hn/honduras/tegucigalpa/751579-98/discuten-futuro-de-las-13-escuelas-normales-de-honduras> 25 Sep. 2014 / 11:59 PM Diario La Prensa

Ortega, Kevin. (2017) Se reactiva conflicto por las escuelas normales de Honduras. En: http://www.laprensa.hn/honduras/tegucigalpa/751181-98/se-reactiva-conflicto-por-las-escuelas-normales-de-honduras?utm_source=laprensa.hn&utm_medium=website&utm_campaign=noticias_relacionadas 25 Sep. 2014 / 01:09 AM / Diario La Prensa

Alas Solís, Mario; Hernández, Russbel & Orellana, Diana. (2003) Estudio Diagnóstico de las Escuelas Normales de Honduras. Dirección de Investigación, UPNFM 2003 Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Salgado Peña, Ramón. (2004) La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente. En Seminario Regional sobre las instituciones de formación docente en América Latina_ de las normales a las universidades. Copan, Honduras, 6 y 7 de septiembre de 2004

Venezuela

Peñalver Bermúdez, Luis. (s.f.) Las escuelas normales en tiempos de Juan Vicente Gómez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tomado de http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/ESCUELAS_NORMALES.pdf

Peñalver Bermúdez, Luis. (2007) Hacia una historia de la formación docente en Venezuela. En CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 3, Número 2, 2007

Peñalver Bermúdez, Luis. (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. Informe UNESCO IELSALC. Caracas, Noviembre de 2005

Aris, Yolanda (2001) La Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto. (Venezuela) 1946 - 1980. Ministerio de educación pública de costa rica. V Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana. San José de Costa Rica, 21 al 24 de mayo del año 2001

Izarra, Douglas. (2009) La formación docente en Venezuela. En Revista INFANTES 2009 Volumen 1 N° 1 pp. 13 – 38

Perú

Robles Ortiz, Elmer. (2004) Las primeras escuelas normales en el Perú. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2004 vol. 6 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia pp.57-86

Robles Ortiz, Elmer. (2006) Orígenes de las universidades más antiguas del Perú. En Rhela. Vol. 8. Año 2006, pp. 35-48

Argentina

Crespo, Julio (2008). Las maestras de Sarmiento. En: Revista Criterio N° 2337, mayo de 2008 Disponible en: <http://www.revistacriterio.com.ar/cultura/las-maestras-de-sarmiento/>

Educ. ar. Portal Educativo del Estado Argentino. Sarmiento, hechos y perspectivas. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/sarmiento-hechos-y-perspectivas.html>

Leoz, G. (2006). Cien años de normalismo en el imaginario social argentino. En Revista Hermes. Año 1, Revista n°2. Instituto de Formación Docente. San Luis- Argentina
Salgado Peña, R. (2006). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. En Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: UNESCO –IESALC. pp. 171-182
Provincia de Buenos Aires (1887). Reglamento Escuela Normal de maestros. Imprenta M Biedna
Ministerio de Educación de la Nación (1953). Reestructuración de los institutos Nacionales del profesorado de las escuelas normales nacionales e instituto nacional del profesorado en lenguas vivas. Dirección General de la enseñanza, secundaria, normal, especial y superior. Buenos Aires
Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: el origen del maestro argentino. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
Crespo, J. Las maestras de Sarmiento (2008). En: Revista Criterio N° 2337. Mayo. Disponible en: http://www.revistacriterio.com.ar/cultura/las-maestras-de-sarmiento/
Escolano, A (2001). Historia de la educación argentina y la formación docente, ediciones y demanda institucional. En: Revista brasileña de Historia de la educación N°1, enero.
La escuela normal de Paraná y la difusión del normalismo. http://www.portalplanetasedna.com.ar/historia_educacion15.htm

México

Subsecretaría de Educación Básica. (s.f.) Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Dirección General de Formación de Maestros en Servicio.
Plascencia Vázquez, Felipe (1992) Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México. En Revista de educación y cultura N°1 pp. 19-42
Rendón, Válek. (2011) Las normales: de patitos a monstruos. En Educación al debate. Portal periodístico sobre la educación en México. Excélsior
¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Instituto de estudios educativos y sindicales de América IEESA
Congreso Veracruz (2010) Declaración de Veracruz por la educación normal. En Congreso Veracruz Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI, Xalapa, Veracruz, 24 de abril de 2010

<p>Dos observaciones acerca del derecho a la “calidad de la educación”. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 5-7 Centro de Estudios Educativos, A.C.</p>
<p>Gutiérrez López, Catalina. (2006) El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del Cambio. En Reencuentro, núm. 45, mayo, 2006, p. 0</p>
<p>Viramontes Anaya, Efrén (s.f.) El normalismo en México: un breve recorrido histórico. Tomado de http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/HISTORIA%20ESC%20NORMALES%20-%20Efrén%20Viramontes_2.html</p>
<p>Hernández Morales, Pedro. (2011) En defensa del normalismo. En Periódico La Jornada. Sábado 24 de septiembre de 2011. Tomado de http://www.jornada.unam.mx/2011/09/24/opinion/017a2po</p>
<p>Ramírez Rosales, Victoria. (2008) LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LAS NORMALISTAS TLAXCALTECAS. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”</p>
<p>Ramírez-Rosales, Victoria (2010), “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm.2, pp. 98-113, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo</p>
<p>Arteaga Castillo, Belinda & Camargo Arteaga Siddharta. (s.f.) El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. En Integra Educativa Vol. II / N° 3</p>
<p>Bertely, María; Alfonseca, Juan B.; (2008). Reseña de "Entre imaginarios y utopías: historias de maestras" de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coordinadoras). Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre, 981-997.</p>
<p>Savín Castro, Marco. (2003) Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión 13. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública, 2003</p>
<p>Maya Alfaro, Catalina & Zenteno Ávila, Ernesto. (2002) Las escuelas normales_: espacios de tensión y controversia. En Revista Educación 2001, núm. 100 (Sept. 2003) p. 29-37</p>
<p>J. Campos Cruz, P. Gómez Jiménez, Julita E. Hernández Sánchez, B. Castillo Castro, M. L. Luna Alfaro () Estado situacional de la formación de profesores de educación básica en</p>

tabasco la formación de profesores de educación básica en tabasco. En Revista Didasc@alia: didáctica y educación. Número 2 (2011). Abril-Junio pp. 29-48

Reyes Heróles, Jesús (1984). Estatuto orgánico de la escuela normal superior de México. En Diario Oficial de la Federación el viernes 20 de enero de 1984

Galván Lafarga, Luz. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. Revista Educación y pedagogía n°17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros pp. 51-74

Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública, México, 2002

Unidad de Normatividad y Política Educativa (2015) DIRECTRICES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Maya Alfaro, Catalina Olga, “La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010, pp. 51-64.

Ponce Rodríguez, Ernesto. (1998) La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica. En www.educar-argentina.com.ar

Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. Enlace web: <http://www.aufop.com>

Elizondo Huerta, Aurora (2000) La Universidad Pedagógica Nacional: ¿Un nuevo discurso magisterial? México: UPN, 2000 85 p. Colección educación; N°11

Ducoing Watty, Patricia. (Coord.) (2013) La escuela normal: una mirada desde el otro. 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. – (IISUE educación)

Figueroa Millán, Lilia. (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º trimestre, año/vol. XXX, número 001. Pp. 117-142 Centro de estudios educativos, distrito federal, México.

<p>Arteaga Castillo, Belinda & Camargo Arteaga Siddharta. (s.f.) Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Historiografía de la Educación / Ponencia</p>
<p>Hernández Santamaría, Gabriel. (2010) Alianza Por La Calidad De La Educación O El Ocaso De La Política Sexenal. En http://www.articuloz.com/educacion-articulos/alianza-por-la-calidad-de-la-educacion-o-el-ocaso-de-la-politica-sexenal-1944790.html</p>
<p>Padilla, Tanalís; (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. El Cotidiano, Marzo-Abril, 85-93.</p>
<p>Medina Melgarejo, Patricia (1999) Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? En Perfiles educativos, Vol. 21 N°. 83-84 pp. 93-104</p>
<p>Figuroa Millán, Lilia. (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm., 1, pp. 117-142</p>
<p>Ducoing, Patricia; (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 39-56.</p>
<p>Ducoing, Patricia. (2004) Origen de la escuela normal superior de México. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, año/vol. 6 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia pp. 39-56</p>
<p>Harf, Ruth; Pastorino, Elvira; Sarlé, Patricia; Spinelli, Alicia; Violante; Rosa y V\lindler, Rosa. (1999) Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. En Nivel Inicial. Aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo, 1999, pp. 66-87</p>
<p>Latapí Sarre, Pablo. (2007) ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007</p>
<p>Mireles Ortega, Irineo. (2001) Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista. EnTiempo de Educar, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, 2001, pp. 39-61</p>
<p>Hurtado, Patricia (2002) Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984. En Diccionario de historia de la educación en México, coord. Luz Elena Galván (México: CONACyT-CIESAS, 2002) (documento sin paginar)</p>

Arnaut, Alberto (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: SEP- Centro de Investigación y Docencia

Curiel M. (1981). Historia de la educación pública en México. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.

Mejía Cazapa, M.R. (s.f.). Contexto socioeducativo en el que surge el normalismo rural mexicano. En: Origen y desarrollo de la educación normal rural en México 1922-1997, pp. 34-38

Para finalizar es necesario señalar que los estudios referidos aportaron variedad de conceptos, objetos y perspectivas que fueron herencias de saber para el proyecto de investigación que se emprendió. Así pues, enfatizamos con Graciela Mesina (1999:145) “Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también la posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentaban como discontinuos o contradictorios”.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA (PREGUNTAS ORIENTADORAS)

Con base en los horizontes de problematización esbozados surgen tres preguntas principales y otras secundarias las cuales se constituyen en orientadoras del proceso investigativo:

Preguntas centrales:

¿Qué relaciones se tejen entre los cuestionamientos a las escuelas normales de finales de siglo XX y otros momentos de crisis de la formación normalista en el país?

¿Cuál son las discursividades que emergen en los procesos de reestructuración y acreditación sobre/y en las escuelas normales y la formación de maestros?

¿Cuáles son los efectos de los discursos que se configuran como dominantes en las relaciones de saber poder con relación a la formación de maestros en las escuelas normales de Colombia?

Preguntas derivadas:

- ¿Cuáles son los hitos pedagógicos, políticos y sociales que han incidido en la constitución de las escuelas normales de Colombia?
- ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan la emergencia de estos discursos y no otros?
- ¿Cuáles son los conceptos y los objetos que toman lugar en los discursos que se generan en torno a la reestructuración y la acreditación de las normales?
- ¿Cuáles son las relaciones de saber- poder, pretensiones de verdad, que se establecen en estas discursividades?
- En el marco de estas discursividades ¿Cuáles son los saberes que entran en lucha para definir la formación del maestro?, ¿Qué posición ocupa en ellos el saber pedagógico?

1.4 JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación pretende hacer una contribución a la problematización de los discursos que emergen en las últimas décadas (desde principios de los años 90 del siglo XX) en Colombia sobre las escuelas normales y la formación de maestros. Las escuelas normales representan en el país un espacio histórico y pedagógico de vital importancia en cuanto su existencia está unida a la historia de la educación en el territorio nacional y en especial a la formación de maestros para la niñez. Estas instituciones juegan un papel importante en la movilidad social entre el campo y la ciudad, establecen una articulación entre los servicios educativos y culturales en poblados pequeños y los de las grandes ciudades, son un eje importante en relación con la educación rural y la atención educativa en zonas de difícil acceso, y en especial son las encargadas de formar los maestros para el preescolar y la educación básica primaria. Por lo tanto, conocer cuáles son los conceptos y saberes que entran en lucha en relación con el tipo de maestro a formar, las disciplinas y saberes que participan de su formación, la caracterización del rol y propósito de las instituciones formadoras de maestros y el papel de la pedagogía en este proceso es un aporte de carácter social y educativo.

El análisis histórico de las fuerzas y discursos que han aportado en la constitución de las escuelas normales en Colombia, desde las problemáticas actuales de la formación de maestros, es un aporte a la construcción de la memoria histórica del saber pedagógico y representa una contribución desde la necesidad de visibilizar los discursos que la han configurado con el fin de desentrañar cuáles son los aportes de la tradición normalista en nuestro país.

Así mismo, analizar los juegos de verdad alrededor de los procesos de acreditación de las instituciones formadoras de maestros es una contribución importante en el campo de la educación y la pedagogía en tanto que el estatuto de validez de las escuelas normales, y las facultades de educación, en Colombia está en la actualidad determinado desde estas instancias.

Por otra parte, problematizar los regímenes de verdad que se encuentran inmersas en las políticas públicas es una necesidad del campo pedagógico en Colombia en tanto que ello posibilita a las facultades y escuelas normales jugar un papel activo, generar posiciones críticas y propuestas que viabilicen mayores márgenes de autonomía en oposición a los discursos hegemónicos.

Por último, la formación de maestros se ha constituido en las últimas décadas en tema central de los debates políticos, económicos y educativos tanto a nivel nacional como internacional, en este sentido es importante que desde los centros de producción académica, en especial desde las facultades de educación y escuelas normales, se contribuya con análisis que aporten otras perspectivas a la discusión.

1.5 OBJETIVOS

Objetivos generales de la investigación:

Reconfigurar los hitos históricos que han influido en la constitución de las escuelas normales desde sus inicios con el fin de visibilizar sus formas de funcionamiento, los saberes y

tensiones que han hecho de estas instituciones una existencia cuestionada en el campo educativo del país.

Describir y analizar las discursividades que emergen en los procesos de reestructuración y acreditación sobre las escuelas normales y la formación de maestros.

Analizar los efectos de los discursos que se configuran como dominantes en las relaciones de saber poder con relación a la formación de maestros en las escuelas normales de Colombia.

Objetivos específicos:

- Describir cuáles son las condiciones que posibilitan la emergencia de estos discursos y no otros.
- Describir los conceptos y los objetos que toman lugar en los enunciados que se generan en torno a la reestructuración y la acreditación de las normales.
- Interpretar las relaciones de saber- poder, pretensiones de verdad, resistencias, que se establecen en estas discursividades
- Identificar y problematizar los saberes que definen la formación del maestro y la posición que ocupa la pedagogía en el marco de estas discursividades.
- Proponer elementos que permitan fortalecer una línea de fuerzas que potencie la capacidad de interlocución e incidencia en las políticas públicas sobre las escuelas normales del país.

1.6 HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Este proyecto parte por definir el horizonte conceptual de la pedagogía como el espacio desde el cual se aborda el problema objeto de investigación. Esto significa hacer explícito el territorio conceptual desde donde se observan, se describen, se analizan y se teorizan los objetos, los procesos y los discursos relacionados con las escuelas normales colombianas. El

Horizonte Conceptual es entendido como el conglomerado de objetos, discursos y prácticas producidos por el saber pedagógico en su historicidad en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la formación. El Horizonte Conceptual de la pedagogía comprende “un conjunto de objetos a los cuales se refieren elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcance o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saber pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber”(Zuluaga, 1999: 50).

La importancia de este concepto reside en la definición de una superficie amplia, pero a la vez propia desde donde pensar y ubicar la formación de maestros, las producciones acerca de la formación y la enseñanza, las prácticas pedagógicas, los sujetos y las instituciones relacionadas con la educación, la instrucción y la formación. En otras palabras, el horizonte conceptual le da un espacio amplio a la construcción de saber pedagógico. Delimitar un horizonte propio para la pedagogía le da potencia para superar la indeterminación en la cual ésta se ha invisibilizado o se ha colocado en una posición subalterna en el marco de otros saberes que en el campo social, que se han establecido como regímenes de verdad (ciencias, la tecnología, la economía y la política). Pero a la vez esta noción nombra las fortalezas de unas construcciones, una historia, unas prácticas que le permiten definir un espacio específico para la conceptualización pedagógica, a la vez que este límite y esta apertura le posibilita establecer un diálogo con otros saberes y prácticas.

El enfoque de este proyecto de investigación se inserta en una de las tendencias que habita al interior del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), la cual busca ensayar y experimentar con campos aplicados que remiten a la articulación entre conceptos, tecnologías, relatos, mitos, política e imagen, configurando horizontes que articulen rasgos genealógicos y arqueológicos con dispositivos. Esta perspectiva intenta encadenar y potenciar las experiencias entre lo que fue el propósito del Movimiento pedagógico de los años 80, la Expedición Pedagógica de los años 90, el proyecto de ACIFORMA, con otras

experiencias y expediciones como la Expedición pedagógica del viejo Caldas, Expedición del Guainía y del Amazonas y las experiencias que otras educaciones desarrollan en el país, como son las desarrolladas en el campo de la diversidad cultural y regional y la educación popular.

Desde esta posición, los conceptos elaborados por esta tendencia del Grupo de Historias de las Prácticas Pedagógicas- GHPP- constituyen la base epistemológica desde la cual se sustenta el presente proyecto investigativo. Por consiguiente, apelando a la tradición investigativa generada por este grupo, los conceptos son pensados como herramientas, funcionan como lentes analíticos que posibilitan develar las relaciones de saber-poder en torno a los procesos de reestructuración y acreditación de las escuelas normales en Colombia y visibilizar las luchas, contradicciones y tensiones que se generan en diferentes sentidos. Ante todo, pensar los conceptos como “herramientas” significa establecer un sentido de utilidad en el análisis del objeto de estudio, es decir no se trata de comprobar su eficacia y su coherencia como parte de una teoría ya establecida que fundamente la investigación, sino de utilizarlos para analizar la empiricidad del campo de relaciones entretejidas por los discursos, los sujetos y las instituciones, relacionadas con las escuelas normales y la formación de maestros.

De manera especial, el proyecto selecciona como conceptos lente, las construcciones desarrolladas en torno a: Saber pedagógico, práctica pedagógica, enseñanza, Formación, Tradición Crítica, Memoria Activa y Colectiva del saber pedagógico, Dispositivo Formativo Comprensivo y Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Estas herramientas son consideradas no de manera aislada, sino que son concebidos como una red conceptual en donde el concepto de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía funciona como espacio que engloba, dinamiza y define los funcionamientos de esta red de conceptos.

1.6.1 El saber pedagógico

El concepto de Saber pedagógico reúne en su construcción tres aportes de hondo significado para este proyecto, en tanto que cada una de sus fuentes señala no sólo la dinámica y significación del concepto, sino que también pone de presente su complejidad. En primer

lugar, el concepto de saber pedagógico elaborado por Olga Lucía Zuluaga define la relación epistemológica entre sujetos, discursos, instituciones y saberes aportando una identidad orgánica a sus relaciones. La profesora Zuluaga lo define como aquel que:

Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad dada. Circula por los más desviados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de las prácticas así: el que soporta el método distintivo de su oficio y de su relación con el saber y el que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método. (Zuluaga, 1999: 149)

En tal sentido, el saber pedagógico reúne discursos que no presentan el nivel de sistematicidad exigido por las normativas científicas, pero es importante tener presente que en su interioridad abriga discursos de diferentes niveles de formalización, tanto aquellos que han logrado un mayor nivel de construcción teórica y práctica, como aquellos que apenas despuntan en la definición de sus objetos. El saber despliega en su dinámica social prácticas, discursos, nociones, registros de observación, narrativas, explicaciones y datos relacionados con el maestro, la enseñanza, la formación, la instrucción y la educación, entre otros (Zuluaga, 2008:153). Asimismo, toman existencia en el saber pedagógico las huellas de las tensiones con otros discursos y prácticas como las normativas gubernamentales, los provenientes de las diferentes corrientes de pedagogía y didáctica, las situaciones provenientes del contexto social, político y económico, así como aquellas propias del ámbito subjetivo del maestro en la relación con su oficio.

Para la investigadora Olga Lucía Zuluaga, el saber pedagógico es un elemento constitutivo de la cultura pedagógica, de un momento histórico y una sociedad determinada. Esta cultura pedagógica es entendida como la constitución de los saberes donde se despliegan las prácticas, los sistemas de elaboración simbólica, los sistemas de representación e intercambio, los objetos y dispositivos, los universos temáticos y las formas de expresión en una sociedad a propósito de la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la instrucción y la educación. Es en el marco de esta cultura que las dinámicas de existencia del saber

pedagógico devela estados de sometimiento, marginalidad, ocultamiento, de sujetos y saberes, pero a la vez formas de resistencia que el saber mismo y sus prácticas han producido en la lucha constante por definir territorios y relaciones de saber-poder, en unas condiciones determinadas (Zuluaga. 2006:80).

El concepto de saber pedagógico se torna en potencia para el campo pedagógico en tanto visibiliza unos conocimientos en su dinámica histórica, relacionados con un sujeto de saber, sus prácticas y un campo de enunciación. Es decir, le da visibilidad a los saberes que entorno a las prácticas de enseñanza, la instrucción, educación y formación han sido y son construidas tanto por el maestro, las instituciones y otros agentes en sus procesos discursivos y no discursivos. Un saber refiere a un sujeto de saber históricamente definido, a unas prácticas y a unos discursos sobre este saber. En este sentido, saber pedagógico, sujeto, discursos y prácticas están íntimamente relacionados. El concepto de saber posibilita “devolverle a la enseñanza el estatuto de *práctica de saber* entre prácticas” (Ibíd.: 14. Cursivas de la autora). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se concibe como una noción metodológica que permite describir y analizar el saber pedagógico en sus relaciones con la pedagogía, con otros saberes y ciencias, con la cotidianidad de las instituciones, el entorno sociocultural, los procesos de institucionalización y de subjetivación (maestros y estudiantes) implicados en ellos.

La profesora Eloísa Vasco Montoya en un proceso de reflexión, refinamiento y experimentación, hace importantes aportes al concepto de saber pedagógico. Estas construcciones fueron el producto del acompañamiento que la pedagoga realiza a maestros de instituciones educativas, los cuales tienen como inquietud la tarea de superar la acción rutinaria y memorística ligada a la enseñanza, preocupación generada por el Movimiento Pedagógico. Los aportes de la profesora Vasco M. surgen desde las acciones y saberes que pone de presente el maestro en la preparación y el desarrollo de su oficio, la enseñanza. En consecuencia, las preocupaciones de Eloísa Vasco se centran en las preguntas, ¿qué es el saber pedagógico?, ¿cuándo se evidencia que el maestro tiene un saber que le es propio? ¿Cuál es la relación entre saber pedagógico y pedagogía? (1995:19-36)

Desde los aportes de la profesora Vasco, el saber pedagógico reúne aquellos conocimientos que se hacen presentes tanto cuando el maestro debe diseñar, planear su enseñanza, como en su puesta en escena en los salones de clase. Aunque señaló de manera clara que la labor de enseñanza no se puede circunscribir sólo a los procesos institucionales, fueron las experiencias concretas de los maestros en el aula los que coparon sus reflexiones con el fin de fortalecer este concepto: “es a partir de esas condiciones concretas y dentro del ámbito de esas restricciones desde donde el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y de hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de la enseñanza”(1995: 18)

Siendo así, el saber pedagógico se evidencia y se pone a circular en las preguntas que el maestro se formula en este proceso y en la calidad de las respuestas que vaya forjando. La primera pregunta se refiere al qué enseñar. Esta indaga por el objeto de enseñanza pensado en una dimensión compleja que implican varias perspectivas: primera, la del saber que se produce en el campo de las ciencias, es decir por las comunidades científicas. La segunda, la comprensión y apropiación que el maestro tiene del saber científico o artístico. Tercera, la del saber didáctico, el saber transformado en objeto de enseñanza en el aula. Esta perspectiva exige variedad de procesos, de selección, reducción terminológica, de simplificación, de fraccionamiento, entre otra, que dependen de la concepción del maestro sobre el saber científico.

La segunda pregunta se refiere a los estudiantes, a sus características, niveles de desarrollo, procesos de aprendizaje, motivaciones e intereses. El interrogante ¿A quiénes se enseña? tiene dos dimensiones, una psicológica y otra sociocultural. La respuesta que el maestro realiza a esta inquietud, si bien tiene elementos comunes con áreas de las ciencias humanas como la psicología y la sociología, no se limita sólo a los aprendizajes logrados por el maestro en relación con estas disciplinas, sino que también va a jugar un papel importante el conocimiento otorgado por el contacto directo desde los contextos de la enseñanza, “Esto se debe a que la práctica profesional del maestro hace que su perspectiva sea propia y específica de quien enseña” (*Ibíd.*: 32). Así mismo esta perspectiva comprende la relación afectiva que el maestro establece con sus alumnos y con su saber.

La tercera pregunta, implícita o explícita, que hace parte del quehacer del maestro está dirigida a inquirir por los propósitos de su enseñanza. Este momento comprende dos perspectivas, uno desde los objetivos relacionados directamente con la apropiación de los saberes científicos y disciplinares que comprenden la asignatura que orienta, y dos, desde el poder formativo del saber disciplinar. Esta última está referida a las acciones del maestro dirigidas a aportar “al desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad del alumno” (*Ibíd.*: 32).

La cuarta pregunta es de tipo didáctico, es la pregunta por las formas adecuadas de llevar el proceso de enseñanza con el fin hacer posible el aprendizaje de un objeto de saber, en un grupo humano determinado, con el fin de obtener las metas trazadas. Es la demanda representada en la interrogación ¿Cómo enseñar? La importancia de esta pregunta es que ella no encierra solamente respuestas de tipo procedimental, sino que no puede ser posible sin las respuestas a las preguntas anteriores. Es decir, en la respuesta por el cómo, están en forma literal o inferencial, las relaciones con los saberes científicos, los propósitos de la enseñanza y los conocimientos que el maestro tiene de sus alumnos y sus procesos.

Para Eloísa Vasco el saber pedagógico del maestro debe estar acompañado de una acción intelectual que vaya más allá del hacer, es decir del enseñar, para convertirse en enseñanza (1997:305). La diferencia entre estas dos nociones la establece la relación con las construcciones teóricas de la pedagogía, y sobre todo la reflexión sobre ese saber pedagógico que el maestro pone en acción consciente o inconscientemente en su hacer cotidiano. Esto es, el enseñar representa la cotidianidad del hacer y la enseñanza implica un nivel de abstracción y conceptualiza que supera lo inmediato. Desde las perspectivas trazadas por esta investigadora, el saber pedagógico es “el origen y la condición de posibilidad de la pedagogía” (1995: 17).

Los trabajos de la profesora Araceli de Tezanos enriquecen la mirada del concepto de saber pedagógico, el cual está unido, a las preocupaciones por la formación de maestros y por la formación de formadores. Desde las elaboraciones de esta pedagoga, el saber pedagógico emerge como producto de la acción cotidiana de enseñar realizada por el maestro formado

en los principios y habilidades propias de su quehacer pedagógico. En este contexto, enseñar es considerado como un oficio, en tanto que en él se articulan lo artesanal y lo intelectual (2007 a: 11), aspecto que es propio de la tradición artesanal de las corporaciones medievales, de las cuales surgen también las demás profesiones (médicos, arquitectos, etc.):

La idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto, la docencia tiene esta condición, los profesores producen **saber**, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de **pedagógico**, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficiantes (practitioners)”. Es este saber pedagógico el que circula en las instituciones formadoras, pues en él se encuentra la esencia de la identidad del oficio (2006: 51. Resaltado en el original).

El enseñar, entendido como una práctica social que desarrolla el maestro, es indispensable en el proceso de formación de los futuros maestros para la adquisición de los conocimientos propios de su oficio. Es decir, la formación del maestro y la producción de saber pedagógico no pueden suceder sin el vínculo productivo y reflexivo con la práctica pedagógica. En primera instancia porque la formación del maestro requiere de la labor paciente de un modelo experimentado que guíe el proceso de aprehensión de los conocimientos teórico-prácticos desde la enseñanza misma. En segundo lugar, porque el saber pedagógico se da es en la relación del maestro con las vicisitudes, fortalezas, problemas, particularidades, etc. que ofrece el quehacer pedagógico en el aula.

La formación de maestros, como categoría compleja, debe brindar las herramientas necesarias para que el maestro pueda realizar su oficio y a la vez ser productor de saber pedagógico. Para esto su formación como aprendiz debe ofrecerle el conocimiento de la historia de su profesión, los conocimientos disciplinares relacionados con el enseñar y la revisión crítica y sistemática de la tradición (2007 b). Estos elementos configuran las condiciones de posibilidad para que el maestro pueda ejercer una acción reflexiva sobre los procesos de enseñanza y formación, en tanto que la producción de saber pedagógico asume la reflexión racionalizada y crítica del maestro como su espacio de emergencia:

El saber pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman

en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y, fundamentalmente, las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de saber pedagógico (2006: 52).

Es importante señalar, que para la pedagoga Araceli de Tezanos, existen dos requerimientos que se hacen indispensables hoy, para la construcción de saber pedagógico, una es la participación de los pares pedagógicos en la discusión y análisis, de las experiencias y reflexiones (*Ibíd.*: 52). En esta acción, los compañeros docentes ejercen la función de establecer juicios críticos que alimentan los procesos de reflexión, de enseñanza y de saber. La necesidad de una acción colectiva en torno a las producciones de saber pedagógico, se enfrenta en nuestro país a una tradición que ha ubicado a los maestro como islas, con pocos instrumentos de comunicación e interrelación.

Asimismo, la segunda exigencia que plantea Araceli de Tezanos, tiene que ver con una carencia histórica en la formación y ejercicio del maestro, esta se refiere a la escritura. La escritura de los maestros y profesores es requisito para que las reflexiones que se producen en la relación cotidiana con los saberes, las estrategias didácticas, los procesos de enseñanza y la relación con los estudiantes y sus contextos alimenten el saber pedagógico. Desde este marco de ideas, el surgimiento del saber pedagógico se da en un triángulo, “cuyos vértices son práctica, reflexión (escritura y discusión con pares) y tradición del oficio” (*Ibíd.*: 52).

El saber pedagógico, en esta perspectiva es requisito para pensar los procesos de profesionalización del maestro desde la legitimidad de su oficio. Además, el saber pedagógico le brinda las condiciones al maestro para establecer relaciones con otros saberes y ciencias, desde las particularidades y necesidades de la práctica de enseñanza (*Ibíd.*:53). Desde estos puntos de vista los aportes de Araceli de Tezanos formulan puntos productivos para pensar la formación del maestro como sujeto de saber desde la relación compleja entre práctica, tradición del oficio, reflexión, escritura y acción colectiva.

Teniendo en cuenta los aportes señalados, el saber pedagógico abre la formación del maestro a nuevos retos, entre los que se encuentran la escritura, el trabajo con pares y la experimentación, como formas de construcción del saber mismo. Es decir que el saber

pedagógico desde sus múltiples relaciones no se agota en la relación maestro- alumno ni en la realización de la preparación de las lecciones, ni en las relaciones en las que la institución y el maestro establecen con las problemáticas sociales y construcciones culturales. Por el contrario, el saber pedagógico redirige los saberes producidos a “la región de conocimientos y juegos estratégicos que la pedagogía dibuja al cruzarse con ciencias, instituciones y sujetos” (Echeverri S., 2002:140).

1.6.2 Enseñanza y práctica pedagógica

El concepto de saber pedagógico, como se puede notar establece una red conceptual con los conceptos de enseñanza y de práctica pedagógica, entre otros, en tanto que la enseñanza ha sido pensada por la pedagogía como una práctica de saber que permite articular el saber pedagógico con otros saberes, ciencias y disciplinas que se relacionan con el acto pedagógico. Asimismo, el concepto de enseñanza funciona como elemento articulador en las relaciones entre saber pedagógico, sociedad, conocimiento y escuela (Zuluaga, O. L. 1999:12).

En oposición a los discursos contemporáneos que le dan prelación al aprendizaje e invisibilizan la enseñanza, la formación de maestros en la tradición pedagógica ha estado referida a la enseñanza como práctica de saber, aspecto desde el cual el maestro es un sujeto que necesita ser formado. Estas posturas han pretendido limitar la existencia de la enseñanza a su forma operativa, olvidando que la enseñanza más allá de su constitución práctica, ha recepcionado en su interioridad las construcciones pedagógicas elaboradas desde la pedagogía clásica hasta las propuestas construidas por Freire en torno a la educación liberadora, quien precisamente construyó una perspectiva social y política para el maestro y su quehacer pedagógico desde la crítica a las formas dogmática y transmisionistas de enseñar, la educación bancaria. Por otra parte la enseñanza desde las prácticas comunitarias, virtuales, políticas, éticas y estéticas generadas desde diversos ámbitos comunitarios, indígenas, afrodescendientes, juveniles, campesinos, urbanas, etc. no se pueden limitar de manera exclusiva a los espacios institucionales de la escuela.

Limitar el concepto de enseñanza a sus formas primigenias de existencia, es desconocer el sentido histórico del funcionamiento de los conceptos, más hoy cuando la enseñanza, en muchos ámbitos, ha roto los límites del encierro, del manual y de la verticalidad de las relaciones entre los maestros y estudiantes. En este marco de ideas es importante precisar que los conceptos como constructos sociales, culturales, políticos e históricos “no pueden ser, sin más, objetos de una historia como piezas inalterables que reaparecen en diferentes escenarios. Antes bien, en su propio desarrollo y evolución, los conceptos constituyen la sustancia del tiempo histórico” (Gómez Ramos, Antonio. 2004:19). Cabe destacar, entonces, que es desde la actualidad del concepto enseñanza que los aportes construidos por la pedagogía tienen sentido, en tanto que la enseñanza permite articular los procesos de apropiación subjetiva con las necesidades de socialización de los saberes científicos y de la cultura, por tanto es el puente que posibilita construir teoría pedagógica (Vasco M., Eloísa: 1997: 19-20).

El concepto de práctica pedagógica es retomado por Olga Lucía Zuluaga de los planteamientos de Herbart y Claparede para hacer alusión a la enseñanza como elemento consustancial a la función de maestro y de la pedagogía. La relación entre práctica y saber es de mutua estructuración, en tanto que toda práctica produce un saber y todo saber está referido a una práctica que lo sustenta. Este concepto permite posicionar la enseñanza como una práctica que establece sus lazos de construcción como saber con la historicidad del oficio de enseñar, pero también con la historicidad de la pedagogía, objetos, conceptos, métodos, discursos, rupturas y perspectivas. La práctica pedagógica, como toda práctica se incrusta en otras prácticas discursivas y no discursivas que la nombran, la reglamentan, la delimitan, la institucionalizan y definen los sujetos relacionados con ella. Sin embargo, su existencia es más plástica, plural y dispersa que las formas sistematizadas de conocimiento relacionadas con su campo de existencia (disciplinas, ciencias). La profesora Olga Lucía la construye como noción metodológica dirigida a orientar el trabajo histórico, y en ella comprende:

los modelos teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía; la forma de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realiza la práctica pedagógica; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones

educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (1999:17)

La práctica pedagógica posibilita definir al maestro como sujeto de saber, lo que lo posiciona en un espacio diferente al de ser un simple transmisor de conocimientos, un operador del currículo, o un aplicador de manuales o técnicas, para situarlo como intelectual de la pedagogía, portador y productor de saber pedagógico.

1.6.3 Memoria Activa - Memoria Colectiva de saber Pedagógico

El concepto de saber pedagógico se relaciona con el concepto de Memoria activa, como configuración de una memoria colectiva de saber pedagógico. Para la profesora Olga Lucía Zuluaga, la memoria activa del saber pedagógico es entendida como: “el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza..., así como los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas”(2006:82). Esta noción permite reconocer que una memoria colectiva del saber pedagógico se define y se construye en unos marcos sociales, los cuales están en permanente transformación y que influye en la construcción de la memoria individual.

Esta memoria colectiva se caracteriza por ser un campo de disputa en el cual posiciones de poder intentan posicionar significantes sociales acreditados desde diferentes formas y soportes culturales, sociales e históricos. Esta memoria colectiva está configurada por las relaciones de poder y de saber que funcionan socialmente sobre los discursos, prácticas y sujetos relacionados con el saber pedagógico, en las cuales se validan unos registros de memoria y unos olvidos colectivos. En este contexto de relaciones la memoria colectiva está relacionada con medios de difusión, formas de legitimación formas de reproducción y de selección que buscan intervenir en los recuerdos y los olvidos, influyendo así de una manera activa en los marcos de referencia del pensamiento, la cultura y la acción social. Es decir, el

poder edifica, modifica y estructura la memoria colectiva e influye en los procesos identitarios en una sociedad o grupo social.

En este marco de ideas la profesora Zuluaga plantea la importancia de la memoria colectiva, ya que posibilita reconocer los procesos de saber, poder y subjetivación que se han tejido en las relaciones que las instituciones, los sujetos y los discursos sociales que han definido las diferentes culturas pedagógicas, las cuales delimitan la educación y la formación de las nuevas generaciones. Por tanto, la profesora Zuluaga relaciona la construcción de esta memoria con las construcciones y problemáticas actuales relacionadas con el maestro, la enseñanza y la formación: “La memoria activa es el conjunto de problematizaciones, nociones, conceptos y objetos de saber que cobran presencia en la actualidad del saber pedagógico, como asunto tanto de saber como de poder”(Zuluaga, 2008:154)

En el marco de este proyecto este concepto brinda dos horizontes productivos en tanto que permite una lectura de variedad de elementos: discursos, prácticas, espacios, publicaciones, textos, imágenes, anécdotas, recuerdos, objetos, historiales, placas, celebraciones, etc.,- leídos como soportes de memoria, formas de seleccionar, reproducir y consolidar unos campos de memoria-, como elementos significativos en el propósito de describir y analizar las relaciones entre las discursividades, los regímenes de verdad y el espacio normalista. Por otra parte, el estudio de los trayectos históricos de las escuelas normales, en especial de estos últimos veinticuatro años de la vida normalista, se constituye en un aporte en la sistematización y comprensión de la memoria colectiva de estas instituciones y de la formación de maestros en el país.

1.6.4 Tradición Crítica

La relación entre saber pedagógico y memoria colectiva da potencia al concepto de Tradición²⁹ crítica como una tarea del Campo pedagógico, y en especial de las instituciones formadoras de maestros, ya que le permite recoger los hitos históricos por los cuales ha trascendido la pedagogía y las prácticas de enseñanza, como teorización, experiencia, imagen y relato. Esta labor se ubica como posibilidad de acumulación de saber que sustente la apropiación de dicho saber desde las problemáticas y perspectivas configuradas en el presente.

El ejercicio crítico se opone a la repetición dogmática del pasado, a considerar las construcciones desarrolladas en el pretérito como verdades a repetir, pero también se separa del empirismo, el espontaneísmo o de quienes consideran que el maestro sólo necesita ser formado desde los conocimientos específicos, sin tener en cuenta las construcciones heredadas de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas. Como plantea Lluís Duch (2008: 178), “Incluso la ruptura con la propia tradición sólo puede llevarse cabo a partir de la propia tradición”. La construcción de una tradición crítica implica poner a dialogar los aportes y conceptos desarrollados por la tradición desde la historicidad tanto de su producción, como de su análisis, con el fin de visualizar sus efectos en el campo de la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la instrucción, entre otros.

La construcción de una tradición crítica de la pedagogía, enraizada en las instituciones formadoras de maestros, se concibe como la necesidad de reconstruir los senderos por donde han trajinado los sujetos, las discursividades y las instituciones en la acción de la enseñanza

²⁹ El concepto de tradición nos remite a la acepción construida por J. Gadamer, en el análisis de la continuidad y la discontinuidad histórica como experiencia. En este sentido, el concepto de Tradición no está referida a un transcurso, “sino de una comprensión de aquello nos sale al paso en la historia interpeándonos y concerniéndonos...estamos en cada momento en la posibilidad de comprendernos con eso que nos llega y se nos transmite desde el pasado. [...]La trasmisión y la tradición no conservan su verdadero sentido cuando se aferran a lo heredado, sino cuando se presentan como interlocutor experimentado y permanente en el diálogo que somos nosotros mismos. Al respondernos y al suscitar así nuevas preguntas demuestran su propia realidad y su vigencia”(1995: 141-143)

y la formación. En este sentido para el campo pedagógico y la formación de maestros “se impone la tarea de pensar la tradición crítica en la medida en que necesitamos reconocer la tradición de producción de saberes y prácticas que hemos construido y los legados que nos deja, para leer críticamente las novedades que se suceden a torrentes en el plano educativo” (Garcés, 2010: 19).

La tarea de la construir la tradición pedagógica implica un diálogo desde la historicidad de los conceptos y las problematizaciones de manera que la pedagogía se fecunde y se actualice tanto en el proceso crítico, como en el de apropiación; implica reconocer y darle vida a la historicidad de los conceptos donados por la tradición pedagógica, labor que se hace necesaria para la pedagogía en tanto que “la continuidad del transcurrir de la tradición no se hace depender directamente de la voluntad de la consciencia presente. Desde luego, ésta puede cerrarse al diálogo con la tradición, pero con ello no conseguiría emanciparse de su influjo, sino en todo caso que se acentúa la opacidad del presente para sí mismo” (Mesa, 1996: 35).

Para la profesora Araceli de Tezanos el vacío existente en relación con la tradición crítica ha incidido notablemente en la pérdida de identidad profesional de los maestros, para quienes la enseñanza es el eje de su recorrido histórico, por tanto ellos son los custodios y portadores de esa tradición. No obstante, una mirada crítica de los programas de formación docente pone en relieve la ausencia, el vacío, los intentos de olvido que sobre esta herencia y su análisis crítico se presenta. Para esta investigadora, los ejes constitutivos de la formación de maestros se dimensionan desde la historicidad de la enseñanza y la profesión, de manera tal que permita una mirada compleja de la profesión docente en tres direcciones: el conocimiento de la historia de la profesión, el conocimiento de los aparatos disciplinarios que la estructuran y su relación con el enseñar y la revisión crítica y sistemática de la tradición (2007 b: 58).

La reconstrucción de una tradición crítica para las instituciones formadoras de maestro, y para el maestro como sujeto de saber, se constituye en condición para superar la situación de fragilidad que ha caracterizado a las escuelas normales, debilidad que señala el profesor Echeverri (1996: 22):

Las Escuelas Normales han sido como un barco de papel en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una Sociedad. Se menospreció su capacidad para vehicular la tradición pedagógica y cultural. Ellas forjaron a principios de siglo hombres como Baldomero Sanín Cano y Martín Restrepo Mejía. Ese menosprecio que se volvió olvido condujo a que la mayoría de los establecimientos existentes perdieran su naturaleza de Escuela Normal.

Construir una tradición crítica significa entonces plantearse luchas contra los olvidos que reposan sobre la formación, la enseñanza, la instrucción, la escuela, el maestro y las instituciones de formación de maestros en Colombia. En este sentido la historia crítica significa problematizar las instituciones, los saberes, las prácticas y los sujetos maestros en su historicidad, para preguntarnos qué se es y que ha ocasionado ser lo que se es, es decir “trabajar el problema histórico es trabajar el problema de la memoria[...] es derrotar la peste del olvido”(Echeverri, 1995:12). El concepto de tradición crítica implica pensar al maestro y a las normales como productoras de un saber, no repetidoras de conocimientos hechos, como generadoras de prácticas formativas, no como servidoras fieles de la ley, los dictámenes de los especialistas y las modas educativas.

Los procesos de construir una tradición crítica necesariamente se relaciona con la escritura, en el sentido en que ella posibilita que las experiencias, prácticas y conocimientos que se generan en una institución y sus prácticas de enseñanza y formación no se pierdan en el olvido. Las escuelas normales se han centrado en la realización de unas prácticas educativas, que debería alimentar la memoria activa del saber pedagógico y la pedagogía como saber, sin embargo pocos son los registros que han quedado sobre ella, al respecto el profesor Echeverri se pregunta: ¿No sería que las normales no escribieron, pero manejaron un saber pedagógico? En ellas se manejaba una práctica, pero como no se escribió se dejó perder. Esa “peste del olvido” llegó a ser tan total y llegó a invadir tanto las prácticas que borró no sólo el pasado sino que borró la memoria sobre lo más inmediato, sobre el propio presente; entonces cada vez, la Normal retiene menos lo que hace” (*Ibíd.* 18).

La escritura pedagógica de los maestros y las instituciones se constituye en una forma de legitimar, reproducir y darle expresión a la experiencia, al saber pedagógico y alimentar la memoria colectiva del saber pedagógico en Colombia, ya que hasta el presente estos han

transitado por caminos inhóspitos de marginalidad y fraccionamiento, “lamentablemente, la verdadera y auténtica historia de la profesión docente permanece invisible. Puesto que la historia generalmente conocida y aceptada se construye desde una mirada externa, ajena a la profesión de maestro, que enuncia sus propias imágenes y símbolos sobre el oficio de enseñar” (Tezanos, A. 2007 b: 61).

Los conceptos de Memoria Activa y colectiva del saber pedagógico donados por Olga Lucía Zuluaga y el de Tradición Crítica, construido en los procesos de reestructuración de las escuelas normales por el Equipo de ACIFORMA, son dos herramientas conceptuales, metodológicas y estratégicas. Conceptuales y metodológicas en tanto que aportan una conceptualización que permite focalizar la mirada hacia aquellos documentos, discursos y prácticas que en los procesos de reestructuración acreditación fortalecen la relación presente-pasado, enlace que le da sentido tanto a la construcción de una tradición crítica, como a la Memoria activa y colectiva del saber pedagógico, en tanto que la vuelta al pasado como encuadres de memoria o relación crítica con su historicidad la coloca en una posición de apertura hacia nuevas posibilidades. Igualmente, estos conceptos permiten delimitar regiones de mayor fecundidad para la formación de maestros y los procesos de institucionalización del saber pedagógico³⁰ en las escuelas normales. Es decir, delimitar aquellas regiones históricas “donde se observan inicialmente cambios en uno o varios de los siguientes elementos: conceptos, métodos, modelos de aplicación, formas de aprehensión de los problemas y objetos de saber” (Zuluaga. 1999:45).

Estos conceptos son instrumentos estratégicos en tanto que su fortalecimiento o invisibilidad se constituye en una acción que vigoriza o debilita las relaciones de saber-poder del Campo Pedagógico frente a otros discursos y prácticas que se posicionan en el campo educativo y social. Desde las perspectivas trazadas por Bourdieu, la relación recíproca entre herencia y

³⁰ Proceso de institucionalización del saber pedagógico hace referencia a las reglas que en un sociedad dada delimitan la práctica pedagógica del saber y que involucran los sujetos, los discursos y las formas de funcionamiento institucional relacionados con la práctica pedagógica (Zuluaga. 1999: 148)

heredero es una condición necesaria para la construcción de autonomía del campo, las instituciones y los sujetos. La aceptación de la herencia, el capital heredado, contribuye a definir las posibilidades o imposibilidades de resistencia a las fuerzas que provienen de otros campos de poder, con la condición de que aceptar la herencia es también aceptar ser heredado por ella, en un proceso de apropiación recíproca (1995:31- 32). Sin embargo, la construcción este movimiento de hacerse heredero también implica superar la inercia, trazar trayectorias que implican no dejar la herencia tal como está. Esta necesita ser transformada, acrecentada en los movimientos de construcción de autonomía, de reconocimiento propio y de resistencia a los envites de otras fuerzas del campo y de los que provienen de otros campos de poder.

Desde este panorama los conceptos de saber pedagógico, tradición crítica y memoria activa-colectiva del saber pedagógico permiten ahondar en los registros documentales construidos en /y sobre las normales para reconstruir sus ámbitos de experiencia como espacios de conocimientos, en el cual la experiencia es entendida como un volver permanente, una reflexividad sobre la práctica pedagógica, la vida extraescolar de alumnos – maestros y maestros de maestros, una experiencia reflexiva que lo lleve a relacionarse con el saber pedagógico, las cosas, las ciencias, la sociedad, la tecnología, la cultura (Echeverri, S. 2000: 1-4) y consigo mismo en la construcción de su subjetividad como prácticas de cuidado de sí mismo .

1.6.5 Dispositivo Formativo Comprensivo

El Dispositivo Formativo Comprensivo se concibe como un elemento estratégico de carácter pedagógico, es decir, como aquel “dentro del cual se localiza una intención educativa concreta destinada a poner en marcha toda una serie de procesos implicados en la construcción de la subjetividad”(Mantegazza, 2006:204). El concepto de dispositivo se fortalece en el campo pedagógico colombiano desde la década del 90, bajo la influencia de autores tales como Bourdieu, Foucault y Bernstein, enriqueciendo así las posibilidades conceptuales y metodológicas de las producciones académicas. Desde estas perspectivas el dispositivo puede funcionar como elemento que comporta un fin estratégico dirigido a

establecer conexión entre elementos dispersos (Díaz, 1999; Echeverri 1996) o como un elemento metodológico, un analizador capaz de hacer visible lo invisible y de relacionar líneas de saber y poder de naturaleza diferente (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Sin embargo fueron las construcciones logradas por la Pedagogía Institucional francesa la que alimenta las búsquedas en torno a las urgencias generadas por la tarea de reestructuración de las escuelas normales finales del siglo XX. Para comprender sus filiaciones, es preciso acudir al concepto de dispositivo que el profesor Alberto Echeverri retoma de Lapassade G. (1971) para pensar la formación normalista “Un analizador es un es un dispositivo artificial (un microscopio, un telescopio, un ecualizador) o natural (el ojo, el cerebro) que produce una descomposición de la realidad en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente”.

Desde este punto de partida, el Dispositivo Formativo Comprensivo se concibe, a finales de la década del 90, como un elemento de carácter estratégico que permite establecer múltiples relaciones entre elementos diversos al interior de la institución formadora: la experiencia y la teoría, la pedagogía y las ciencias, el campo conceptual y el maestro; la institución y el entorno social y cultural, la oralidad y la escritura; la rigurosidad y la innovación; la tradición crítica de la institución con el panorama nacional e internacional, y los desarrollos contemporáneos de la educación y la pedagogía, entre otros.

Es decir, el dispositivo formativo cumple la función de dar coherencia a una dispersión de elementos de naturaleza diferentes, posibilitando a la institución formadora de maestros constituirse en un engranaje forjador de discursividades, experiencias y experimentaciones al servicio de la formación de maestros. Su gestor lo precisa como “máquina productora de formaciones pedagógicas, culturales, históricas, científicas, estéticas y éticas... un instrumento que reúne conceptos teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña” (Echeverri S., 1996:100).

El dispositivo Formativo se define como un elemento que envuelve el accionar de la institución formadora, en el sentido de englobar o abarcar un haz de relaciones compuesto por conceptos, experiencias, prácticas o relatos, en donde su capacidad de relacionar elementos heterogéneos y dispersos, constituye su potencia. Es decir, el dispositivo permite una red de relaciones sobre los rasgos de la tradición normalista para resignificarlas en nuevos dispositivos internos como son: el equipo docente, núcleos interdisciplinarios, los proyectos de núcleo, la práctica pedagógica y los proyectos de investigación y escritura pedagógica. Pensar las escuelas normales como dispositivos de formación les permite contrarrestar y/o redireccionar los dispositivos de encierro y los tecnológicos que han estado presentes en la historia de estas instituciones y que han obstaculizado su relación con los saberes pedagógicos, sociales, científicos, ambientales y culturales, condenándolas a la insularidad y al acatamiento de la legislación y las modas de turno.

El Dispositivo Formativo Comprensivo (DFC) busca responder a una necesidad apremiante que dé cuenta de la especificidad de formar al maestro normalista hoy, tarea en la cual la pregunta por quién cuál es el maestro que el maestro necesita, implica concebir la institución normalista como ámbito de formación y autoformación. Desde estas tareas, el DFC establece relaciones en múltiples sentido, del adentro al afuera y viceversa, en flujos de conexiones entre el campo pedagógico y la escuela normal y entre esta el contexto social, las ciencias, la tecnología, las artes, la política, la técnica y lo ambiental (Echeverri S., Rodríguez G., y Palacio, V., s.f.:10)

En el marco de este proyecto de investigación este concepto se constituye en herramienta-lente para analizar las dispersiones que se presentan en las instituciones normalistas, el juego de dispositivos que allí existen o coexiste, el funcionamiento de los discursos como dispositivos en las relaciones de saber poder y en la constitución de subjetividades. Es decir, el concepto de dispositivo formativo comprensivo se constituye en un concepto analítico para analizar los dispositivos que se han conformado en/y para las escuelas normales en las relaciones entre pasado y presente, entre saberes y ciencias, entre la institución normalista y el contexto sociocultural, entre estas instituciones y las facultades de educación, entre nuevos dispositivos y los dispositivos de encierro, disciplinarios y tecnológicos hegemónicos antes

de la reestructuración y entre las discursividades generadas en el campo nacional y otros organismos del ámbito internacional.

1.6.6 Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía

El concepto de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía nombra a la pedagogía como un espacio plural y abierto capaz de recepcionar en su interioridad la tradición clásica, las propuestas de la escuela activa y las diferentes perspectivas y paradigmas construidos en la contemporaneidad en torno a la pedagogía y la educación con el fin de romper su estado de dispersión, aislamiento e incomunicabilidad. Es decir, “el funcionamiento de la pedagogía resulta más abarcante y comprensivo si se piensa como un campo en su sentido más geográfico, el cual aloja simetrías y asimetrías, regularidades e irregularidades, sistematizaciones, conceptualizaciones, vivencias y experimentaciones” (Echeverri, S. 2009:350). En este sentido, campo alude a una metáfora espacial de carácter abierto y dinámico que relaciona y modifica a su interior los flujos provenientes del afuera ya sea experiencias, imágenes, conceptualizaciones, narrativas y experimentaciones.

Es decir, el concepto de campo posibilita conexiones entre el afuera y el adentro, la pedagogía y la sociedad, la experiencia y la teoría y el pasado y el presente, entre otras. Igualmente un campo conceptual se torna condición de posibilidad para que la pedagogía se apropie de las diferentes crisis que provienen ya sea desde la interioridad del campo, como las que se gestan en la sociedad occidental, en la cultura, los movimientos sociales, la ecología, la economía y las ciencias humanas. Las problematizaciones resultantes de estas crisis plantean retos a la pedagogía, las cuales definen al campo las tareas prioritarias de reagrupamientos de las fisuras, debilitamientos y escisiones por medio de procesos reconfiguradores orientados a darle ordenamiento sistemático a los diferentes flujos externos e internos que lo afectan. Es decir, un campo se dimensiona como espacio estratégico capaz de establecer conexiones en las escisiones y fraccionamientos para reconceptualizarse y reconceptualizar las diferentes construcciones originadas en los paradigmas de la cultura pedagógica a nivel internacional y

las variadas teorizaciones, experiencias y narrativas que se han venido fortaleciendo desde la década del 70 en el país.

La propuesta de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía recepciona en su interioridad los objetos, conceptos y nociones que la pedagogía y el saber pedagógico han elaborado en sus procesos históricos, en especial aquellos conceptos que han funcionado como articuladores entre la pedagogía y las disciplinas, ciencias, saberes y prácticas relacionadas con sus objetos, discursos y procesos. Estos conceptos pedagógicos son formación, educación, instrucción, enseñanza y aprender, los cuales están inmersos y cruzados por las relaciones que la pedagogía establece con la sociedad, la cultura, las ciencias y el entorno (Echeverri S. 1996).

Los conceptos articuladores proceden de la tradición crítica de la pedagogía y le confieren al Campo Conceptual y narrativo la capacidad de hacer entrar en un dominio de reconceptualización a otros conceptos, experiencias y teorías provenientes de otros subsuelos de saber, por medio de la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización. Es en estos niveles en los que se desarrollan procesos dirigidos a regular, traducir y producir los conceptos que de manera constante emergen de las ciencias y de la cotidianidad. Estos conceptos se constituyen en patrimonio del pensamiento pedagógico universal y a nivel conceptual operan como nucleadores del edificio teórico. En el espacio de la didáctica estos funcionan como subsuelo conceptual que establecen la relación entre esta y la pedagogía, al fundamentar los procesos del hacer con las concepciones sobre la formación, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la instrucción (Echeverri, S. 1996: 94).

Se puede afirmar que la dispersión existente en el campo pedagógico colombiano ha imposibilitado a la pedagogía para ofrecer un horizonte conceptual que enmarque la formación de maestros y dé respuesta a las problemáticas relacionadas con la educación y la enseñanza, sometiendo al maestro y las instituciones en una torre de babel y a la recepción mecánica de los dictados legales o de las modas extranjerizantes, a la vez que los limita para incidir en las políticas públicas. En este sentido, el campo conceptual y narrativo de la pedagogía se plantea como posibilidad para superar el divorcio entre el campo intelectual de

la educación y el quehacer del maestro, en el sentido de dar respuesta “al relativo y frágil aprovechamiento de los avances de la investigación educativa y pedagógica, como también su lenta recepción de la cultura pedagógica universal y de los logros científicos en general, en la formación de maestros (Echeverri y otros, 1995).

El concepto de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía posibilita analizar las relaciones entre los saberes y las disciplinas que entran en juego en los programas de formación de maestros, en sus prácticas y discursividades para analizar las relaciones entre saberes que hacen parte del campo conceptual de la pedagogía (didácticas de las ciencias, sicología del aprendizaje, constructivismo, teorías cognitivas) y otros existentes en otros campos (economía, la política, la administración, la tecnología, etc.). Así mismo, posibilita comprender las diferentes vertientes conceptuales que hoy hacen presencia en la forma de concebir al maestro, su formación y sus prácticas pedagógicas. El análisis de los saberes y ciencias, sus posiciones y relaciones, analizado desde el campo conceptual de la pedagogía, da capacidad para comprender los ámbitos en los cuales se cruzan, se superponen, se confrontan, puntos donde confluyen relaciones de fuerza, prácticas y experiencias y que disponen estrategias discursivas y no discursivas.

Cabe destacar que el concepto de Campo Conceptual y Narrativo de la pedagogía dota de una mirada estratégica³¹ a las acciones, saberes y subcampos que el campo engloba, como son las instituciones formadoras de maestros, en especial, en este caso las escuelas normales. Esta perspectiva estratégica ubica la escuela normal en tensión por lograr mayores niveles de autonomía frente a otras posiciones tanto del interior del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, con los cuales ha estado en posición de dependencia o de subordinación como es el caso de la relación con las facultades de educación, como hacia el exterior. En otras

³¹ En el ámbito del concepto de campo, la estrategia “no se refiere a la persecución intencional y planificada de antemano de metas calculadas, sino al despliegue activo de “líneas de acción” objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles, aunque no se apeguen a ninguna regla consciente o no busquen objetivos premeditados planteados como tales por un estratega(Bourdieu.1995:28)

palabras, el concepto de campo posibilita mirar las escuelas normales como un subcampo que puede mantener dinámicas que lo colocan en la inercia, el retroceso o en el avance, si ha ganado o no mayor nivel de definición en las dinámicas del campo mayor que lo engloba. El fortalecimiento de la autonomía le otorga condiciones para enfrentar con mayores niveles de independencia las relaciones de fuerza con, los campos del poder político y económico, poderes que históricamente han clocado a las escuelas normales en posición de dependencia y de inercia. Es de recordar que para Bourdieu:

Un campo es, simultáneamente, un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él: la autoridad cultural en el campo artístico, la autoridad científica en el campo científico, la autoridad sacerdotal en el campo religioso, etc., así como el poder de decretar la jerarquía y “las tasas de conversión” entre diversas formas de autoridad en el campo del poder (1995:24)

Es desde estas características planteadas que el concepto de Campo conceptual y narrativo de la pedagogía se convierte en una herramienta estratégica y metodológica que se aleja de los determinismos estructuralista ya que el campo está en permanente movimiento según avancen las luchas y las posiciones a su interior, lo cual le otorga un alto grado de dinamismo y maleabilidad histórica (Bourdieu, 1995: 24).

1.6.7 Formación –“Bildung”

La relación entre enseñanza y el concepto de “Bildung”, o formación, ha sido un vínculo potente que caracterizó la tradición pedagógica clásica. Sus resonancias establecen sus vínculos con los intentos de la modernidad del XVII por pensar la educación desde la paideia, cual comprende la educación como la articulación de tres fuerzas, valor, lucha y virtud (Quiceno, 2004: 31). Si bien la pedagogía como “Paideia” significa educación o cultura, esta se produce de forma diferente a como la escuela moderna ha pensado la educación, en tanto que para Platón y Aristóteles, ésta sólo es posible por la acción del sujeto sobre sí mismo, en una acción que más que intelectual, es práctica. La “Paideia” exige la compañía de un maestro, pero también de la voluntad y el convencimiento propio: “Lo singular de la Paideia

es pensar que la educación era la búsqueda del bien, de lo bueno, de la virtud. Esta búsqueda no se podía hacer sin la práctica de un arte, de una filosofía y de un estilo de vida. El modo de vida debía estar adecuado a la conquista del bien, pues solo los hombres libres y buenos podían hallarlo” (Quiceno, H. 2011: 27-28).

En esta misma dirección, Gadamer plantea que el vínculo entre enseñanza y formación ha sido una pretensión desde la antigüedad: “Desde Protágoras hasta Isócrates la ambición de los maestros fue hablar no sólo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana” (1993:228). Para este filósofo el concepto de Bildung es el pensamiento más fuerte de la filosofía alemana del siglo XVIII³² y designa el proceso específicamente de construirse de manera constante como humano. Este proceso se entiende desde las obligaciones que Kant le plantea al hombre para consigo mismo, en la labor de darse forma. Esta experiencia se esboza como una relación donde actúa la exterioridad, sobre lo interior, pero fundamentalmente implica la acción del hombre sobre sí mismo no en aislamiento sino en el marco del contexto social.

Para Gadamer, la palabra formación viene de su correspondiente latino, “formatio”. Pero en cuanto a su contenido, en el alemán el concepto se fundamenta más en “Bildung” que en formatio, en tanto que “Realmente la victoria de la palabra Bildung sobre la de Form no es casual, pues en Bildung está contenida “imagen” (Bild). El concepto de “forma” retrocede frente a la misteriosa duplicidad con la que Bild acoge simultáneamente “imagen imitada” y “modelo por imitar” (nachbil y Vorbild)” (1993:28).

En este transcurso juegan un papel fundamental elementos como la lengua, la cultura y la relaciones con los otros. El hombre necesita de la experiencia con el otro como forma de construir el sentido de sí mismo, de pluralidad, de lo mutable. Solo la relación del sujeto con lo otro, que le es ajeno, le permitirá reconocer las huellas de sí mismo en la diferenciación,

³² Razón por la cual, H. Gadamer hace un recorrido por la historia de este concepto. El concepto de formación encuentra especial cobijo en Herder, Hegel y Kant, sin embargo este concepto Gadamer también lo evidencia en pensadores como Humboldt, J.B. Vico, Berson, Dilthey, Shaftesbury y Helmholtz, entre otros.

pero también en el sentido de lo semejante que hay en aquello que se me diferencia. El concepto de formación nos posibilita pensar el sentido de construcción de humanidad que implica la formación, entendiéndose por ella la interrelación de los elementos culturales, académicos, experienciales, prácticos, individuales y sociales que rodean la existencia del hombre y que hacen de ésta una permanente transformación (Herrera C, 2007:44).

Para la pedagogía es importante tener en cuenta que la formación no se puede entender sólo como cultura académica o ilustrada. Sin embargo, la educación debe brindar las condiciones para que aporte en un sentido profundo a la formación, en la medida en que traspase los límites de la información, del deber, de lo instrumental y de lo externo, para ser apropiado en la interpretación de la existencia, más allá de los conocimientos, para ser experiencia, lo que nos forma, nos transforma, nos deforma:

De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia formación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de la experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y e la transformación. De ahí que el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos el aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia (Larrosa, Jorge, 2006: 46)

Según Gadamer (1993), para la filosofía alemana del siglo XVIII la formación estética, el sentido de lo bello y la capacidad de admiración hacen parte indispensable de la formación humana y no puede ser pensada aparte de la formación ética, del uso sincero del lenguaje y de la construcción de autonomía. En este tejido complejo, este tipo de formación aunado al sentido histórico son los dos sostenes primordiales del ascenso a la generalidad que para Hegel es la formación.

Desde los retos que le imponen a la pedagogía perspectivas que separan la educación de la acción formativa, en tanto que designan lo observable y lo eficaz como los únicos requerimientos a los que debe responder el maestro, el concepto de formación se constituye en un pilar central de resistencia. La formación más que una acción sobre el otro, implica

una acción sobre sí mismo, no es dada de afuera, no puede ser medible, cuantificable y programable. La formación entonces, no es sólo una acción de la razón, es una dinámica entre lo interna y lo externo, que relaciona el universo vital con el espacio exterior, la cultura y la subjetividad. Vierhaus, R. (2002), nos representa el sentido de la formación de la filosofía clásica alemana apoyándose en Posselt, F. (1795), quien plantea: “La formación externa del hombre (...) sin una forma interior es simple brillo; la formación del gusto sin la formación del corazón es simple cultura; la formación del entendimiento sin la formación del corazón y del gusto es simple ilustración” (Pp. 22)

Como se expresó anteriormente el pensamiento pedagógico clásico vinculó la enseñanza a la formación en tanto que en Comenio, Pestalozzi, Fröebel y Herbart, por ejemplo, los fines propios de la acción educativa no se limitan al desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas.

En los planteamientos de Juan Amos Comenio asistimos a la tarea del maestro de hacer de la escuela “talleres de humanidad” y a la concepción primigenia de que la escuela es necesaria para hacer humano al que ha nacido como tal:

Llamo escuela, que perfectamente responda a un fin, a la que es un verdadero *taller de hombres*; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto; en la que se dirijan las almas y sus efectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos... escuela en las que se enseñe *todo a todos y totalmente* (2000:37. Cursivas en el original)

Comenio hace un llamado a los maestros, a quienes llama “formadores de la juventud” (2000: 67), para hacer una enseñanza que donde la juventud se eduque en el entendimiento con sabiduría, en la acción con prudencia y con piedad en el corazón (2000:11). Desde este triple fin, el pedagogo checo concibió al maestro desde el ideal “pampédico”, capaz de desarrollar una formación que aporte a la perfectibilidad de la naturaleza humana. (Comenio, J.A., 1992: 139)

Así como Juan Amos Comenio ligó la enseñanza a la formación, Federico Pestalozzi depositó en la escuela y la educación la tarea de darle perfectibilidad al ser humano. Para este pedagogo suizo la educación debe expandir las potencias del bien en el niño y aportar a su desarrollo integral, de manera que éste pueda aportar a la transformación de su entorno social. De esta manera, Pestalozzi cree con tenacidad en la relación entre la enseñanza y la formación del ser humano: “El hombre... llega a ser hombre solamente por el arte de la educación. (1997: 50).

La propuesta didáctica de Pestalozzi, la enseñanza objetiva, representa la búsqueda por una enseñanza que despliegue el entendimiento y posibilite el despliegue de todas las facultades inherentes a la naturaleza humana con el propósito de formar seres racionalmente libres, espiritualmente buenos y socialmente solidarios y útiles. En su lucha contra el verbalismo memorístico, cuestionó las formas tradicionales de la instrucción fundamentadas en los conceptos verticales de obediencia, autoridad y disciplina. Desde esta perspectiva Pestalozzi buscó con afán construir las bases de una enseñanza que posibilitara el desarrollo del niño desde todas sus dimensiones espirituales, físicas cognitivas y sociales, fundado en la triada “cabeza, corazón y manos”

En la pedagogía de Friedrich Herbart encontramos un concepto de enseñanza no disocia educación intelectual y educación moral, ya que toda instrucción tiene como fin máximo la educación ética y moral; la mente es una sola, su naturaleza es única, por lo tanto no debe haber sino una educación: la instrucción³³. En la teoría herbatiana el espíritu es construido en la acción de conocer del hombre, no existe un espíritu independiente de las ideas que se

³³ Sin embargo, es importante aclarar que el concepto de instrucción tiene en Herbart un sentido elevado, en la medida en que significa la construcción del espíritu mediante la formación intelectual, práctica y moral, de manera integrada. En este sentido, la concepción de F. Herbart de instrucción dista mucho del concepto que la tecnología educativa, alimentado por las leyes de Taylor, difundió e impregnó en Colombia y en los sistemas educativos de muchos países de América Latina en la segunda mitad del siglo pasado.

sucedan y es allí en la unión de estos donde se encuentra la conciencia (Compayré: 1994, p.36).

Compayré en su análisis de las teorías de Herbart plantea cómo la fuerza y profundidad del concepto de instrucción en este pedagogo, le impone retos de trascendencia a la enseñanza “la enseñanza suscita la fuerza mental de la que resultará, no sólo la fuerza de la inteligencia, sino también la fuerza de la voluntad”. (Ibíd. P.36). En este marco de ideas, el maestro tiene como fin desarrollar la virtud y el sentido de lo bello, de la verdad y del bien. Tomando como base la filosofía plantea como propósito máximo de la enseñanza la búsqueda de la perfección, la justicia, la libertad espiritual, la benevolencia y la equidad.

En el proceso de construcción epistemológica el concepto de *bildung*, formación, ha sido asumido por diferentes tendencias del pensamiento pedagógico en Colombia (entre ellos los planteamientos de Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Araceli de Tezanos, los integrantes del GHPP, el Grupo de investigación sobre formación y antropología pedagógica e historia de la universidad de Antioquia, entre otros), al lado del concepto de enseñanza como escenario central del maestro y la pedagogía, constituyéndose en un aporte de la cultura pedagógica alemana.

En este contexto de ideas, Andrés Klaus R y Diego Muñoz G. (s.f.) considera importante para el pensamiento pedagógico asumir una posición crítica de la formación, posición desde la cual acude a los planteamientos de Adorno para poner de presente no sólo la diferencia entre formación (*Bildung*), cultura (*kultur*) y educación (*Erziehung*), sino también y con mayor énfasis en la semiformación (*Halbbindung*). La crítica que Adorno realiza las formas como el sentido de la formación ha devenido en las sociedades capitalistas en semiformación, colocan de presente la función enajenante de la tarea de la formación entendida como adaptación acrítica al estado de cosas socialmente establecidas. Aunque se reivindica la potencia del concepto como forma de construcción del espíritu desde sí mismo, desde la autodeterminación, la dialéctica de los dos elementos que la constituye, espíritu-autonomía y adaptación, contribuye a que en determinadas condiciones sociales y culturales uno de los polos ensombrezca el sentido del otro y la formación devenga en semiformación.

Para Klaus R. y Muñoz G.(s.f.), Adorno coloca en el escenario las capacidades de las sociedades modernas para hacer de la adaptación espacio de la dominación progresiva y de configuración de la relación entre los más fuertes y los más débiles fuertes en una sociedad determinada, naturalizando así las desigualdades y la dominación: “De manera que para Adorno, la adaptación es la característica de la dominación progresiva de la sociedad moderna y se convierte en el esquema dominante de todas las esferas de la vida. Incluso en su momento de relación con lo cultural y lo social, se vuelve en el pretexto para legitimar el ejercicio de dominación de los hombres sobre los hombres” (Pp. 4).

En este panorama, el apostarle a un sentido crítico de la formación constituye un espacio para situar la relación tensional entre la autonomía y la coacción, en donde “la formación permanece plurisignificativa” (Klaus y Muñoz: 10) y donde el pensar la semiformación es un requerimiento para una posición pedagógica que no se limite a la reproducción social. Desde estos presupuestos la formación se enlaza necesariamente con la construcción del sentido crítico y reflexivo, que relaciona la acción educadora con una teoría crítica de la formación y por ende con una pedagogía crítica.

Por otra parte, las experiencias relacionadas con la reestructuración de las escuelas normales introdujeron necesariamente las preguntas por la formación del maestro y el maestro de maestros. El proceso de formación aquí reviste unas características especiales que conllevan incluso a pensar, como ya se planteado, la escuela normal como ámbito formativo, como un dispositivo formativo comprensivo. Es decir, la escuela normal es concebida como una instancia productora de formaciones pedagógicas desde múltiples relaciones, sociales, teóricas, culturales, tecnológicas, artísticas, científicas, filosóficas, etc.

Esta conceptualización si bien se apoya en el concepto de “Bildung”, no se queda en él, desde las urgencias de pensar la formación del maestro este es concebida desde un dispositivo pedagógico que sea capaz de situarse y situar al maestro desde la pluralidad, desde la multiplicidad de experiencias dotadas de un alto nivel de velocidad, plasticidad y reflexión. Este ámbito como dispositivo es formativo por lo que produce en la dinámica de resistencia a los envites de distintos dispositivos situados en otras esferas del poder.

Desde otra perspectiva, Martínez Boom (2006) considera que en la actualidad hay que repensar el concepto de formación en tanto que en los tiempos actual más que un modelo de formación hay que situarse “en el trance, en el tránsito”. Desde esta perspectiva la contemporaneidad coloca en situación de crisis el concepto de formación desde la manera como la filosofía clásica alemana lo concibió, ya que como lo plantea Lyotard, en la Condición postmoderna, el concepto entra en crisis. Hoy la perfectibilidad del hombre incluso esta en tela de juicio y las visiones que orientaban un *telos* de formación parecieran derrumbarse. En este sentido este investigador considera que una reflexión sobre la formación, en el momento actual, debe partir por indagar sobre las dos tradiciones que han aportado sus visiones de formación de maestros, las facultades y las normales, no para conocer sus construcciones racionales y cognitivas, sino para “ver los gestos que han incorporado en los cuerpos”(Pp. 28). Para Martínez Boom, la complejidad que rodea los tiempos presentes obliga a ubicarse desde otras perspectivas de formación que posibiliten el cruce de las relaciones consigo mismo y los otros desde la variedad de posiciones y opciones que ya no corresponden a las certezas del siglo pasado.

No obstante la situación compleja que reviste pensar la formación hoy, este concepto tiene en la actualidad un especial sentido para el Campo pedagógico y el maestro, en tanto que posibilita pensar la enseñanza y el aprender desde ópticas diferentes a aquellas que han pretendido reducir la relación del maestro y los estudiantes a sólo procedimientos racionalizados, cognitivos y medibles. En la tradición pedagógica, el saber pedagógico reúne el saber sobre la enseñanza y el saber sobre la formación, los cuales han existido interrelacionados en la historia de la pedagogía. Este saber es importante tenerlo presente en el proceso de formación de los nuevos maestros y responde a la tradición pedagógica que ha caracterizado la formación normalista. Elementos que permiten leer las relaciones y los retos que la contemporaneidad le impone al maestro y a la escuela frente a la virtualidad, la subjetividad, la tecnología, lo ambiental, la comunicación, la diversidad, la democracia y los problemas que ubican la vida en el cataclismo de la sinrazón. Además, desde las circunstancias que el momento histórico plantean, el concepto de formación no puede quedarse en el plano individual, los problemas prominentes de la humanidad no pueden ser

marginados de la formación de maestros, ni de la escuela en tanto que su existencia “expresa la voluntad de la generación de aquellos que ya están en el mundo de cuidar el futuro. Cuidar un futuro: un futuro de nuestros hijos preservando la integridad del mundo. Un futuro del mundo, sosteniendo a nuestros hijos para que puedan prolongar el mundo” (Merieu, Ph. 2004: 36).

1.7 RUTA METODOLÓGICA

1.7.1 Presupuestos metodológicos

Para el desarrollo de este proceso investigativo fue necesario definir una ruta metodológica acorde al objeto de estudio y a los objetivos trazados. En este sentido, se inscribió el proyecto en el enfoque de la investigación cualitativa con orientación arqueológica-genealógica. La investigación cualitativa es entendida, como aquella que permite adentrarse en el campo de las instituciones, los sujetos, las prácticas y los discursos en su entramado de relaciones históricas, sociales, políticas y culturales (Strauss, Corbin. 2002: 12). Esta elección se dio en tanto que el objeto de este proyecto de investigación exigió un enfoque metodológico que posibilitara describir y analizar los ámbitos discursivos que se han tejido sobre/en el campo normalista alrededor de los procesos de reestructuración y acreditación, entendidos estos, como procesos complejos en los cuales intervienen múltiples dimensiones históricas, culturales, políticas y sociales.

Desde esta perspectiva se considera que las realidades que constituyen el objeto de investigación son construcciones culturales y sociales en las que intervienen redes complejas de interacciones, intereses, acciones, confrontaciones y direccionamientos tanto del orden interno (escuela normal), como del externo (ámbito nacional e internacional) en su ubicación temporal y social. Por otra parte, el proyecto de investigación consideró como elementos centrales la voz y las perspectivas construidas por los sujetos e instituciones, los cuales se asumen como agentes activos en la edificación de una realidad cambiante, dinámica y

entretrejida por diferentes tipos de relaciones. Es decir, el espacio normalista es considerado como un entramado social y humano producido y productor de significaciones, comprensiones, experimentaciones susceptible de ser interpretado desde sus particularidades contextuales (Mason, citado en Vasilachis. 2006: 25).

Así mismo, la investigación cualitativa permitió dimensionar un proceso de indagación en el cual las vivencias cotidianas subjetivas e intersubjetivas se constituyen en elemento vital para la descripción y el análisis de las producciones escritas y las concepciones que diferentes actores han producido en torno a la reestructuración y los procesos de acreditación de las escuelas normales en los últimos dieciocho años. En este sentido esta perspectiva investigativa posibilitó la construcción de conocimiento por medio de la acción dialógica y cooperativa entre el investigador y los actores del espacio pedagógico (Guba y Lincoln. 1994).

Por otra parte, la investigación cualitativa admite el abordaje de diferentes métodos y tipos de datos desde las propiedades del objeto de investigación, en el cual su validez no está limitada a una determinada forma de hacer investigación, sino que por el contrario posibilita explorar una variedad de datos y métodos de investigación (Vasilachis, 2006: 25; Strauss y Corbin., 2002: 14, Coffey y Atkinson, 2003:14). Por consiguiente, este enfoque brindó amplias posibilidades para el abordaje de diversos tipos de registros para ser analizados desde una perspectiva analítica y crítica.

Los rasgos arqueológicos y genealógicos del análisis están enfocados desde la necesidad de describir y analizar los discursos que se han configurado en relación con las escuelas normales y la formación de maestros en el marco de sus formas de existencia, y los procesos de reestructuración y acreditación. En este sentido se asume la arqueología como un horizonte que posibilita acoger los discursos no en su unicidad, sino en el juego de relaciones que han hecho posible lo dicho. No como continuidad y evolución sino como diferencia, como una singularidad que se correlaciona con otros enunciados, pero a la vez excluye otros, se relaciona con otros que le preceden y otros que lo siguen, (Foucault, 1970, 46). La arqueología describe las huellas, los vestigios en que algo permanece, en que cambia, los

momentos en que algo se institucionaliza, se hace práctica, se generaliza como verdad (Álvarez, 2003) entre las relaciones que constituyen los quiebres (rupturas) y la continuidad de lo dicho. Es decir la arqueología describe el funcionamiento histórico de los discursos en una sociedad determinada, como una práctica entre otras prácticas.

La arqueología estudia los discursos como una práctica social, condicionada y regida por reglas que posibilitan la existencia, los cambios, las posiciones, la validez, la conservación y la desaparición de los enunciados, así como su filiación y oposición con otros discursos y enunciados. El análisis arqueológico busca desentrañar las condiciones que hicieron posible cierto tipo de enunciados en un momento específico de una sociedad dada, es tanto que su objetivo es desentrañar las reglas que condicionan las formaciones discursivas, entendidas estas como: “un haz complejo de relaciones que funcionan como regla: prescribe lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que esta se refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego, tal o cual enunciación, para que utilice tal o cual concepto, para que organice tal o cual estrategia”(Foucault. 1970: 122). Estas complejas relaciones configuran los objetos, los conceptos, y las elecciones teóricas de los discursos en una formación discursiva.

El análisis arqueológico estudia la forma como se configuran las formaciones discursivas y como estas se relacionan con otros discursos, mediante procesos de exclusión, de coexistencia, de apropiación y de sustitución, a la vez que describe su funcionamiento en los campos de las prácticas no discursivas (políticas, económicas, acontecimientos, instituciones en prácticas cotidianas, etc.) con el fin de evidenciar la forma como circulan y se aplican los objetos, los conceptos, los enunciados en una realidad social(Ibíd.110). Sin embargo, la arqueología no trata de interpretarlas y establecer nexos de causalidad, sino mirar cómo las reglas de las cuales dependen definen unas formas específicas de articulación con sistemas no discursivos; la arqueología describe su funcionamiento, diferencia los discursos en su existencia múltiple y las específicas en sus relaciones y funciones (Ibíd., 220).

El estudio arqueológico permitió un trabajo sobre las cosas dichas, en su dispersión, a través de libros, entrevistas, decretos, leyes, historias, pudiendo transitar desde los enunciados más

sistematizados a otros que se expresan como opiniones, ideas, experiencias individuales, no para situarlos como una aglomeración, se trata de hallar en su dispersión su regularidad, el sistema que rige lo que puede ser dicho, es decir, es delimitar el archivo de una formación discursiva en tanto ley, que delimita los enunciados en su singularidad, el régimen que permite a los enunciados existir, relacionarse y modificarse (Ibíd., 219-223) Para Foucault la arqueología es la historia de las cosas efectivamente dichas, que evidencia que los discursos en tanto hechos sociales e históricos no tienen un sentido o una verdad, sino una historia susceptible de ser descrita (Ibíd., 216).

Si la arqueología se entiende como la descripción de los discursos en su relación y sus condiciones de existencia, la genealogía es vista como una herramienta que permite el análisis de estos “hallazgos” en correlación con otras prácticas del campo social, en las cuales se pueden evidenciar las relaciones poder- saber, analizadas como “un engranaje por el cual las relaciones de poder dan lugar a un saber posible y el saber reconduce y refuerza los efectos de poder” (Foucault, 1997:36). La genealogía permite analizar las complejas relaciones de los saberes entre sí y con otras prácticas del campo social (económicas, políticas, tecnológicas) para comprender las relaciones de poder que se establecen entre los saberes socialmente constituidos en sus relaciones de fuerza, de luchas por establecerse en regímenes de verdad. En este sentido la arqueología y la genealogía se complementan y se exigen mutuamente.

El análisis genealógico intenta interpretar las condiciones históricas en las que los vestigios arqueológicos lograron un nivel de institucionalización, de aceptación o reconocimiento. Así mismo, intenta establecer sus procedencias, las líneas de fuerza, de tensión, como expresiones de poder y de pretensión de verdad que se dan en la relación entre de las instituciones, los sujetos y los discursos en sus condiciones de existencia. La genealogía hace visible los saberes sometidos, considerados por Foucault en dos sentidos, como “los contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o en sistematizaciones formales.[...]. En segundo lugar: toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la científicidad

exigida” (Foucault. 2001: 21). Para Foucault estos saberes constituyen el sentido de la genealogía: “En esta actividad, que puede llamarse pues genealógica, en realidad se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, ... la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos, de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado”(Foucault. 2001:22-23) Desde la concepción Foucaultiana la genealogía y la arqueología estarían interrelacionadas en la medida en que, en relación con los saberes sometidos, uno funciona como método y el otro como estrategia: “la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales, y la genealogía la táctica que a partir de estas discursividades locales así descritas, pone en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento (2001:24).

En este contexto, el análisis genealógico permitió visibilizar las relaciones de poder- saber entre discursos y prácticas y entre los discursos con otros discursos, que se relacionan con el maestro, la formación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje y las escuelas normales en el marco de estos veintitrés años de reestructuración y acreditación. La genealogía, por consiguiente, tuvo como razón evidenciar las prácticas de control discursivo: procedimientos de exclusión en relación con los objetos de discurso, los sujetos discursivos, y las posiciones desde donde es posible la enunciación, a la vez que brinda las posibilidades para analizar el control que unos discursos ejercen sobre otros, es decir los mecanismos por los cuales se define las configuraciones del discurso verdadero. El análisis genealógico hace emerger los saberes sometidos, que han existido y existe en el marco de este proceso, sus emergencias, relaciones y las prácticas de control sobre ellos. Desde esta perspectiva el análisis de los discursos desde un horizonte genealógico tiene una función ética y política puesto que “La genealogía sería, entonces, con respecto al proyecto de una inscripción de los saberes en la jerarquía de poder propia de la ciencia, una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes

locales diría acaso Deleuze contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos de poder intrínsecos”(Foucault, 2001:24)

El análisis con perspectiva arqueológico- genealógico permitió hacer visibles las condiciones de posibilidad en las que las escuelas normales fueron sometidas a cuestionamiento, las tensiones entre discursos de naturaleza diferente que se enfrentaron en los procesos de reestructuración, los cambios discursivos y las condiciones en las que se conforma el discurso de la calidad y sus efectos en los espacios escolares y sociales. Igualmente los rasgos arqueológico- genealógico viabilizó la descripción y análisis de la conformación de objetos- la calidad de la educación, por ejemplo y la construcción de dispositivos.

1.7.2 Tipo de investigación:

El proceso de investigación que orientó este proyecto se apoyó en la investigación cualitativa de tipo documental desde la perspectiva del análisis arqueológico-genealógico de los discursos, que exige la configuración del archivo de las cosas dichas. Así mismo, desde los propósitos del proyecto y las vías que marcaron los hallazgos, se hizo necesario profundizar en el enfoque testimonial.

Se define como documental, ya que se toman como objeto de descripción y análisis los estudios, textos, reglamentos escritos que se han generado en torno al objeto de investigación, tanto de otros estudios realizados, como desde fuentes primarias para analizar las formas de existencia, las tensiones y luchas que han configurado las escuelas normales en sus procesos históricos. El análisis discursivo sobre los procesos de reestructuración y acreditación por su cercanía temporal con los hechos objeto de estudio plantea dificultades para el análisis, en relación a sus trayectorias, filiaciones y posiciones. Sin embargo, esta dificultad también presenta beneficios porque su actualidad provee una buena cantidad de enunciados provenientes de desde diferentes sectores, instituciones y sujetos que hoy están en juego en el escenario educativo (y en la memoria de los sujetos). Por esta razón se afirma que el análisis asume rasgos arqueológico-genealógicos.

En este sentido el archivo documental estuvo constituido por diferentes series como fueron:

- Panorama histórico: documentos, manuales, decretos, investigaciones, novelas, documentales, libros, cartillas, testimonios relacionados con los hitos históricos que han constituido a las escuelas normales del país desde 1821- 2016.
- Escuelas normales en Europa y Latinoamérica: estudios, libros, canciones, novelas, manuales, artículos de revista, etc. que posibilite enfocar la mirada en qué paso con las escuelas normales en estos espacios exteriores a la geografía objeto de estudio.
- Discursos sobre la calidad: documentos de las agencias internacionales sobre la calidad de la educación, libros, manuales, noticias, revistas, investigaciones, propagandas, pronunciamientos sobre la calidad desde la economía y el management, pronunciamientos, estudios, programas de televisión, noticias.
- Documentos, revistas, noticias, proyectos, decretos, leyes, conferencias, videos, entrevistas sobre los procesos de las escuelas normales de finales de siglo XX, proceso de reestructuración.
- Normales siglo XXI: estudios, libros, artículos, Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de escuelas normales, revistas proyectos investigativos, planes de estudio, informes de investigación, pronunciamientos, noticias, decretos, leyes, resoluciones, memorias, cartas, documentos de autoevaluación, charlas, videos, etc.

Por otra parte, el componente testimonial estuvo centrado en entrevistas, conversatorios y visitas a algunas instituciones normalistas tuvieron como propósito recoger las voces de los protagonistas o sujetos relacionados con los procesos objeto de estudio. Estas estrategias metodológicas permitieron el acercamiento y el análisis del objeto de investigación en un(os) contexto(s) particular(es), locales y específicos. Lo anterior no significó una inmersión a profundidad en determinadas escuelas normales que buscara tener un conocimiento a fondo de cada una de ellas, sino especialmente realizar visitas a diferentes escuelas normales que permitiera acercarse a sus ideas, experiencias, vivencias, percepciones y retos.

Estas actividades tuvieron diferencias según el tipo de cercanía que se propició. Se visitaron dos escuelas normales de características diversas y de regiones distintas por espacio de dos semanas, durante las cuales a la vez que se participaba de la cotidianidad de la institución se realizaban visitas a las sedes, conversatorios, entrevistas y encuestas con profesores, directivas, estudiantes de la educación media y la formación complementaria. Así mismo, se hacía labor de archivo con relación al estudio de la historia de la escuela normal, planes de estudio, proyectos de investigación, informes, autoevaluaciones, proyectos de investigación, proyectos de práctica pedagógica. En algunas escuelas normales fue posible recoger historias de vida y/o entrevistas con maestros jubilados que participaron activamente de los procesos de finales del siglo XX. Así mismo, se participó durante una semana en el encuentro de las normales del departamento del Valle del Cauca, donde cada una compartió sus proyectos investigativos y de práctica pedagógica, así como los aspectos relacionados con su fundamentación pedagógica. Allí se pudo adelantar una labor de entrevistas con profesores estudiantes participantes y acopio de documentación.

Hubo otro tipo de acercamientos a tres escuelas normales del departamento de Antioquia, las cuales se caracterizaron porque las visitas se hicieron durante cuatro jornadas académicas, donde se generaron entrevistas y conversatorios con docentes, directivas y estudiantes de la Formación Complementaria y de la educación media, previo acuerdo de cronograma con las directivas. En el marco de estas visitas se entrevistaron tres rectores que han participado de las juntas directivas de ASONEN. Es de anotar que en este proceso de conocimiento un elemento a tener en cuenta es la permanencia de la investigadora durante los últimos 15 años en una escuela normal de Antioquia.

Se realizó un viaje de dos semanas a Bogotá espacio en el que se visitaron los archivos del IDEP sobre proyectos investigativos con escuelas normales, se visitaron las dos escuelas normales de este distrito, se realizaron conversatorios y entrevistas con sus coordinadores y algunos profesores. Así mismo, se visitaron los archivos de la Biblioteca Luis Ángel Arango, archivos de la Biblioteca Nacional y el Centro de documentación del Ministerio de Educación. También se realizaron entrevistas a profesores e investigadores relacionadas con

las experiencias pedagógicas y/o investigativas de formación de maestros y escuelas normales.

Las visitas, conversatorios y entrevistas abren horizontes desde los contextos para comprender una problemática compleja desde la singularidad de las vivencias y situaciones vistas desde sus expresiones singulares (Stake, 1999). Estas estrategias de acercamiento a los espacios desde la investigación cualitativa ofreció una ayuda importante en el proceso investigativo que transformó los rumbos de la investigación por el peso que adquirieron las voces de los entrevistados en el análisis del problema. Desde la investigación cualitativa la entrevista y los conversatorios presentan una amplia variedad de formas, no exige un método particular ni un tiempo determinado de estudio, dependiendo de las técnicas y de los propósitos a los cuales sirve en el marco del proceso investigativo. Es desde este panorama que la investigación documental se amplió al testimonio con el fin de obtener y visibilizar las voces, opiniones y experiencias de los protagonistas de las escuelas normales, principalmente.

Estas estrategias investigativas de tipo cualitativo permiten relacionar lo macro con lo micro, lo nacional con lo local, y utiliza el estudio particular de un contexto para comprender un asunto general que no involucra sólo los personajes entrevistados y la institución objeto de análisis, sino que este es asumido como un espacio específico en el cual se puede analizar una complejidad que desborda este marco de referencia. Según Stake (1999: 16-17), la selección de los espacios o personajes, no debe limitarse por su representatividad, ya que frente a un problema complejo es difícil que una muestra de pocos casos sea representativa de su variedad. Es necesario tener presente que la investigación cualitativa no está orientada por muestras o por la pretensión de validar o comprobar una teoría. En este sentido las razones que definen la elección se relacionan con las posibilidades de aprendizaje que brinda, por la diferencia entre sí, por la facilidad de acceso, por la actitud positiva que en el espacio se tenga hacia el proceso de estudio y por el tiempo del que se dispone para el trabajo de campo (Ibíd., 17-19). Por otra parte, es necesario precisar que este estudio no se realizó con el fin de realizar comparaciones o contrastaciones, sino con el objetivo de comprender sus procesos como elementos históricos y sociales ubicados en contextos sociales determinados.

Desde estas premisas, la investigación focaliza dos escenarios específicos de la vida normalista, donde se realizaron las visitas de mayor profundidad, una está ubicada en el departamento de Cundinamarca y la otra en el departamento del César.

1.7.3 Métodos de recolección de datos

La investigación cualitativa se caracteriza por la importancia que le da a los datos como elementos susceptibles de ser analizados en sus múltiples relaciones históricas, sociales y culturales. Así mismo, este enfoque posibilita y recomienda hacer uso de diferentes técnicas y fuentes para la recolección de la información requerida para el estudio del objeto de indagación, tales como películas, entrevistas, videos, narrativas, documentos e imágenes (Strauss y Corbin, 2002; Atkinson, 2005). Esta flexibilidad y variedad está dada por la necesidad de lograr una riqueza en la información de manera que permita evidenciar la complejidad de los asuntos sociales (Vasilachis, 2006: 30).

Los métodos de recolección de información que sirvieron de base a la investigación son de dos tipos:

Documentos:

- Textos escritos gubernamentales expedidos por el MEN: Decretos, leyes, documentos, informes, circulares, resoluciones.
- Documentos elaborados por las normales: Planes de estudios, Proyectos Educativos Institucionales, proyectos de práctica y/o de investigación, protocolos, Informes de Autoevaluación.
- Documentos elaborados por las facultades en relación con las escuelas normales: informes, convenios.
- Documentos de los organismos internacionales que hoy se ocupan de lo educativo y la formación de maestros: UNESCO, LA OEA, PREAL, Banco Mundial, principalmente.

Entrevistas:

- Entrevistas a directivas, docentes y estudiantes de las escuelas normales objeto de estudio.
- Entrevistas a investigadores y/o profesores del mundo académico relacionado con la formación de maestros.
- Entrevistas a dirigentes y ex dirigentes de ASONEN.
- Entrevistas a personalidades del mundo académico que han jugado un papel importante como asesores, pares académicos, investigadores en los procesos de reestructuración y acreditación.

El tipo de entrevista que se utilizó en este proyecto fue la entrevista no estructurada, la cual se concibe como una conversación guiada por una lista de aspectos que se consideran importantes de explorar en el curso de una investigación. Esta técnica de investigación posibilitó que dentro de un rango de libertad y flexibilidad se explorara las preguntas relacionadas con las necesidades de la investigación teniendo en cuenta las condiciones particulares de los entrevistados, los aspectos nuevos que aparecían en el contexto, las posiciones y puntos de vistas difíciles de proveer desde un diseño a priori (Patton, M.Q.2002: 341). Las entrevistas de tipo cualitativo en el proceso de investigación desarrollado tuvieron como objetivo adentrarse en el mundo de las experiencias y concepciones desde el punto de vista de los sujetos, con el interés de tenerlos en cuenta en la comprensión del objeto de investigación. Es decir, se trató de utilizar una técnica que enfatizara la dialogicidad y la colaboración de los sujetos del contexto (Fontana y Frey, 2005:696) para la comprensión de los asuntos relacionados con los procesos reestructuradores de la escuela normal y con las circunstancias que han enfrentado en estos 23 años.

Es necesario aclarar que por criterios éticos de manejo de las fuentes, en el informe final de la investigación no se hizo uso de los nombres propios de personas y escuelas normales visitadas. La recolección de la información relacionada con las instituciones y personas de las escuelas normales requirió tener presente las consideraciones éticas de los procesos

investigativos. La investigación cualitativa ha logrado avances significativos en este sentido, dado que la tranquilidad de los participantes no sólo compromete la objetividad de las respuestas y la apertura institucional para dejar ver sus mundos cotidianos, sino que también se trata de no afectar el bienestar de quienes participan con sus testimonios. Tal como lo plantean Fontana y Frey:

Dado que en la entrevista los objetos de investigación son los humanos, es necesario extremar las precauciones para evitar dañarlos. Tradicionalmente las consideraciones éticas han girado en torno a temas relativos al *consentimiento informado* (recepción del consentimiento del entrevistado después de que se lo haya informado en detalle y con honestidad acerca de la investigación), *el derecho a la privacidad* (protección de la identidad del entrevistado) y *la protección contra daños* (físicos, emocionales o de cualquier tipo)” (Fontana, Andrea y Frey, James H. 2015: 176).

Es necesario resaltar que para el desarrollo del proceso de visitas a las instituciones, la recolección de los datos, entrevistas y conversatorios, se tiene en cuenta la autorización expresa de las instituciones y protagonistas. Aquí es importante tener presente que en el proceso de acercamiento a las instituciones y sujetos se hizo expreso el compromiso ético de tratamiento de los datos, el cual incluye evitar el uso de nombres propios de personas e instituciones. El manejo ético de los datos implica no colocar en posición de vulnerabilidad a quienes participen en la investigación con sus narraciones y puntos de vista, con el fin de asegurar por una parte una expresión libre de coerciones y temores, y además, proteger a los participantes frente a posibles consecuencias negativas a posteriori, en las relaciones con compañeros, directivas, funcionarios locales o nacionales. En consecuencia, las visitas, las entrevistas y conversatorios estuvieron precedidas de una carta al rector de la escuela normal, en la cual se explicaban los motivos y acciones de la visita y un consentimiento institucional, donde el rector, luego de la discusión interna aceptaba la realización de la visita y las acciones que se desarrollarían en el marco del proceso (Anexo 2).

1.7.4 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se tuvieron presentes como punto de partida las siguientes consideraciones:

La etapa de análisis de los datos no puede entenderse como un momento diferenciado de la investigación y menos aún desligado de la recolección de la información. El análisis considerado como reflexión, debe verse como un proceso continuo donde la reflexión y el análisis acompaña cada uno de sus momentos, es decir se trata de un proceso cíclico en el cual el análisis no es la última etapa de la investigación, sino parte del diseño mismo y de la recolección de los datos en tanto que estos deben recogerse desde una perspectiva de análisis (Coffey y Atkinson, 2003: 7- 17). La variedad de los datos y materiales que se usan en las investigaciones de tipo cualitativo plantea la necesidad de hacer uso de diferentes estrategias analíticas, las cuales si bien deben usarse con creatividad, flexibilidad e imaginación por parte del investigador también exigen rigurosidad y sistematicidad. Pese a la pluralidad de posibilidades de análisis de los datos, varios investigadores cualitativos coinciden en plantear como características de este proceso la apertura a diferentes enfoques o técnicas, el ser dinámico, flexible, imaginativo, reflexivo y sagaz, así como también el ser metódico, académico y con rigurosidad intelectual (Coffey y Atkinson, 2003:12; Guba y Lincoln, 1981, Tesch, 1990). En este sentido, el análisis de los datos va más allá de la labor de manipulación de la información para situarse en la interacción de la información con los marcos conceptuales, ya que la información recabada no son fines en sí mismos, sino instrumentos en la construcción de ideas y conocimiento sobre el mundo social (Coffey y Atkinson, 2003).

Los diferentes proceso que se llevan a cabo en la investigación cualitativa poseen sin embargo tres momentos principales: descripción de la información, clasificación de la información desde categorías pertinentes relacionadas con el objeto de estudio, la disciplina académica y el problema mismo de investigación, y por último la construcción de una visión analítica por medio de la interconexión de los mismos (Dey 1993; Wolcott, 1994, citados en Coffey y Atkinson, 2003). Pero es necesario tener claro que los datos por sí mismo no dicen nada, es el horizonte conceptual en el que se apoya la investigación el que se relaciona con los datos para su descripción, categorización y análisis. En este sentido, Bogdan y Knopp (2005:147) consideran que el análisis de la información en una investigación cualitativa es el proceso sistemático de búsqueda y organización de la información, con el fin de elaborar conclusiones. Este proceso involucra varias acciones de organización, de fraccionamiento,

codificación, síntesis (búsqueda de patrones) que se hacen presentes en los diferentes tipos de información.

Teniendo en cuenta los aspectos relacionados con la investigación cualitativa, estos se conjugaron con los aportes que hace Alejandro Álvarez, sobre el proceso de análisis desde una perspectiva arqueológica-genealógica, configuración desde la cual la investigación asume unos rasgos generales. Para este trabajo se usaron las fichas temáticas-analíticas. Desde estos aportes el análisis de los datos se desarrollaron teniendo en cuenta cuatro momentos interrelacionados

- Primer momento: Organización de la información: En el cual se hizo un inventario de la documentación recogida, se organizan sus referencias bibliográficas y se hizo una primera clasificación según el tipo de fuente y técnica de investigación: documental: (organismos internacionales, documentos gubernamentales, grupos o investigadores, asesores, pares académicos, facultades de educación) entrevistas: (directivos docentes, maestros, estudiantes normalistas, asesores de las escuelas normales, dirigentes y ex dirigentes de ASONEN), etc. Se realizó una primera lista con estos datos. Luego se seleccionaron los documentos más representativos de cada uno de los grupos constituidos, se enumeraron y se procedió a ubicar sobre ellos cada uno de las temáticas que aborda. Esta información se agregó a la lista construida en el primer momento.

- Segundo momento: Fraccionamiento de la información y elaboración de las fichas relacionales: En este momento la acción analítica se centró en quebrar la unidad de los discursos por medio de un análisis de sus diferencias y relaciones. En la ficha se ubicaron los segmentos tal cual fueron dichos para encontrar las relaciones, lo que se repite, lo que cambia. Lo que está escrito en los documentos se desplazó a la ficha y en esta entra en un nuevo orden de deconstrucción de lo dicho, para ver expuesto las relaciones de saber- poder que no eran pensables o visibles en su unidad, en su contexto original. Este análisis permitió la construcción de categorías de tipo relacional y diferencial, así como también analizar los cortes históricos, las continuidades y los cambios que se dan en torno al objeto de estudio, las relaciones de lucha y resistencia que se generan en sus procesos (Anexo 3).

- Tercer momento: Momento de síntesis y conceptualización: Corresponde al momento en el cual prevaleció la acción de análisis general del problema a partir del análisis de las categorías y relaciones que se evidencian en las fichas relacionales teniendo como norte los objetivos, las preguntas y el objeto específico de la investigación. Este análisis es la base del presente informe.

- Cuarto momento: Triangulación de la información: En la investigación cualitativa la triangulación de la información se entiende como una estrategia para darle validez al análisis que presenta el investigador sobre el proceso desarrollado y las conclusiones a las que llegó. Para R. Stake (1999) Si bien no se trata de procesos de verificación o comprobar una verdad, la investigación cualitativa utiliza diferentes formas para que el investigador consolide la confianza en la interpretación dada a los datos, a las categorías y relaciones establecidas. No se trata de cuestionar todo, sino los aspectos más representativos o susceptibles de generar controversia.

Este proyecto de investigación realiza la triangulación mediante tres de los procedimientos que plantea R. Stake (1999). Para este investigador, retomando a Denzin (1984), basta con dar el análisis y la parte de los datos en los que se sustentan, a otro investigador conocedor del tema con el fin de conocer su opinión sobre si la interpretación y/o categorización dada a los datos es forzada o imprecisa. Esta tarea se desarrolla mediante la discusión, análisis y revisión por parte del tutor encargado de la investigación, quien cuenta con amplia experiencia en el tema. Además la función de someter la investigación al concepto de tres jurados especialistas en el tema cumple una función de triangulación. Otra forma de triangulación está dada por los mismos datos que resultan de otro tipo de fuentes o de otro tipo de actores, es decir, si el elemento en cuestión aparece en otro tipo de fuente o en los enunciados dados por otros entrevistados, se puede tener confianza en la validación del análisis (triangulación metodológica), lo cual está implicado en el análisis de los datos. Otra forma de triangulación consiste en la opinión de las personas que participaron en ella, a este tipo de estrategia Stake lo denomina “revisión de los interesados” y se trata en dar la transcripción de sus palabras y el análisis construido para ser revisado en cuanto su exactitud y adecuación.

Esta última labor estuvo sujeta a condicionamientos de tiempo. No obstante, se pudo entregar el trabajo a algunos de los participantes para que ofrecieran sus puntos de vista en caso de no sentirse identificado con lo expresado en los testimonios. El trabajo final se hará llegar a cada una de las escuelas normales superiores que participaron del trabajo de campo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

2. PANORAMA HISTÓRICO

A lo largo de los siglos, América Latina no sólo ha sufrido el despojo del oro y de la plata, del salitre y del caucho, del cobre y del petróleo: también ha sufrido la usurpación de la memoria. Desde temprano ha sido condenada a la amnesia por quienes le han impedido ser. La historia oficial latinoamericana se reduce a un desfile militar de próceres con uniformes recién salidos de la tintorería. Yo no soy historiador. Soy un escritor que quisiera contribuir al rescate de la memoria secuestrada de toda América, pero sobre todo de América Latina, tierra despreciada y entrañable: quisiera conversar con ella, compartirle los secretos, preguntarle de qué diversos barros fue nacida, de qué actos de amor y violaciones viene.

Ignoro a qué género literario pertenece esta voz de voces. ...pero no sé si es novela o ensayo o poesía épica o testimonio o crónica o ... Averiguarlo no me quita el sueño. No creo en las fronteras que, según los aduaneros de la literatura, separan a los géneros.

Yo no quise escribir una obra objetiva. Ni quise ni podría. Nada tiene de neutral este relato de la historia. Incapaz de distancia, tomo partido: lo confieso y no me arrepiento. Sin embargo, cada fragmento de este vasto mosaico se apoya sobre una sólida base documental. Cuanto aquí cuento, ha ocurrido; aunque yo lo cuento a mi modo y manera.

Eduardo Galeano. 1982

1 8 0 3

2.1 EMERGENCIA DE LA INSTRUCCIÓN PARA MAESTROS EN EUROPA

En occidente, la necesidad de una formación especial para los maestros de los primeros grados de instrucción es una idea relativamente reciente, en tanto que sus formas institucionales de carácter sistemático y gubernamental sólo se dan a partir del siglo XVIII. Sin embargo, en el siglo XVI y XVII ya se gestan algunas formas organizativas que dan cuenta de la emergencia de la formación especial y diferenciada para los maestros. Estas formas primigenias, sin embargo, prediseñan formas de acción y de enunciación sobre el maestro, la instrucción y la escuela que en muchos casos, no fueron rotas por las formas modernas de los dispositivos³⁴ de formación del siglo XIX y, en muchos casos del siglo XX.

Así pues, de estas primeras maneras de formar al maestro surgen elementos modernos, como la división de espacios, tiempos y saberes para la instrucción escolar y de los sujetos encargados de formar la infancia, pero también líneas de problematización en las cuales se ha desarrollado la formación de maestros en su historia. Estos elementos son importantes como horizontes desde los cuales los independentistas criollos, y después las élites gubernamentales de América Latina y en especial de nuestro país, construyeron los idearios de la instrucción pública. Procesos complejos de apropiación que evidencian diferencias, pero también discursos y prácticas heredadas sobre la escuela, el maestro y su formación que se constituyeron en condiciones sobre las cuales se erigieron las escuelas normales de los países europeos, y en particular de Colombia.

Los maestros en Europa, durante la segunda mitad del siglo XVII y parte del siglo XVIII, son formados bajo iniciativas religiosas o gremiales, muchas de ellas relacionadas con la

³⁴ En Foucault el concepto de dispositivo está referido al análisis genealógico, en el sentido en que posibilita establecer relaciones entre elementos heterogéneos,- discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc.-, evidenciar la naturaleza de esos nexos y permite responder a una necesidad estratégica. Sus elementos conciernen tanto lo enunciado, como lo no enunciado, para Foucault, el dispositivo es la red que se puede instaurarse entre esta diversidad de elementos (1985:128).

educación de los niños pobres en escuelas de caridad, las cuales luego son consideradas insuficientes e incapaces de formar los cuerpos docentes que requerían las políticas estatales modernas en sus esfuerzos por expandir y controlar la educación. En varios países europeos, las congregaciones religiosas (escolapios³⁵, jesuitas, Lasalianos, entre otros) juegan un papel inicial en esta función.

En Alemania, los inicios de la formación de maestros se dan en algunas regiones en los talleres artesanales, donde en calidad de aprendices son formados bajo la orientación de los gremios (Müller, 1996: 173). Sin embargo, también se encuentra en otros territorios alemanes la experiencia de los Seminarios, los cuales surgen auspiciados por algunos príncipes alemanes, por reformadores protestantes, pietistas y católicos que bajo la influencia pedagógica de Ratke y Comenio crearon en el siglo XVII los *seminaria scholastica* para la formación de preceptores. Igualmente, al finalizar el siglo XVII, August Hermann Francke, religioso y pedagogo pietista, creó un *seminarium praeceptorum*, que funcionaba como internado para la formación de los instructores de las instituciones educativas creadas por él para atender a huérfanos y niños pobres (Luzuriaga, en Escolano B. 1982: 56, Müller, 1996).

En Francia, los rudimentos de la formación de maestros se encuentran en el siglo XVII en iniciativas de comunidades católicas por atender las necesidades religiosas, educativas y morales de los sectores pobres que eran excluidos de los centros educativos. Entre ellas se encuentran las referidas a las escuelas de caridad que atendía la instrucción de los hijos de artesanos y obreros en Lyon, las cuales fueron la base de las acciones educativas del sacerdote Charles Démia (1637-1689), en la formación de los maestros para las escuelas católicas. Charles Démia, según Yves Poutet, (1994), encuentra en las escuelas cristianas de esta localidad una gran negligencia en la iniciación de los niños pobres en la fe y la vida cristiana y la ausencia de un sistema escolar favorable a una buena instrucción religiosa. Por otra parte, también consideró la necesidad de que las maestras y los maestros católicos debían

³⁵San José de Calasanz, fundador de los escolapios, abrió una escuela popular cristiana en 1597 en Roma, la cual es reconocida como la primera escuela pública popular gratuita en Europa.

tener un organismo específico para su formación, sin embargo, esta debía estar estrechamente unida a su formación pastoral. En 1672 inaugura el Seminario San Carlos, dirigido a la formación de maestros hombres, Cofradía de San Carlos. Luego con la experiencia de la formación de escuelas para niñas constituye otro seminario para maestras, las hermanas de San Carlos (1677), dirigidas a orientar las escuelas cristianas para niños y niñas pobres por él fundadas. En este sentido, la formación de maestros estaba estrechamente vinculada a la formación eclesial, la fortaleza del Seminario de San Carlos de Lyon, según su fundador, crearía en un mismo lugar, buenos sacerdotes y buenos maestros de escuela (Poutet, Óp. Cit.: 27). Como elementos centrales de estas experiencias Demia escribe varios textos, entre los que sobresalen: Avisos sobre la necesidad de las escuelas cristianas para la instrucción religiosa de los pobres de la diócesis de Lyon (1666) y el Reglamento para las escuelas de la villa y diócesis de Lyon (1674), donde incluye una disposición sobre las asambleas para maestros y maestras de escuela (Ibíd: 39).

En medio de las crisis religiosa y política relacionadas con las disputas entre protestantes y católicos, las escuelas para pobres, en especial las orientadas para los niños y los jóvenes cumplían una triple función dirigida a formar buenos ciudadanos, buenos cristianos y seres diestros para el empleo. En estas razones se basó para llamar al gobierno, a la sociedad y a la iglesia en favor de la creación de estas instituciones (Ibíd.: 46). Este religioso francés consideró la escuela como un medio para llevar a la juventud las verdades de la fe y la religiosidad, con el fin de posibilitar en ellos los buenos hábitos de vida, en este sentido las escuelas públicas y gratuitas para la población pobre eran una forma de enfrentar los vicios y la falta de moralidad que veía en la juventud. Las escuelas cristianas posibilitarían formar niños disciplinados, retirados de las calles, obedientes a los padres, entrenados en sus responsabilidades, instruidos en sus rudimentos, habituados al esfuerzo y dispuestos a acudir frecuentemente al oficio de sus sacramentos (Poutet, Op cit.:47). El modelo central de esta acción moralizadora y religiosa la constituían los maestros, quienes debían reencarnar los principios de la formación: la fe, el celo, la vida tranquila, la paciencia, la moderación, la firmeza y la vida ejemplar e irreprochable (Ibíd.: 131).

Con relación a los maestros consideraba que estos debían ser formados de manera especial para ejercer su labor, formación que debía estar fundada en el conocimiento de un método para la transmisión de los conocimientos, pero sobre la base de la moral, el ejemplo, la virtud, la religión y la dedicación exclusiva a la escuela, es decir un sujeto que necesita ciertas características especiales, entre ellas el celibato. En sus escritos sobre las características que debían reunir más adelante las escuelas consideró que el maestro debía ser un ser desprendido de los compromisos familiares y sacerdotales, en tanto que estos últimos por cumplir con sus labores religiosas debía abandonar constantemente la escuela. Los primeros, porque debían cumplir con las necesidades de su existencia y su espíritu de asalariado lo llevaría a obrar en consecuencia, por tanto, por la excelencia que la vida de maestro reclama sería preferible contar con personas que vivan en celibato (Démia, 1666, citado en Poutet, 1994: 158).

Otra de las obras pioneras en la formación de maestros en Francia la constituye la obra del religioso Juan Bautista de La Salle, quien en Reims funda una escuela en 1679 en la cual acoge a enseñantes pobres, experiencia sobre la cual crea en 1684 un Seminario de maestros de escuela, considerado pionero en la formación de maestros en Francia. En este mismo año y como elemento central de la necesidad de la educación para los niños, funda la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Hermanos de la Salle), de honda tradición educativa en Europa y América Latina. La actividad educativa de La Salle introduce elementos novedosos en la época como son la enseñanza en grupos y por nivel (lecciones), los horarios y la enseñanza en la lengua materna y no en latín. Sus ideas sobre la educación, organización y normas que deben regir las escuelas, están condensadas en su obra más importante, la Guía de las Escuelas Cristianas (Lasalle Juan Bautista.2010), publicada por primera vez en 1720 (Valladolid, J.M. Juan Bautista Lasalle. 2010:5 Presentación). Este texto gozó de amplia influencia en la educación francesa y en los lugares donde la Congregación de los hermanos cristianos ha desarrollado su acción educativa, “la realidad es que conformó un estilo propio de enseñar y de educar, que caracterizó a las Escuelas Cristianas, y que otros muchos pedagogos, algunos de ellos fundadores de institutos docentes, bebieron en ella sus ideas educativas” (Valladolid, J.M. 2001: 6-7. Presentación. Lasalle 2010).

En esta obra La Salle fija, a manera de reglamento dirigido a los Hermanos Cristianos, cada uno de los procedimientos, comportamientos y actividades que se deben desarrollar en la escuela desde su entrada hasta su salida, la forma de recibir los alimentos, los tiempos de oración, las posturas, el orden de las lecciones, los materiales, las formas de enseñanza y evaluación, los horarios, los castigos, los premios, las obligaciones de los maestros, de los inspectores, en fin, toda la vida de las escuelas está reglamentado de manera detallada y precisa.

La Guía de las Escuelas reviste una especial importancia para el estudio de las concepciones que acompañaron las primeras formas institucionales de formación de maestros primarios en tanto que muestra como estas surgen unidas a la reglamentación, la vigilancia, la disciplina, el método y el manual, elementos que aportaron a la configuración de la tradición normalista en el siglo XIX. La enseñanza como seguimiento a un método con prescripciones precisas fue característica de la formación de maestros para las escuelas públicas de los nacientes Estados, unidos a las fuertes exigencias de moralidad, religiosidad y decoro que hicieron parte del ideario educativo hasta el siglo XIX.

Un elemento central de la educación será la disciplina, fundada en el silencio, las órdenes, el acatamiento a las normas impuestas, las prácticas religiosas y una organización piramidal del poder, en cuya cúspide está el director que obra sobre el maestro y este a su vez sobre los alumnos. La lectura basada en textos religiosos y el cumplimiento de los deberes siguiendo orientaciones estrictas, los castigos y los premios. Tanto sobre el alumno como sobre el maestro pesará una profunda vigilancia, control y conducción que se convierte en pieza clave de la formación. Con relación al maestro, La Guía es un extenso manual para su formación, en ella especifica clara y detalladamente sus comportamientos, acciones, cualidades y vicios. Entre las cualidades más importantes que el maestro lasaliano o lasallista debe tener son: la gravedad (mantener la compostura en sus actos y en sus palabras), el silencio, la humildad, la prudencia, la sabiduría, la paciencia, la mesura, la mansedumbre, el celo, la vigilancia, la piedad y la generosidad (Lasalle. 2010:136).

Cómo encargado de la formación del maestro, el director ejercerá sobre él una puntual observancia y corrección, la cual no sólo incluye elementos relativos a su ejercicio de enseñanza, sino que también cubre todas sus acciones privadas y públicas, marcando los espacios, los movimientos, las conductas y hasta sus relaciones personales (Ibíd:138-141).

Estas primeras experiencias evidencian la emergencia de la necesidad de la formación del maestro, es decir, de un sujeto que es preparado de manera especial y directa para la instrucción de los niños. Así mismo muestran las formas como este sujeto y la instrucción de los pobres, se dan en el marco de unas necesidades no sólo de conocimientos sino también para suplir necesidades morales y sociales. Estas formas iniciales de la instrucción católica para la instrucción tendrá fuertes repercusiones no sólo en Francia, aún después de la revolución de finales del siglo XIX, sino también en las conflictivas relaciones entre pedagogía, poder político y poder moral que se expresarán en la constitución de los sistemas de instrucción pública en Latinoamérica, y en especial en Colombia. Humberto Quiceno considera las propuestas lasallistas como núcleo de los postulados educativos que se convirtieron en discurso hegemónico en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX; este investigador nombra como Discurso Pedagógico Católico a: “los libros de la Salle, los libros de aquellos que se identificaron con sus conceptos, las instituciones Lasallistas y sus políticas educativas, su disciplina, su método de enseñanza, sus maestros y su arquitectura escolar” (1988: 13)

En Inglaterra, en el siglo XVIII la formación de enseñantes se da bajo el auspicio de la iglesia anglicana que promueve una formación inicial basada en la observación y la práctica, lo cual sirvió de referente para la instrucción de maestros durante el siglo XVIII. En 1805, Andrew Bell y Joseph Lancaster, por separado ponen en funcionamiento el sistema de “monitores” para enseñar a grupos amplios de niños, bajo la supervisión de un inspector. Lancaster, con el fin de instruir los monitores, crea en Londres la que se considera la primera institución de formación de maestros en el Reino Unido, donde imparte conocimientos prácticos de la forma de enseñar (Madrid, D.,1998: 124)).

El método de Bell y Lancaster tienen semejanzas en sus formas de operar, basado en el apoyo del maestro en los estudiantes más avanzados, en bancos de arenas como forma económica y eficaz para aprender la escritura y las operaciones aritméticas y una estructura de espacio y del tiempo que reúne en sí misma la estructura jerárquica de la milicia (ejército)³⁶ y la organización de las fábricas textiles, “se trataba de un gran salón con un número de bancos dispuestos en filas; en el recinto se reunían un maestro, ubicado al frente, y los alumnos ubicados en filas. En cada una de las filas en los extremos, se ubicaba un monitor. El maestro daba la lección únicamente a los monitores y este la repartía a los demás estudiantes que estaban ubicados en sus respectivas filas” (Sanabria Munevar: 52).

No obstante, las iniciativas de Joseph Lancaster van a contar con serias oposiciones debido a las desconfianzas que la poderosa Iglesia Anglicana tenía sobre la Hermandad de los cuáqueros³⁷, fracción protestante a la que pertenecía este educador. Asimismo, J. Lancaster era londinense, perteneciente a la clase popular no tenía más educación que la que había recibido en el seno de la Hermandad. Mientras que por otra parte Andrew Bell era escocés, ministro anglicano, perteneciente a una clase social alta y había recibido educación universitaria. La expansión de las escuelas caritativas de Lancaster despertó fuertes reticencias en los sectores oficiales del protestantismo inglés quienes lo definían de ateo y temían que las ideas no conformistas de los cuáqueros pudiera despertar ánimos de emancipación en los sectores más desfavorecidos (*Ibid.*:51), en oposición apoyaron el método de Andrew Bell, en quien confiaban. Estas reticencias no pararon el éxito del sistema monitorial que logró reconocimiento no sólo en Inglaterra, sino también en gran parte de la geografía mundial.

³⁶ El método de enseñanza mutua nace en la base militar inglesa de Madrás- India, en la que Andrew Bell, reverendo anglicano es nombrado como director del asilo de los niños huérfanos de esta institución militar. (Sanabria Munevar: 53).

³⁷ Grupo disidente del protestantismo que fue fundada en Inglaterra en 1648 por George Fox, que se caracteriza por la poca estructura de sus cultos, la no existencia de jerarquías, la sencillez, la honradez y la búsqueda del igualitarismo. Es considerado un protestantismo no conformista.

El método de la Enseñanza Monitorial o Lancasteriana va a tener una influencia preponderante en las primeras experiencias de formación de maestros no sólo en Colombia, sino que se constituyó en la forma de instrucción de mayor extensión en los países latinoamericanos en el siglo XIX³⁸.

En España, la formación de maestros de primeras letras emerge en el siglo XVIII por iniciativa de los gremios o por decisión privada o religiosa (Gutiérrez Zuluaga, 1989:48; Escolano, 1982). Sin embargo, Según Avendaño y Carderera (1888:341-342), en el documento de Las Siete Partidas, elaboradas durante el reino de Alfonso X, ya se encuentra las voces de maestro y escuelas, referidas a una acción desempeñada por los clérigos.

Según el texto de Avendaño y Carderera, en el año de 1642, los maestros de Madrid se agremian para proteger sus intereses y mejorar la enseñanza, bajo la autorización del rey Felipe IV, y constituyen la Hermandad de San Casiano (1642-1780). Esta Hermandad obtiene diferentes prerrogativas, que se van a extender al reinado de Felipe V, él cual le otorga, entre otros, el derecho de examinar a los futuros maestros y a nombrar los inspectores de las escuelas:

Felipe V, por Real cédula de 1.º de Septiembre de 1743, dada á instancia de los Hermanos mayores de la expresada Congregación de San Casiano, concedió á los maestros del arte de primeras letras las mismas preeminencias y prerrogativas de que gozaban los maestros de artes de la carrera literaria, confirmando á la Hermandad el derecho de examinar á los maestros, y facultándola además para nombrar veedores que los cuidasen y celasen, con el título de visitadores. (Avendaño y Carderera, 1888: 342)

Las características que debía reunir una persona para ser nombrado maestro de escuela, eran en el momento pocas, en la disposición de julio de 1771, se plantea: “1º haber sido examinado y aprobado en doctrina cristiana por el ordinario eclesiástico; 2º acreditar buena vida y costumbres y limpieza de sangre; 3º sufrir un examen ante escribano y examinadores, relativo

³⁸ En la tarea de difusión del método, Joseph Lancaster conocerá a Andrés Bello y a Simón Bolívar en Londres, a quien lo unirá una larga amistad, por intermedio de Francisco Miranda en 1810, estos dos americanos visitan una de sus escuelas y conocerán por él mismo los beneficios del método de instrucción.

á la pericia del arte de leer, escribir y contar; 4° haber conseguido aprobación de estos ejercicios por la Hermandad de San Casiano” (Ibíd. : 343).

En 1780, ante la extinción de la Hermandad de San Casiano, se creó en su lugar, El Colegio Académico del noble arte de las primeras letras, en cuyos estatus de aprobación se define: “El fin y objeto principal del establecimiento del Colegio académico, es fomentar con trascendencia á todo el reino, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar”(Citado en Avendaño y Carderera, 1888: 343). Este Colegio agrupaba todos los maestros de primeras letras que dirigían las escuelas del reino, en calidad de leccionistas. Sin embargo, estas escuelas no eran sostenidas ni por la corte, ni las villas, por lo cual sólo recibían estudiantes que pudieran hacer los pagos correspondientes. El Colegio Académico recibía *leccionistas* una vez a la semana para prepararse en los ejercicios del arte de la enseñanza a los niños y poseía todos los poderes para definir la aprobación de escuelas y suministrar los maestros que las dirigieran.

Las primeras iniciativas estatales para la formación de maestros en España se encuentran en 1791, cuando se crea en Madrid, la Academia de Primera Educación, orientada a dar instrucción a los aspirantes a maestros por medio de un curso de dos horas diarias, con prácticas en las escuelas. A principios del siglo XIX se funda el Instituto Militar Pestalozziano (1806-1808) concebido como un instituto para la formación de maestros bajo los preceptos del pedagogo suizo, el cual la presión conservadora se vio forzada a terminar sus labores dos años más tarde. Otra iniciativa estatal se da en 1818, cuando se constituye en Madrid la primera Escuela Mutua, que en 1821 se calificaba como “Escuela normal para la enseñanza mutua” en la medida en que ella recibía leccionistas para adquirir el método lancasteriano (Escolano Benito.1982: 59).

En el marco de la necesidad de las élites religiosas, intelectuales, gubernamentales de finales del siglo XVII y del siglo XVIII la educación para los pobres emerge como forma de acercar a la mayoría de la población marginada de los procesos de conocimiento racionalizados tanto de orden instructivo, leer, escribir y contar, como también como elemento capaz de ejercer

una acción de moralización religiosa y de utilidad social sobre los sectores hasta el momento excluidos de los saberes considerados civilizados. Por otra parte esto recuadros, en especial la inglesa, expresa tensiones político-religiosas sobre los saberes y las formas de impartirlos. En estas primeras formas se expresan las tensiones entre los saberes espontáneos y los adquiridos de forma artesanal, frente a una instrucción que requiere ya de unos espacios, unos tiempos y unos sujetos institucionalizados y jerárquicamente definidos. Así mismo, la formación de maestros, como elemento central de los sistemas de instrucción pública en los procesos de constitución de los Estados-nación. El maestro emerge como una figura necesaria en estos proyectos políticos y su saber estará unido a los saberes básicos considerados socialmente necesarios, constituyéndose el método, mutuo o simultáneo, como elemento diferenciador.

2.2 EL CONTEXTO EUROPEO, ESPACIO DE CONSTITUCIÓN Y DESAPARICIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

El paso panorámico por las escuelas normales europeas, permite comprender los variados espacios y los complejos y múltiples procesos de las primeras formas de carácter institucional y estatal que se constituyeron en modelo de formación para los ilustrados independentistas latinoamericanos, para los cuales las ideas y procesos culturales y políticos de varios países de Europa como Francia, Alemania e Inglaterra se constituyeron en un paradigma de lo moderno³⁹.

Pese a la diversidad de formas que tuvo la escuela normal en los distintos espacios de Europa, la fundación de las escuelas normales europeas surge bajo la necesidad de hacer de la formación de maestros un proceso diferenciado de la educación de los niños, con unos

³⁹ Una de las excepciones a este caso es Sarmiento, promotor de las escuelas normales Argentinas, quien no negó su admiración por el sistema estadounidense, en donde contrató el director de la primera escuela normal Argentina (Paraná 1870) y las primeras maestras encargadas de dirigir la empresa de constitución de las otras normales (Crespo, Julio. 2008).

saberes y espacios particulares. Por otra parte, la institucionalización y expansión de las escuelas normales correspondió a urgencias políticas de carácter estatal, en la lucha por la dirección y control de la instrucción para la población pobre, como espacio de delimitación con el poder pastoral, en algunos casos de carácter católico y en otros como en Inglaterra de orientación protestante. Estos trayectos se constituyeron en las formas de reglamentar la enseñanza y los saberes que en la escuela debían circular desde las políticas y aspiraciones nacionales de los diferentes Estados. El maestro es designado por una formación que lo acredita de manera específica para desarrollar una labor de enseñanza en el panorama de la cultura, elevando así su posición social e intelectual, a diferencia de las situaciones anteriores, ambulantes o artesanales, donde su situación y su saber eran en extremo precarios. Un ejemplo de ello es la situación de los maestros empíricos del siglo XVI en Inglaterra:

En el siglo XVI, lo esencial de la enseñanza impartida por los maestros llamados “alfabetizadores” era la lectura, la escritura y la ortografía [...] La enseñanza continúa siendo una ocupación de hombres pobres, que por necesidad se veían obligados a practicarla. Estaba tan mal pagada que únicamente los pobres y los que no tenían otras opciones se dedicaban a ello. La mayoría del profesorado era de origen rural, vivía en zonas rurales y practicaban una docencia dirigida básicamente a los hijos de labradores y granjeros (Madrid: 1998:123)

Por otra parte, los saberes necesarios para la formación del maestro inicial es predominantemente básico, centrado en los conocimientos requeridos en el momento para la educación inicial de los niños, con énfasis en los aspectos metodológicos definidos por los programas estatales, ya fuera la enseñanza mutua o el método simultáneo. Así una escuela denominada normal, sería el espacio donde, por su misma naturaleza, se enseñe y se practique a ajustar ciertas normas establecidas de antemano, sean estas de: conocimiento, socio-conductuales, éticas, políticas, culturales, de pensamiento en pos de la enseñanza y la educación de los primeros grados de escolaridad (Peñalver Bermúdez. 2006). Es decir, la escuela normal se estableció como el lugar modelo, donde el maestro es instruido en la norma que debía seguir en su enseñanza (Montes, 2009: 132; Escolano Benito: 56). En este sentido, desde los aspectos señalados queda el interrogante sobre la calidad de la relación del maestro

con los conocimientos del mundo académico y científico que generaron las escuelas normales europeas. Es decir, si es posible considerar que estas primeras formas institucionales y estatales instituyeron un modelo de formación del maestro con una débil relación con la cultura, los conocimientos de las ciencias y la pedagogía misma, en tanto que su formación estaba centrada, desde la reglamentación gubernamental, en nociones básicas y el método de enseñanza.

El escaso nivel de los conocimientos dirigidos a los futuros maestros de la educación popular, permite considerar una distancia entre los discursos de igualdad pregonados por los ilustrados y las formas concretas en las que se institucionalizaron los ideales liberales. Los aspectos referidos, por ejemplo en el caso de España, donde se considera banal e improductivo brindar a las clases populares una instrucción que vaya más allá de las necesidades básicas, haciendo mejor hincapié en la moral y la religión, “que no desvíen a la gente sencilla y pobre de las funciones modestas a los que están destinados” (Reglamento Orgánico de las escuelas normales de España, 1843); y de manera similar en Francia: “las Normales se profesará principalmente el arte de enseñar los diversos conocimientos, se expondrán los saberes más útiles en cada género y se hará hincapié en el método de exposición” plantean un alto nivel de oposición con los discursos ilustrados de igualdad, como los de Condorcet⁴⁰ en los que planteaba como objetivos de la instrucción:

"Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer sus necesidades, de conseguir su bienestar, asegurar a cada uno este bienestar, que conozca y que defienda sus derechos y que entienda y cumpla sus deberes; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver todas la extensión de los talentos que ha recibido de la naturaleza y para restablecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la Ley..." (Condorcet, 1922.

1 8 0 3

⁴⁰ En la Francia de la revolución, tuvieron bastante influencia las ideas de Condorcet, quien como diputado de la Asamblea legislativa y miembro de la Comisión de instrucción Pública propuso el proyecto de reforma educativa que fue aprobado por la Asamblea legislativa (1792), además escribió varios textos sobre educación, entre ellos Memorias de la instrucción Pública (1790). Condorcet, es considerado en el mundo europeo el Pedagogo de la democracia (Gutiérrez Zuloaga, 1989:45)

Escritos pedagógicos. Madrid. Calpe: 128. Citado en Gutiérrez Zuloaga. 1989: 45-46).

De manera similar, en Alemania las reformas introducidas en el siglo XIX, destinan los conocimientos científicos a las universidades, al igual que la formación del profesorado para el Gimnasio, mientras que las escuelas normales, encargadas de la educación popular, la relación con los conocimientos científicos es escasa. Sin embargo, pese a las críticas, es necesario destacar el protagonismo que le dieron estas instituciones a la formación de maestros y al papel que la pedagogía jugó en su configuración y desarrollo. Es decir, las escuelas normales europeas ejercieron una función activa en la apropiación y puesta en práctica de las ideas pedagógicas que se fueron constituyendo, principalmente Pestalozzi, Fröbel y Herbart. Estos elementos sirvieron de base para que muchas de estas instituciones crearan sus propios textos de enseñanza y ensayaran nuevos métodos (Madrid. 1989:123).

Otro elemento a destacar de estas experiencias europeas de la primera mitad del siglo XIX es la importancia en la adquisición de los saberes del oficio de maestro que jugó la observación de la enseñanza de maestros diestros y de la práctica pedagógica, lo cual le dio a las escuelas normales un panorama más de laboratorio- taller que de enseñanza regular. En esta formación del maestro que vinculaba lo intelectual con lo artesanal juegan un papel importante las escuelas anexas, que fueron un elemento identitario de las escuelas normales. La práctica pedagógica en las escuelas anexas durante todo el proceso de formación normalista es un elemento que se relaciona directamente con el valor que Comenio le da a las prácticas de enseñanza y que se vincula con el desarrollo del entendimiento, en tanto que liga lo intelectual con lo espiritual, lo teórico con lo práctico. En este sentido la enseñanza fue considerada por este pedagogo como un elemento necesario en el aprender, enseñar es un momento vital en este proceso, tanto para el alumno, como para el maestro o preceptor: “... aquel que desee obtener el mayor aprovechamiento en los estudios que busque discípulos, aunque tenga que pagarlos, al los que enseñe diariamente lo que él aprende. Te

conviene más privarte de algunas comodidades externas con tal de que tengas quien te quiera oír al enseñar; esto es al aprovechar” (Comenio, 2000: 91)⁴¹.

Otro punto fundamental es la importancia que reviste el moldeamiento de los hábitos y las costumbres de vida de los maestros en formación, aspectos que son considerados en la época como cualidades que sitúan al maestro como modelo público, no sólo frente a su hacer, sino también frente a su ser. En una variedad de los escenarios normalistas, el fuerte sentido confesional que estas instituciones tuvieron, indica que pese a los intentos por secularizar la instrucción desde el control estatal, en sus contenidos y formas disciplinarias, la escuela y la formación de maestros, se constituían en un dispositivo para moralizar las costumbres, espacio en el cual la religión jugó un papel preponderante que evidencia las limitaciones del liberalismo del momento para construir una ética civil. En este sentido, los internados jugaron un papel primordial, en tanto que se configuraron como un elemento diferenciador de la formación normalista donde jóvenes provenientes de diferentes regiones y estratos medios y bajos de la población podían acceder a una formación. Los internados estaban orientados por normas rígidas, en las cuales se reglamentaban todos los momentos de la vida del estudiante, desde el inicio de la jornada hasta la hora de sueño.

Según Vroede (1989), es importante tener presente que las escuelas normales europeas emergen desde dos modelos básicos que se fueron expandiendo por los países europeos,

⁴¹ Esta estrecha relación de la formación normalista con las escuelas, la pedagogía y la práctica de enseñanza, se constituyó en un elemento característico de las escuelas normales en el mundo. Desde otra geografía, en Estados Unidos por ejemplo, algunos analistas norteamericanos consideran que las escuelas normales aportaban formas diferentes de formación de maestros que no fueron recogidas por el modelo universitario. Así lo plantea Feiman-Nemser (1990:215):

“Normal schools had a clear sense of their mission. They championed the idea of teaching as a noble calling or vocation and fostered a professional spirit de corps. Unlike modern-day schools of education with their fragmented mission and defensive posture, normal schools knew that their major purpose was to serve the profession by educating practitioners. They “formed” their students more effectively than the large university schools and departments of education that replaced them (Powell, 1980, p.59). They also “glorified and supported the ideal of superb craftsmanship” (Borrowman, 1956, p. 19). The normal school curriculum gave explicit attention to pedagogical training and supervised practice and the practice school, at least in the stronger normal schools, fostered close ties between theory and practice” (Clifford and Guthrie, 1988).

primando luego uno sobre otro. Uno fue la escuela normal (Normalschule) austriaca, la cual fue instituida por el gobierno a finales del siglo XVIII, bajo la influencia de los ilustrados católicos. Este recurso no era una institución como tal, sino una escuela primaria modelo donde se admitían maestros o candidatos a maestros, los cuales eran formados por medio de cursos de corta duración y la observación de un maestro diestro, con el fin de aprender el método ya sea de enseñanza simultánea o de enseñanza mutua (Vroede, 1989: 62). Este tipo de instrucción de preceptores se extendió con algunas variantes, entre 1760-1840, a hacia otros países como los estados católicos del sur y el oeste de Alemania, hacia algunas regiones de Italia, Países Bajos del Norte y del Sur, Inglaterra y Escocia, Francia, España y Portugal.

La segunda tipología de instituciones de instructores fue la alemana, el Seminario para maestros (Schullehrerseminar), conocido como el modelo prusiano, el cual tiene sus antecedentes en los seminaria scholastica y seminarium praeceptorum auspiciadas por algunos príncipes y por reformadores protestantes y católicos. Los primeros intentos gubernamentales en Alemania lo ubica Lorenzo Luzuriaga en la escuela normal oficial creada por Federico Guillermo I en 1732 y dirigida por Schiemneyer. Luego, en 1748, se funda otra en Berlín (Luzuriaga, citado por Escolano Benito, 1982:56). Sin embargo, es a principios del siglo XIX, que la bajo la orientación estatal, los Seminarios para maestros se constituyeron en las formas institucionales para la formación de maestros, orientados bajo “la necesidad de tener una educación nacional, de formar ciudadanos con virtudes morales y sociales” (Vroede, 1989:5). En este proceso jugó un papel preponderante la pedagogía de Pestalozzi, influencia bajo la cual se diferenció la instrucción de los educandos de las de los maestros.

Este prototipo rápidamente absorbió al modelo austriaco, sirviendo de base para la formación de instituciones de formación de maestros en toda Europa. Su sistema transforma los seminarios del siglo XVIII, y ante los cambios sociales y culturales del naciente siglo (XIX), los seminarios prusianos adoptan otras formas: duración de la preparación en tres años, combinación de enseñanza teórica y práctica, la instauración de una escuela propia para los ejercicios prácticos y un régimen de internado. Bajo esta perspectiva el futuro maestro no era ya un aprendiz que se formaba sólo en la observación, sino un sujeto que necesitaba ser

formado en su especificidad, con secuencialidad, organización, método y de manera diferenciada a los espacios de los educandos. Aunque el nombre de escuela normal se generalizó en los países de habla romana, el modelo que se instituyó fue el prusiano, como por ejemplo en Francia (Escuela Normal de Estrasburgo, 1810), Bélgica (1842), Escocia (1836), España (1839), en Piemonte (1858) y que después se generalizó por toda Italia, al constituirse el reino de Italia (Vroede, 1989: 64).

De esta manera se gestan las formas modernas para la formación, control e institucionalización de un saber, el saber de la enseñanza, el cual ya no será impartido de manera personal, en los ámbitos hogareños, los talleres de los artesanos o los recintos improvisados de las instituciones religiosas; tampoco desde las destrezas individuales regidas por el hacer artesanal. Este proceso marca la ruptura entre las formas empíricas de la capacitación de maestros y los procesos de institucionalización y control por parte de los Estados, lo que representa las primeras formas de las relaciones de fuerza entre el saber erudito y el saber artesanal, los juegos de verdad y de poder en el marco de la formación de maestros. Como institución, la escuela normal marca la definición de un canon para la enseñanza, formas de verdad que son susceptibles de generalizar, estructurar y evaluar, un sistema de coacción de los comportamientos y los discursos, ligada a los juegos de verdad de una sociedad dada. (Foucault. 1985).

Las escuelas normales en Europa, jugaron un papel preponderante en la tarea de generalizar la educación básica a la población con el fin de formar ciudadanos que sirvieran a los fines de los nacientes Estados. Según Escolano Benito, estas instituciones sirvieron a los estados europeos en su lucha por el control de la educación pública y como forma de culturalización de la población bajo las perspectivas del nuevo orden liberal burgués y como forma de deslindar terrenos frente a las antiguas formas pedagógicas representados principalmente por la iglesia. En este sentido la formación de maestros emerge como objeto, en la misión de construir un sistema de educación pública, que se ocupara de la educación de primeras letras, plantea la exigencia para las clases políticas de la época de construir instituciones, discursos, sujetos y reglamentaciones para la formación de maestros (Escolano Benito, 1982).

Durante el siglo XIX se crearon el mayor número de Escuelas normales, tanto en Europa como en América. En Europa, Alemania fue el primer país en crear este tipo de instituciones a partir de los Seminarios de maestros. Estos seminarios son las simientes de las instituciones de formación docente de carácter oficial en Alemania, establecimientos que se extenderán por Europa y América finalizando el siglo XVIII y durante el siglo XIX.

Prusia, en 1807 creó las escuelas populares bajo la iniciativa de Wilhelm Von Humboldt como secretario de asuntos culturales. Para desarrollar esta reforma se crean en 1810, una red de escuelas normales orientadas a fortalecer la educación de las provincias. Estas escuelas dirigidas a la formación de maestros obedecían a una orientación marcadamente confesional, así como la educación que se impartía en las escuelas populares. Los mejores estudiantes de las escuelas populares a la edad de 14 años, eran seleccionados para ser formados como maestros durante seis años, siendo certificados tanto por la iglesia, como por el Estado. La formación pedagógica de estas escuelas normales, denominadas en la época Seminarios de preparación docente, estuvo influida por los pedagogos y humanistas Pestalozzi, Herbart y Diesterweg⁴² (Müller, 1996: 173).

Las escuelas normales para la formación de maestros en Francia, de manera simultánea a la existencia de la pedagogía, han tenido una existencia accidentada y llena de contradicciones. El Estado de Francia realiza los primeros intentos por crear instituciones de formación de maestros en 1794, con la aprobación por la Convención Nacional de La primera República del decreto propuesto por Joseph Lakanal, Presidente del Comité de Instrucción Pública, el cual crea la Escuela Normal. En una nota explicativa, Lakanal plantea el significado de escuela normal, del latín norma o regla, estas escuelas debían ser la norma para todas las

⁴²Friedrich A. Diesterweg (1790-1866) Importante educador alemán que desempeñó su labor como director de varios Seminarios dirigidos a formar maestros, entre ellos el de Mörns y el de Berlín. Fue conocido principalmente por labor de difusión y aplicación de la pedagogía pestalozziana y las propuestas que buscaban una mejor educación aislada de la política y la religión.

demás que se constituyeran (De Tezanos, s.f.)⁴³. Este decreto crea la Escuela Normal Superior de París, dirigida a ciudadanos instruidos provenientes de diferentes lugares para aprender de los mejores profesores de diferentes áreas el arte de enseñar Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera. 2010:37), sin embargo su existencia fue muy efímera, en tanto que su funcionamiento no respondió a impartir aprendizajes referidos “al arte de enseñar”, como se había planteado en su creación, sino que se limitó a la enseñanza de las ciencias (Ibíd.: 37-38). Como lo evidencian Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera (2010) esta primera experiencia va a ser el inicio de una serie de acciones truncadas, en las cuales la enseñanza de la pedagogía y la preocupación por la formación dirigida a ocuparse de las problemáticas centrales de la enseñanza van a encontrar en Francia y en sus instituciones de élite, Escuela Normales Superiores y las Universidades, un terreno hostil a su desarrollo.

La primera escuela normal, la de Estrasburgo la cual se organiza siguiendo el modelo de los Seminarios alemanes de maestros tiene una existencia muy corta, y la presencia de la escuela normal se limita a los cursos Normales que se crean en París (Escuela Normal de París) dirigidos a formar personas de diferentes distritos, quienes luego de concluir sus estudios deben regresar a sus lugares de origen y constituir escuelas normales donde enseñarán a quienes deseen dedicarse a la enseñanza el método aprendido, fundamentalmente dirigido a la instrucción primaria(Gutiérrez Zuluaga, 1989:47). El objetivo de estos cursos está expreso en su reglamento: “En las Normales se profesará principalmente el arte de enseñar los diversos conocimientos, se expondrán los saberes más útiles en cada género y se hará hincapié en el método de exposición”(Citado en Gutiérrez Z. pp. 47).

En 1810 se restaura la Escuela Normal de Estrasburgo, se elaboran sus primeros reglamentos y se organizan las escuelas anexas para sus prácticas de enseñanza. A instancias de la Ley Guizot (1832), en 1833 se funda la Escuela Normal de París, y se crean nuevas escuelas

⁴³ La investigadora Araceli de Tezanos hace en este documento una aclaración interesante al respecto, en tanto considera que en el contexto latinoamericano se ha entendido esta afirmación de Lakanal, como si la escuela normal fuera la norma por enseñar el método, no porque ella se considere la regla para las otras escuelas, como lo plantea el texto del diputado francés.

normales bajo el modelo de Estrasburgo, dirigidas a la formación de maestros para la educación primaria. En 1842 se cuentan 2.684 alumnos normalistas y 76 Escuelas Normales masculinas (Journal Général de l' Instruction Publique, citado por Gutiérrez Zuluaga, 1989:48). Las normales femeninas empiezan en 1838 por iniciativa local y son promovidas y reglamentadas en 1842 (Gutiérrez Zuluaga, 1989: 48). En estas escuelas normales la existencia de la pedagogía estuvo limitada a la enseñanza de los métodos para enseñar a leer, escribir y contar (Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera. 210:40). Tan sólo a finales del siglo XIX la pedagogía va a tener presencia en las escuelas normales superiores, femeninas y masculinas, dirigidas a formar profesores de la educación secundaria.

No obstante, la gestación de las escuelas normales en Francia es un proceso complejo en el cual se expresan las fuertes confrontaciones políticas entre el poder imperial y las ideas republicanas (Primera República, el Imperio Napoleónico, la Segunda República, el segundo Imperio y la Tercera República), y de índole religioso que sacudieron este país en el siglo XIX. Desde el punto de vista pedagógico se plantean varias contradicciones que se van a enfrentar en la formación de maestros. Por un lado la diferencia y escisión entre la formación de maestros para la primera instrucción fundada en los conocimientos básicos, la de los profesores de educación secundaria centrada en los saberes enciclopédicos de las disciplinas y la cultura, y por otro lado, las normales superiores y las universidades centrados en los conocimientos científicos. En Francia, los procesos históricos y culturales de la pedagogía y la formación de maestros para la educación infantil no han encontrado un terreno fértil en especial en las universidades y las escuelas normales superiores (Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera. 2010:36-38).

De manera relacionada con estas discusiones, se dan posiciones contrarias frente a los saberes que necesita el maestro para desempeñar la enseñanza, aspecto en el cual se cruzan enfoques antagónicos, referidos por un lado al arte de enseñar y no los conocimientos eruditos, y por otro, la posición que sustentan la poca importancia de los asuntos referidos a lo pedagógico y la importancia de los conocimientos científicos, en sí mismos. Esta última posición se ha instaurado en característica de los procesos desarrollados por las Escuelas Normales Superiores francesas, “centradas en la formación de intelectuales dedicados a la investigación

en una disciplina específica dejando por fuera el aprendizaje y la formación en el ámbito de la teoría y la práctica de la enseñanza” (Araceli de Tezanos. 2005:4) Estos puntos de vista incidirán en siglo XX para el posicionamiento de las Ciencias de la Educación, como espacio desde el cual se ha pretendido construir un carácter científico para la formación del profesorado en Francia, dominio en el cual la pedagogía ocupa un papel subalterno (Ibíd.:44-55).

Por otra parte, la formación de maestros en Francia durante el siglo XIX es campo de disputas religiosas y políticas, las cuales se manifiestan en dos modelos de formación: los “cursos normales” de iniciativa laica, pero en los que subyace una orientación protestante, dirigidos a formar adultos de clases sociales bajas en el método de Enseñanza Mutua, en periodos cortos, y las escuelas normales para jóvenes, con cursos de tres años como mínimo, de orientación católica y regentadas por los Hermanos de las Escuelas Cristianas (De Tezanos, s.f. pp.6-9). Para Araceli de Tezanos estas contradicciones no sólo son de orden metodológico y religioso sino en las cuales subyacen posiciones políticas en tanto que la Enseñanza Mutua representó para la educación de los obreros y artesanos una opción revolucionaria, recíproca y laica que se oponía a los intentos de hegemonía del sistema de los Hermanos Cristianos, en quienes se había depositado la dirección de las Escuelas Normales (De Tezanos. s.f. pp. 8-10).

En Inglaterra, de manera especial la formación estatal de maestros sólo se inicia a partir de 1830, debido al alto poder de la iglesia anglicana y del *monitorial system*, dirigido por Lancaster. Sin embargo, en la tercera década se inicia la constitución de escuelas normales, en tanto que la élite liberal consideró que la Estado tenía el derecho y la obligación de crear un sistema público y estatal de educación que se ocupara de la educación de la población. En 1846 se formalizó el sistema prusiano para la formación del profesorado en Inglaterra, pero pasando primero por el sistema de *pupil – teacher* (maestro – profesor). Los niños de 13 años de mejor rendimiento en la escuela primaria se seleccionaban para empezar a ayudar como aprendices al maestro del cual recibían una especial asistencia fuera de los horarios escolares. Luego de cinco años podían entrar a la Escuela Normal (Teacher Training Colleges) para recibir el certificado de maestros (Vroede, 1989; Madrid, D. 1998; Escolano,

1982). La escuela normal más representativa del sistema inglés fue la de Kay-Shuttleworth en Battersea la cual fue considerada modelo para las demás que se constituyeron el país. Estas instituciones funcionaron con régimen de internado y tenían como objeto central de la formación inicial de maestros los métodos de enseñanza, apropiando algunos del campo europeo y ensayando otros nuevos. No obstante, los conocimientos impartidos eran en extremo básicos, donde primaban los métodos memorísticos. Diferentes pensadores, entre ellos Coleridge, consideraban necesario superar los contenidos tan pragmáticos de la formación de los maestros y propendían por una educación más sólida, cultural y humanista. Por otra parte, la duración de los estudios era diverso, algunas instituciones impartían instrucción durante tres años, otros lo hacía en un año o seis meses (Madrid, D. 1998: 124).

En España, pese a los contantes anuncios de creación de las escuelas normales para responder las exigencias de la escuela pública, no fue sino hasta 1839 que se abre la primera escuela normal en Madrid, dirigida durante sus primeros diez años por su promotor Pablo Montesino. Esta escuela normal se concibió como un seminario dirigido a formar personas oriundas de las provincias de carácter interno y tenía una escuela anexa para las prácticas pedagógicas. Además de pasar un fuerte examen se les exigía elevadas cualidades morales, físicas, políticas y académicas. Los cursos estaban orientados a las asignaturas de cultura, lengua extranjera y métodos pedagógicos y tenía una escuela anexa para las prácticas pedagógicas. El éxito de sus primeros años originó su gran expansión a las provincias. En 1842 ya 42 provincias contaban con una escuela normal. En 1843 se reglamentan este tipo de instituciones sobre criterios de uniformidad y control estatal. Su objetivo central era generalizar el método de enseñanza mutua para las escuelas primarias.

Este reglamento permite observar el concepto de maestro a formar y de la función de la enseñanza de las primeras en la España del siglo XIX, aunque planteaba que el porvenir de la instrucción pública residía en la prosperidad de las escuelas normales, también planteaba que en ellas se debe enseñar sólo los conocimientos indispensables, lectura, escritura y aritmética, pero sobre todo la enseñanza de la religión y de la moral, ya que la instrucción primaria debe versar sobre conocimientos útiles y sólidos, que no desvíen a la gente sencilla y pobre de las funciones modestas a los que están destinados (Reglamento Orgánico de las

escuelas normales de instrucción primaria del Reino. 1843. Citado en Escolano Benito. 1982: 62). En 1849 una nueva reforma divide a las Escuelas Normales, según los niveles de la escuela pública en superiores y elementales. Las nueve normales superiores se establecen en las cabezas de los distritos universitarios y veinte elementales en las demás provincias y una central en Madrid. Esta disposición disminuye el número de normales de 42 que existían a 30, lo cual es interpretado por algunos estudiosos como un intento de limitar su influencia debido a la fuerte participación del normalismo francés en las revueltas de los años precedentes (Ibíd. 1982: 62).

La Ley Moyano, 1857, si bien plantea las escuelas normales como institutos profesionales, reduce el estudio pedagógico a un curso de dos horas semanales y en el curso superior a una hora. Aunque esta ley sugería el establecimiento de normales femeninas, para la fecha ya existían cinco creadas por disposiciones locales y ese año se crearon otras: las de Cadiz, Segovia y Teruel y luego se crearon 23 más. En 1858 se creó la Escuela Central de maestras, y se le agregó una escuela anexa. Sin embargo, existía una diferenciación en cuanto al plan de estudios con relación a las normales de varones, sustituyendo varias de sus materias culturales como física, historia y geometría, por materias como *labores propias del sexo*, nociones de higiene y domestica (Montes. 2009: 135). Pese a las constantes crisis, las escuelas normales españolas se constituyeron en el siglo XIX, como la opción estatal para la formación de maestros para la educación primaria.

Estas primigenias normales de formación de maestros creadas y reguladas por los Estados europeos confieren un campo de incertidumbres a los procesos de apropiación que desde los países Latinoamericanos se van a dar en el siglo XIX. Las escuelas normales de Europa plantean un escenario de limitaciones en la formación del maestro de la educación primaria tanto en la relación con la pedagogía, como en el conocimiento de las ciencias y las disciplinas. La formación pedagógica limitada de manera especial a los métodos de enseñanza y la similitud de los saberes del maestro a los conocimientos básicos de la enseñanza dirigida a los niños. Esta relación constreñida con los conocimientos cimienta una serie de jerarquías tanto sociales como intelectuales, entre los sujetos que desempeñan la docencia en los tres niveles básicos de los sistemas educativos. Asimismo, la construcción

del maestro normalista desde una formación regida por las reglamentaciones y necesidades del Estado hace visible la instrucción popular como una estrategia política que en algunos países y determinados momentos se apoya en el poder religioso a la vez que busca delimitarlo y colocarlo bajo su férula. En este marco de tensiones también se expresan una serie de relaciones complejas entre al interior del poder religioso entre católicas y protestantes, principalmente.

Por otra parte, estas experiencias de institucionalización de la educación popular dejan interrogantes sobre el concepto de igualdad en el pensamiento liberal del siglo XIX, en tanto que en varios momentos y países se manifiestan concepciones y prácticas diferenciadas de la educación para la población pobre frente a otras dirigidas para las poblaciones económicamente favorecidas. Las nuevas necesidades educativas y sociales que plantea la expansión de la industrialización y de los saberes científicos en el siglo XX se van a erigir bajo otros paradigmas de conocimiento, y de construcción tanto del maestro, los niños y la ciudadanía que marcan otras trayectorias para las escuelas normales y que inciden en los procesos de desaparición de las escuelas normales europeas.

Si bien la Escuela normal fue una institución que se generalizó en el siglo XIX en la mayoría de los países de la geografía europea, durante el siglo XX el auge del normalismo empieza a decaer ante las demandas de la educación secundaria, el avance científico y tecnológico, el desarrollo industrial, las demandas del mercado y la creación de otras instituciones educativas que se erigieron como pilares de estas requerimientos, representadas por las instituciones de educación superior. Estos elementos sirvieron de base para cuestionar el modelo normalista para la formación de maestros, sus saberes y procesos desde el planteamiento del tipo de maestro que requerían los nuevos tiempos.

En Alemania, por ejemplo, la emergencia de los saberes científicos y la investigación, representados por la Universidad (1810)⁴⁴, la creciente industrialización y el desarrollo tecnológico, al igual que los nuevos enfoques sobre la participación del ciudadano en la vida nacional plantean nuevos marcos de exigencias a la educación y por lo tanto a la formación de maestros. Igualmente el fortalecimiento de teorías pedagógicas que cuestionan las formas educativas fundados en la pasividad, la mecanización y el control y el auge de las experiencias generadas en torno a la actividad, la autonomía y la libertad, representadas en el momento por las teorías de la Escuela Activa ponen en cuestionamiento los viejos Seminarios de formación de maestros.

En 1919 se da el cierre de estas instituciones y se crean en su lugar, en 1920, las Escuelas Superiores de Pedagogía, elevando la formación de los maestros a nivel superior, sin ser universidades. Estas instituciones asumen también la preparación de los maestros para la educación secundaria, que antes era tarea exclusiva de las universidades. No obstante, la formación de maestros para el Gimnasio continúa en las universidades. A partir de 1983 se cierran las Escuelas Superiores de Pedagogía, con excepción del Estado de Baden-Wurtemberg donde aún existen⁴⁵, y la formación docente pasa a ser objeto de la Universidad, desde sus facultades de Ciencia de la Educación (Müller, 1996:176).

En España, la reforma de 1970 inscribe la formación docente en la educación superior y pasan a denominarse Escuelas Universitarias de formación del profesorado de Educación General Básica, orientado a la formación de maestros para las escuelas primarias. Sin embargo, su naturaleza no es el de una carrera profesional, sino el de un diplomado que consta de tres cursos, los cuales pueden ser homologables como parte de los estudios de licenciatura en la universidad. Los mejores estudiantes de este proceso son habilitados para

⁴⁴ El modelo de la universidad investigativa fue introducido por Von Humbold en Berlín, fundamentado en la objetividad de la ciencia (Müller: 1996: 173)

⁴⁵ Entrevista con el vicerrector de la Pädagogische Hochschule- Freiburg, Hans Huneke, ph. Agosto, 2013.

la enseñanza. La reforma preveía una supervisión de las Facultades de ciencias de la educación de estos procesos. Sin embargo, para 1982, se hace evidente que los propósitos de esta reforma no logran dar respuesta a las necesidades de transformación de las escuelas normales.

Según Escolano Benito, las normales al iniciar la década del 80 evidencian una grave crisis que se expresa en carencias estructurales, infraestructurales y de preparación del profesorado. La relación entre universidad y escuelas normales no se hizo posible, en la medida en que “las universidades no prestan atención a estas instituciones que son miradas como periféricas y advenedizas”, los profesores que en un primer momento se sintieron atraídos por su integración a la educación superior se sienten frustrados y desmoralizados. En la sociedad y el estudiantado predomina una sensación de insatisfacción por parte de la sociedad y de los estudiantes ante la pérdida de la relación con la escuela, la masificación de la matrícula, la ausencia de infraestructura, lo que se traduce en falta de credibilidad en la diplomatura y en crisis de estas instituciones (Escolano, 1982:75).

La reforma de 1977 introduce nuevas especialidades: ciencias, ciencias humanas, filología, preescolar y educación especial. Finalmente, en la reforma de finales del 80 estas escuelas son integradas a las Facultades de Educación de las universidades. En 1991, se plantean especialidades por nivel y por área de conocimiento como educación preescolar, educación primaria, lengua extranjera, educación física, entre otras. Los maestros de educación primaria y preescolar son formados por medio de diplomaturas en las instituciones de educación superior en cursos de dos años, que tienen como requerimiento el bachillerato. Estos cursos habilitan para la enseñanza en el nivel primario y para continuar estudios de licenciatura.

En Francia, en 1969, las Escuelas Normales pasan a ser instituciones de nivel terciario, no universitario, a donde ingresan bachilleres que reciben dos años de preparación complementaria para la docencia (Roland Chabannes, 1996). En 1989 se clausuran las escuelas normales y se crean los Institutos de Formación de Maestros (IUFM), los cuales aglutinan tanto a los profesores de la educación primaria -Professorat des ecoles-, como los

de la educación secundaria -Professorat des Lycées et colleges- (Biscarri, Cañadel, Farreny y Miñambres.1994:150-151). De esta manera, a partir de 1990, las Escuelas Normales dejaron de ser las instituciones para la formación de maestros en este país.

En Inglaterra, las escuelas normales que fueron creadas de manera tardía en 1833, no tuvieron larga duración. Al finalizar el siglo estas formas institucionales fueron cuestionadas por su carácter conservador, su excesivo apego a los exámenes y la falta de mayor cercanía con las escuelas de primera enseñanza. De este modo, se suprimieron los internados, y se dio paso a otras formas institucionales para la formación inicial de maestros, los conocidos “Non-residential Day Training Colleges” los cuales ya no funcionaron de manera autónoma, sino que fueron colocadas bajo la dirección de las universidades o escuelas universitarias (Madrid, D. 1998: 124). Desde este panorama las facultades de educación y la educación superior se erigen en el espacio pertinente para la formación de los maestros desde las necesidades científicas y tecnológicas que plantean los procesos económicos y culturales del siglo XX.

En términos generales, estas anotaciones van dirigidas a comprender como en los países europeos, espacios en los cuales emerge la tradición normalista y desde el cual se extendió por diferentes rincones de la geografía mundial, al avanza el siglo XX, el modelo universitario y otras formas de educación superior se establecieron como paradigmas capaces de responder a las demandas educativas y científicas que los plantearon los modelos económicos, políticos y culturales que se vivieron a lo largo del siglo. En el centro de estas transformaciones y de la eliminación de la tradición normalista se ubican las preguntas sobre el concepto de maestro y de los saberes necesarios para su formación. Por consiguiente, los nuevos paradigmas de científicidad y de construcción de sujetos van a colocar las escuelas normales y el estatuto de la pedagogía en controversia. Esta relación del maestro con los saberes científicos y la cultura, y por otro lado en contacto estrecho con la conceptualización pedagógica se constituye en elemento central desde el cual las escuelas normales colombianas de finales del siglo XX van a elaborar sus proyectos reestructuradores.

2.3 ESCUELAS NORMALES EN AMÉRICA LATINA

2.3.1 Emergencia, transformación o eliminación

En América latina, luego de los procesos de independencia, las nacientes repúblicas, con una gran influencia de las ideas liberales e ilustradas de Europa, se dieron a la tarea a de crear sistemas de educación que posibilitara el desarrollo político, económico, cultural y moral de los Estados. Las escuelas normales son las primeras forma estatales de formación de maestros en América hispánica, continente en el cual se generalizaron a lo largo del siglo XIX. Con la independencia de España la educación se convierte en una necesidad para el avance de los países en el sentido en que “aprender a leer y a escribir significó, para los dirigentes de las nacientes repúblicas, abrir la puerta de las “Luces y del ejercicio de la libertad política” (Zuluaga, s.f. pág. 29). De manera similar lo plantea el Decreto de de fundación de la Escuela Normal de Preceptores, Chile, 1842:

"La instrucción primaria es la base en que deben cimentarse la mejora de las costumbres y todo progreso intelectual, sólido y verdadero; aquella instrucción no puede llenar tan importante objeto sin que sea comunicada por maestros idóneos y conocida moralidad, y mediante métodos fáciles, claros y uniformes, que ahorrando tiempo y dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad, sin un establecimiento central en que se formen los preceptores, se estudien y aprendan los métodos y se preparen y practiquen las reformas necesarias para la mejora de la enseñanza"(Asociación Nacional de Profesores Normalistas de Chile).

En sus inicios, en algunos países como Colombia, se denomina escuela normal a una escuela de primeras letras a donde asisten los aspirantes a maestros, o maestros en ejercicios para adquirir el método de enseñar, en estos procesos el método de enseñanza mutua jugó un papel preponderante (Zuluaga, 1984). Sin embargo al finalizar el siglo los países hispanoamericanos ya habían consolidado las escuelas normales como instituciones diferenciadas a las escuelas para niños.

Las aspiraciones de reforma inauguradas por las independencias, entre ellas la educación, están vinculadas a la creación de las Escuelas normales en el continente, a partir de 1821. El congreso de Angostura que dio origen a la Gran Colombia, constituida por las provincias de Nueva Granada, Ecuador, Venezuela, dispuso la fundación de escuelas normales en las principales ciudades, Santafé de Bogotá, Caracas y Quito con el fin de difundir el método lancasteriano o enseñanza mutua (Zuluaga, s.f.: 83). En 1823 Joseph Lancaster a pedido del propio Simón Bolívar viaja a Caracas donde estará hasta 1829 dirigiendo una escuela lancasteriana y formando maestros en el método (Ahern, 1947: 24-26).

Asimismo, se da en otros países: Perú, en 1822 crea la normal de varones y once años más tarde, la normal femenina; Chile funda en 1842 la Normal de preceptores, bajo la dirección de Faustino Sarmiento, la cual es considerada como institución diferenciada de la educación de los niños, la primera escuela normal de maestros de América Latina; en Argentina, por iniciativa de Faustino Sarmiento se da inicio a este tipo de instituciones en Paraná en 1870; Ecuador como república independiente, crea las escuelas normales de varones en 1889 y en 1901 las orientadas a la formación de las mujeres; en Bolivia se instaura la Escuela normal de Sucre 1903; en Uruguay se inaugura la escuela normal en Montevideo en 1885; República Dominicana en 1863; Nicaragua en 1908. En Panamá empezaron a funcionar las escuelas normales en 1882, antes de su separación de Colombia; Honduras crea estas instituciones en 1836; en Costa Rica se crean en 1838 (Salgado Peña, 2006: 174-176). México funda la primera escuela normal en 1822 en Michoacán; en Venezuela se crean en 1876, como necesidad del naciente sistema de educación pública, gratuita y obligatoria (Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria expedido en 1870), se crearon las tres primeras escuelas normales, dos en Caracas y otra en Valencia. En 1981 se le suman las de Cumaná, Barquisimeto y San Cristóbal (Peñalver Bermúdez. 2005; Izarra). En Bolivia en 1909 se crea la escuela normal de preceptores bajo el auspicio de una misión belga y luego entrado el siglo XX, se crea la normal indígena de Warisata (1920) en Sucre. En Cuba en 1852 se expidió la Real cédula en la que se establecía la escuela normal para maestros en la Habana (Salgado Peña, 2006).

En América hispánica, las transformaciones de las escuelas normales de formación de maestros se pueden evidenciar en tres momentos, su primera existencia se caracteriza por ser instituciones inicialmente sin nivel definido dedicada a la difusión de un método de enseñanza para los rudimentos de los primeros grados de instrucción. La segunda, por ser incluidas dentro de los sistemas educativos nacientes en el nivel secundario con el fin de diferenciarlas de la educación de los niños, y la tercera por su desaparición o inclusión en el sistema terciario de educación, algunas de carácter universitario (Salgado Peña, 2006:174, Leoz, 2006).

Los procesos de reestructuración o cierre de las normales en Latinoamérica se inician en la segunda mitad del siglo XX. Por ejemplo en Argentina, las escuelas normales se transforman desde 1970 en Escuelas normales superiores, de carácter no universitario y en 1988 pasan a la jurisdicción Nacional de la educación superior (Ayala, y otros. s.f.). En Bolivia, en 1994 las escuelas normales transforman en Institutos Normales Superiores, adscritos a la educación superior no universitaria, las cuales establecen convenios con las universidades con facultad de educación (Ley 1565 de 7 de julio de 1994, Art. 15), la misma transformación se había dado en Ecuador, desde 1960. En Chile la dictadura militar de 1973 cerró las escuelas normales y transfirió sus funciones a las universidades. En México, las escuelas normales pasaron a ser instituciones de educación superior, que junto con la Universidad Pedagógica Nacional se encargan de la formación de maestros. En Cuba en 1964 se crean los Institutos Pedagógicos y en 1976 se unifica la formación docente en los Institutos superiores pedagógicos como Universidades Pedagógicas independientes adscritas al Ministerio de Educación (García Ramis, 2004). En República Dominicana la formación de docentes pasa a la educación superior a partir de la Ley General de Educación de 1997. En Honduras, aunque desde 2006 es aprobado por el Congreso la Ley Fundamental de Educación que determina el paso de la formación docente a nivel superior, las fuertes movilizaciones de estudiantes normalistas y docentes, ha impedido la implementación de esta medida, a finales del año 2014 se empieza a definir la propuesta, en las cuales cuatro escuelas normales se convierten en Centros Regionales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y las restantes en instituciones de capacitación técnica o colegios

académicos (Cerna, Mario.2014. Periódico El Heraldo), desaparece así la formación de maestros en las escuelas normales. Según las últimas decisiones tomadas por el Ministerio de Educación, en el año 2016 se graduarían los últimos maestros normalistas en este país (La Prensa. Diciembre 6 de 2015).

En Nicaragua, de manera similar a Colombia, las escuelas normales subsisten, aunque están en transición hacia un modelo de nivel terciario, en la medida en que luego del bachillerato deben realizar dos años más de formación complementaria con opción de terminar luego una licenciatura en las universidades. En Guatemala al iniciar el siglo XXI existían 359 escuelas normales donde se formaban los maestros de educación primaria, 83 de ellas oficiales y 243 privadas, 1 municipal y 32 por cooperativa. La educación bilingüe se constituyó en un elemento importante en la formación normalista debido a la fuerte presencia de las culturas indígenas (Universidad Rafael Landívar, 2005), sin embargo en el año 2013, pese a una oleada popular de protestas, principalmente de los estudiantes de las normales públicas⁴⁶, la formación de maestros es eliminada de las escuelas normales y la formación de maestros pasa a ser parte de la educación superior.

En Venezuela, en 1936 se funda el Instituto Pedagógico Nacional que en la década del 40 pasa a ser una entidad del orden de la educación superior, orientado a la formación de maestros para la secundaria y para orientar las escuelas normales, y finalmente, después de muchas reformas desafortunadas de la década del 70, la Ley Orgánica de 1980 clausura la formación docente en las normales y esta pasa exclusivamente a los Institutos Universitarios pedagógicos y demás entidades universitarias de formación docente (Izarra, D. 2009: 94; Peñalver B. 2005).

⁴⁶ El año 2012 fue un tiempo de duros enfrentamientos entre el gobierno y los estudiantes normalistas de Guatemala, los cuales son fuertemente reprimidos. Ver Documental La propuesta impuesta. Centro de Medios independientes de Guatemala. V Muestra de Cine Internacional "Memoria, verdad y justicia-"2014. Disponible en YouTube: https://youtu.be/Xn6QYsFr_sM

Las escuelas normales latinoamericanas, fundadas en el siglo XIX, transitan momentos similares y surgen bajo aspiraciones políticas y culturales de gran semejanza. Sin embargo, estas instituciones debieron responder a contextos, proyectos políticos, confrontaciones y situaciones particulares en el proceso histórico de sus propios territorios. En este sentido, cabe destacar, dos tradiciones que se diferencian notablemente, las cuales se impusieron con gran fuerza en el ámbito de la cultura pedagógica y cultural de sus países: el normalismo argentino y las escuelas normales de México. La primera ya desaparecida, y la segunda continua con vitalidad, no sin amenazas, resistiendo a las continuas políticas de reforma que la han afectado en las últimas décadas.

2.3.2 Mirada panorámica a dos espacios del normalismo en América Latina

2.3.2.1 *El normalismo argentino*

El normalismo argentino se levantó bajo la figura tutelar de Domingo Faustino Sarmiento, y las empresas de sus contemporáneos por una instrucción que posibilitara el progreso, la democracia y la unidad nacional. Este último aspecto jugó un papel importante en el campo del normalismo y la instrucción, debido principalmente a la fuerte presencia de inmigrantes europeos. En 1870 se funda la primera escuela normal en Paraná, bajo la dirección de un maestro pestalozziano estadounidense, Mr. Jorge A. Stearns. Normal que se instituye en modelo de las demás que se organizan en el país. Según los diferentes historiadores, a instancias de Faustino Sarmiento se contrató un alto número de maestras estadounidenses, en primer lugar nueve, consideradas las pioneras del normalismo argentino y luego otras cantidades hasta llegar a 61 maestras y 4 varones extranjeros, entre 1869 y 1898 (Crespo, J. 2008). Esta experiencia se realizó pese a la oposición de algunos obispos por la diferencia de credo religioso de los extranjeros, situación que acarreó rupturas con el Vaticano (Ibíd.). Estas escuelas estaban constituidas por un curso de cuatro años y una escuela primaria de aplicación de seis grados (Portnoy, A. 1937). Las aspiraciones de una instrucción universal, gratuita y laica fue una labor difícil que contó con oposiciones de la época, en especial la educación de la mujer, que a diferencia de la instrucción para varones no dependía de las

municipalidades sino que estaba en manos de instituciones de beneficencia, que recibía subsidios municipales para la educación católica de las mujeres (Portal educ.ar).

Gladys Leoz (2006) considera que las escuelas normales argentinas, durante sus cien años de existencia, aportaron de manera significativa a darle una fisonomía propia a la educación y la cultura argentina y que se constituyeron en un dispositivo⁴⁷ potente para darle fisonomía a las políticas sociales requeridas en la época, contexto en el cual los normalista se formaban en agentes civilizadores: “La fuerte política alfabetizadora de ese momento no sólo tenía como objetivo la mera enseñanza de los rudimentos básicos de la lecto-escritura, sino la configuración de nuevas formas de pensamiento que posibilitaran la reorganización del sistema social”. El proceso desarrollado por estas instituciones va desde una configuración indeterminada ligada expresamente a la educación primaria hasta llegar a la educación secundaria, para llegar luego, no sin resistencias, a limitarse a los dos últimos años de formación media (Decreto de septiembre de 1941). Un elemento central que destaca la autora es el poder simbólico que las escuelas normales configuraron en el imaginario social argentino: “... pese a su decadencia, no existió en la historia de la educación Argentina, otra institución que como ella, dejara su impronta en los más diversos discursos del tejido social argentino”.

Leoz define en tres momentos el desarrollo de las escuelas normales argentinas. En el primero destaca la constitución de una institución que le dio un alto nivel de dignidad al normalismo, con un valor social reconocido legal y socialmente. El orgullo normalista, denominado por muchos como pedantería, se constituye mediante una trama institucional de carácter simbólico, en tanto que el normalismo cumplía una labor fundamental de civilizar y la pertenencia a ella era símbolo de ascenso social. La institución normalista con fuertes discursos nacionalistas, reproducía hacia su interior una organización jerárquica de autoridad

⁴⁷ En este texto el concepto de dispositivo es usado desde los planteamientos foucaltianos. El dispositivo se considera “unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos. (Foucault, 1985:129)

de rigurosas normas disciplinarias. Esta cultura institucional se caracterizó por su estructura cerrada, en muchos casos de reproducción endogámica, lo cual la imposibilitó para relacionarse con otras realidades, instituciones y pensamientos. Igualmente, la escuela normal argentina mostró un potencial particular para formar una identidad, fundado en una ligazón emocional de compatibilidad y lealtad de los normalistas con los principios institucionales, lo cual se facilitaba en el sentido en que sus egresados iniciaban desde los primeros años de la infancia hasta finalizar sus estudios secundarios. Para Leoz, las escuelas normales constituyeron en Argentina, “uno de los pocos casos de establecimientos educacionales con tradición propia, tradición que se manifestaba a través de un conjunto de detalles –estilo, cuerpo docente, himno, etc. – que le otorgaban un calor afectivo de singular fuerza” (Pp.23).

En sus trayectos pedagógicos, según la investigadora, la escuela normal argentinas se fundamentó bajo una perspectiva positivista que en pedagogía: “centraba su preocupación en los aspectos psicológicos, biológicos y metodológicos, desatendiendo los fines y objetivos de la educación. En la generación pedagógica de 1896 se acentuó la posición fuertemente científicista que impregnaba todas las actividades culturales: filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, etc., estimulando poderosamente el desarrollo científico”. El positivismo pedagógico fue una de las características centrales, de las cuales no pudieron desprenderse las escuelas normales y que marcó su decadencia. La rigidez conceptual e institucional fue una de las razones internas que posibilitó el debilitamiento del normalismo argentino, a la vez que la pérdida social de la fe en la capacidad de la instrucción como elemento capaz de conducir al progreso y la igualdad. Por otra parte diferentes instituciones, como las universidades y los medios de comunicación se conformaron con mayor capacidad para la acción social y política. A finales de 1988, se expide la resolución ministerial donde el ciclo medio de las escuelas normales se traslada de manera total a la educación superior. En el momento Argentina contaba con más de ciento cincuenta instituciones normalistas, y solo en Buenos Aires, el anexo de la resolución incluye 45 normales (Ministerio de Educación y de Justicia. Resolución 1679 de 1988. República de Argentina).

2.3.2.2 El normalismo mexicano

El normalismo mexicano ha sido una tradición de fuerte incidencia en la vida de este país centroamericano y se encuentra ligada a la historia de la nación, en tanto que su establecimiento se da como elemento central de las políticas independentistas por lograr la unidad y el progreso por medio del establecimiento de un sistema nacional de instrucción en el siglo XIX. La formación de un grupo especial de personas para orientar la enseñanza de los saberes básicos a los niños emerge en México ligada a la participación de la Compañía Lancasteriana, la cual fue creada en 1822 (Ducoing, Patricia. 2004:39). El método de Joseph Lancaster y su manual de enseñanza mutua fueron los espacios desde los cuales se buscó la popularización de la educación y la formación de los primeros instructores mexicanos. La primera forma de la escuela normal no estuvo relacionada con una institución como tal, sino bajo la presencia de cursos de pocos meses que recibían los alumnos más avanzados para constituirse en propagadores del método de enseñanza. La escuela normal era una de las tres secciones bajo las cuales operaba la Compañía lancasteriana: escuela de primeras letras, la escuela de artes y oficios y la normal.

Desde otra perspectiva, caracterizada por instituciones de carácter pedagógico con un pensum, horarios y espacios definidos, se da a finales del siglo XIX un movimiento de construcción de escuelas normales, entre las cuales se toma como referente la Escuela Modelo de Orizaba- Veracruz y la acción de la Academia Normal de esta ciudad, los cuales se constituyeron en vanguardias pedagógicas, bajo la orientación de varias personalidades de la época tales como Enrique Laubscher, alemán y Enrique Rébsamen Suizo. Otro pedagogo importante en la época fue Carlo Carrillo, quien con su obra la Enseñanza Objetiva jugó un papel fundamental en estos intentos pioneros en la formación teórico-práctica a los instructores (Ducoing, Patricia. 2004:42; Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América: 2)

En 1887 y luego en 1888, se crean las primeras instituciones normalistas de carácter gubernamental, la primera de varones y la segunda femenina, en la capital del país. Fundaciones que dan camino a la expansión de las escuelas normales en el territorio nacional

mexicano. Estas instituciones estaban orientadas a la formación del maestro primario. A finales del siglo, por definición ministerial varias de estas escuelas normales incluyen un idioma indígena en su programa académico para dar respuesta a las necesidades lingüísticas de las diferentes regiones. Estas instituciones incluyen un total de cuatro años y un amplio plan de asignaturas: “médicas, biológicas, matemáticas, física, química, cosmografía, geografía, historia, derecho constitucional, lógica, moral, gramática, escritura, gimnasia, canto, ejercicios militares, organización y disciplina escolar, metodología de la enseñanza (Froebel) y francés e inglés” (Morales Meneses, citado por Ducoing, 2004:43). En 1900, el gobierno de Porfirio Díaz, nombra a Rébsamen, Director General de Enseñanza Normal. El compromiso de este pedagogo con estas instituciones es ampliamente reconocido debido a que su presencia estuvo unida a la formación del maestro normalista mexicano:

El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales; pero, ¿qué entiendo por escuela normal?... ¿El plan de estudios para formar sabios, el edificio elegante y los gabinetes repletos de material escolar, las bibliotecas apretadas por gruesos volúmenes o el brillante profesorado desfilando majestuosamente como el cortejo de un rey? No, señores, nada de eso. Vais a oírme, ¡Escuchad!... Lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórico-práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, y esta doctrina como tal, debe ser científica y debe ser práctica (Rébsamen, 1923. Citado en Curiel M. (1981:430).

El modelo normalista mexicano incluye una heterogeneidad de instituciones, que hacen de esta experiencia un proceso totalmente diferenciado de las demás experiencias normalistas europeas. La relación estrecha con posiciones políticas revolucionarias, con los contextos campesinos e indígenas y sus formas propias de organización democrática y de compromiso social hacen de las escuelas normales mexicanas un proceso que se aparta de los modelos europeos centrados en la religiosidad, la obediencia, el aislamiento de las comunidades y la verticalidad en las relaciones institucionales. En la década del 20 del siglo XX se da fortalecimiento a la educación en las zonas campesinas e indígenas, mediante la sistematización de un plan de estudios especializado para la formación de maestros rurales. Las escuelas normales hicieron parte de las metas de la Revolución mexicana por transformar las estructuras agrarias del país, contrarrestar el fuerte poder de los latifundistas e incorporar las zonas agrícolas a las aspiraciones de progreso y modernidad de las élites de las primeras

décadas del siglo XX. En este periodo la educación indígena y campesina gana en protagonismo, debida entre otras razones por su participación activa en los procesos revolucionarios y el compromiso entre otros, de José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública. Según la investigadora Padilla, el auge del normalismo rural marca una etapa importante en la cultura y la educación mexicana, en tanto que “aún con sus rasgos positivistas, a diferencia del darwinismo social que caracterizó a la ideología de los científicos porfiristas, el modelo a seguir después de la Revolución ya no era la cultura europea, sino el mestizaje y el indigenismo” (2009: 88). Uno de los aspectos a resaltar es la creación en esta década del Departamento de Educación y Cultura Indígena y de los maestros laicos ambulantes que recorrían las zonas indígenas para brindar educación a toda la comunidad, a quienes se les denominó maestros misioneros (Mejía Cazapa, R. s.f.: 34).

Para la investigadora Patricia Hurtado, las escuelas normales rurales son un símbolo de las gloriosas gestas de maestros y maestras en las zonas marginadas del territorio mexicano, y una de las acciones más significativas de la Revolución Mexicana. En la primera mitad del siglo XX jugaron un papel de alto nivel de prestigio y difusión debido a su compromiso social y a su acción pedagógica:

Las escuelas normales rurales, junto con la escuela rural, son una de las mejores creaciones de la Revolución Mexicana. Forman parte de aquella educación rural que en sus mejores tiempos fue el orgullo de nuestros más auténticos maestros y despertó el interés y la admiración de los más destacados educadores de otros países como en el caso del educador John Dewey, quien visitó la Escuela Normal Rural de la Cal, Oaxaca quedando sorprendido por la originalidad de la organización y su funcionamiento (Hurtado. s. p.).

Estas escuelas normales rurales se difundieron por todo el territorio nacional con varios propósitos, formar maestros de los propios contextos sociales para jalonar los desarrollos culturales y educativos en las zonas campesinas e indígenas, formar líderes sociales capaces de influir en las comunidades y brindar una mejor educación nacionalista a la población campesina e indígena. Las prácticas de enseñanza de estas escuelas se han desarrollado históricamente en las escuelas primarias de sus zonas de influencia. Una de las características de estas escuelas normales ha sido su formación, la cual ha tenido dos componentes básicos,

la formación profesional para la enseñanza y la educación en técnicas agrícolas que han cumplido dos fines, en primer lugar servir a su auto-sostenimiento y en segundo lugar para formar maestros líderes, capaces de brindar una educación pertinente a las condiciones económicas de sus contextos.

Un elemento relevante es la pervivencia de los internados, elemento identitario de las primeras normales en occidente, que fueron eliminados paulatinamente durante el siglo XX. Las normales rurales de México son en el momento las únicas donde sobreviven los internados, como forma de cobijo de aspirantes a maestros provenientes del sector campesino de las regiones. El espíritu organizacional de los internados, aún con conceptos básicos como la democracia y el autogobierno, erigió una fuerte disciplina y espíritu de compromiso e identificación de los normalistas y las comunidades con la escuela normal. Un elemento significativo de los internados mexicanos fue su constitución bajo ideales laicos de responsabilidad y compromiso, a diferencia de la vigilancia y el control punitivo que primó en otras formas de internado normalista. El concepto de internado como familia, donde el director y su esposa hacían las veces de padres y la relación de cooperación entre estudiantes mayores y menores como hermanos (Padilla, 2009: 91).

Otro elemento que coadyuvó a darle identidad a estas instituciones fue la multiplicidad étnica que agrupaba, lo cual aportó a los normalistas una idea plural de la nacionalidad y amplios conocimientos de la riqueza cultural nacional. Además, como elemento coherente con los idearios revolucionarios con las cuales fueron fundadas, se constituyeron fuertes formas organizativas estudiantiles de carácter político, que en la segunda mitad del siglo XX, frente al temor que despierta la revolución Cubana y el evidente abandono de parte de las élites del compromiso con el campo y los sectores indígenas, son consideradas como peligrosas, lo cual origina una tarea sistemática por eliminarlas. En 1969 el gobierno cerró 15 de las 29 normales rurales que existían, gestándose desde entonces las luchas de los normalistas rurales por su defensa (Ibíd.: 92).

Pese a la labor desarrollada por este tipo de escuelas normales en México, desde la segunda mitad del siglo XX su existencia ha estado marcada por el conflicto y los intentos estatales

por eliminarlas del panorama educativo. Desde diferentes referentes se señala la acción sistemática de ahogo presupuestal y académico a estas instituciones, el desprestigio continuó a sus procesos de formación, a las peculiares formas colectivas de gobierno que en ellas se da, a la orientación de compromiso y crítica social que las caracteriza y a la fuerte organización de los estudiantes (Hurtado Tomás, Padilla. 2009). Todos estos elementos que marcaron la emergencia de estas normales fundadas en los ideales de la revolución mexicana y luego en los intentos de educación socialista dirigidas desde el gobierno en la década del 30⁴⁸, en el México de la segunda mitad del siglo XX, y más aún en el presente siglo, son considerados vetustos, anacrónicos, peligrosos y contrarios a las formas definidas como “modernas” de la educación. Pese a la situación precaria del normalismo rural mexicano, estas instituciones han realizado una fuerte labor de resistencia que registra en la historia reciente fuertes enfrentamientos violentos con la fuerza pública y otros sectores oscuros de la vida mexicana, entre estos últimos sucesos se incluye la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, 2014, acción que ha conmocionado a todo México y a la comunidad internacional.

Por otra parte, la tradición normalista mexicana también construyó entre sus variadas instituciones de formación de maestros, la Escuela Normal Superior, bajo el modelo de la tradición francesa, destinada a formar profesores de alto nivel de científicidad e investigación, fundamentados en el positivismo, para los diferentes niveles de la educación del país, con excepción de la educación primaria. La Escuela Normal Superior estuvo ligada

⁴⁸ Desde su campaña presidencial Cárdenas había delimitado el perfil del maestro de la educación socialista: "El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador, no solo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa". A partir de 1935, la Escuela Nacional de Maestros introdujo el socialismo en sus programas a través de una serie de nuevas cátedras, las asignaturas se organizaron en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad. En 1936 el consejo técnico de la Escuela Normal de maestros declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y elegía al materialismo dialéctico como método. Una comparación entre el plan de 1925 y el de 1935 rebela cambios considerables ya que los programas incluían materias con tinte socialista. Por ejemplo Teoría del Cooperativismo, Arte y Literatura al servicio del Proletariado, Legislación Revolucionaria. Para los maestros rurales en servicio se aplicaron otros procedimientos como las misiones y orientación socialista (Hurtado Tomás Patricia.)

en sus primeros años a la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910) y como dependencia de la naciente Universidad Nacional. La Escuela Normal Superior fue diseñada por sus promotores bajo dos ramas principales para la formación docente: los saberes específicos: humanidades (inicialmente literatura, lengua materna, historia, estética) y luego física y química, y la formación específicamente pedagógica.

En el primer momento la formación pedagógica recibe el nombre de Ciencia de la Educación compuesta por metodología general y psicología y luego en 1913, Ciencia y arte de la educación, psicología (Ducoing, 2004:48-49). En este proyecto participaron destacadas figuras de las letras y el pensamiento mexicano como fueron Enríquez Ureña, Rafael Reyes y la dirección en varios periodos de Ezequiel Chaves. En 1924, la Escuela de Altos estudios se reforma y se reorganizan tres vertientes de estudios superiores, la Facultad de filosofía y letras, la escuela de graduados y la Escuela Normal Superior, orientada específicamente a las funciones que desarrollaba la Escuela de Altos Estudios en la preparación del profesorado, bajo la tutela de las denominadas Ciencias de la educación. En 1929 se le define como institución autónoma, etapa en la cual se considera que alcanza sus mayores proyecciones en la vida académica del país.

El plan curricular estaba dividido por especialidades tales como inspector de escuela rural, directores de escuelas urbanas, profesores de normales, secundarias y preparatorias. El plan de estudios que se orientaba para las últimas tres especialidades constituía el punto central de la institución, orientado por un grupo de áreas organizadas en tres ramas, cultura general, formación pedagógica y cursos optativos. Las asignaturas propias de la formación pedagógica da una idea de las formas de existencia/inexistencia de la pedagogía en esta institución: principios de educación, administración y organización educativa según el tipo de especialidad, sicología de la adolescencia, técnicas de la enseñanza, medios para estimar el aprovechamiento de los alumnos y filosofía de la educación. Las materias optativas trataban de sociología de la educación, desarrollo mental de los alumnos, problemas de las técnicas de enseñanza, estadísticas aplicadas a la educación, psicología general e historia de la educación secundaria.

Para Ducoing, el auge de la Escuela Normal Superior Universitaria tuvo su fin en 1934 con la absorción por parte de la Secretaría de Educación Pública de las funciones que desempeñaba en la formación de profesores (Ibíd.: 54-55). Desde otro punto de emergencia y como parte de las confrontaciones entre las secretarías de educación pública y las universidades por el control de la formación docente, en 1942, el Centro de Perfeccionamiento para profesores de enseñanza secundaria de México fue reformado como Escuela Normal Superior de México, dirigido a la formación de profesores para la educación secundaria.

Otra institución mexicana que ha jugado un papel central en la formación de maestros, estrechamente ligada a las escuelas normales ha sido la Escuela Nacional de Maestros creada en 1925 bajo los postulados de la Escuela Activa, con el fin de ofrecer una educación que estuviera adecuada a los requerimientos modernos de la época (Hurtado, P.2000, :s.f.). Bajo la orientación de esta institución se creó una red de escuelas normales que influyó en la reorganización de estas instituciones extendiendo su duración a seis años, y unificando el plan de estudio, bajo el modelo de la Escuela Nacional de Maestro. Esta Escuela agenció en la década de los 20 diferentes proyectos normalistas: “graduación de maestros rurales, misioneros, educadoras de jardín de niños, maestros primarios y técnicos, podían concurrir alumnos que hubieran terminado su educación primaria y maestros que no siendo titulados trabajaban en las escuelas, formándose la Escuela Normal Nocturna” (Huertas, 2000.s.p).

El normalismo mexicano ha constituido una forma estatal de organizar el sistema educativo, por el fuerte peso de las definiciones gubernamentales en estas instituciones en cuanto a sus planes de estudio, formas de organización y duración de sus estudios, elemento que ha conllevado a que el quehacer pedagógico sea definido en México como una profesión de Estado (Arnaut, 1996, citado en Ducoing. 2004: 43). Sin embargo, las formas de existencia de estas instituciones también han involucrado instituciones normalistas de carácter privado, reglamentadas desde disposiciones gubernamentales.

Durante la segunda mitad del siglo XX y lo transcurrido en el presente siglo, las escuelas normales mexicanas han padecido una serie de reformas (1975, 1984, 2007 reforma

curricular de 2012, Reforma Educativa 2013 y la última en el presente año, 2015) muchas de ellas calificadas de improvisadas y contradictorias, y desconocedoras de lo que ha representado la tradición normalista en la formación de maestros. Estos propósitos reformistas han tenido como denominador común la idea de modernizar estas instituciones, consideradas, desde diferentes ángulos, por muchos discursos gubernamentales y especialistas como anquilosadas:

La tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados (Ducoing.2014: 7)

Este proceso de reforma de las escuelas normales mexicanas que se profundiza en la década del 80, se le ha denominado universitarización de la carrera magisterial (Medina Melgarejo, 1999: 94) y ha conllevado a transformaciones importantes en las formas institucionales y pedagógicas de la formación de maestros en las escuelas normales. Para analistas como Irineo Mireles (2001) la reforma de 1984 marca la ruptura entre tradición y modernidad en el normalismo definido desde el concepto de profesionalización desde el modelo universitario. En este proceso las escuelas normales pasan a ser parte del sistema de educación superior y la caracterización de su formación como licenciatura conlleva a una ampliación de los años de estudio de 5 a 7 años. Para Mireles, la reforma del 80 implicó la definición de un perfil profesional situado ya no desde la relación directa con la práctica, la didáctica y la pedagogía elementos distintivos de la educación normalista clásica y su énfasis en los procesos metodológicos, sino desde una visión definida desde la docencia y la investigación, en la cual la educación teórica desde una amplia gama de asignaturas marcaba su diferencia.

En este proceso la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1976, como institución garante de la calidad en la formación profesional de docentes y la reforma de 1984, imprimen el propósito de sobreponer dos tradiciones de naturaleza diferente, desde el modelo universitario. La ubicación de los estudios normalistas en el nivel de la educación

superior fue una aspiración durante décadas, soportado en los ideales de vencer la visión subvalorativa de la formación normalista sobre la universitaria y la concepción que situaba al normalista como reproductor de conocimientos, en oposición al licenciado como productor de ellos (Ibíd.: 50-51). No obstante, esta reforma trae fuertes implicaciones:

Sin duda, el plan del 84 significó una ruptura con la cultura normalista, pues ello implicó la transposición mecánica de propuestas de actualización de docentes en servicio del ámbito universitario, pasando por alto que en las escuelas normales se atiende la formación inicial de los futuros maestros. No obstante esta medida forma parte de la consigna- de algún modo recurrente- de profesionalización que ha impulsado el proyecto modernizador de la educación normal (Ibíd.: 51)

Las oposiciones y resistencias que ocasionó la reforma, y en especial el decrecimiento drástico de la matrícula, fueron condiciones para que en la reforma de 1997, se intentara corregir las deficiencias señaladas desde diferentes puntos, en tanto que la reforma bajo el modelo universitario fracturó la existencia de las escuelas normales:

El plan de estudio rompió con la función principal de las Escuelas Normales que es formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. Debido al gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en disciplinas teóricas y especulativas que estaban organizadas, incluyendo a las técnicas, en torno de conceptos, teorías o historia de las disciplinas, las materias pedagógicas ya no ocupaban su lugar preponderante, la vocación normalista pierde terreno(Hurtado, 2000: s.f.)

Para Medina Melgarejo, estas políticas de profesionalización, que implican la relación universidad/escuela normal más allá de planes de estudio merece considerar trayectorias institucionales definidas desde puntos opuestos que han jugado un papel importante en la configuración de la identidad históricamente definida entre dos instituciones diferentes. En esta red de relaciones las diferencias sociales, las expectativas hacia la continuidad académica y sus formas de relación con los saberes, al igual que aspectos como las referidas al género, marcan elementos opuestos necesarios de tener presente para poder construir trayectorias compartidas. Tanto la universidad como las escuelas normales responden a acciones políticas del Estado y la sociedad donde unos fueron definidos desde lo académico y los otros por su relación magisterial, como coordenadas sociales que marcharon en paralelo en la edificación de la educación pública.

Producto de las reformas de las últimas décadas el sistema de formación de maestros en México es un sistema heterogéneo, compuesto además de las escuelas normales privadas y públicas, por la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior. Las escuelas normales suman 449 en total, entre ellas 118 son privadas, con una matrícula normalista de 121.342. Por su parte la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con 76 subsedes en el territorio nacional y un total de estudiantes, para 2015, de 25.770. Además las instituciones de educación superior que desarrollan licenciaturas son 695 en el país, con una matrícula de 20.180 (INEE, 2015: 6).

Para diferentes analistas mexicanos, la escuela normal de este país vive un momento histórico de suma importancia en tanto que exige desde múltiples aristas pensar cuáles son los elementos que aportan estas instituciones para construir una opción diferente a las políticas globalizadoras y eficientistas que subyacen a los discursos que pregonan la eliminación de las normales de la formación de maestros o su mantenimiento como aparato, pero desdibujada bajo la imposición de un modelo universitario. Esta encrucijada la plantea Teutli Colorado⁴⁹ de la siguiente forma:

En relación con el Normalismo entendido como un proceso institucionalizado de formación para la docencia y por tanto, con un conjunto de valores que marcan una visión y una misión comprometida con el desarrollo social educativo de todos los mexicanos, puedo señalar que él mismo se encuentra en una encrucijada de avalar, en un México empobrecido, un proyecto de nación en la visión neoliberal y globalizadora o un proyecto de nación anclado en el nacionalismo y la justicia social, valores supremos en la visión cultural en que se construye el Normalismo (2012: 42).

Este investigador considera que el Normalismo mexicano tiene el reto de refundarse desde la reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación con el fin de ampliar los elementos ganados en la reforma del 97, en torno a la formación de maestros reflexivos, críticos, creativos, analíticos y profesionales, lo cual implica la distanciarse de los aspectos limitantes que incidieron en el Normalismo para configurar una institución normalista

⁴⁹ Profesor de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen y miembro de la Academia Mexicana de Educación.

amplia, plural y democrática comprometida con la calidad de la educación. Esta necesidad de refundación es la posibilidad de enfrentar “la invisible intención de regresar a un modelo de formación instrumental, técnico, operativo y descontextualizado” (Teutli Colorado. 2012:47).

En los últimos años los docentes mexicanos, en especial los maestros de las escuelas normales, agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación – CNTE, ha venido dando fuertes luchas contra las reformas educativas agenciadas por el gobierno de Peña Nieto, protestas que han contado con un alto nivel de apoyo popular. Sin embargo, la reforma educativa de septiembre de 2013 fundada en las políticas internacionales de calidad de la educación y la evaluación, fue aprobada por el Congreso, pese a las protestas y paros cívicos nacionales que conmocionaron este país. Desde las políticas basadas en los requerimientos de la calidad de la educación y que toman como sustento las pruebas estandarizadas a las cuales son sometidas las instituciones de formación docente y sus egresados en México, en septiembre del presente año, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) plantea una nueva disposición gubernamental en la cual se trazan nuevas reformas para las escuelas normales, las cuales son la base de estas reglamentaciones. Estos preceptos marcan derroteros que van desde la actualización curricular, hasta la autonomía institucional, todos ellos reglamentados desde la necesidad de construir diferentes formas evaluativas internas y externas que dirijan la calidad institucional y el seguimiento de los egresados, desde una política de rendición de cuentas. Además, como columna central plantea la necesidad de un Marco común de educación superior para la formación inicial de docentes que englobe todas las formas institucionales que participan de esta tarea: normales, Universidad Pedagógica y demás instituciones de educación superior con programas de licenciatura.

Desde el INEE (2015), las escuelas normales mexicanas han tenido dificultades para actualizar sus planes de estudio, ejercer las funciones que como instituciones de educación superior se le asignan en la docencia, la investigación y la difusión. Encontrando como factor determinante el déficit en los perfiles de los formadores de docentes y sus directivos, en tanto que no corresponden en su preparación y experiencia a las requeridas para este tipo de

educación. En especial la investigación se ha constituido en un elemento de poco desarrollo en las escuelas normales, tanto a nivel docente como en la formación de los futuros maestros, lo que evidencia la dificultad de constituir cuerpos colegiados de investigación. Por otra parte los perfiles de egresados normalistas no corresponden a los exigidos por el Servicio Profesional Docente. Frente a la autonomía de las escuelas normales, como instituciones de educación superior, se considera deseable, pero a condición de que estas instituciones ganen “madurez y responsabilidad” para mejorar la pertinencia y la calidad educativa (INEE. 2015:44- Anexo).

En este panorama se evidencian fuertes líneas de confrontación entre los ideales de las reformas planteadas desde el Estado y las políticas internacionales, y el devenir de las escuelas normales. Igualmente, una política de homogenización de la formación docente a partir de un modelo de educación superior definido desde la universidad, al igual que una crítica al modelo normalista como una forma no actualizada de la formación de maestros e incoherente con los perfiles requeridos desde los planteamientos de la calidad educativa. Por último, son evidentes las dificultades del Normalismo para asimilarse y ser aceptado en el marco de las concepciones de lo que son las instituciones de educación superior (IES), “llama la atención que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) no reconozca todavía a las escuelas normales como IES, lo cual es una señal de las dificultades mostradas en esta importante transición académica e institucional” (INEE. 2015:65-anexo).

Las referencias hechas sobre estos dos espacios de constitución de las escuelas normales muestran la diversidad de formas que estas instituciones adquirieron en los territorios latinoamericanos, en cuanto que por una parte no respondieron a un mismo modelo, sino que en ellas confluyeron modelos de institucionalización diversos. Asimismo, evidencian como estas entidades de formación de maestros se relacionaron activamente con proyectos políticos, diversidades culturales, procesos históricos de cada uno de los países que le imprimieron un sello e influyeron en sus trayectorias.

Mientras la escuela normal argentina, luego de instalarse como cultura formativa diferenciada, de alto prestigio social, pero encerrada en sí misma, aislada tanto de las corrientes de pensamiento, como de las comunidades sociales, es considerada obsoleta y es arrastrada por los procesos de adquisición de los saberes científicos y de modernización a los anaqueles y nostalgias de la historia, la escuela normal mexicana expresa una historia muy diferente. En México la escuela normal se sitúa enraizada y activa en los procesos históricos, políticos y culturales que constituyeron su nacionalidad en el siglo XIX. La escuela normal mexicana se hace presencia en los símbolos que constituyen la identidad cultural nacional e imbricada en las aspiraciones políticas que hicieron de las reivindicaciones sociales de los sectores más pobres parte decisiva en los procesos de construcción de este país, la revolución mexicana, la educación socialista, entre otras. La fuerte ligazón con las luchas sociales y con sus comunidades les ha dado una fuerza histórica que no han podido vencer los procesos modernizadores de reforma.

En la actualidad las escuelas normales de México constituyen un espacio importante para el campo pedagógico en tanto que allí se vienen dando interesantes procesos de relación entre los saberes y prácticas del normalismo con otros saberes disciplinares y científicos que no hacían parte de la tradición construida en el siglo XIX, ni de las formas de existencia en el siglo XX. Igualmente, por los procesos de acercamiento y de debate con el modelo universitario, sin que las escuelas normales renuncien a su especificidad en la formación de maestros. Por último, es necesario destacar que los sucesos que rodean las escuelas normales de México en la actualidad es altamente relevante en tanto que allí se está dando una gesta contra las políticas de reforma provenientes de los intereses económicos internacionales, en la cual la tradición normalista se ubica claramente en el centro como baluarte de oposición nacionalista.

2.3.3 Las tensiones entre la tradición y el modelo universitario

Los elementos planteados en torno a la extinción de las escuelas normales en gran parte de los países, tiene como situación opuesta la inclusión de estas instituciones en las dinámicas

de la educación superior. Sin embargo, la experiencia de las escuelas normales que han vivido este tipo de reformas es importante en el sentido de analizar estos procesos de reubicación de las escuelas normales en el marco de la educación superior. Las trayectorias recorridas por estas instituciones y los conflictos que han emergido en torno a estos cambios muestran como las transformaciones de las instituciones normalistas bajo la primacía del modelo universitario ha acarreado problemas, tanto en la calidad de la formación de maestros, como en el sentido identitario de las instituciones y sus procesos de formación.

Una experiencia relevante en este sentido es la de México, país en el cual, como ya se planteó, desde finales del siglo XX las escuelas normales han sufrido una serie de reformas que las ubican hoy, como instituciones de educación superior. En torno a esta situación diferentes posiciones oficiales, académicas y del normalismo, ponen en evidencia las tensiones que allí se han producido, debido a que pese a los cambios generados desde la administración educativa y sectores sociales se continúa cuestionando su calidad e incluso debatiendo la validez de su permanencia en la formación de maestros⁵⁰.

Desde enfoques que surgen principalmente del mundo académico y normalista, consideran se ha querido trasladar de manera artificial y forzada la tradición normalista a un modelo universitario. Por lo tanto, estas reformas lo que han ocasionado es una significativa desorientación en la formación de profesores. Así mismo, se considera que estas reformas atentan contra la existencia de las mismas instituciones y la demanda de aspirantes al magisterio:

La reforma provocó que los futuros profesores, al no contar con los elementos esenciales para enfrentar la tarea cotidiana de la docencia, expresaran un menosprecio por la carrera. [...] el sector más afectado es la formación de maestros de primaria, que

⁵⁰ Entre el 2010 y 2011 se generó una discusión pública sobre las normales en México de importantes repercusiones, las posiciones oscilaban entre el cierre de las normales y su defensa. Artículos de prensa: Fuente: Educación a debate. Portal sobre la educación en México. La SEP no conoce a las normales: Deceano. Jueves 23 de septiembre de 2010. ED/Lydiette Carrión. ¿Reforma en las normales? Lunes 4 de octubre de 2010. Por Ismael Vidales Delgado. Las normales: de patitos a monstruos Carlos Ornelas. Miércoles, 29 junio, 2011; Sería un error desaparecer Normales, opinan especialistas. Viernes 24 de junio de 2011. ED/ Redacción

descendió en 83% respecto al año de la matrícula más alta. En el caso de preescolar el descenso ha sido del 59% y el de secundaria de 54%. Esta política de contracción de la matrícula trajo consigo el cierre de varias Escuelas Normales, tanto públicas como privadas, situación que marcó para la formación docente inicial un resquebrajamiento hacia la identidad y la pertenencia magisterial (Maya y Zenteno, 2001:30).

Desde otra perspectiva, Francisco Deceano Osorio (consultor privado y ex director General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública), considera que las fuertes crítica que siguen rodeando la calidad de las escuelas normales y las posiciones que impulsan su cierre se debe a que:

Las escuelas normales del país se debaten entre la urgencia de cambios profundos y el desconocimiento, por parte de las autoridades responsables, de los problemas concretos que las aquejan. Al tratar de equipararlas con cualquier otra institución de educación superior, se ha pasado por alto necesidades muy concretas y muy específicas de las normales, por lo que no se han desarrollado políticas ni iniciativas adecuadas, en un momento histórico clave para el papel que tienen en la educación de México⁵¹.

Para el profesor normalista Teutli Colorado lo que está en peligro con estas reformas es una visión diferenciada de la tarea del maestro y la escuela, es decir las bases fundacionales del normalismo en tanto “filosofía educativa que ha desempeñado un papel fundamental en la formación de profesores y en la propia construcción de nuestro país a partir de una orientación científica y liberal, pues tiene como sustento el amor a la libertad, el desarrollo del pensamiento libre y el rechazo al dogmatismo”(2011:212). Por esto para este profesor las reformas buscan liquidar esta tradición humanista y libertaria:

Con ropaje de reformismo y de supuestas transformaciones, el antinormalismo ha tenido sus efectos no solo por la vía del abandono y la restricción de la matrícula, sino del dismantelamiento de su ideario social y la ruptura de sus principios fundacionales para irlo reduciendo a un remedo de educación superior técnico eficientista, pero sin las condiciones ni los apoyos dignos de un subsistema tan importante para potenciar la educación nacional (2011:214).

⁵¹ Jueves 23 de septiembre de 2010. ED/Lydiette Carrión. Artículo periodístico. Educación a debate. México

Estas tensiones generadas en alrededor de las escuelas normales desde finales del siglo XX permiten comprender la situación problemática que las rodea. Las transformaciones políticas, económicas y culturales que se gestan a nivel mundial desde la segunda mitad siglo XX y logran un nivel de consolidación y extensión en la primera década del siglo XXI, ponen en cuestionamiento la validez del modelo de las escuelas normales en la mayoría de los países. Frente a estas circunstancias se han generado varios procesos que van desde la clausura total de este tipo de instituciones (Argentina, Francia, Alemania, España, Venezuela) o de transformación estructural que las sitúan en algunos casos como parte de un modelo universitario, facultades de educación, o como instituciones técnicas superiores (Honduras, México, Bolivia, Salvador, Chile), proceso que se ha denominado tercerización⁵² (Izarra, D, 2009; Salgado Peña, 2006; Peñalver 2005, Guzmán, M. 1986; Choque, 1998; Maya y Zenteno, 2003; Maya, A. C. ,2010).

Para analizar esta situación en América latina, es importante acceder a otras experiencias como la de las normales de España. Los aportes de, Escolano Benito son inquietantes al respecto. Este investigador que el traspaso de las escuelas normales de España a la educación superior, en la década del 70,⁵³ no dio respuesta a las verdaderas necesidades de transformación de la formación de maestros, en la medida en que en ellas se evidenció una grave crisis que se expresa en carencias estructurales, infraestructurales y de preparación del profesorado. La relación entre universidad y escuelas normales no se hizo posible, en la medida en que “las universidades no han prestado atención a estas instituciones que son miradas como periféricas y advenedizas”, los profesores que en un primer momento se

⁵² Se denomina Tercerización al cambio a través del cual la formación de docentes pasó de los primeros niveles del sistema escolar a la educación universitaria, esta transformación se puede dar a través del cambio de denominación de las instituciones de formación, las Escuelas Normales en algunos países pasan a ser centros de nivel superior por ejemplo, en Argentina pasaron a denominarse Escuelas Normales Superiores. La Formación Docente en Venezuela. Douglas Izarra. P.12. http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT070.pdf

⁵³En este país las reformas de la década del 70, siglo XX, inscribe la formación docente en la educación superior y las escuelas normales pasan a denominarse Escuelas Universitarias de formación del profesorado de Educación

sintieron atraídos por su integración a la educación superior se sienten frustrados y desmoralizados. En la sociedad y el estudiantado predominó una sensación de insatisfacción ante la pérdida de la relación con la escuela, la masificación de la matrícula, lo que se traduce en falta de credibilidad y en crisis de estas instituciones (Escolano, 1982:75).

En algunos de los países como México, no sin dificultad, se intenta retomar la tradición que históricamente han desarrollado las escuelas normales, desplegando un proceso de actualización que las ponga al nivel de los avances y retos del mundo contemporáneo. Sin embargo, el modelo de profesionalización generado en torno a las Facultades y las ciencias de la educación desde inicios del siglo XX, han representado una posición hegemónica, que en muchos países ha terminado no sólo por imponerse, sino también planteada por las políticas estatales como la única opción, desde la cual se desvirtúa y marginaliza otras tradiciones pedagógicas en la formación de maestros. Estos procesos han implicado que la tradición normalista se situó en el mundo en proceso de extinción y que los pocos escenarios donde sobreviven marque una tensión con las políticas nacionales e internacionales que desde la inicios del siglo XX han situado el modelo universitario, pese a las limitaciones que este se le atribuyen, como el más pertinente para dar respuesta a las necesidades concretas de la formación de maestros para la niñez, bajo calificativos de cientificidad, racionalidad, profesionalismo y modernidad. Estas circunstancias se hacen más críticas con la entrada del siglo XXI, donde las políticas de profesionalización, de eficacia y eficiencia generadas en torno a los discursos económicos internacionales de calidad educativa parecieran reñir con los presupuestos fundacionales que erigieron las escuelas normales en el transcurso del siglo XIX y el XX.

2.4 LA ESCUELA NORMAL EN COLOMBIA

“Los maestros de primeras letras serán de conocida probidad y patriotismo, y deben tener una suficiente instrucción” (Ley orgánica de 1826, Art. 22)

Las escuelas normales en Colombia han estado atravesadas por diferentes formas de existencia de la pedagogía y por tendencias educativas que han influido en la formación de maestros, las cuales han incidido notoriamente en la configuración de lo que son las escuelas normales del país. Estas diferentes perspectivas a su vez se cruzan y se complejizan en la relación histórica con disputas y contradicciones de orden político, ideológico, perspectivas económicas y formas de gobierno, que han jugado un papel activo en los procesos de apropiación, difusión y aplicación de estas corrientes pedagógica o educativas⁵⁴.

En la historia de las escuelas normales se puede evidenciar los diferentes procesos de apropiación de posiciones educativas y pedagógica originarias de otras culturas y países, constituyéndose en sí misma, en su emergencia una forma de apropiación de los movimientos estatales que se cimentaron en Europa, especialmente los construidos alrededor del pensamiento político liberal y las concepciones filosóficas de la ilustración. Valga la pena señalar como la formación de maestros y en particular las escuelas normales se constituyeron en los espacios desde y para los cuales se realizaron procesos de apropiación de las corrientes de pensamiento pedagógico que eran caracterizadas en su momento como modernos y por lo tanto los más adecuados para formar al maestro que se requerían desde las expectativas sociales, políticas, económicas y pedagógicas. En efecto, las ideas pedagógicas que han servido de espacio de formación en las escuelas normales del país han sido, principalmente, la pedagogía lancasteriana, las ideas pedagógicas de Pestalozzi, las propuestas surgidas en el seno de la Pedagogía activa o Escuela Nueva, las posiciones comprendidas en el marco de lo

⁵⁴ La diferencia entre corrientes pedagógicas y corrientes educativas se refiere a la distancia que representa las propuestas surgidas al interior del pensamiento pedagógico como lo fueron las pestalozzianas, las de Fröbel o los pedagogos activos, frente a políticas educativas que han tenido su sustento en otros campos de construcción disciplinar como lo fue la tecnología educativa, que tiene sus condiciones de emergencia en el campo de la economía la planificación administrativa empresarial...

que se ha denominado Tecnología educativa y de manera especial, la llamada pedagogía católica.

2.4.1 Emergencia de las escuelas normales y la pedagogía lancasteriana

La apropiación de la Pedagogía Lancasteriana o de Enseñanza Mutua en Colombia, estuvo directamente relacionada con la creación de las escuelas normales para la formación de maestros como forma de fundar las escuelas públicas del territorio. La instrucción pública fue considerada como base de un gobierno representativo y una de las ventajas que debía ofrecer la libertad y la independencia de España a la población; a la vez que se fundaba en garante de una ilustración que diera a conocer los derechos y deberes ciudadanos y posibilitara una moral pública (Ley 6 de agosto de 1821). De esta manera la instrucción pública se organiza como sustento de un poder político y un poder moral, como forma de articular la población civil al poder político, en oposición al poder colonial y al dominio eclesiástico (Echeverri, 1989). En este sentido el sistema lancasteriano, y la formación de maestros diestros en su ejecución, se configuraron en formas que buscaban la homogenización de la instrucción, a la vez que se establecía en espacio de diferenciación y de ruptura con las formas de instrucción desarrolladas en la colonia, fundadas en la enseñanza simultánea.

Huellas de estos propósitos se pueden encontrar en los discursos de la época. En el Congreso de Cúcuta, 1821 se plantea la necesidad de las escuelas públicas y la uniformidad del método a implementarse en ellas. En la Ley de agosto de este año se definen varias estrategias importantes que delinearán la enseñanza de las primeras letras en el territorio nacional. En primer lugar se determina la homogeneidad en el método que deben seguir las escuelas y casas de educación que ordena constituir en cada catón, Villa o poblado; en segundo lugar se dispuso fundar en las principales ciudades Escuelas Normales del Método Lancasteriano, con el fin de difundir entre los maestros este método y poder así propagarlo en el territorio nacional y tercero se determina imprimir un número suficiente de cartillas que permitieran la

aplicación y seguimiento del nuevo método. (Zuluaga Garcés. 1996: 264- 272)⁵⁵. Así lo evidencian los decretos de 1821, expedidos por el naciente congreso:

Artículo 1º Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieren cien vecinos y de ahí arriba. [...]

Artículo 14. El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República. Para conseguirlo, el Poder Ejecutivo hará los reglamentos necesarios para el gobierno y economía interior de las escuelas, estableciendo en ellos premios y certámenes, los cuales reglamentos presentará al próximo Congreso para su aprobación o reforma; igualmente mandará componer e imprimir todas las cartillas, libros e instrucciones necesarias para la uniformidad y perfección de las escuelas.

Artículo 15. Se autoriza al mismo Poder Ejecutivo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias. Podrá hacer de los fondos públicos los gastos necesarios para el cumplimiento de estos dos artículos, dando cuenta al Congreso. [...] (Congreso de la República. 1821. Ley 1º de 6 de agosto).

La primera Escuela Normal del territorio fue establecida en Bogotá en 1821 por el padre Sebastián Mora⁵⁶, quien fue encargado, por el ejecutivo para este fin; luego de su renuncia será reemplazado por el francés Pierre Commetant, al desplazarse el padre Mora a Quito con el mismo objetivo. En 1822 se formaliza esta disposición mediante decreto, con la intención de crear escuelas normales en Bogotá, Caracas y Quito y recoger en ellas personas de diferentes provincias y localidades:

“...establecidas las escuelas en las ciudades mencionadas, se expedirán órdenes a los intendentes de Cundinamarca, Boyacá, magdalena, cauca e istmo de panamá para que

⁵⁵ La profesora Olga Lucía Zuluaga inaugura los estudios sobre las escuelas normales en Colombia. Esta investigadora dedica gran parte de su obra a estudiar estas instituciones en el siglo XIX. Para conocer más a profundidad al respecto ver: La educación pública en Colombia 1845-1875 Libertad de enseñanza y adopción del Pestalozzi en Bogotá; Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX y Las escuelas normales en Colombia durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez

⁵⁶ El padre Mora había aprendido el método Lancasteriano durante el exilio al que fue sometido por Murillo, al regreso al país se dedicó a la capacitación de maestros (Ahern, Evelyn. Revista Colombiana de Educación, Nº 22-23.pp. 13- 88 1991.

de cada una de las provincias de su mando hagan venir a Bogotá un joven u otra persona de talento, que bajo las ordenes del intendente de la capital y enseñanza del maestro se instruya en el método lancasteriano” (Decreto de 26 de enero de 1822, citado en Reyes Castellar. S.f.).

Olga Lucía Zuluaga encuentra en sus investigaciones que inicialmente, hasta 1845, se le denomina Escuela Normal a una escuela de primeras letras que tiene como fin servir de modelo a otros maestros para difundir el método de enseñanza mutua, es decir, no es una institución independiente, la escuela normal era la preparación que recibían los maestros, por parte del director de la escuela mediante la observación y seguimiento de las clases a los niños, “cuando una escuela de enseñanza mutua se empleaba como modelo para enseñar el método se le denominaba Escuela Normal” (Zuluaga, 1994: 271)⁵⁷.

En 1826 se imprime la Cartilla de enseñanza Mutua para todas las escuelas y las disposiciones del gobierno de Santander se reitera la uniformidad del método de enseñanza para todas las escuelas, las cuales deben usar de manera exclusiva “el método combinado de Bell y Lancaster” (Art. 3, 4º y 12º, decreto de 3 de octubre de 1826. Francisco de Paula Santander). Es importante señalar cómo los discursos oficiales del naciente estado, no sólo definían cada elemento de la escuela, sino que también le prescribían al maestro el qué enseñar (contenidos o ramos de la instrucción), el cómo (método combinado de Bell y Lancaster) y los medios para desarrollar la enseñanza:

“En estas escuelas primarias se enseñarán los fundamentos principales de la religión, los primeros principios morales y de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética, un compendio de la gramática y la ortografía del idioma castellano y el catecismo político constitucional” (Congreso de la República de Colombia, 1826. Art. 21).

⁵⁷ Hay que recordar el modelo de escuela normal que se inició en Austria, *Normalschule*, la cual no era una institución como tal, sino una escuela primaria donde se admitían maestros o candidatos a maestros, los cuales observaban los cursos que se orientaban con el fin de aprender el método ya sea de enseñanza simultánea o de enseñanza mutua. Este modelo se extendió por varios países de Europa y luego fue sustituido por el modelo prusiano. Esta aclaración es importante pues varios investigadores plantean la emergencia de las normales en Colombia en 1870, cuando estas son instituciones organizadas exclusivamente a la formación de maestros.

El Decreto del general Santander de 1826 define de manera particularizada los implementos, entre los cuales el manual de Lancaster es el núcleo de la enseñanza y demás materiales requeridos, según su autor, para la aplicación de este método:

A este fin se remitirá a cada intendencia por una sola una vez el número necesario de ejemplares de dicho método de la edición que se está haciendo en esta ciudad: e igualmente se remitirá el número correspondiente de tablas de lectura, de muestras para escribir [...]. Las tablas de lectura, conforme a la colección que se está imprimiendo en esta ciudad, contendrá además de los silabarios, lecciones de moral, religión, constitución del Estado, urbanidad, principios gramática y ortografía castellana y de las cuatro reglas principales de la aritmética, tanto con respecto á números enteros como à decimales y denominarlos, y la regla de tres. Los libros serán el catecismo de moral por J. L. Villanueva, la carta de Jiverates a Demonico, el catecismo de Fleuri, el político constitucional de Grau y la jeografía de Colombia por Acevedo. (Art. 13°.Santander 1826. Decreto del 3 de octubre).

De manera similar a otros países, en esta época de la tradición lancasteriana, la formación y el oficio de maestro se fundamentaban en el aprendizaje del método y el manual de enseñanza mutua. La formación del maestro en la escuela normal lancasteriana no superó la relación del artesano con su hacer, su saber y su proceso de aprendizaje, “la máquina lancasteriana”⁵⁸ funcionaba con una mecánica simple, cuyo objetivo era adiestrar a los propios estudiantes para que fueran los operarios de un sistema que produce “conocimiento” por sí mismo; este conocimiento parte de disciplinar y moralizar al niño, mediante una serie de órdenes que debe acatar en perfecta sincronización y de domesticar el cuerpo y la memoria utilizando la repetición, los premios y los castigos, a la vez que disciplinaba al maestro mismo (Zuluaga, 1984:23). De manera similar al sistema ideado por Lasalle en Francia, sistematizados en la Guía de las Escuelas Cristianas, el manual es una reglamentación que define cada movimiento de la enseñanza, bajo el control de las órdenes, señales, el tiempo, los conocimientos y el espacio, con una diferencia, en el método simultáneo el saber y la enseñanza se encuentran localizados en el maestro.

⁵⁸ Olga Lucía Zuluaga (1984) compara los movimientos regulados y precisos propios del método lancasteriano con una máquina de instrucción y vigilancia. Pág. 17.

El manual de Lancaster plantea que no es necesario que el maestro tenga mucho conocimiento, sino que “bastaría con un grado moderado de saber” (*Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, 1826:84, en Zuluaga, 1984:46). Los contenidos mínimos de la instrucción, el funcionamiento sincronizado del movimiento del método lancasteriano y la disposición del material, las lecciones y las preguntas sólo le exigen al maestro plegarse a los planteamientos del manual, por tanto el conocimiento del maestro se reduce a saber leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética y los dogmas de la religión y de la moral cristiana; los demás elementos se los proporcionarán los textos determinados por disposiciones y controles legislativos. Conocimiento que no lo diferencia en gran medida de los alumnos más avanzados, con quienes compartirá las responsabilidades de la instrucción y del funcionamiento de la escuela. Por lo tanto, las exigencias que se le plantean al maestro son “conocida probidad y patriotismo y debe tener una suficiente instrucción”, la cual debe acreditar mediante examen público dirigido por las autoridades municipales (Congreso de la república. 1826. Art. 22y 23).

Por otro lado, la labor del maestro está sometida a la vigilancia de los jefes políticos locales y las Juntas Curadoras de la Educación de los niños compuestas por padres de familia. Estas Juntas tienen la potestad de examinar los aspirantes a maestros, ejercer la supervisión del buen funcionamiento de la escuela, dar informes mensuales de su desempeño e incluso proponer su despido:

Además de las atribuciones que en los anteriores artículos se da á las juntas curadoras de la educación, será también de su deber: [...] proponer a la municipalidad, y en unión de ella al gobernador de la provincia, la remoción de los maestros que por cualquier motivo se hayan hecho indignos del inestimable encargo de educar a la juventud. (Santander 1826, Art. 7)

Pese a la distancia que frente al poder de la iglesia buscaban estos primeros discursos educativos, las prácticas religiosas y su enseñanza fueron en elemento central de la tarea de construir un ciudadano y una sociedad moral. La educación religiosa fue un tema central de la enseñanza en las escuelas primarias de enseñanza mutua, al igual que la obligación tanto

de maestros como de discípulos de concurrir todos los domingos y días santos a la celebración eclesiástica:

Todos los niños de cada escuela que sean hijos de padres católicos concurrirán en cuerpo en los días de guarda á la misa parroquial presididos por el maestro y uno de los miembros de la junta curadora, y precedidos por un estandarte que será su divisa, que se asemejará a la bandera nacional y que tendrá la inscripción de *educación gratuita en...* (Aquí el nombre de la parroquia a la que pertenece la escuela). (*Santander, 1826. Art. 8*)

Como lo expresa Zuluaga, el principio de orden y disciplina es la base del sistema de enseñanza mutua, el cual se define de manera directa en el manual, principio que rige la acción del maestro, los monitores y de todos los estudiantes:

El mérito del nuevo sistema consiste en facilitar en un grado eminente la instrucción en los ramos elementales de los conocimientos humanos. Todo el arreglo se funda en los principios de orden y disciplina, por medio del cual los alumnos, bajo la dirección del maestro, siguen un curso de instrucción mutua: los que han hecho mayores progresos en la lectura, escritura y aritmética, comunican el conocimiento que poseen a otros menos aprovechados que ellos (Manual de 1826, citado en Zuluaga, 1979. Pp. 20).

La disciplina de la Enseñanza Mutua se erigió sobre varios elementos, en el acatamiento inmediato de las órdenes, en el desplazamiento de los cuerpos en los espacios asignados y la sincronización de las ejecuciones, en la organización en clases graduadas por jerarquías y en los premios y los castigos, la enseñanza mutua dejó toda la labor formativa e instructorista al funcionamiento del régimen disciplinario. El sistema lancasteriano mira al niño como ser uniforme, al cual se le debe llevar al bien mediante los castigos y la emulación y el maestro se debate en la tensión de la disciplina, la vigilancia y el control, por un lado y la bondad y la justicia, por el otro, para asegurar el buen funcionamiento de la maquina pedagógica (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997)

Con relación a los castigos, las escuelas del siglo XIX en el país sembraron como herencia la imagen de ésta como un lugar de fuertes castigos, donde la férula, la palmeta y una gran diversidad de castigos como forma de autoridad del maestro, han hecho parte de las anécdotas de los abuelos sobre la escuela. La escuela lancasteriana estuvo unida a la máxima: “La letra

con sangre entra y la labor con dolor”, la cual se expresa en relatos como el que recoge Bohórquez Casallas de Ricardo Carrasquilla:

“A las nueve y media volvíamos a entrar en la sala para que los tomadores dieran cuenta de las lecciones y darle a cada uno su merecido con arreglo a esta sencillo código penal que estaba pegado en la columna del corredor: por cada punto un ferulazo, seis azotes a los que den pisima; seis más a los que se ensoberbezcan” Citado en Zuluaga 1979, pp. 28-29).

Los castigos no fueron exclusivos de las escuelas lancasterianas, ya en la Guía de las escuelas cristianas de J. B. Lasalle, del siglo XVIII se planteaban. Los castigos físicos fueron una característica de los sistemas escolares del siglo XIX, tanto del simultáneo como el de la enseñanza mutua, en tanto que la última centrará en la disciplina y el acatamiento de los órdenes todo el funcionamiento de la máquina pedagógica, mientras que los hermanos de las escuelas cristianas se apoyaban en el axioma de la naturaleza pecaminosa del ser humano, en especial de la niñez como una etapa que necesitaba fuertes acciones para combatir sus tendencias heredadas por la pérdida de la virtud de los padres primigenios. Así lo expresa el director de la Escuela Normal de Barcelona, en 1847, en lo referido a los castigos en los dos métodos planteados:

La mejor educación posible sería aquella en que solo se empleara la dulzura, la persuasión y el raciocinio; ¿pero estos medios son suficientes en nuestras escuelas? Desgraciadamente la experiencia (sic) demuestra que muy á menudo debe usarse de severidad, para mantener el orden y someter á la obediencia á los caracteres díscolos. Seria desconocer la naturaleza del hombre, querer evitar á la infancia las desazones y penas inseparables de una organizacion inconstante y caprichosa. “Hay necesidad, dice Buffon, de sujetar al niño. Es cosa triste en verdad, pero imprescindible, hacerle desgraciado por algunos instantes, porque estos instantes de dolor son los gérmenes de toda su dicha en el porvenir.» (Figuerola, Laureano, 1847. Pp. 86)

El sistema lancasteriano se apoyó en gran medida en los castigos corporales para lograr la disciplinarización y la moralización de los alumnos. Si bien Olga Lucía Zuluaga plantea la forma como se abusó de esta forma de corrección en nuestro país, diferentes escritos dan cuenta de formas similares en otros países latinoamericanos:

Hacia las cinco de la tarde culminaban las actividades escolares. En este orden no podían faltar los castigos más severos, los cuales estaban en correspondencia con la gravedad de la falta cometida.

Entre los más comunes, según anota García Cubas, se hallaban el arrodillar a los alumnos y ponerlos en cruz obligándolos a hincarse sobre el borde de una regla y a sostener en las manos en las manos piedras pesadas. Cuando se imponía el castigo público se hincaba al infractor, colocándole en el pecho una planchuela de madera en la que se inscribían frases como: por modorro, por pleitista, por desaseado, etcétera. También se castigaba con el encierro en el calabozo, el saco, "castigo marcado para las faltas graves, y que "consistía en meter en aquél al delincuente y suspenderlo por medio de unos cordeles del techo de la escuela" o el de la caravana, "aplicado a varios niños que juntos habían cometido la misma falta, y al efecto poníaseles un yugo de madera, del que tiraban todos los de la escuela", entre otros. (Antonio García Cubas, 1986.Citado en: Antonio Padilla Arroyo. 2002)

La Ley Orgánica de estudios de 1826 y los decretos del ejecutivo, dirigidos por Santander en este mismo año, reglamentaron la instrucción pública en todos sus ramos y niveles. Estos discursos muestran el interés que para los dirigentes políticos tenían las escuelas de educación primaria o “la educación de los pobres”⁵⁹, en tanto que “sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles, que hacen prosperar á los pueblos” (Congreso de la República de Colombia, 1826. Considerando 2º). En este contexto la Escuela Normal se constituía en un dispositivo de unificación de la instrucción, la nacionalidad y la moralidad mediante la preparación de los maestros en el método de enseñanza, con el fin de hacer posible la instalación de las escuelas y casas de educación para los niños y niñas de las ciudades, villas y parroquias. Al terminar el año 1826, existían escuelas normales en la mayoría de las provincias y había 52 escuelas de enseñanza mutua con 3.509 niños. (Zuluaga, 1984: pág. 39).

⁵⁹ En el decreto de 3 de octubre de 1826 se determina que a la entrada de cada escuela haya una inscripción que diga “Educación de los pobres” (numeral 4º del artículo 7, decreto de 3 de octubre de 1826. Francisco de Paula Santander, José Manuel Restrepo. En: Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en el año 1826. Bogotá. Imprenta de Manuel María Viller-Calderon.1826.

Pese a la mirada peyorativa que en la actualidad pesa sobre el sistema de Enseñanza Mutua, este método tenía una honda aceptación en países considerados en el momento pioneros de sistemas educativos modernos, tales como Inglaterra, Estado Unidos y Francia. Al respecto son importantes los aportes de Araceli de Tezanos quien encuentra que en las disputas pedagógicas y religiosas del siglo XIX francés, la enseñanza mutua representó para la educación de los obreros y artesanos una opción revolucionaria y laica que se oponía a los intentos de hegemonía del sistema de los Hermanos Cristianos, en quienes se había depositado la dirección de las Escuelas Normales (De Tezanos. s.f. pp. 8-10). En el mismo sentido, Bowen, J. (1992) plantea que la oposición de los sectores conservadores de Inglaterra al método de Lancaster, el cual era calificado de ateo, se debía al temor de la emancipación de los sectores pobres mediante el trabajo conjunto en pos de su educación. (Citado por Sanabria M. 2010)

El método de Enseñanza Mutua, fue adoptado por los independentistas criollos en tanto que prometía la enseñanza rápida y eficaz a un número amplio de personas en los rudimentos de la lectura, la escritura y la aritmética con muy pocos medios. Estos elementos y su independencia con las comunidades religiosas católicas harían posible los propósitos de la instrucción pública en lo relacionado con la racionalización de los recursos, el disciplinamiento y el control social, la obediencia al orden y la identificación de una estructura de mando por parte de las masas escolarizadas, elementos imprescindibles en la formación moral y educativa de los ciudadanos y la cohesión en torno al nuevo Estado (Sanabria M, 2010, pp. 58).

2.4.2 La reforma Ospina y la entrada de la pedagogía de Pestalozzi

Las escuelas normales en Colombia se fortalecen con las disposiciones y planes emanados del gobierno de Alcántara Herrán y dirigidas por Mariano Ospina Rodríguez, ministro del interior y de instrucción pública, las cuales se conocen como la “reforma Ospina”. Esta reforma consta de varias disposiciones legales: ley de junio 26 de 1842, ley 2 de mayo de 1843 y el decreto 2 de noviembre de 1844. La ley de 1842 dispone crear Escuelas normales

en cada una de las catorce provincias de la Nueva Granada: “En cada capital de provincia habrá una escuela normal de instrucción primaria, para la inmediata inspección del gobernador” (Citada en Reyes Castellar). Así mismo, le plantea a la escuela normal la aptitud para evaluar los maestros, en ella se dispone que deban ser evaluados todos los preceptores en ejercicio de escuelas primarias de las provincias como requisito para seguir en sus cargos. Así mismo define esta exigencia para ser nombrado director de una escuela normal. Hasta el momento, esta función era desarrollada por las Juntas Curadoras de la instrucción de los niños, compuestas por padres de familia, jefes políticos, los alcaldes parroquiales y luego de 1829, también por los sacerdotes de parroquia. Estas juntas tenían la labor de inspeccionar, administrar fondos examinar los libros y vigilar el seguimiento de los métodos de enseñanza y la actividad de los maestros y alumnos. (Zuluaga, 1984: 71). Ospina consideraba que las escuelas normales no sólo eran necesarias para proveer los maestros que se requerían, sino también para mejorar el nivel de la enseñanza que se impartía en las escuelas (Ahern, Evelyn.1991: 52).

En el contexto de la época, se pueden evidenciar documentos que muestran la precariedad de la instrucción pública en el territorio nacional, la cual se hacía mucho más grave en las provincias y lugares retirados del centro del país. Entre las muchas causas que inciden en esta situación se plantea la falta de preceptores preparados para orientar las escuelas públicas, para lo cual la Escuela Normal se convierte en la única opción para darle solución a este estado de calamidad:

El estado de las escuelas de primeras letras es lamentable. Hai cantones en que no he hallado una sola escuela pública, i las que en otros existen se hallan generalmente en mal estado. La enseñanza mutua y simultánea se puede decir que es desconocida pues en algunos distritos en que hai un aparato del sistema de Bell y Lancaster, no se practica este en sus pormenores, o por falta de útiles necesarios o por insuficiencia de los preceptores [...] para eso se necesita como circunstancia precisa el establecimiento de la escuela normal, con la cual se obtendrán fácilmente preceptores de aptitud. Suplico por tanto a V.S. se sirva pedir a S. E. el Presidente de la república se me autorice para tomar del depósito de la quinta parte de aguardientes la cantidad necesaria para montar dicha escuela uniéndola a una de las parroquiales de esta ciudad (Informe del gobernador de la Provincia de Cartagena, 1º de agosto de 1844. (En Reyes C. y Sanz, s.f. Pp. 8-9)

La ley se puso en funcionamiento en 1843. La primera de estas instituciones se dio en Bogotá en 1843 (Jaramillo Uribe, 1980: 262; Ahern: 1947). Ante la carencia de maestros, varias provincias iniciaron los preparativos para construir escuelas normales dándose al servicio a finales a lo largo de la década del 40 y del 50 varias de ellas, entre las cuales están la de Vélez en 1845 (Ahern: 1947:53), Normal de Cartagena, en enero de 1848 (Reyes Castellar. S.f.), por decreto expedido el 8 de enero de 1845 se estableció la escuela normal de la provincia de Mariquita en Ibagué; en 1946 abre sus puertas la escuela normal de Neiva: “En marzo de 1846 se había concluido la construcción del edificio de la normal de Neiva, de acuerdo a las exigencias del sistema de Bell y Lancaster y con una capacidad suficiente para albergar tanto los alumnos de la normal como de la escuela primaria (Ramírez Bahamón-Neiva y Mariquita).

Así mismo la escuela Normal de Institutores de Medellín, conocida popularmente como Normal de varones de Medellín, fue fundada en 1851 como lo plantea su reseña histórica:

La apertura de la "ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES" el 1° de Enero de 1851 y se abrió solemnemente bajo la dirección del Señor Benito Alejandro Balcázar, de quien se sabe que nació en Rionegro en 1818, hijo de Don Manuel Antonio Balcázar y Doña Nieves Álvarez. En su vocación por el magisterio debió influir poderosamente su padre, quien como Institutor, había llegado a Rionegro procedente de Popayán donde se había desempeñado como ayudante del sabio Caldas y dirigió por largo tiempo el colegio de Rionegro; fundó la Escuela Lancasteriana de "La Maestranza".

A la Escuela Normal de Varones, le servía de anexa la Escuela Primaria de la ciudad, que contaba en el momento con 250 alumnos, entre los que se contaba Andrés Posada Arango, Francisco de P. Muñoz, Juan José y Cándido Molina, Celedonio Restrepo y otros.

[...]La guerra civil de 1860 a 1864 lo trastornó todo; se determinó muy pronto la clausura de la Institución, sin haber alcanzado las metas propuestas. Solo el 10 de Diciembre de 1866 vino a reabrirse, durante el gobierno del Doctor Pedro Justo Berrío, quien nombró como Rector de la Normal, a Don Graciliano Acevedo, quien influenciado por el método Pestalozziano, reinicia labores con el apoyo de los Maestros de Escuela: Lino de J. Acevedo, Alfonso Robledo y Clodomiro Escobar; el aspirante a Maestro, Justo Pastor Mejía y 34 jóvenes más. (Página oficial de la Escuela Normal Superior de Medellín. Reseña Histórica en <http://www.ienormalmedellin.edu.co/index2.php?id=12750&idmenutipo=1731&tag=XXXX>)

Un elemento importante en este momento de la formación de maestros en Colombia fue la presencia de José María Triana, como director de la escuela normal de Bogotá. Triana había sido formado por Commetant en la escuela normal de la década del 20 y le imprimió un nuevo espíritu a la escuela normal en Colombia, en tanto que su experiencia en la enseñanza mutua le había permitido conocer sus deficiencias y estudiar otras corrientes pedagógicas (Ahern: 1947:53). A Triana, como el ciudadano más capaz en toda la república, se le encomendó inspeccionar las escuelas y hacer sugerencias necesarias para el avance de la enseñanza y la educación (Zuluaga Garcés, 1996:277)

El decreto del 2 noviembre 1844, además de sentar las bases del sistema de instrucción al organizar la educación en escuelas elementales y superiores, para hombres, mujeres y adultos, avanza con relación a los métodos de enseñanza, al abrir la posibilidad de usar diferentes tipos de metodologías, simultáneo, mutuo o individual, de acuerdo a las condiciones de la escuela (Ahern: 1947:53). Además señala de manera clara el objetivo central de las escuelas normales “Formar Directores para las escuelas primarias elementales y superiores” (Art. 312, citado en Zuluaga, 1984: 92)

El decreto de 1844, instituyó la escuela normal como una entidad diferenciada de la escuela de elemental, al diferenciar los espacios, los tiempos, los métodos y los saberes de la Escuela Normal y de la escuela de primeras letras. Hasta ese momento la Escuela Normal era sólo una escuela de enseñanza mutua que se erigía como modelo para la adquisición de un método. Los cambios que originó esta reforma lograron desembarazar al director de la Escuela Normal de la enseñanza en la escuela de primeras letras y separó los planes de estudio de estas dos tipos de institución. Así mismo, este decreto disponía la orientación de cursos de dos meses en las escuelas normales para los directores de las escuelas existentes, cuando a bien lo necesitaren o cuando el gobernador los convocara, teniendo derecho a sueldo y a viáticos (Ibíd.: 94-96).

Las investigaciones realizadas por la profesora Zuluaga, le posibilitan encontrar la pedagogía pestalozziana, de fuerte presencia en la historia del saber pedagógico y en la tradición normalista de nuestro país, en los sucesos de 1845, relacionados con la Escuela Normal de

Bogotá y con los aportes de José María Triana como su director. En la tarea asignada por la Dirección de General de Instrucción Pública, de reformular el Manual de enseñanza mutua, Triana encuentra en la pedagogía de Pestalozzi la opción para subsanar las limitaciones del método propuesto por Lancaster. Los referentes del saber del maestro se ampliaron en la medida en que Triana, elaboró cuatro textos que orientarían la formación y la práctica de los maestros: El “Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras”, el “Manual para la enseñanza de la gramática castellana” y el “Manual para la enseñanza de la aritmética mental” fundamentados en el método de Pestalozzi, y el programa de pedagogía denominado “Manual del profesor primario”. En los cuatro manuales elaborados por Triana, es evidente el papel de la pedagogía, en particular las propuestas de Pestalozzi, como la base conceptual que posibilitaría una mejor enseñanza y una nueva formación del maestro. Los manuales de Triana lograron generalizar los métodos propuestos por la escuela normal, no sólo en Bogotá sino también en el resto del país. Con el fin de ampliar las bases de la enseñanza, José María Triana fue instado, a principios de 1851, a traducir del francés otros textos con el fin de elaborar nuevos instrumentos para las escuelas y editarlos.

El “Manual para preceptores” que elabora Triana, apoyándose en las propuestas pestalozzianas aportan nuevo conocimiento al maestro y la enseñanza: cronología e historia, nociones de física, historia natural, zoología, geometría, agrimensura y diseño lineal (Ibíd. 404-412). En julio de 1846 se envían 1.636 ejemplares del manual de enseñanza mutua reformado por José María Triana a los gobernadores y prefectos de las provincias del país para ser repartidas en las escuelas públicas de cada distrito parroquial (Zuluaga, s.f.:271). En 1856, mediante decreto promulgado el 10 de mayo por el director de instrucción pública, se legisló sobre los métodos de enseñanza y exigió que en todas las escuelas primarias de la provincia de Bogotá se aplicará el manual redactado por Triana (Ibíd.: 339). El análisis de los discursos oficiales, evidencian que al menos, hasta la década del 70 del siglo XIX, se utilizó este método reformado. En el Decreto orgánico del Estado de Antioquia de 1870 se plantea: “En todas las escuelas en que pueda establecerse el método de enseñanza mutua, conforme a los principios de Pestalozzi, con las mejoras en él introducidas, se establecerá y

se observará puntualmente” (Decreto orgánico de instrucción primaria del Estado de Antioquia. 1870. Art. 29).

Este primer espacio de apropiación de las ideas del pedagogo suizo para la formación de los maestros normalistas, tiene un nivel importante de significación, tanto para la escuela normal, el saber del maestro, como para la cualificación de la enseñanza misma:

En la época objeto de este estudio se halla el germen de la escuela normal como espacio generador y receptor del saber pedagógico. En ella se formaban los maestros como portadores de ese saber. Por consiguiente, la escuela normal confería a los maestros la titularidad del saber pedagógico en tanto les brindaba la capacidad de formar las facultades de los niños enseñar bajo el método y operar en la escuela, no mediante simples procedimientos, sino gracias a la comprensión de las facultades del hombre. En suma, la escuela normal formaba los maestros como “sujetos de saber” que representaban la pedagogía ante la sociedad, y a la vez como sujetos reconocidos desde la pedagogía (Zuluaga Garcés O.L. s.f.: 424)

La reforma Ospina, aunque en muchos de sus aspiraciones no pudo ser desarrollada, introdujo cambios importantes a la cultura educativa del país, en especial en la concepción de lo que debían ser las escuelas normales para la formación de maestros de primera instrucción, cambios que serán retomados más adelante tanto por disposiciones de gobiernos liberales, en el decreto orgánico de 1870, como por los conservadores plan Zerda y la ley de 1903. Por otra parte, esta reforma significó el fortalecimiento de la religiosidad y la iglesia católica en la educación pública, la cual, incluso designó la religión como materia obligatoria en las universidades (Jaramillo Uribe, 1980: 208).

El fortalecimiento de las escuelas normales, la formación de maestros, y con ellas la pedagogía pestalozziana, tuvieron que esperar a 1870, con la expedición del Decreto orgánico de Instrucción Pública, para lograr un mayor despliegue nacional. Las décadas del 50 y el 60 estuvieron signadas por fuertes pugnas políticas entre centralistas y federalistas, la descentralización legislativa, los debates y políticas sobre la libertad de enseñanza, los escasos recursos para la educación pública, el sectarismo político frente a la constitución de

gremios, los bajos incentivos para los maestros, y las guerras civiles llevaron al cierre de las Normales y al fracaso de los intentos que se dieron por reabrir las (Zuluaga, s.f:428-435).

2.4.3 Movimiento Instruccionista: la apropiación de Pestalozzi y consolidación de la escuela normal

Las escuelas normales fueron para el movimiento Instruccionista liderado por los liberales radicales de la década del 70 del siglo XIX, un bastión desde el cual erigir un sistema moderno para la instrucción de la población que posibilitara ciudadanos morales y laboriosos para el país, con el propósito de modernizar las estructuras sociales, políticas, culturales desde la base de una instrucción moderna y laica. En este momento de trascendencia para la instrucción pública un amplio sector de los liberales centró en la educación todas las esperanzas modernizadoras que buscaba desterrar la ignorancia que según ellos era el sustento de las ideas oligárquicas, atrasadas y oprobiosas que se posaban sobre la población representadas por el partido conservador y el poder eclesiástico, así lo expresa el texto escrito por Ignotus⁶⁰ (Enrique Cortés) en 1877, cuando las relaciones alrededor de la instrucción pública se hicieron más conflictivas:

⁶⁰ Este texto, Lección del pasado. Ensayo sobre la verdadera misión del Partido Liberal. Impreso en Bogotá en la imprenta de Medardo Rivas en 1877, aparece escrito con el seudónimo de Ignotus, sólo al finalizar el texto. En el Catálogo de Seudónimos de escritores colombianos, elaborado por Gustavo Otero Muñoz (1894-1957), publicado por El Instituto Caro y Cuervo en la Revista Thesaurus XIII de 1958, este seudónimo aparece atribuido a Enrique Cortés. Así mismo en el catálogo de la Biblioteca Luis Ángel Arango aparece como autor Enrique Cortés. Este liberal radical ejerció funciones como Director de instrucción del Estado de Cundinamarca durante el gobierno radical, en 1872 son famosas sus debates con Miguel Antonio Caro, en tanto que fue uno de los pocos que se atrevió a darle réplicas escritas en el Diario de Cundinamarca a los continuos escritos que el dirigente conservador lanzaba por su parte de manera constante en el periódico que creó con tal fin El Tradicionalista. Ignotus o Enrique Cortés dedica este texto al “Ciudadano General Julián Trujillo”, en 1877, cuando aún el liberalismo no se había fraccionado. Julián Trujillo fue un estadista, político y militar caucano, quien se destacó en las duras batallas militares que sorteó el gobierno radical en diferentes provincias, en especial las del Cauca. Su participación militar en la guerra civil de 1876-1878, como general de las tropas liberales defensoras del gobierno radical de Aquileo Parra, le granjearon fama a nivel nacional; en esta batalla, el general Trujillo adquirió poder militar y político en el gobierno de los radicales. Terminada la contienda militar, con el triunfo del gobierno radical y el carisma caudillista del general Trujillo, reconocido por sus méritos a nivel nacional, se produjo la división política entre los radicales liberales y los

El día en que la gran mayoría de la Nación se componga de hombres buenos, ilustrados i vigorosos, todos los problemas que hoi nos ajitan i entristecen quedarán resueltos fácil i rápidamente. La supremacía sacerdotal se acabará con la ilustracion jeneral, i el clero vendrá a ser el servidor i no el amo del pueblo. La aparicion de círculos oligárquicos será imposible, tanto porque no habrá semilla que los produzca, como porque la gran mayoría tendrá voluntad i fuerza para aniquilarlos. Los abusos de caudillos i tiranuelos no podrán subsistir por falta de soldados en que apoyarse. El mútuo respeto a los derechos mútuos hará que ciudadanos i entidades jiren en concéntricas i separadas órbitas, sirviendo todos al bien comun, sin jamas estrellarse unos con otros, a semejanza de los cuerpos celestes en el espacio. Si los caudillos del partido liberal se convencieran profundamente de la suprema importancia de la educacion individual en el porvenir de las naciones, i que para lograr tal fin en Colombia se emprendiesen, no movimientos educacionistas espasmódicos i de flujo i reflujo, como hasta aquí, sino una labor continua, progresiva, metódica i sostenida en tal sentido, es bien seguro que al cabo de cincuenta años la Nacion se hallaria trasformada i el partido conservador aniquilado para siempre (Igotus, 1877:30).

Enrique Cortés, fundamenta todo el pensamiento liberal del siglo XIX en la instrucción, y sus argumentos permiten ver cómo este fue una corriente que en mucho se diferenciará de las posiciones desarrolladas por los liberales moderados de la Regeneración y de los que en los tiempos más cercanos ha enarbolado esta institución política en nuestro país. Entre estas características resalta con claridad el inmenso fervor ilustrado que hizo depositar en la educación las posibilidades de transformación moral, política, económica y social. Para este autor de nada sirven la institucionalidad política sino hay una educación social que las sustente:

A la verdad todas las garantías i libertades que nuestra Constitucion establece son beneficios para la clase educada, para la aristocracia, para la insignificante minoría. A la gran mayoría de nada le aprovechan. De qué le sirve el sufragio al pueblo que no lo comprende, que vive sometido al dueño de tierras o al cura? De qué le sirve la libertad de asociacion al pueblo que no sabe reunirse ni tiene para qué, ni tiene tiempo que dedicar a semejante cosa, despues del duro trabajo de todo el dia? ¿De qué le sirve la libertad de imprenta al pueblo que no sabe leer ni escribir? ¿De qué la libertad de comercio al pueblo que no tiene capitales, ni crédito ni mas conocimientos que una narcótica rutina? ¿De qué le sirve la libertad relijiosa al pueblo que no tiene mas que una sola creencia que se le impone de padres a hijos, por la trasmision hereditaria de

independientes. El presidente Julián Trujillo gobernó entre el 1 de abril de 1878 y el 31 de marzo de 1880, a nombre de los liberales independientes (Basada en Ocampo López, Javier. Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República). .

una servidumbre intelectual inacabable? Las olas populares se alteran o se calman a la voz de la minoría.

En suma, el problema del progreso, como ha dicho un pensador americano, es un problema fisiológico. Las leyes i las instituciones solo remedios de espediente, efímeros i pasajeros. Son como los narcóticos en las graves dolencias del cuerpo humano; calman pero no curan.. El remedio radical es fortificar el cuerpo social. Para fortificar el cuerpo social es indispensable fortificar a los individuos que lo forman. De nada sirven los cambios de gobierno i de leyes si los hombres son ignorantes o corrompidos (Ibíd.: 26)

En este sentido los liberales radicales vieron en la tarea de moralizar e instruir al pueblo, una labor mucho más importante que otras reformas materiales en la sociedad, moralización que rompiera la individualidad y construyera un sentido del bien común, condición que consideraban llevaría a la par el progreso económico. Este fuerza del bien social, va a diferenciar la concepción de moral de los liberales radicales, de las posiciones de los conservadores y la iglesia:

El pais con entusiasmo ha acogido la idea de gravar su porvenir con un empréstito de quince millones de pesos para abrir un ferrocarril⁶¹. Si se propusiera aplicar tal empréstito a la fundacion de cinco universidades, cuarenta escuelas normales, quinientas escuelas superiores i veinte bibliotecas públicas, es casi seguro que el Congreso, por unanimidad de votos, negaría el proyecto en primer debate. I sin embargo, cultivar el espíritu e ilustrarlo, es el mas seguro medio de producir los ferrocarriles i toda especie de mejoras materiales. Porque el ferrocarril i el telégrafo ántes de estar tendidos sobre la tierra, se hallan dibujados en la cabeza del hombre de ciencia. La industria es hija del cerebro humano; de consiguiente, iluminar el cerebro es alimentar la industria por el mas seguro i natural camino. Pero ya se ve que hasta con escarnio se miraria acaso la propuesta de contratar un empréstito para fundar colejos i bibliotecas, y esto ¿por qué?

Por el bajo nivel moral en que nos hallamos. El amor al yo que nos domina, nos hace mirar con indiferencia todo proyecto en que no alcancemos a columbrar algún beneficio inmediato, mientras que el todopoderoso deseo de riquezas i de satisfacciones materiales, nos hacen mirar con interes cualquiera empresa que se nos ofrezca con expectativa de lucro. Sinembargo, sería fácil sostener i probar que para el bienestar i desarrollo del pais, el desembolso en beneficio de la educacion pública seria mas

⁶¹ Se trata del proyecto de la construcción del ferrocarril de Buenaventura a Cali, de Antioquia y Cúcuta que estaban en estudio.

provechoso aún que en cualquiera mejora material, i que en último resultado, el desarrollo industrial del país vendría a salir beneficiado en mas alta i sólida proporción (Ibíd.: 31).

Desde estas expectativas los intelectuales agrupados en torno al Olimpo liberal de finales del siglo XIX vieron en la educación a la manera de las ideas ilustradas del momento en Europa, quienes sirven de modelo: “los más profundos pensadores del mundo han dicho que “el problema del progreso es un problema de educación” (Ibíd.: 29). Unida a una concepción de la instrucción popular, que iba más allá de los conocimientos básicos para formar la personalidad fundada en el bien general (social) y la virtud, estaban signadas las esperanzas de construir una nueva ciudadanía, la unidad nacional y superar la indiferencia social. Desde estos propósitos se plantearon un sistema de educación que operara desde el interior de los sujetos hacia el exterior, “Los cambios permanentes van de adentro para afuera, de los individuos a las instituciones, i no al contrario” (Ibíd.: 21), en una combinación de ciencia, moral, religión y conciencia social:

Ya se comprende que la palabra educacación no quiere decir únicamente la adquisición de conocimientos: esto no es sino una parte de la tarea. La educacion significa formacion de carácter, i como tal debe llamar a su servicio ajentes que obren sobre la parte moral, sobre la parte intelectual i sobre la parte física de los individuos, i que produzcan hábitos en aquellos tres departamentos. Los conocimientos por sí solos, o sea la instruccion, no son bastantes a formar el carácter ni a dirigir la conducta. Cuando la parte moral se ha descuidado o pervertido, la instruccion puede venir a ser nociva, porque abastece al mal de armas que esgrimir. La sólo instruccion, sin educacion moral, es, como dice un escritor, "una palanca sin punto de apoyo." Para que la educacion sea completa, es preciso que cultive la parte intelectual i la parte moral a la par, en paralelo desarrollo. De consiguiente, se comprende que el objetivo de un buen patriota debe ser el de que cada uno de los ciudadanos obtenga una completa educacion, tanto intelectual como moral. La educacion no es exclusiva para la primera edad del hombre, pero siendo la niñez aquella época en que la constitucion es más plástica i susceptible de hacer duraderas las Impresiones que recibe, se la toma como el punto de partida para formar el carácter. La educacion intelectual debe comprender aquellos conocimientos más indispensables para la felicidad del hombre sobre la tierra i para su continuo desarrollo. Deben aprenderse todas aquellas cosas que son más indispensables, no sólo para promover el desarrollo i progreso de cada uno, sino también para promover el bienestar

i perfección de los demás. La educación moral debe tener por base el sentimiento religioso, en su más alta i sublime acepción (Ibíd.: 28)⁶².

Para estos liberales la instrucción popular, moral, intelectual y social, era la vía para construir la anhelada unidad nacional fundada en intereses sociales que hicieran posible derrotar las tajantes divisiones sociales entre unas minorías, clericales y oligárquicas que apuntaladas en la religión buscaban perpetuar el estado de cosas y una gran masa de pobres e ignorante que los seguía servilmente. En este sentido la característica de laicidad de la educación estaba centrada en fortalecer el poder civil y político sobre la instrucción: “Será prohibida toda enseñanza, en cualquier establecimiento, ya público o privado, por la cual se inculque la idea de que el gobierno civil debe someterse a cualquiera jerarquía de carácter eclesiástico” (Ibíd.33). Pero por otra parte, esta tarea de instrucción se concebía como elemento que permitiera construir una unidad social y política que evitara el caos y la anarquía que se venía venir como expresión del fraccionamiento del país en una diversidad de intereses y políticas locales:

I sobre todo, la empresa de que se trata es la única que puede salvar a la Nación de la anarquía. Aquí hai dos fuerzas que se disputan la supremacía: la una es el clericalismo sostenido por la gran masa supersticiosa e ignorante; la otra es la aristocracia de la media cultura i la riqueza. Someternos a la jerarquía romana es imposible. Si seguimos en el camino que vamos andando, es decir, el de estender imperfectamente las luces en un radio limitado, i abandonando, como hemos abandonado, el elemento moral, tendremos que llegar irresistiblemente al infinito conflicto de los intereses egoistas i personales, es decir, a la anarquía, que es la antesala del despotismo(Ibíd:34).

Desde esta pretensión asumieron como fundamento pedagógico las ideas de Pestalozzi, quien en el momento era considerado en diferentes países europeos y americanos como símbolo de las ideas modernas. En este sentido, se entiende el hecho de que los instrucionistas liberales se separan de las prácticas memorísticas y repetitivas de la metodología lancasteriana y de las prácticas escolásticas religiosas, y basan sus ideales para la formación de maestros y la

⁶² En estos escritos se reconoce la influencia de los planteamientos de Pestalozzi, los cuales se expondrán a continuación.

instrucción pública de los niños desde los postulados de la enseñanza objetiva que comprende el desarrollo tanto físico, mental, social y espiritual del ser humano.

2.4.3.1 Pestalozzi: una pedagogía social, moral y racional

Las ideas pestalozzianas sobre las facultades del alma, las formas de aprendizaje de los niños basados en la enseñanza objetiva: “cosas antes que palabras”, la oposición a la memorización y la mecanización y la triada “mente, corazón y manos” planteadas por este pedagogo va a servir de base para la formación de maestros de las escuelas normales para la educación primaria en Colombia. Esta pedagogía social, moralizadora y racional más allá de las diferencia políticas, sirvió tanto a liberales como a conservadores, como sustento para la erección de un sistema de instrucción en el país que posibilitara la moralidad y la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento del Estado y la modernización de la economía y la cultura.

Las ideas pedagógicas de Pestalozzi, representan en el momento una serie de características importantes, que según Denis Marcelle (2003. Pp. 21-40), van a ser compartidas por los pedagogos protestantes desde Comenio hasta el siglo XIX, que hicieron posible su extensión a diferentes países, culturas y posiciones políticas diferentes en el siglo XIX. La pedagogía representa en este pedagogo una triada interesante que interrelaciona lo religioso, lo moral y lo útil con la práctica social en los fines formativos de la niñez. Su fuerte fundamento cristiano, donde la escuela y la educación se colocan al servicio de formar un hombre nuevo cuya formación religiosa, moral y general se liberará de la forma escolástica del pensamiento, para avanzar hacia una filosofía nueva del hombre y la sociedad, cuya razón se encuentra en la constitución divina de su ser y de todo lo creado.

Una pedagogía moralizadora, en tanto que la educación debe servir a un objetivo de salvación, pero que va más allá de lo individual para influir en una ética moral de tipo social, fundada en las virtudes teologales de fe, esperanza y caridad, el arte de vivir al servicio de Dios, pero también de todos los hombres, puesto que expresan el sentido del creador. La vida individual y cotidiana debe ajustarse a la moral práctica que oriente las relaciones con

los demás, una fe que se constituye en la disciplina, el altruismo y la caridad como criterios de la vida social. En la relación con los niños, estas ideas pedagógicas se muestran atentas, reflexivas y profundamente críticas a las formas crueles de las pedagogías tradicionales, sin renunciar a la formación moral y a la disciplina. El niño será objeto de cuidados y a su desarrollo se le debe prestar atención desde su nacimiento, no sólo en lo biológico, sino también en lo moral, lo religioso y lo racional. Una pedagogía que es utilitaria, en tanto que debe formar útilmente a los hombres, para sí mismos y para el servicio social, como centro para constituir una sociedad nueva, en donde la relación entre educación y trabajo es centro de los fines educativos, en oposición a la educación escolástica. Esta característica utilitaria hace de la relación con la ciencia, las lenguas y el conocimiento la posibilidad de construcción de una ética social e intelectual que se cimenta en el niño, la familia y la sociedad, donde la escuela juega un papel central.

Estos distintivos religiosos, morales y utilitarios que reúnen la formación individual con la acción social, son la base del pensamiento pedagógico protestante que van a encontrar en el siglo XVII, con Comenio, un punto clave de sistematicidad y que van a ejercer una fuerte influencia en los siglos XIX y XX con pedagogos como Fröebel y Pestalozzi (Denis, Marcelle. 2003. Pp. 21-40), serán los elementos que le posibilitan engranar en los fines políticos de construcción de ciudadanía y de unidad nacional sobre la base de la moralización, la instrucción y la acción activa de los sujetos en la transformación de las formas económicas y culturales que las élites colombianas de finales de siglo buscaban modernizar.

En el campo pedagógico estas tres características serán el fundamento desde el cual se busca construir una identidad institucional para la formación de maestros en las escuelas normales y un modo de ser maestro, desde la triada de la instrucción, la moralización y la utilidad social. Características que van a encontrar luego, al finalizar el siglo XX y principios del XXI, serios cuestionamientos desde diversos discursos y posiciones amparados en la cientificidad, la profesionalización y la racionalización de los procesos educativos y de la formación de maestros, los cuales harán énfasis en la utilidad económica de los aprendizajes, más que en lo moral o en la construcción social de los individuos.

Para Pestalozzi la acción de la escuela y el maestro es fundamental para la transformación de la sociedad y de los individuos. La enseñanza no debe limitarse a instruir, sino que debe educar el pensamiento y demás facultades innatas en el ser humano, como elemento central para una vida digna, es decir debe abarcar el desarrollo tanto físico, mental y espiritual ser humano. Por ello este pedagogo critica la educación repetitiva y monástica que no desarrolla el pensamiento, sino que conduce al niño a la obediencia, el dogmatismo y la pasividad

Debemos de tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente. Debemos tener en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana que son comunes a todos y que constituyen el caudal de las energías fundamentales del hombre. No tenemos derecho a privar a nadie de las oportunidades para desenvolver todas estas facultades. (Pestalozzi, 1997. Pp. 180)

La propuesta de Pestalozzi se basa en la acción directa del niño con los objetos de la naturaleza, por medio de los cuales éste llega de manera natural a la intuición y a la construcción de nociones que deben ser conducidas desde las ideas confusas a nociones claras mediante la acción pedagógica. Sin embargo, no es la naturaleza de los objetos en el desorden natural en el que se dan en la realidad lo que permite el aprendizaje, para ello es necesario que el maestro conozca el arte de la intuición con el fin de posibilitar series planeadas de objetos de manera que el niño por medio de la percepción de las formas, las cantidades y el lenguaje se desplace de las nociones vagas a los conceptos.

Si se considera la intuición aisladamente y en sí misma, en oposición al arte de la intuición, ella no es otra cosa que la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza de toda enseñanza. (Cómo Gertrudis... pp. 95)

Para llegar a hacer adquirir nociones claras a los niños, se debe disponer primeramente en un orden apropiado a su inteligencia las aclaraciones que se les hacen de todos los objetos que se proponen hacerles comprender claramente. Más este orden está fundado a su vez en todos los medios en el conjunto de todos los medios de educación que permiten a los niños expresarse con precisión sobre la naturaleza de las cosas y particularmente sobre la medida, el número y la forma de cada objeto. ...Las definiciones no contienen para el niño la verdad real sino en cuanto él tiene una

conciencia plena y completa de la base material de esas nociones. (Pestalozzi, 1997 (b). Pp. 103)

Las propuestas de Pestalozzi se fundamentan en una visión positiva de las facultades del niño, cuyo desenvolvimiento es necesario para el avance de la humanidad, más allá de las diferencias sociales o territoriales, lo que representa el sustento de la verdadera libertad y fraternidad. Sólo una educación que posibilite el raciocinio puede lograr las relaciones de armonía entre los hombres, conscientes de sus derechos y sus deberes:

La educación debe abarcar toda la humanidad y ser aplicable a todos sin distinción de zonas o de naciones en que puedan haber nacido. Deben reconocer, en primer lugar, los derechos del hombre, en el pleno sentido de la palabra. Debe demostrar que estos derechos, lejos de confinarse a aquellas ventajas exteriores que han asegurado de vez en cuando por una victoria del pueblo, abraza un privilegio mucho más elevado cuya naturaleza no ha sido generalmente comprendida ni apreciada. Abraza la justa aspiración de todas las clases a una difusión general de los conocimientos útiles, a un cuidadoso desenvolvimiento del intelecto y a una juiciosa atención a todas las facultades del hombre, físicas, intelectuales y morales.

En vano se habla de libertad, cuando el hombre está enervado o su espíritu no está provisto de conocimientos o se ha olvidado su raciocinio; y, sobre todo, cuando se le mantiene inconsciente de sus derechos y deberes como un ser moral. (Pestalozzi, 1997. Pp. 181-182)

En tal sentido, Pestalozzi considera que el maestro necesita ser preparado tanto en los conocimientos objeto de enseñanza, como en el método para disponer los procesos necesarios para comprender y conducir al niño, con profundidad, afecto, simpatía y bondad. Con relación a estas cualidades Pestalozzi no duda en plantear a las madres y en general a las mujeres como las personas más aptas para la educación de los niños. Sus cualidades naturales y una adecuada formación en los procesos de la enseñanza aseguran la dirección del niño por las sendas de su formación integral. Pestalozzi abogó por instituciones que tuvieran como fin la formación de maestras:

De todas las instituciones, la más útil es aquella en la cual la gran tarea de la educación no es tratada simplemente como un medio para los diversos propósitos de la vida ordinaria, sino como un objeto que en sí mismo merece la más seria atención y necesita ser elevado a su más alta perfección; una escuela en la cual se enseña a los discípulos a actuar como maestros y se les educa para actuar como educadores; una escuela sobre

todo, en la cual el *carácter femenino* se desenvuelve tempranamente, en aquella dirección que le capacita para tomar parte preeminente en la educación primaria.

Para lograr esto es necesario que el carácter femenino sea perfectamente comprendido y adecuadamente apreciado. Y sobre este tema no podemos dar un ejemplo más satisfactorio que la observación de una madre que es consciente de sus deberes y está en capacitada para desempeñarlos. En esta madre la dignidad moral del carácter, la suavidad de maneras y la firmeza de principios, provocarán nuestra admiración lo mismo que la mezcla feliz de juicio y de sentimiento que constituye la norma sencilla pero segura de sus acciones. (Ibíd. Pp. 194).

Esta importancia del sexo femenino en la enseñanza dirigida a los niños va a ser después retomada por otros pedagogos del siglo XIX como fueron Fröebel y Herbart. Este elemento posibilitó, entre otras razones, la creación de instituciones dirigidas a formar a la mujer para las labores de la instrucción y a su predominio en el campo del magisterio, pero también una concepción de maestro que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, a una persona comprometida espiritualmente con el pleno desarrollo del otro desde “la dignidad moral del carácter, la suavidad de maneras y la firmeza de principios”.

En coherencia con lo anterior, las propuestas pedagógicas de Pestalozzi tienen como sustento la idea de la felicidad como propósito del hombre y a la cual debe tender la educación. En este sentido critica los sistemas fundados en el temor, el castigo y la disciplina férrea, en tanto no construye la voluntad y la motivación interna del espíritu del niño y por el contrario le resta la estima y el afecto que necesita el maestro para su acción pedagógica:

En esta falta incurre con frecuencia el proceso que suele darse el nombre de educación, aún cuando sea más apropiado el de adiestramiento mecánico. El motivo común por el cual actúa tal sistema sobre aquellos cuya indolencia ha conquistado, es el *temor*; el más elevado a que puede aspirar en aquellos cuya sensibilidad es excitada, es la ambición.[...] Para los mejores sentimientos del hombre ha permanecido siempre sordo. [...] Un maestro que procede según un sistema en el cual el temor y la ambición son los principales agentes, debe despedirse de toda aspiración a la estima o del afecto de sus discípulos. (Pestalozzi, 1997: 2005-206).

La pedagogía pestalozziana se fortaleció en las escuelas normales con la acción de los profesores alemanes, sin embargo ya sus ideas eran conocidas y practicadas en el país desde 1845, pero bajo la sombra de la enseñanza mutua, a la cual se buscó reformar bajo los aportes de la enseñanza objetiva. Las propuestas de Pestalozzi se constituyeron al finalizar el siglo

XIX, en sustento de las disposiciones jurídicas de la instrucción, tanto de liberales como conservadores y en la imagen de una pedagogía renovadora que hiciera posible la modernización de los métodos de enseñanza, de la escuela y con ello de la sociedad misma. En oposición al método de Lancaster, “esta pedagogía obraba no sólo en la memoria sino también en el entendimiento, en el cuerpo y el alma, no sólo instruyendo, sino también educando y moralizando” (Escuela Normal, Bogotá 1871, citado en Zuluaga, O.L. 1979: 96). Características que lo hicieron afecto tanto a liberales y conservadores, como elementos centrales que requería una población analfabeta, y señalada por defectos como la pereza, el alcoholismo y la falta de moralidad e industria.

La acción emprendida por los Instruccionistas de finales del siglo XIX, dirigidos por los liberales radicales, en la constitución de un sistema moderno para la instrucción de la población tomará como fundamento pedagógico las ideas de Pestalozzi, con el propósito de modernizar la formación de maestros y con ello la instrucción y la sociedad. En este sentido, las escuelas normales se ubican como condición necesaria para la estructuración de un sistema estatal de instrucción popular que hiciera posible el control civil de la misma contrarrestando así el poder de la iglesia sobre los conocimientos y la población. En la primera fila de este grupo de hombres liberales que enfrentaron esta tarea figuran: Enrique Cortés, Felipe Zapata, Manuel María Mallarino, Eustacio Santamaría, Dámaso Zapata, Santiago Pérez (Jaramillo Uribe, Jaime: 272: 1980)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2.4.3.2 El decreto orgánico de 1870 y la consolidación de la escuela normal

“Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias”.

(Decreto orgánico de 1 noviembre 1870)

“Una de las mejores recomendaciones de un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela”. (Art. 33). Decreto orgánico de Instrucción Pública. 1870

Pese a las disputas y contradicciones que levantó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, entre las fuerzas más ortodoxas de la élite colombiana y los liberales denominados en el momento radicales, esta disposición legislativa marca un punto de ruptura en la situación de la instrucción en Colombia, caracterizada hasta el momento por el caos y las escasas acciones de los poderes locales. El Decreto Orgánico se constituye en el intento más estructurado y pretencioso por darle a la instrucción popular un sistema que responda a las demandas de los sistemas modernos en educación. Indudablemente los objetivos planteados sobre la instrucción pública desde 1821 por los independentistas habían sido largamente aplazados por las confrontaciones políticas y los intereses particulares. Este Decreto representó la puesta en marcha de una de las aspiraciones más fuertes de los intelectuales liberales, que pese a sus precarias condiciones, cifraron en él “la fe en la educación como la vía más apropiada para conquistar la civilización que entonces se perseguía tan afanosamente, quizá no se tuvo nunca ni se ha vuelto a tener en la historia nacional como en aquel momento” (Uribe, J. 1980).

Desde los anhelos modernizadores de la intelectualidad liberal, la educación se configuró como la vía para modernizar las estructuras culturales del país desde “una alternativa laica y racionalista que se oponía a las corrientes tradicionalistas inspiradas en la educación confesional desde un punto de vista católico, que habían dominado el pasado colombiano hasta el momento”(González, J. E. 2005).El decreto de instrucción pretendió instituir la escuela pública en todos los espacios de la geografía nacional, bajo los lemas de gratuidad, obligatoriedad y laicidad⁶³. Tres características que se convirtieron en la piedra en el camino para su realización, en tanto que los precarios recursos y la displicencia de los gobiernos provinciales hacia difícil lograr la gratuidad, en tanto que esta significaba poder contar con la infraestructura y los maestros para dar respuesta a toda la población en edad escolar. Pero por otra parte, la obligatoriedad y la secularización de la instrucción fueron los puntos más

⁶³ En Venezuela, en junio del mismo año, el general Antonio Guzmán Blanco también promulga el Decreto de instrucción pública, obligatoria y laica (Colina, Wirma. 2010)

directos de confrontación con los poderes más ortodoxos de la iglesia y los conservadores (Jaramillo Uribe, Jaime. 1980:268-270).

Frente a la obligación de la instrucción, los liberales radicales consideraban que no había en el pueblo capacidad para valorar por sí misma la educación en tanto que su estado de ignorancia no se lo permitía y que por lo tanto esta debía ser impuesta coercitivamente si era necesario:

Todo el mundo comprende que la educación popular, en un pueblo ignorante, se halla muy lejos de ser acogida con favor por la gran mayoría. ¿Por qué? Porque la necesidad de la educación es una necesidad adquirida por la educación misma. Para llegar, pues, a comprender y codiciar la educación, es preciso haberla saboreado hasta cierto punto. Este grado mínimo en que se despiertan facultades adormecidas, no se obtiene voluntariamente: es indispensable la compulsión. Si se agrega a esta consideración la de que la tarea de educar al pueblo lucha hoy con la declarada antipatía del clero y de todo el partido vencido, se vendrá a la conclusión de que no se puede confiar en la sola acción individual para que concurran los niños a la escuela, sino que es preciso emplear la acción coercitiva del Gobierno. Los liberales que promoviendo la educación laica sostienen la no compulsión, cometen, en mi opinión, el error de destruir con la una mano lo que levantan con la otra. Establecen escuelas que, con razón o sin ella, se hacen antipáticas al pueblo, y sin embargo no sancionan la compulsión: ¿para qué sirven, pues, las escuelas si nadie asiste a ellas? La acción coercitiva se deberá llevar a cabo por medio de cuerpos de policías o de jendarmes destinados exclusivamente a hacer efectiva y diaria la concurrencia a las escuelas. (Ignotus/Enrique Cortés. 1877: 32)

La característica laica de la instrucción propuesta por los liberales radicales estaba unida a la libertad de cultos religiosos y por consiguiente a la exclusión de la doctrina religiosa como materia de enseñanza. Este aspecto levantó una fuerte oposición liderada por Miguel Antonio Caro⁶⁴, quien además del aspecto religioso se rechazó las políticas instrucionistas que

⁶⁴ Miguel Antonio Caro creó el periódico El Tradicionista, publicado de noviembre de 1871 a agosto de 1876, fue sin duda la palestra desde donde no sólo luchó por sus ideas frente al radicalismo entonces imperante, sino donde expuso los principios que tanto habían de pesar en el proceso institucional de 1885-1886. Biografía de Miguel Antonio Caro. Biblioteca Virtual. Biblioteca Luis Ángel Arango. <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/biografias/caromigu.htm>.

colocaban la instrucción bajo el poder estatal. En su ortodoxia religiosa y la intolerancia política no dudó en afirmar “Es, pues, la instrucción pública, tal cual entre nosotros se ha planteado, una cruzada de la impiedad contra la religión” (1872a), y ubica la disputa en los términos clásicos de las oposiciones entre bien y mal, error y verdad, Dios y diablo, como forma de influir por medio de sus artículos periodísticos en las mentalidades de la época:

La educación, dice un célebre escritor, es el molde en que se vacían las generaciones que al mundo van llegando. Así lo han comprendido siempre los católicos y así empiezan ahora a comprenderlo y a practicarlo los enemigos de Cristo, y ésta es la razón por qué la lucha secular empeñada entre los hijos de Dios y los seguidores de Satanás, entre la verdad y el error, entre el bien y el mal, hoy se determina particularmente en el recinto de las escuelas (1872a).

Sin embargo, la corriente generada en torno a la instrucción popular, liderada por los liberales denominados “radicales” bajo la presidencia de Eustorgio Salgar se puede considerar un movimiento de carácter gubernamental de gran envergadura que no sólo contó con el apoyo de los liberales radicales sino también con el ánimo de quienes a todas luces veían en el atraso cultural un obstáculo para el progreso y la civilización. Además, las políticas instrucionistas de algunos Estados soberanos como Santander, Boyacá, fortines del radicalismo ya habían adoptado códigos de instrucción con un amplio sentido liberal (Saldarriaga. s.f.: 11). De manera similar, en el Estado conservador de Antioquia, Pedro Justo Berrío puso en dinámica una relación muy particular, que oscilaba entre un fuerte conservadurismo en el campo ideológico, pero una primacía del pragmatismo en el campo administrativo centrado en lo útil para el progreso⁶⁵ y planteó un sistema de instrucción bastante efectivo y cercano a las políticas del gobierno central. Además este movimiento Instruccionista no fue sólo acción de una pequeña fracción de utópicos, en esta cruzada por la instrucción popular participaron activamente otros sectores, incluidos algunas fracciones

⁶⁵ así sus orígenes fueran considerados “non sanctus”, como sucedió con los métodos pestalozzianos a principios de siglo.

de la iglesia católica como lo fue el arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez Arbeláez⁶⁶. Al respecto, Oscar Saldarriaga reseña los elementos planteados por Jane Rausch⁶⁷ en su estudio sobre la época: “Rausch señala además la existencia de un ala católica representada nada menos que por el arzobispo de Bogotá, Monseñor Vicente Arbeláez y muchos curas párrocos y laicos, quienes creían "que la educación primaria [popular] era vital para la civilización del país y que la Iglesia católica debía desempeñar un papel importante en ella"(Saldarriaga, s.f.: 11).

Sin embargo, si bien los ideales de una escuela y una moral ciudadana por fuera del poder del clero fue uno de los aspectos centrales de la propuesta radical de 1870, pronto vieron los instrucionistas que tenían que flexibilizar aún más sus posiciones, en tanto que este aspecto fue hondamente aprovechado por los opositores para sembrar la desconfianza en una sociedad de fuerte raigambre religioso. Desde los púlpitos de la iglesia y desde las formas

⁶⁶ Eclesiástico antioqueño (San Vicente, marzo 8 de 1822 - Bogotá, junio 29 de 1884). El 19 de noviembre de 1859 fue nombrado obispo de Maximopolis in partibus infidelium por un breve del papa Pío IX, y consagrado en la catedral de Bogotá por el arzobispo Antonio Herrán, el 25 de marzo de 1860. El Papa lo envió a Ocaña. Cuando el 18 de julio de 1861 entró triunfante a Bogotá el general Tomás Cipriano de Mosquera, monseñor Arbeláez protestó por las leyes de tuición de cultos y de desamortización, vejatorias de los derechos de la Iglesia. El 11 de noviembre el Gran General decretó el destierro de Arbeláez, resolución que le fue entregada mientras celebraba misa en la iglesia de Nuestra Señora de Torcoroma, en Ocaña. Debió salir desterrado en dos ocasiones a Roma por disposición del General Mosquera. Sus enemigos hicieron llegar hasta Roma terribles infundios, que llevaron al papa León XIII a enviar a monseñor Agnozzi, en calidad de juez, para juzgar los procederes del arzobispo. Este estaba tranquilo porque los hechos de su pontificado eran un solemne mentís de las acusaciones injustas de sus adversarios. Según el padre Zawadsky, el delegado pontificio vio descorrerse un velo y convencerse de la verdad [...] y echó a ver que el ilustrísimo Sr. Dr. Don Vicente Arbeláez era un arzobispo digno de los tiempos apostólicos y merecedores de una corona y no de una sentencia condenatoria. Después de más de 16 años de arzobispado, monseñor Arbeláez murió en Bogotá, el 29 de junio de 1884. (Giraldo, Juan David. Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República) Según Oscar Saldarriaga (s.f.) el arzobispo Arbeláez se granjeó la animadversión de una de las figuras más influyentes en el momento en el pensamiento conservador de oposición, Miguel Antonio Caro, por su cercanía y apoyo a las ideas instrucionistas

⁶⁷ Se refiere Saldarriaga al texto de Jane M. Rausch, La educación durante el radicalismo. La reforma escolar de 1870. traducido por M. Restrepo Castro. Publicado por el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad Pedagógica Nacional en 1993.

impresas ideadas por los conservadores ortodoxos, denominados en el momento por los liberales radicales ultramontanos, se llamó a los padres de familia a no enviar a los hijos a las escuelas públicas e incluso los amenazaron con la excomunión. Esta situación condujo a la concertación en muchos Estados, entre ellos el del Cauca, Santander y Tolima, incluyendo también el Estado de Cundinamarca, donde Enrique Cortés, Director de instrucción del Estado de Cundinamarca, rápidamente tuvo que expedir una circular donde aclaraba que la ley no prohibía la enseñanza de la religión en las escuelas del Estado (Caro, 1872:1297). En este contexto, los liberales radicales fueron conscientes en que el objetivo estratégico era generalizar la instrucción, y que de esto dependía que las mentalidades se fueran abriendo como resultado de una instrucción moderna, lo que conduciría a la pérdida de los poderes tradicionales. Así lo plantea Enrique Cortés en su réplica a uno de los muchos artículos escritos por M. Caro en oposición a los maestros protestantes de la Misión alemana en 1972:

En mi opinión, y en esto me hallé y me hallo en desacuerdo con gran número de mis copartidarios y de ciudadanos a quienes respeto altamente, en un país como en este Estado la primera necesidad en materia de escuelas es la de vulgarizarlas, haciéndolas aceptables al pueblo. Para esto, es preciso separar todo obstáculo, de cualquiera naturaleza, que contribuya a hacerlas antipáticas a las masas. Si el pueblo quiere religión católica, démosle religión católica, con tal de que a su sombra podamos despertar su inteligencia adormecida por la embriaguez y la ignorancia. No digo yo la religión católica, que tanto ha contribuido al desarrollo de las luces, fetichismo o mahometanismo deberíamos enseñar, si el pueblo quisiera estas creencias como condición de la escuela. Lo que importa no es salvar un principio escrito, que violamos en Santander, Cauca y Tolima, sino poder tocar con certidumbre el cerebro de las masas y removerlo. Si es necesario, convirtamos las preocupaciones populares en el portacauterio, que nos permita llevar la piedra mágica a las profundidades en que se asienta el mal. Es preciso tener fe en las fuerzas innatas del espíritu humano, que conduce irresistiblemente al progreso; una vez que se ha abierto la puerta a la luz. Las preocupaciones viven de tinieblas, como los gusanos de la podredumbre; evitemos la corrupción de ciertas materias y los gusanos no aparecerán; abramos la puerta a la luz en el cerebro popular y LAS PREOCUPACIONES MORIRÁN DE POR SI. (Cortés, Enrique. Diario de Cundinamarca. 1872. Citado por Caro, 1872. Mayúsculas usadas en la cita)

Es en el marco de este movimiento Instruccionista y de sus contradicciones que las Escuelas Normales en el país van a tener un nuevo espacio para la formación de maestros, proceso en el cual se van a consolidar e institucionalizar, generando así las características más visibles

que han tenido en la historia del país. Los elementos planteados por Johann Heinrich Pestalozzi, y en alguna medida los de Fröebel, van a ser la base de la formación de maestros en las escuelas normales del país en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del siglo XX. Años en los cuales la educación y la formación de maestros ocuparon un papel importante en el pensamiento de líderes e intelectuales de la nación, pero también en campo de disputa entre posiciones políticas y religiosas, en la lucha por el control político, ideológico y moral.

En el marco de estas confrontaciones el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870) , la primera Misión Alemana (1872) y luego, la fundación de las escuelas normales femeninas, fueron las estrategias de los “liberales radicales” de finales del siglo XIX, con el fin de estructurar una educación que permitiera la modernización cultural, política y económica. Estas iniciativas van a ser objeto de una fuerte contienda, que incluso derivará en confrontaciones bélicas como la que se dio entre 1876-1877, conocida popularmente como “la guerra de las escuelas”⁶⁸. Uno de los puntos centrales de disputa se da entre las ideas que intentaban hacer de la educación un espacio de orientación y control eminentemente laico y estatal, y aquellas que consideraban la educación como escenario natural de la religión católica como expresión de autoridad, moral y religiosidad⁶⁹.

⁶⁸ Baldomero Sanín Cano hace referencia a esta confrontación en sus escritos autobiográficos, en tanto que en el momento era estudiante de la escuela normal de Rionegro-Antioquia, fundada en 1875 “Los estudios iniciales en 1875 hubieron de suspenderse en la segunda mitad de 1876, a causa de la guerra civil promovida por un partido político, entre otras causas, reales o supuestas, por oposición a la ley creadora de las escuelas normales y de la educación obligatoria, gratuita y laica”(Baldomero Sanín Cano. 1978. El oficio de del lector, compilación, prologo y cronología Juan Gustavo Cobo Borda. Biblioteca Ayacucho. Caracas)

⁶⁹ Se trata de una vieja y tradicional confrontación heredada desde los primeros intentos de constitución de los sistemas de educación en la puja por un control estatal y laico de la educación, tensión que también se da en los países europeos en el proceso de laicización y que aunque en Colombia se expresa de manera directa desde los procesos de independencia, ya habían tomado forma en la colonia con la expulsión de los jesuitas en 1776. Martínez Boom Crónica del desarraigo. 1995

El Decreto de 1870, firmado por Eustorgio Salgar⁷⁰ como Presidente de Los Estado Unidos de Colombia y Felipe Zapata⁷¹ como Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, busca darle a la educación pública una organización unificada que se expresa en tres aspectos, enseñanza, inspección y administración (artículo 3º, Decreto Orgánico Instrucción Pública nov. 1/1870). Para tal fin crea una forma centralizada de dirección educativa, la Dirección General de Instrucción Pública, adscrita a la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, para lo cual se estableció el cargo de Director General de Instrucción Pública⁷². Este organismos tenía entre sus funciones centrales organizar, supervisar y orientar todo el sistema de enseñanza elemental en la Confederación de Estados de la República, para lo cual debía definir los programas educativos, seleccionar y dotar a las escuelas de los textos adecuados para la educación, llevar estadísticas educativas, proponer candidatos para dirigir las Escuelas

⁷⁰ Político y militar, presidente de la República entre 1870 y 1872, nacido en Bogotá, el 1 de noviembre de 1831, muerto en la misma ciudad, el 25 de noviembre de 1885. En el período histórico del radicalismo colombiano, al general Eustorgio Salgar Moreno, llamado "el Presidente Caballero", le correspondió gobernar los Estados Unidos de Colombia en unos años de alta cultura nacional y de consolidación de la educación, con la creación de las escuelas normales para la formación de los maestros colombianos. Eustorgio Salgar realizó estudios de jurisprudencia en la Universidad Central de Bogotá, donde recibió el doctorado en Derecho en el año 1851. Participó en la lucha democrática contra la dictadura de José María Melo en 1854, en las filas del partido liberal. Por sus críticas al gobierno conservador de Mariano Ospina fue hecho prisionero junto con Aquileo Parra, Felipe Zapata, Antonio María Pradilla, hasta la entrada triunfal a Bogotá de Tomás Cipriano en 1860. Fue en varias ocasiones presidente del Estado de Santander. En las elecciones presidenciales para suceder al presidente Santos Acosta, para el período 1870-1872, se presentaron dos candidatos: Eustorgio Salgar, respaldado por el liberalismo radical, y Tomás Cipriano de Mosquera, respaldado por la unión del grupo liberal llamado de los "Draconianos", formado por una gran parte del conservatismo comandado por Carlos Holguín y otros. Otro grupo conservador de Antioquia y el Tolima propuso el nombre del general Pedro Alcántara Herrán. En las elecciones triunfó el general Eustorgio Salgar, quien hizo de la educación el centro de las políticas de transformación nacional (Basado en Ocampo López, Javier. Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República)

⁷¹ Felipe Zapata (Bogotá 1838-Londrés 1902). Político, periodista liberal. Ocupó altos cargos políticos en las administraciones de Murillo, del general Salgar y Aquileo Parra. En consideración de La Colección Samper Ortega d la Biblioteca Nacional, sus escritos políticos "la responsabilidad del partido conservador y Memoria como Secretario de lo interior y Relaciones exteriores de 1870-1871, le dieron un puesto en las letras colombianas.

⁷² Este organismo ya había sido planteado en las disposiciones de 1826. Ley orgánica de estudios de 18 de marzo de 1826. Capítulo segundo.

Normales Nacionales, suspender los Directores de Educación de los Estados Federales por mal desempeño de sus funciones, etc. Otra de sus decisiones organizativas fue la división de la educación pública en Escuelas Elementales y Escuelas Superiores, y la creación de Salas de asilo para la atención de los niños menores de siete años que no puedan ser cuidados por sus madres y que por su edad no asisten a la escuela de educación primaria⁷³. Estas salas para niños se pretendía fueran espacios para las prácticas pedagógicas de las escuelas normales y son la emergencia en el discurso estatal de la educación preescolar.

Entre las contribuciones más cardinales de este decreto están las relacionadas con la formación pedagógica de los maestros, tales como la creación de una Escuela Central en la capital, orientada a formar los directores de las Escuelas Normales, y la creación de Escuelas Normales en cada Estado, “con el objeto de formar maestros idóneos que rejen las escuelas elementales y las superiores” (capítulo VII). Así mismo, la creación de un periódico pedagógico, titulado *La Escuela Normal*, con el fin de comunicar “todos los actos del Poder Ejecutivo y de la Dirección general relacionados con la Instrucción pública y todos los asuntos relativos a la enseñanza” y otros tipos de escritos pedagógicos que sirvan para la formación de los maestros, “El periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase de instrucciones relativas a su profesión” (Sección segunda, capítulo I). Este periódico, salió regularmente durante siete años y fue un efectivo órgano de difusión científica y de formación pedagógica para el magisterio (Jaramillo Uribe. 1980: 271). Así mismo, para fomentar el espíritu de la vocación magisterial, apoyar la formación de maestros y apuntalar todo lo relacionado con el impulso de la instrucción pública, cada escuela normal y la escuela Central debían ser la sede de una Sociedad de Institutores, de la cual el director de la escuela normal sería su presidente. Igualmente orientó la obligación de constituir en cada una de estas instituciones una “biblioteca circulante” con obras selectas, cuyo fin es aportar a la instrucción de los

⁷³ Estos elementos organizativos ya habían sido planteados por la reforma Ospina, de orientación conservadora.

maestros, los miembros de la Sociedad de Institutores y cuando su número de libros sea suficiente, se podrán servir de ellos todos los pobladores.

El decreto expone un apartado exclusivo a los métodos de enseñanza, en los cuales es visible la intención de lograr una enseñanza que centre su atención en el desarrollo de la comprensión y la razón, de manera que supere las limitaciones del aprendizaje como repetición mecánica y memorística. La apropiación de elementos pestalozzianos se convertían en fundamento de los cambios dirigidos a la modernización de la instrucción. En este sentido, los liberales se apoyaban en ideas pedagógicas que paradójicamente ya había sido retomado por Triana en 1845, durante un gobierno conservador. En este sentido dispone que los métodos de la Instrucción pública debieran tener por base las siguientes reglas:

- 1ª. La exposición (del maestro) ha de ser sencilla, lógica i correcta;
- 2ª. No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico;
- 3ª. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende. (Decreto Orgánico Instrucción Pública nov. 1/1870. Artículos 61,62, 63).

Por otra parte, plantea como tarea permanente de la Dirección General de Instrucción Pública el estudio de los métodos y sistemas de enseñanza con el fin de orientar los que sean aplicables a las circunstancias de las Escuelas. Es decir, el panorama frente a los métodos de enseñanza se expande a diferencia de las anteriores disposiciones.

Con relación a la escuela, el decreto plantea unos propósitos mucho más complejos que las primeras legislaciones en tanto que:

Art. 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaz de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre.

Art. 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que Comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo. (Decreto orgánico de 1870)

Estos objetivos le plantean al maestro grandes deberes con relación a los discípulos, en tanto que debe cuidar no sólo de su instrucción, sino de su desenvolvimiento biológico, por medio de la gimnasia y la calistenia, de la formación ciudadana en los derechos y deberes, y en el perfeccionamiento de las facultades del alma:

Art. 31. Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad.

Art. 32. Todos los Directores de escuela cuidarán de instruir a sus discípulos en los derechos y deberes que tienen como colombianos, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando sean llamados a ejercer funciones públicas.

Con relación a los saberes de la enseñanza en las escuelas elementales, el decreto los amplía en gran medida, ya no serán sólo rudimentos de lectura, escritura y aritmética sino que se incluyen otras materias: “lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas y medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composición y recitación, y nociones generales de higiene y de geografía e historia patria”. Además habrá en cada escuela una clase de canto” (Art. 38).

Esta legislación, le da un puesto de respeto al maestro como “el primer funcionario del distrito”, frente a las autoridades y la sociedad, “Las autoridades dispensarán a los Directores de escuela una consideración especial y una deferencia respetuosa, en atención al augusto ministerio que desempeñan” (Art. 57) y prohíbe a los padres de familia hacer críticas al maestro, en especial en público o frente a los niños (Art. 58).

Así mismo, le plantea al maestro grandes exigencias no sólo en el desarrollo de la enseñanza, sino también sobre su vida personal, debe hacerse amar y respetar no sólo de sus discípulos sino también de toda la sociedad para quienes debe un trato amable; se le prohíbe el trato con

personas de dudosa reputación y frecuentar tabernas y casas de juego. Además las faltas en el hogar como padre o esposo serán motivo de pérdida del empleo. El decreto orgánico plantea la función del director de escuela más allá de un servicio público, como modelo para toda la sociedad y de cualidades de santidad, cuyo ejercicio obtiene recompensa en el servicio público:

El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.

El Director debe estar sostenido y animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones, y fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demás hombres y de contribuir al bien público. (Art. 51 y 52).

Aunque el decreto fue señalado de ateo o anticatólico, este apelaba a la religión como fundamento para la edificación moral de maestros, discípulos y ciudadanos, en una combinación que denominaba “moral religiosa y republicana”, entre los deberes de los directores de escuela y subdirectores, plantea:

Atender muy particularmente a la educación moral, religiosa y republicana de los alumnos, empleando, sin hacer uso de cursos especiales, toda su inteligencia y el método más adecuado, a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo. Creador del universo, del respeto que se debe a la religión y a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo y la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud, predicarles constantemente el respeto a la ley, el amor a la patria y la consagración al trabajo (numeral 3º, Art. 82).

Esta mezcla extraña entre moral religiosa y republicana es uno de los aspectos más particulares de este documento y que ponen de manifiesto que aunque el liberalismo radical de finales del siglo XIX, pretende construir una ética y una moral fundamentados en preceptos racionales y de ejercicio de una ciudadanía que conllevara a la formación de unos sujetos disciplinados, virtuosos y capaces de jalonar el progreso bajo el acatamiento de las leyes desplazando al ámbito de la familia la educación religiosa, tampoco riñe con las

prácticas y concepciones religiosas, más bien las plantea como elemento cohesionador del “buen ciudadano”. Al respecto Óscar Saldarriaga afirma:

El misterio de la postura liberal frente a la religión está aquí: es cierto que no hay rechazo a ella, y eso explica las conciliaciones y acuerdos con el Arzobispo de Bogotá respecto al punto de la instrucción religiosa. Lo que habría que decir es que los radicales hallaban esta instrucción aún insuficientemente moral. Esa sutil línea divisoria (religión=otra vida / moral=esta vida) es la base del dispositivo de recomposición (liberal) del orden moral, a partir del "espacio de lo social". Esta postura estaba, en efecto, más cerca de —o inspirada en— posturas protestantes: las creencias y dogmas deben acantonarse en el dominio privado, pero para el dominio público hay que construir una moral racional, donde los hombres (en especial los trabajadores) sean virtuosos por conveniencia e interés propio: afirmar o desear que "la moral descansa en la naturaleza misma del hombre y de las cosas" y no en la revelación y el magisterio eclesiástico, si bien no era incompatible con un orden religioso, lo era sólo gracias a una nueva hegemonía: la de lo público sobre lo privado, de lo positivo sobre lo metafísico, de lo racional sobre lo dogmático, de lo político sobre lo moral, y así sucesivamente. Fortalecer pues "el oficio del maestro" era potenciar esa figura de "sacerdote laico" que iba a ir complementando —pero a la larga desplazando— a las potestades del cura párroco, el padre de familia el gamonal, el "tinterillo" y los miembros de los Cabildos (Saldarriaga, Óscar: 30).

Un elemento esclarecedor de estas inquietudes entre el sentimiento religioso y moral de los liberales radicales, lo permite el texto escrito por precisamente por Enrique Cortés (Ignotus) de 1877, liberal radical, quien después de varios años de disputa frente al Decreto Orgánico y las guerras civiles promovidas por conservadores y la iglesia, cuestiona al partido liberal sobre el manejo que le ha dado a la religión, aún siendo partidario de que el poder eclesiástico representa las ideas que han dominado al pueblo ignorante y que la iglesia no puede estar por encima de las leyes estatales, plantea:

Hemos atacado el catolicismo i sobre todo sus abusos; pero ¿quiere decir esto que pretendamos borrar el sentimiento religioso de la mente del pueblo, acabar con Dios? Así lo propagan los enemigos del liberalismo i el silencio del partido en este punto no hace sino darles razon. No alcanzo a ver por qué el liberalismo haya de enlazarse con la irreligion. El culto de la libertad, base del liberalismo, data, en los tiempos modernos, del movimiento de la reforma. La emancipación intelectual, el derecho al libre exámen, base del liberalismo, fué iniciada primitivamente bajo influencias exclusivamente religiosas. La libertad en el mundo moderno asomó al horizonte intelectual en brazos de la religion: la libertad de adorar a Dios fué el primer grito de los oprimidos (Op.cit.:19).

Enrique Cortés plantea que el liberalismo se debe al pueblo y debe conocer su carácter para poder legislar y emprender las acciones que lo desarrollen al progreso, para ello acude a diferentes autores considerados revolucionarios liberales en el momento, y de la mano de Dalton plantea: "Jamás hemos pensado, decía Danton en la misma discusión, aniquilar la superstición para establecer el ateísmo.... Si no hemos honrado al sacerdote del error y del fanatismo, tampoco pretendemos honrar al sacerdote de la incredulidad: lo que queremos es servir al pueblo" (Ibíd.: 18).

Asimismo acude a Robespierre (discurso del 21 de noviembre de 1793 contra los Hebertistas ateos, según Cortés) para plantear la idea religiosa como parte del carácter del pueblo y que por lo tanto el liberalismo debe no sólo respetar, sino ponerlos en función de los propósitos de unidad y transformación moral, es decir al servicio del poder político y social:

“Ya he dicho que yo no hablo como individuo ni como filósofo en defensa de un sistema, sino como representante del pueblo. *El ateísmo es aristocrático. La idea de un gran Sér que vela por la inocencia oprimida y que castiga el crimen triunfante, es esencialmente la idea especial del pueblo.* Tal es el sentimiento de la Europa y del universo entero; tal es el sentimiento de la Francia. El pueblo francés no ama a los sacerdotes, ni la superstición, ni las ceremonias; ama solamente la idea religiosa por sí misma, o en otras palabras, la idea de un poder incomprensible, terror de los malvados, consuelo de la virtud, a quien se deleita en dirigir palabras de homenaje, que son otros tantos anatemas contra la injusticia y el crimen triunfante" (Ibíd.:18. Cursivas en el original). Robespierre pensaba en esto como Catón y como Juan Jacobo. No juzgando las cuestiones metafísicas sino en sus relaciones con los principios constitutivos de la sociedad humana, lo que combatía en el ATEÍSMO era su corolario político, la ANARQUÍA. Ahora, como la anarquía tiene por efecto el abandonar a cada uno a sus propias fuerzas, o en otros términos, dejar sin protector al débil, al pobre, al ignorante, Robespierre concluía rectamente que ni el pobre, ni el débil ni el ignorante tienen interés en la proclamación del ateísmo como dogma social, y he aquí la explicación de su profunda palabra: “el ateísmo es aristocrático” (Ibíd.:17)

En este desarrollo de ideas Cortés considera que es necesario subrayar como en los grandes países que se sitúan como modelo de progreso y transformación social como el Movimiento de Reforma, el puritanismo inglés, la religiosidad protestante y cuáquera de los Norteamericanos, etc. muestran como la religiosidad hace parte del pensamiento liberal y no es contradictoria al progreso (Pp. 17-19). Igualmente llama la atención de los liberales a analizar

y modificar las posturas que le han granjeado la hostilidad de mucha parte del pueblo, en quienes prima un sentimiento católico:

El partido se ha preocupado mucho de destruir, poco de edificar. Este es un procedimiento peligroso. Las preocupaciones i las supersticiones religiosas se han asaltado vigorosamente. La esencia misma del catolicismo ha sufrido formidables ataques. Los sacerdotes i los devotos forman naturalmente en las filas de nuestros adversarios i son conspicuas en ellas. Un irresistible antagonismo se dibuja entre el catolicismo i el liberalismo; antagonismo que para unos espíritus es mas hiriente que para otros, pero que todos sienten, acaso instintivamente, en mayor o menor escala (Ibíd.: 17)

En el análisis de lo que Cortés denomina el carácter del pueblo, este liberal considera que la labor de transformación intelectual y moral la construcción de un ciudadano virtuoso y proclive al bien propio y al de los demás, no puede desarrollarse de espaldas a la religión, todo lo contrario este sentimiento religioso profundamente arraigado en el pueblo debe ser indispensable para la construcción social y política del bienestar social que supere los egoísmos centrados en los derechos individuales, que según él han conllevado a la indiferencia social y al egoísmo y la avaricia de las clases aristocráticas:

La religión ha sido tradicionalmente en este país la encargada de mantener en depósito i de transmitir al pueblo la enseñanza moral. Las mas notables virtudes reciben un galardón divino después de la muerte, i los vicios son igualmente en la vida futura condenados. La sanción religiosa es la única que en moral reconoce el pueblo. El sabe lo que es acepto i lo que es desagradable a Dios. El bien i el mal obrar se hallan, en las ideas populares, íntimamente enlazados con la religión; o mejor dicho, aparecen a la mente popular tan irresistiblemente dependientes el uno de la otra, como la labor de tapicería de la tela en que se ha trabajado. Si pues, el modo de obrar i la virtud aparecen enlazados en la mente popular con la religión, al desprestijiar la religión tenemos que desprestijiar la virtud. Sea por este antagonismo oculto o por otro cualquier motivo, la influencia moral del partido, al paso que ha inflado el individualismo por la preferencia i el celo que le han merecido los derechos individuales, cuya conquista ha formado su principal objetivo, ha mantenido en la sombra i en subalterno i muy secundario lugar el cultivo del deber, del sentimiento de obligación del hombre hacia sus semejantes. El partido liberal se halla, en mi opinión, en el deber de preocuparse seriamente con este peligro i emprender una labor de moralización de las masas, que satisfaga en su ánimo el instintivo apetito de virtud que las domina (Ibíd: 17).

Enrique Cortés (Ignotus) plantea en gran parte, el sentimiento y las concepciones que alimentaron el Decreto Orgánico de 1870, aunque le abre en mayor grado las puertas de la escuela a la enseñanza de la religión⁷⁴, pero ya no al servicio de las jerarquías eclesiásticas, sino al servicio de la unidad nacional y de la construcción de las virtudes sociales comprometidas con el bien común, aspectos que la diferencia de la moral religiosa pregonada por los conservadores y la dirigencia católica. En este sentido el autor considera que el sistema de instrucción pública debe componerse de escuelas primarias, escuelas superiores, universidades, escuelas normales para maestros y, en oposición a como lo expresara el Decreto Orgánico de 1870, la instrucción popular que oriente el liberalismo debe ser además de intelectual y moral, también religiosa. En este sentido, Cortés expresa y, a la vez en sus argumentos explica, las contradicciones que hay en el decreto de los liberales radicales frente a una instrucción que se pregonaba de laica, con fuertes propósitos morales de carácter religioso, pero recalca la necesidad de que el Estado no debe someterse a la jerarquía eclesiástica. Su propuesta para los liberales es:

El objeto de todo este tren de escuelas (primarias, secundarias, normales, etc.) de varios grados debe ser el de alcanzar una educación nacional que tenga por tipo *la unidad*. En

⁷⁴ La idea de Enrique Cortés es una unión entre ciencia y moral religiosa que debe ser la base del bien y la virtud: La religión debe combinarse con la ciencia, es decir, se debe grabar profundamente la creencia de un designio providencial en la formación del universo, y se deben conocer las leyes que rijan el universo, como que por ellas se descubre el modo como se ejerce la voluntad divina. De esta manera la educación intelectual, que no es sino el estudio de esas leyes, se bailará penetrada por el sentimiento religioso. El objeto de la vida es el desarrollo armónico y perfeccionamiento de todas las facultades del alma en sí mismo y en los demás. De esta manera se inculca la fraternidad, enlazando a los demás con uno mismo. El conocimiento de las leyes fisiológicas u orgánicas enseña cuál es la voluntad divina en lo que se refiere al cuerpo humano. El conocimiento de las leyes físicas del universo (física, mecánica, astronomía) enseña cuál es la voluntad divina en la organización del mundo físico. El conocimiento de las leyes morales enseña cuál es la voluntad divina en el departamento moral. Descubrir esas leyes y obrar de acuerdo con ellas, es el verdadero acatamiento y la más eficaz práctica de la voluntad divina. Esta convicción, profundamente imbuida, dota al espíritu de aquella elevada y sublime, científica concepción de la divinidad, superior a las teogonías arbitrarias de los hombres y de las clases sacerdotales. La humanidad es un cuerpo que vive perpetuamente, y a él debemos una parte de nuestra vida. La vida terrenal es una parte de la vida eterna del espíritu en su infinita progresión. Según esto, el objeto de la vida se halla bien lejos de limitarse a la prosecución de la felicidad. Es verdad que secundariamente el bienestar se alcanza por el ajustamiento en la práctica de la vida a las leyes que le ha trazado el Creador; pero la felicidad no es sino un incidente del viaje, no es el fin de él. El fin es el perfeccionamiento individual, y frecuentemente en el camino es preciso aceptar la abnegación, la lucha, la miseria y el martirio (Op.cit.: 29).

todos los establecimientos, pues, que se costeen con fondos públicos, se enseñará una educación que tenga por base los siguientes unánimes principios generales:

1° *Educación intelectual*- Conocimiento de los más útiles ramos del saber humano, leer, escribir, contar, matemáticas, física, fisiología, mecánica, astronomía, ciencias naturales, química, filosofía, legislación y medicina.

2° *Educación religiosa*-Desarrollo de la idea cardinal de que el universo obedece a un plan divino, ordenado de antemano por una mente sapientísima. Que la voluntad divina se hace aparente en el universo únicamente por las leyes inmutables, sabias y eternas que Dios ha establecido. Que el mejor modo de ser agradable a la divinidad es el de estudiar esas leyes y conformar a ellas nuestra conducta. La educación teológica se hallará a cargo de los ministros de los cultos⁷⁵, que tendrán acceso a las escuelas y que enseñarán sus varios sistemas, trabajando sobre la base de convicciones ya expresadas. Será prohibida toda enseñanza, en cualquier establecimiento, ya público o privado, por la cual se inculque la idea de que el gobierno civil debe someterse a cualquiera jerarquía de carácter eclesiástico.

3° *Educación moral*- La humanidad es un cuerpo que tiene vida propia. El hombre es inmortal, y su vida terrenal no es sino la preparación para la vida tras terrenal. La conducta del hombre debe tener por guía el bien general. La felicidad personal no es el objeto de la vida. El objeto es el desarrollo armónico de las facultades humanas y la mejora de todos nuestros semejantes. Se enseñará una parte doctrina dogmática de los deberes del hombre en sus varias y múltiples situaciones en la vida, así como también en su calidad de ciudadano y de miembro de la humanidad (Ibíd.: 33).

Esta necesidad de moralización de la sociedad, apoyada en las concepciones religiosas de la virtud y el bien, va a encontrar en la disciplina del maestro y de la escuela su principal puntal. El decreto de 1870 se fundamenta en la disciplina, como forma de construir un ciudadano con compromiso, responsabilidad y virtud. La formación del maestro y del alumno en la disciplina es un propósito claro de los radicales del siglo XIX. El maestro estará sujeto a ella como miembro especial de la sociedad, para lo cual este se instituye como prototipo del ciudadano a formar. Igualmente, estos ideales de instrucción, moralidad, religiosidad y ciudadano deben ser inculcados firmemente en los discípulos de las escuelas. Sobre el

⁷⁵ Esta expresión, Ministro de los cultos, y no sacerdotes o curas, y la forma particular de concebir la religión aportan a darle solides las afirmaciones de Miguel Antonio Caro de que las ideas de los liberales radicales estaban más cerca del protestantismo que de la religión católica, idea que también plantea Óscar Saldarriaga en la obra citada.

discípulo el maestro debe ejercer una vigilancia y autoridad constante, incluso por fuera de la escuela “Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna”. Para ello debe vigilar que asista a la escuela, ordenar su comportamiento ya que el comportamiento de los alumnos es indicativo de la calidad del maestro:

[...]Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras y acciones, hábitos de urbanidad, y los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive. Una de las mejores recomendaciones de un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela.(Art. 33).

La disciplina está constituida por las seis horas de trabajo diario, durante seis días a la semana, los castigos y los premios que deben aplicarse de manera imparcial sin distinción social. Pero sobre los castigos el decreto reitera el carácter moral que ella debe tener, por lo cual jamás debe debilitar el honor, y el único castigo corporal podrá ser el encierro por pocas horas en una habitación ventilada, teniendo presente que no se debe aplicar una pena fuerte siendo posible otra más leve. El carácter especial que los castigos tienen en este decreto, están en coherencia con los planteamientos pedagógicos de la época que cuestionan la disciplina fuerte, el maltrato y la debilidad de espíritu que imponía sobre los niños. En oposición el decreto planteaba una corrección que obrara como acción moral, edificando al ciudadano:

Los Directores cuidarán constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrigiéndolos con bondad, y haciéndoles conocer las faltas cometidas y la necesidad y justicia de la corrección. Observarán la mayor imparcialidad y rectitud al reprender y castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del Director debe ser en tales casos una lección práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razón de su

nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta y cualidades personales (Art. 67)⁷⁶

La Inspección se constituye en un eje central del pensamiento radical sobre la escuela, el maestro, los discípulos, los padres de familia y todos los miembros de la instrucción pública, “ todos los esfuerzos que se hagan por el Gobierno para desarrollar la instrucción popular, son estériles si no van acompañados de una poderosa i activa inspección”. La inspección es la columna central del sistema de instrucción ideado en 1870, en ella se colocaron todas las esperanzas con el fin de lograr la eficiencia y la dinámica de la instrucción pública:

[...] la inspección ha de ser constante, multiplicada y suficientemente dotada de medios de acción para que su influencia se haga sentir a cada momento;[...] las funciones de los Inspectores han de estar de tal manera enlazadas, que baste que un solo individuo llene su deber para que los demás se vean compelidos a cumplir el suyo (numerales 3° y 4° del Art. 211)

Para ello, esta normatividad creó tres niveles de ejercicio de la inspección: General, departamental y local. Con la inspección emergen los registros escritos, que tanto el director de escuela, como los inspectores locales y departamentales debían llenar como forma de posibilitar la vigilancia y mostrar el seguimiento de lo que el decreto plantea. La inspección general del sistema de instrucción pública descansa en el Director General de instrucción, en el cual se sitúan las expectativas del progreso y funcionamiento del sistema: “En la Dirección general de Instrucción pública está depositada la confianza nacional en lo relativo a este ramo

⁷⁶Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) La crítica a los castigos corporales permitió la ampliación del régimen escolar clásico en la cual se plantean cuatro etapas. La primera proviene de la Reforma Instruccionista de 1870, donde se critica las formas de hacer sujetos basados en la simple subordinación o emulación simple, propia de la técnica lancasteriana. El castigo físico si bien no desaparecen, se les vio como elemento nocivo e ineficaz en la formación del niño. Consideraciones de tipo moral, en primera instancia, y luego de tipo biomédico, permitieron pasar luego a un segundo momento, donde son criticados los castigos de vergüenza pública. El tercer momento lo marcó la disciplina del honor, en 1923. Esta técnica disciplinaria planteaba ya la individualización del niño, inmerso en un proceso formativo. lo cual implicaba reconocer un carácter especial de la infancia, aunque esta afirmación aún fuera muy precaria. Estas penas morales seguían coexistiendo con las viejas prácticas del sistema lancasteriano, pero sobre una base de reflexión más alta. El Decreto de 1904 hace más énfasis en los premios que en los castigos y exige un conocimiento más minucioso de los niños. Los premios y castigos ya no están relacionados con el desarrollo académico sino que se plantea como un arte formativo, que tiene como base el poder de gobernar del maestro.

de la administración: ella comunica el movimiento a todo el sistema, pone en acción los elementos destinados al desarrollo de la enseñanza, y en cuanto de ella dependa, es responsable de sus progresos”(Art. 8). La inspección es ideada como una forma de vigilancia piramidal, de arriba hacia abajo, pero que funcionará también de abajo hacia arriba:

Todo empleado debe ser vigilante del cumplimiento de los deberes de los funcionarios y maestros públicos: La inspección se ejerce no solamente sobre los maestros í alumnos, sino sobre todos los demás funcionarios que intervienen en la Instrucción pública, sean superiores o inferiores. Es un deber del inferior dar aviso a quien corresponda de la omisión o descuido del superior, para que se le haga efectiva la multa o responsabilidad en que haya incurrido (Art. 212).

En cada distrito se instituye la inspección local, determinada por una “Comisión de Vigilancia” la cual está constituida de tres a nueve inspectores, elegidos entre las personas más ilustradas del lugar y nombradas por el Consejo Departamental. La Comisión de Vigilancia tendrá el deber de inspeccionar semanalmente todas las escuelas de su distrito y ejercer la inspección en todas las materias que orienta el decreto. Entre sus funciones está la de validar o destituir a los directores y subdirectores de escuela si encuentra merito para ello (faltas a la moral, malversación de los útiles de la escuela o enfermedad contagiosa).

Al interior de cada escuela, también se ejerce otra forma de vigilancia de manera constante y local, ya que el decreto determina que en cada escuela debe haber dos miembros de la instrucción, uno para enseñar a los niños y otro para formar al maestro por medio de la inspección y la corrección: “Que toda escuela debe componerse de dos funcionarios: el que enseña a los niños, í el que inspecciona, dirige y forma al maestro i hace efectivos el cumplimiento de los reglamentos i la asistencia de los alumnos” (Art. 211, numeral 2º).

La inspección se da como una estrategia para la conducción de la instrucción pública, como elemento central para transformar hábitos y costumbres de la sociedad, para construir un maestro posicionado de su función como paradigma moral, intelectual y ciudadano y para fortalecer la acción del Estado como organismo garante de estos propósitos, es decir la instrucción pública se instituye como forma de operar en el campo de los social, de lo político y la cohesión nacional, una pedagogía del ámbito social. El decreto orgánico representa un

compendio del pensamiento liberal del siglo XIX, el cual se fundamenta en el poder de la instrucción como elemento civilizatorio y mecanismo central para el desarrollo y la modernización de la cultura, las costumbres, la economía y para constituir un Estado suficientemente fuerte y eficaz. En ella la necesidad de formar maestros idóneos, formados en métodos modernos, ilustrados en los desarrollos intelectuales por medio del periódico, las sociedades de institutores y las bibliotecas populares, se planteó como una exigencia de primer orden, con el fin de hacer de él la primera figura pública en los distritos y villas, función que lo posicionaba frente a los políticos locales y los representantes eclesiásticos. Estos elementos evidencian el papel de importancia que representa el maestro y la escuela para este proyecto político, al respecto Gilberto Loaiza (2007:64) plantea:

El liberalismo radical concentró sus esfuerzos, en la década de 1870, en moldear el ciudadano ideal según la concepción de un liberalismo que intentaba construir una sociedad republicana sin la tutoría cultural de la Iglesia católica. Y ese ciudadano ideal debía ser el maestro de escuela, el maestro preparado por las escuelas normales que implantaron los gobiernos radicales. El maestro de escuela, sobre todo en la versión masculina, debía ser un individuo con influencia en la vida pública aldeana, es decir, debía estar en capacidad de disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura; debía, además, ser un individuo capacitado para la vida asociativa y deliberante; eso significa que debía hacer parte de los círculos de opinión, difusor de las bondades del sistema educativo liberal; también debía ser un modelo de costumbres cívicas, modelo de sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la vida pública.

Esta importante labor era la que debían cumplir las escuelas normales y la Escuela central de Bogotá. La escuela normal de cada Estado tenía como función central y objeto de estudio los métodos de enseñanza y las materias del programa de las escuelas primarias y superiores, aunque “dándoles mayor desarrollo y extensión” (Art. 133). Para la formación de maestros las escuelas normales debe tener una escuela anexa y un asilo, para la atención a niños de dos a seis años, cuyas madres no puedan cuidarlos, espacios donde los normalistas “ensayarán todo lo relacionado a los métodos”. Este asilo inaugura para el país las políticas orientadas a los primeros años de vida de los niños y niñas.

Por otra parte la escuela normal debía ofrecer varios cursos, algunos de ellos dirigidos a la comunidad y a los maestros en ejercicio: traducción del inglés y/o francés. Cursos sobre

formación industrial, artes y oficios, agricultura y economía social y doméstica. Estos curso estaban dirigidos principalmente a los obreros que hayan estudiado la primaria, por lo tanto “tendrán lugar de preferencia en los días í horas en que los trabajos de la clase obrera se suspendan ordinariamente”.

Los cursos de pedagogía⁷⁷, sobre los métodos perfeccionados y la teoría de la enseñanza, tienen como propósito ofrecer preparación a las personas que deseen consagrarse la enseñanza y a los maestros de las escuelas, por lo cual “La apertura i duración de este curso en las Escuelas normales coincidirá, en cuanto sea posible, con la época de las vacaciones de las escuela primarias, a fin de que los institutores inferiores puedan aprovecharse de él sin descuidar el servicio de sus escuelas”. Estas orientaciones buscan fundamentar la escuela normal como un centro pedagógico, instruccional y educativo de los distritos.

El decreto orgánico, además de las contradicciones religiosas y políticas que suscita, se da en un clima donde la legislación federalista con sus fuertes poderes locales y la libertad de enseñanza establecida, constituían un espacio limitado para su desarrollo⁷⁸. Pese a las vicisitudes y fuertes polémicas que produjo el decreto de 1870, fue adoptado por algunas provincias, otras lo aceptaron con reservas incrustando la educación religiosa, sin embargo, en lo referido a la creación de estas instituciones para la formación de maestros, escuelas normales, fue acogido en la mayoría de los Estados. Como elementos centrales de su influencia para el año de 1872 ya se contaba con la instalación de escuelas normales en todos los Estados (Jaramillo Uribe, 1980:272). Para 1880 existían 23 escuelas normales, 12 de varones y 11 normales femeninas.

⁷⁷ Estos cursos serán retomados luego por las escuelas normales bajo la orientación de la Misión alemana y luego en la década del 30 bajo la denominación de Cursos de perfeccionamiento serán orientados por la Normal de Tunja y oficializados por Nieto Caballero, estos cursos serán el punto de emergencia de las primeras Facultades de educación.

⁷⁸ Muestra de ello es el decreto 186 del Estado soberano de Antioquia, el cual plantea en su artículo único “no se acepta en el Estado el decreto expedido por el poder ejecutivo de la Unión del 1 de Noviembre de 1970. Orgánico de instrucción Pública Primaria”. En: El tradicionista. Bogotá. Nº2. 1871; pp. 18

Un elemento importante en relación con la educación normalista que tendrá un importante significado en la formación de maestros, será la disposición de constituir las escuelas normales femeninas. La formación de mujeres para el magisterio fue planteada en el decreto de 1870: “La Escuela central i las normales tendrán dos departamentos separados, uno para cada sexo, que se establecerán en edificios contiguos, si fuere posible. Cada una de dichas escuelas estará bajo la direccion i gobierno de un Director, que será el jefe inmediato del departamento de hombres. El departamento de mujeres estará a cargo de una subdirectora, que obrará bajo la direccion i vijilancia del Director de la Escuela” (Art. 266). No obstante la fundación de escuelas normales femeninas se inicia en 1874 y es estipulada por el Decreto No. 356 del 27 de agosto de ese año (Báez Osorio, 2005:431).

Esta ordenanza se da bajo el influjo del avance que la educación para las mujeres había logrado en varios países, tales como Estados Unidos y Alemania y el buen funcionamiento que había logrado la Escuela Normal de Institutoras de Cundinamarca fundada en 1872 por la Dirección de Instrucción Pública de este Estado, institución en la cual jugó un papel destacado la alemana Katalina Recker (Huertas, 1935: 270). Aunque desde las disposiciones jurídicas de 1821 la educación para las niñas se había planteado, en este campo se habían dado pocos avances debidos, entre otras razones, a la ausencia de mujeres preparadas para estos establecimientos. Este decreto del gobierno central posibilitó que a lo largo de los siguientes seis años ya se hubieran fundado escuelas normales para institutoras en la mayoría de los Estados Soberanos de Colombia: En Antioquia, Magdalena, y Boyacá en 1875, Bolívar y Panamá 1878, En el Cauca en 1877, En Santander se fundaron dos, una en 1874 en el Socorro y en 1875 la segunda en Bucaramanga, en 1875 se funda la del Estado del Tolima (Báez Osorio, Miriam, 2007).

2.4.3.3 La primera Misión Alemana

El segundo elemento fundamental asumido por los liberales radicales fue la primera Misión Alemana, 1872, que logró difundir y vigorizar, ya de manera abierta y oficial, las propuestas

pestalozzianas con el fin de modernizar la educación y la sociedad colombiana. El convenio firmado entre el maestro Alberto Blume, quien precedía la Misión, y el gobierno liberal expresaba el compromiso de “fundar y dirigir escuelas normales y escuelas anexas, siempre bajo el modelo de Pestalozzi, y tal como se practica en las escuelas de Prusia” (La Escuela primaria, No. 35, Socorro, 16 de julio de 1872, p. 138. Citado en: Loaiza (2007):74).

Aunque el proyecto como tal fue abortado a causa de los fanatismos políticos y religiosos, la herencia pestalozziana se incrustó en las prácticas de los maestros, y logró transformaciones importantes en la escuela, el maestro y la enseñanza en nuestro país, hasta la segunda década del siglo XX, bajo la orientación de gobiernos liberales y conservadores.

La Misión Alemana fue traída por el gobierno radical en aras de mejorar la formación de maestros en el territorio nacional. Varias razones contaron para su elección, Manuel Huertas, intelectual y secretario del Ministerio de educación nacional de 1934, planteaba en 1935, que además de los invaluable adelantos que se conocían en la educación germana con su reestructuración en el año 1846 con la escuela Fridijstat (Berlín), incidió el liderazgo que este país había ganado con las victorias de sus últimas batallas de unificación (Sadowa y Sedan), lo que la colocó en un puesto privilegiado frente a los demás países europeos, y por otra parte “se debía escoger una cultura con características raciales y étnicas indispensables para hacer de nuestro pueblo una compenetración espiritual que injertara conocimientos científicos y artísticos que le posibilitara ser una patria grande y estable (Huertas, 1935: 267).

Con estos argumentos se contrataron nueve maestros alemanes para dirigir cada una de las escuelas normales, y las escuelas anexas a ellas adscritas, a instaurar en las capitales de cada estado federal con el fin de formar maestros en el método pestalozziano. Estos contratos se hicieron por el término de seis años, con la obligación de no mezclarse en cuestiones políticas, ni religiosas y debían inculcar sentimientos de honradez, orden, devoción a la misión del institutor, amor a la patria, respeto a las leyes y a sus gobernantes (Ibíd.: 68). Los profesores alemanes que llegaron en la misión alemana fueron: Wotthold Weis, para el Estado de Antioquia; Julio Wallner para el de Bolívar; Augusto Pankow para el Estado del Cauca; Carlos Meisel para el de Magdalena; Olfrad Virsing para el de Panamá; Alberto

Blume para Cundinamarca; Gustavo Radlack; Ernesto Hotschick para el de Boyacá; Carlos Utermann para Santander y Katalina Recker para Cundinamarca (Ibíd.: 269).

La escuela Normal de Bogotá se abrió el 20 de enero de 1872, con la dirección del profesor alemán y don Martín Lleras. El profesor Hotschick y Lorenzo Lleras escribieron un libro para la enseñanza de la lectura según el método pestalozziano. El profesor Wallner, presentó dificultades para iniciar su labor, debido a la ausencia de libros para su desarrollo, El profesor alemán establecido en Santa Marta se obtienen informes muy satisfactorios, con la novedad de que introduce los cursos de información para maestros graduados, que luego pondrá en práctica don Agustín Nieto Caballero⁷⁹ en su paso por la inspección de instrucción pública y normalista y que darán origen a las facultades de educación. La escuela normal de institutoras de Cundinamarca, fue la primera normal femenina en instaurarse y en ella jugó un papel preponderante la alemana Katalina Recker, como profesora de pedagogía y directora de la escuela anexa. El profesor Christian Siegert, quien vino después contratado por el

⁷⁹ Agustín Nieto Caballero, nació en Bogotá el 17 de agosto de 1889. Fue uno de mayores propulsores de la Nueva Educación en Colombia y líder del gran ideal de educar a la juventud colombiana bajo otros parámetros, basados en la disciplina de confianza y el desarrollo personal, artístico e intelectual. Su nombre está vinculado a toda la historia de la educación pública en Colombia y al Gimnasio Moderno. Se vinculó al Ministerio de Educación en 1931 y representó a Colombia en la Sociedad de las Naciones y en diferentes conferencias internacionales de Educación. En 1932, ocupó el cargo de Director General de Educación y desarrolló la labor de Inspector Nacional de Educación, donde tuvo la oportunidad de recorrer todo el país conociendo directamente la situación de las diferentes escuelas, y a su vez, pudo dialogar con maestros y alumnos.

Este cargo fue uno de los más importantes y enriquecedores para don Agustín, pues consideraba que el inspector era aquella persona que debía darse cuenta del ambiente espiritual y moral de las instituciones, pero su visita no debía ser nunca la de un agente de policía que va a realizar una investigación, sino la de un amigo cuya compañía es siempre agradable de compartir, pues no se trataba de cohibir sino de estimular, en vez de detener ha de hacer avanzar. Su reconocimiento como educador y su arduo trabajo social, lo llevaron más adelante a convertirse en el rector de la Universidad Nacional de Colombia, desde 1938 hasta 1941 (Mallarino Botero, Gonzalo, 1990. Gimnasio Moderno página virtual)

Estado de Antioquia, se desempeñó en la normal de Medellín y luego fue nombrado inspector de las escuelas públicas de Bogotá (Ibíd. 1935: 271).

Pese al buen desempeño de estos profesores, se presentaron muchas polémicas en el país por la adhesión de los profesores alemanes a la religión protestante. Muchos líderes conservadores y gran parte de la iglesia exacerbados por la no obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica que disponía el decreto de 1870, se sintieron ofendidos con la venida de los profesores alemanes, lo que interpretaron como una afrenta contra la religión católica (Báez, 2005: 432-437). Los periódicos conservadores de la época, los pulpitos y los sermones sirvieron de expresión de esta controversia, que tenía como telón de fondo el cuestionamiento al poder del Estado para plantear una enseñanza laica y obligatoria. Esta polémica estaba alimentada por las posiciones papales que había arremetido contra el liberalismo, el protestantismo y la masonería, conflicto que se extendió por Europa e Hispanoamérica (Ibíd.: 443). Sectores del conservatismo y la iglesia consideraban que el papel central de la educación era moralizar y fortalecer la religión católica y que frente a esta labor la iglesia poseía amplia y sagrada potestad magisterial. En tal sentido, personalidades de la época como Miguel Antonio Caro, consideraba una usurpación de los derechos y una extralimitación de facultades el que el Estado definiera qué enseñar, planteara obligatoria la educación y determinara una educación neutra frente a las doctrinas religiosas:

“Trátase de saber a quién compete definir la verdad. La Iglesia católica recibió de lo alto la potestad de definir las cosas necesarias para la santificación de los hombres y la salvación de las almas. Nuestro Señor Jesucristo dio a los Apóstoles el poder de enseñar: id y enseñad a las gente, y el poder de enseñar supone el de definir.... Quien no acepta estas definiciones y enseñanzas, no pertenecerá a la mística sociedad fundada por el Salvador de los hombres.”(Caro, M. 1884: 74).

En este sentido llamó “Estado docente” a la invasión y extralimitación de las funciones gubernamentales en contra de la libertad de los ciudadanos y la religión:

“El Estado empieza por hacerse definidor; tal es el primer paso en el camino del abuso. Luego se hace profesor, enseña lo que define, dicta lecciones por su propia cuenta. Disponiendo de los grandes recursos formados con las

contribuciones públicas, ofrece enseñanzas gratuitas, mata la competencia y se alza con el monopolio de enseñar. No contento con esto, decreta como obligatoria la instrucción. El Estado, armado de la espada de la ley, impone sus opiniones desautorizadas y caprichosas, como el mahometano su doctrina al filo del alfanje” (Caro. M. A. 1884(b):1401).

En el centro de los debates estaban relaciones de poder opuestas, las cuales se manifiestan en diferencias entre una propuesta laica de construcción de subjetividad, de educación y de conocer, mientras que para los sectores más ortodoxos, representados en el momento por Caro, la educación y la construcción del sujeto pasa necesariamente por la religión católica, “El hecho de querer educar a un pueblo fuera de la religión, la sola prescindencia de religión en la enseñanza, aunque ésta se llame laica y aunque trate de apoyarse en la separación de la iglesia y el Estado, es para nosotros los católicos un crimen social, una pública Apostasía que por ningún título podemos contribuir”(1872:184. 15 de junio). Miguel A. Caro, como muchos representantes de la oposición consideran necesaria la instrucción pero el aspecto religioso se convierte en la palanca central de confrontación por el poder, al cual no están dispuestos a renunciar: “Ofrecemos, pues, apoyar y ayudar al gobierno en la obra de escuelas con estas dos esenciales condiciones: 1ª Que los maestros, nacionales o extranjeros, sean católicos; 2ª que la educación sea religiosa, en el sentido de que enseñen los maestros la doctrina católica por textos aprobados por la iglesia con exclusión de cualquiera otros”(1872:184. 15 de junio). La guerra civil de 1876 serían el cumplimiento de las advertencias que haría este líder político en 1872: “... sino acepta la condición sencilla y justa que proponemos, entonces seguirá la oposición, por nuestra parte, levantaremos escuela contra escuela, costeadando así dos veces la instrucción, como han hecho por siglos los católicos de Irlanda, y si viniere la guerra, que, como gente pacífica, no provocamos, la aceptamos sino acepta la condición” (Ibíd.: 184 15 de junio)

Esta contradicción representa un elemento importante para la historia de las escuelas normales, el maestro y el saber pedagógico, en tanto que será un elemento que jugará un papel estructural en las posibilidades hacer posible diferentes propuestas modernizadoras apoyadas en la apropiación de teorías pedagógicas como la pestalozziana o la Escuela Activa. En ellas la contradicción entre lo científico y lo religioso y las formas modernizantes de la

pedagogía católica para ponerse a tono con las ideas científicas del momento marcaron cuellos de botella que constriñeron diferentes propuestas modernizadoras. Esta contradicción la plantea Caro con magistral capacidad de síntesis:

La educación popular es para nosotros una cosa científica en su materia pero religiosa en su forma, y no podemos admitir la separación que se intenta hacer de la forma y la materia. [...] Quitarle su forma a la educación, aunque subsista la materia es adulterar, destruir la educación. La educación popular así mutilada y viciada es para nosotros una educación falsa y corruptora, que ni el nombre de educación merece. La educación es como el hombre: alma y cuerpo. Educación sin religión es hombre sin alma, cadáver y nada más (Caro, 1872:283)

Con relación a la Misión alemana, Caro fue uno de sus más encomiados críticos, definió esta decisión como una amenaza, un intento del liberalismo por destruir la religión católica, “la lucha entre el bien y el mal, los hijos de Dios y los seguidores de Satanás” (Caro: 1872: XXX). En oposición a esta decisión propuso como conveniente a la cultura y la unión nacional la venida de los Hermanos de las Escuela Cristianas⁸⁰, en quienes estaban comprobadas sus altas dotes pedagógicas, su acción desinteresada, en tanto que no están movidos por intereses materiales, su catolicidad, elemento imprescindible en un país católico, su uniformidad y experiencia en la enseñanza y lo económico de su acción en comparación con los costos que acarrea la Misión alemana (Caro: 1872).

En este contexto, la acción de las escuelas normales y de los profesores alemanes a su cargo sufrieron serios contratiempos, como el cierre de la normal de Antioquia un año después de abrirse, ante la imposibilidad del profesor Weis para desarrollar sus funciones (Báez: 444), situación ante la cual la Dirección de Instrucción lo lleva a ejercer labores en la Normal de Bogotá (Huertas.1935:269) y el Estado soberano de Antioquia contrata a Christian Siegert y Gustave Bothe, alemanes pero católicos (Loaiza, 2007:74). Así mismo la Dirección de instrucción recibe del Obispo de Bogotá las notificaciones de quejas que desde Tunja le han

⁸⁰ Según la investigación realizada por Jairo Albeiro Cárdenas Mejía y Pedro Elías Rentería Rodríguez sobre la instrucción pública en esta época en el Estado Soberano del Cauca, fortín del conservatismo y la iglesia, allí se trajo a instancia del obispo Manuel Canuto Restrepo, a Los Hermanos Cristianos para dirigir escuelas en este Estado (Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. 1991:13)

hecho llegar sobre la labor del profesor alemán, acusado de inmiscuirse en asuntos religiosos e imbuir ideas a sus estudiantes contrarias al credo católico, ante las investigaciones desarrolladas por el organismo, los informes son favorables al docente germano. Por otra parte, la profesora alemana Katalina Recker, quien había sido contratada para dirigir la escuela normal femenina de Bogotá, tuvo que acogerse a dirigir la escuela anexa y orientar la clase de pedagogía, pues como directora fue nombrada la colombiana Eustoquia Carrasquilla (Huertas, 1935: 269).

Sin embargo, esta misión pedagógica logró desarrollar las escuelas normales del Estado y propagar el método pestalozziano en la educación del país, tanto que al finalizar los seis años de contrato, y mucho después de la guerra de 1876, varios colaboraron en restaurar la educación desvencijada por la contienda bélica y en 1810 siguieron en el país varios de ellos, el profesor Wallner en Cartagena, el profesor Blume en Santander, la pareja Meisel en Santa Marta, el profesor Siegert en Bogotá (Loaiza, 2007: 76). En este proceso de apropiación de Pestalozzi, la Misión alemana se sirvió en especial de los manuales de los pedagogos protestantes norteamericanos Johonnot, James Pyle Wickersham, Wilson H. y Calkins, los cuales se difundirán y servirán de base para la formación de maestros incluso en a los gobiernos de la Regeneración y a los conservadores hasta la segunda década del siglo XX (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 15-20. Vol. 1).

2.4.3.4 El caso del Estado Soberano de Antioquia

El caso de Antioquia es importante para analizar, pese a las diferencias políticas y a las discordantes posturas sobre la enseñanza religiosa, los métodos pestalozzianos fueron promovidos y destacados en el país desde posiciones tan discordantes en el momento como la de los liberales radicales del gobierno central y la de posiciones tradicionalmente conservadoras y católicas como las de este Estado. En el Estado soberano de Antioquia, sus dirigentes rechazaron o aplicaron las orientaciones del gobierno central, según sus propias

convicciones⁸¹. Si bien por ejemplo decretaron no acoger el decreto orgánico de instrucción pública de 1870 (Estado Soberano de Antioquia, Decreto 186, 3 de octubre de 1871), muchas de sus disposiciones fueron recogidas en el Decreto Orgánico del gobierno del Estado, en diciembre de 19 de 1870, un mes después del decreto del gobierno nacional, en donde su principal diferencia es la preeminencia que le da a la educación religiosa y a la participación de la iglesia en los asuntos de la instrucción. El Decreto orgánico de Pedro Justo Berrío⁸²

⁸¹ Según Miguel A. Caro, Antioquia, Tolima y el Cauca figuraron entre los Estados que con mayor encono se opusieron a las disposiciones de los liberales radicales (1872)

⁸² Abogado, militar y gobernador antioqueño (Santa Rosa de Osos, 1827 Medellín, 1875). Máxima figura del conservatismo antioqueño del siglo XIX, bajo el gobierno de Pedro Justo Berrío el Estado de Antioquia consolidó una estabilidad política sin par en el país, ordenó la administración pública y consiguió el equilibrio fiscal. Los programas más destacados de su gestión fueron la construcción de vías y el impulso a la educación. En este orden, Antioquia alcanzó una considerable expansión y preponderancia económica a nivel nacional. Necesitamos paz para poder progresar fue la consigna de la élite antioqueña que Berrío defendió y pregonoó durante su larga carrera política y militar, para lograr el desarrollo político y social del Estado. Hijo de Lorenzo Berrío, comerciante y educador en Santa Rosa de Osos, Pedro Justo estudió filosofía, teología, cánones y principios de jurisprudencia en el seminario San Fernando de la ciudad de Antioquia. Se graduó como abogado en Bogotá en 1851. Durante su estadía en la capital, presencié el proceso de formación de los partidos liberal y conservador, adhiriendo a los principios de este último. Regresó a su pueblo a trabajar como forense, abogado, comerciante y maestro en un colegio, el de Zea, fundado por él mismo [...] Apareció en la escena pública con motivo de la rebelión del general caucano Eusebio Borrero, liquidada por la fuerza nacional al mando del general Tomás Herrera. Diputado de la Cámara Provincial desde 1852, en varios períodos, en 1854 Mariano Ospina Rodríguez lo nombró prefecto del norte para que encabezara la resistencia contra la dictadura de José María Melo. Al efecto organizó un batallón que peleó con el legendario batallón Salamina, y ganó la batalla de Bosa en 1854, liquidando el conflicto en contra de Melo [...] La nueva Constitución liberal de Rionegro, expedida en 1863, ahondó el descontento político de Antioquia, lo que originó una nueva guerra. Berrío, con el grado de coronel, reorganizó las fuerzas para enfrentar al presidente mosquerista del Estado, Pascual Bravo, quien fue vencido y muerto en Marinilla, en la batalla del Cascajo. Proclamado presidente en 1864, luchó fuertemente para que el gobierno liberal de la Unión, a cargo de Manuel Murillo Toro, reconociera al conservador y clerical de Antioquia. En 1865 fue el único candidato a la gobernación del Estado para el período de cuatro años establecido en la Constitución seccional, dictada luego del triunfo de 1864 en Marinilla. Berrío atacó la Constitución del 63, dando garantías a la Iglesia, y sostuvo una oposición armada al cuarto mandato de Mosquera (1866-1868) con un ejército de seis mil hombres, con el cual marchó a Bogotá para unirse a las tropas liberales y conservadoras de los demás estados, opositoras al régimen, que lograron vencer en 1867.

Fue reelegido en 1869 por la legislatura de Antioquia. Poco a poco logró un aislamiento estratégico, eludiendo las guerras promovidas por sus vecinos liberales (Bolívar, Cauca y Tolima) y ganando respeto con el mantenimiento de unas buenas reservas de armamento. Pudo desarrollar así su programa de escuelas y caminos, que abarcó el establecimiento de la imprenta y la Biblioteca del Estado, el tendido del primer telégrafo, la creación de la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Normal de Institutores, los colegios públicos

recoge los aspectos más esenciales de la propuesta del Estado central, incluyendo las escuelas normales de varones y mujeres y la obligatoriedad de la instrucción, la cual matiza con el nombre de “deber”, pero que igual al decreto nacional, su no observancia será sometida a multa:

Art. 75. Los miembros del Estado tienen el deber de enviar á las escuelas públicas del distrito, á sus hijos o dependientes, ó hacer que de otra manera reciban instrucción primaria [...]

Art. 78. El alumno que abandone la escuela ántes de haber sido calificado de suficientemente instruido, será obligado á volver y a continuar en ella, hasta que obtenga la calificación. El padre ó la persona de quien el alumno dependa, será compelido por el Curador ó inspector de la enseñanza á enviarle á la escuela, con multas que no excedan de cinco pesos (Decreto orgánico de instrucción primaria del Estado soberano de Antioquia. 1870).

La escuela normal del Estado de Antioquia venía funcionando con anterioridad al decreto del 1º de noviembre 1870. El gobierno de Pedro Justo Berrío, pese a su fuerte ideología conservadora y su oposición al gobierno liberal central, se caracterizó por su orientación modernizadora en educación⁸³, donde primó su sentido de lo útil, aunque resaltando la custodia de la religión católica. Para principios de 1870, la escuela normal del estado de Antioquia estaba dirigida a impartir cursos de cuatro meses a los directores de las escuelas

de Rionegro y Marinilla, doce colegios privados y más de 300 escuelas gratuitas de primaria, las sociedades de fomento (en agricultura, beneficencia, comercio, instrucción pública y salubridad) en casi todos los distritos de Antioquia, la organización de la policía, la administración del servicio de salud por el Estado, el impulso a la colonización de baldíos y la ampliación de la red de caminos, factor que consideraba fundamental para el desarrollo económico. Impulsó la construcción de un camino carretable entre Medellín y el río Magdalena, pero contemplando su trazado como el de un futuro ferrocarril. Al retirarse del gobierno asume la rectoría de la Universidad de Antioquia, entidad a la que se dio un nuevo plan de estudios y autonomía, dotándola de jardín botánico, biblioteca e imprenta propia, varias facultades y una escuela de minas. En la misma Universidad, además, Berrío fue profesor de derecho constitucional y administrativo, diplomacia y urbanidad. Muerto en 1875[...] En 1871 lideró la creación del Banco de Antioquia, el acto económico más destacado de su gobierno. Molina, Luis Fernando. Biografías Biblioteca Virtual del Banco de la República.

⁸³ Durante su gobierno la educación recibió un impulso importante en la organización de la instrucción primaria, en el impulso de formas de difusión de las ideales pedagógicos - crea el periódico el Monitor como órganos de instrucción pública en noviembre de 1871-, en la construcción de edificaciones escolares y la creación de la Universidad de Antioquia (14 de diciembre de 1871). Estas y otras acciones le dio el reconocimiento de la Dirección General de Instrucción Pública del Gobierno liberal radical quien la planteó como modelo de desarrollo de la educación popular (Saldarriaga O. s.f. Inédito).

primarias, tanto en las asignaturas del plan de estudios de las escuelas primarias, como en “la ciencia de la pedagogía o arte de enseñar”, lo cual comprendía, la instrucción y la disciplina escolar, “la historia de los progresos en el arte de enseñar y de su aplicación a los sistemas de enseñanza; y el estudio práctico del arte de dirigir y gobernar una escuela primaria” (Decreto del 4 de enero de 1870. Pedro Justo Berrío).

En esta disposición la escuela normal del Estado servía como modelo o norma en lo relacionado con los textos y métodos de enseñanza que debían emplearse en las escuelas del territorio, con el fin de lograr uniformidad (Art.18). En este contexto de ideas, la escuela normal se constituía en modelo para el avance de la instrucción y obtener, un propósito que compartían con el gobierno central, la homogenización de los métodos de enseñanza y con ellos del sistema escolar. En esta disposición, el gobierno del Estado también le asigna la función al director de la Escuela Normal, de participar en la junta de examinadores de las mujeres que aspiren a ser directoras de escuelas para niñas (art. 15, 16 y 17).

El Decreto de Pedro Justo Berrío en su primer capítulo define la creación de la Escuela Normal de Instrucción primaria, ya no para impartir cursos de cuatro meses a los directores de escuela, sino para recibir alumnos y formarlos como maestros por espacio de un año académico (enero a diciembre). Según esta disposición la fundación de la escuela normal “cuyo objeto será formar directores para las escuelas primarias elementales y superiores”, bajo la dirección y vigilancia del Director general de instrucción pública del Estado (Art. 179). Esta institución está dirigida a dar instrucción gratuita, por lo tanto el Estado asume su sostenimiento. El decreto orgánico del Estado de Antioquia, al igual que el decreto central, define como materias objeto de estudios las mismas que se desarrollan en la instrucción primaria, pero dándoles mayor extensión, haciendo énfasis en las formas de enseñarlos “de manera que no solamente se adquiriera en ella el conocimiento de los principios, sino que el alumno quede en aptitud de enseñarlos con exactitud y propiedad” (Art. 183). Pese a las reticencias con los planteamientos del gobierno radical, el decreto de Pedro Justo Berrío, avanza a definir directamente el método de Pestalozzi, Wilson y Calkins para la enseñanza en esta institución (Estado de Antioquia, 1870. Art. 185). Esta ordenanza hace énfasis en los procedimientos prácticos “para que los alumnos que en esta escuela se formen adquieran

facilidad y destreza en la adquisición de los principios que son necesarios para que puedan con provecho enseñar á los niños” (Art. 184). Esta reglamentación define como requisitos para ser admitido “haber cumplido 10 años y no pasar de los 45; tener buena conducta moral, no padecer enfermedad contagiosa, saber leer y escribir medianamente y no haber sido condenado a pena corporal” (Ibíd., art. 212).

Por otra parte, con la llegada de la Misión Alemana se da a conocer en Antioquia la apertura el 1º de agosto de 1872, de la Escuela Normal para maestros con un local propio, para lo cual la edad ya no será de 10 años, sino de 14, bajo la denominación de “alumnos maestros”. La dirección de esta escuela normal estaría bajo la dirección de Christian Siegert y Gustavo Bothe, “institutores alemanes que el Estado ha hecho venir con el objeto de poner en práctica en Antioquia los nuevos métodos de enseñanza que tan buenos frutos han producido y están produciendo en Alemania y en otros países civilizados” (Estado de Antioquia. Circular 16. 1872).

Así mismo, en el periódico El Monitor, periódico oficial de instrucción Pública, de diciembre de 1874, se encuentra el aviso de apertura de la Escuela Normal de Institutoras para el 2 de enero de 1875, y la invitación a las mujeres no menores de 15 años a solicitar las becas que proveerá el gobierno nacional. Llama la atención los requisitos, en tanto que además de “acreditar pureza de costumbres”, exige manejo de costura y conocimientos de mayor nivel, que los requeridos hasta el momento: “saber leer y escribir correctamente, poseer nociones generales de Aritmética, Gramática castellana, Geografía y saber coser”. (Abraham García, director de instrucción pública. 1874). Pese a las contradicciones políticas exacerbadas del Estado soberano de Antioquia con el gobierno central de los liberales radicales y la no aceptación del Decreto orgánico de instrucción, sabemos por los escritos autobiográficos de Sanín Cano que en 1875 se fundó también la Escuela normal en Rionegro⁸⁴.

⁸⁴ Así mismo Baldomero Sanín Cano cuenta como los estudiantes de la Escuela Normal de Rionegro debieron suspender clases en 1879 debido a una revolución parcial contra el gobierno de Pedro Justo Berrío, en la cual “todos los alumnos de la escuela salimos en campaña en persecución de guerrillas activas en el

El análisis de Los discursos emitidos en las últimas décadas del siglo XIX en el Estado de Antioquia, son muestras de la ambigüedad frente a los métodos y las propuestas pestalozzianas, las cuales se reconocen como buenas, pero existe una alta desconfianza no de carácter pedagógico, sino religioso. Si bien en el Decreto Orgánico de la Instrucción Primaria de este Estado, de diciembre de 1870, plantea para las escuelas normales la enseñanza de “los métodos Pestalozzi, Wilson y Calkins”⁸⁵ (Art. 185), pero, por otra parte, para las escuelas primarias define “el método de enseñanza mutua, conforme a los principios de Pestalozzi, con las mejoras en él introducidas⁸⁶, se establecerá y se observará puntualmente” (Art. 29). Al mismo tiempo, plantea que corresponde a la Dirección General el método que debe regir cada escuela, “lo mismo que respecto de la enseñanza objetiva por Wilson y Calkins” (Ibíd: Parágrafo del capítulo II).

La razón de esta ambigüedad se encuentra en la Circular del Secretario del Estado de Antioquia, diciembre 1870, con la cual presenta a los directores de escuelas públicas elementales dos textos que adjunta: Manual de enseñanza objetiva de Wilson H. y el Manual de enseñanza sobre objetos de Calkins N., para ser tomados como elemento de ensayo sin desechar los métodos que se desarrollaban en el momento. En ella presenta con amplitud las

oriente del Estado” (1978). Esta narración de Baldomero Sanín está en consonancia con el Decreto de 1872 de este Estado, en el cual se obliga a dar instrucción militar en todos los establecimientos de instrucción pública, incluyendo escuelas, escuelas superiores, de artes y oficios la universidad. Esta instrucción se realizaba con armas de palo, fusil común, de aguja y artillería para los estudiantes mayores y común para los más pequeños. Pero lo que llama en gran medida la atención es que el director del establecimiento, escuela, debe recibir obligatoriamente la instrucción para que luego se haga cargo de tal enseñanza. (Pedro Justo Berrío. Decreto 1872) Lo cual señala como el maestro a demás de desarrollar una función cultural en el desempeño de la instrucción impartida por el gobierno, también debía ejercer su defensa militar, como soldado y como director de sus estudiantes en situaciones de crisis o contiendas.

⁸⁵ Los manuales de estos dos pedagogos norteamericanos, Wilson H, Manual de enseñanza objetiva y de Calkins N. Manual de enseñanza sobre objetos, pertenecen a la tradición pestalozziana norteamericana, ampliamente difundidos por la Misión Pedagógica Alemana y que sirvieron de base para la apropiación pedagógica de Pestalozzi desde finales del siglo XIX en los Estados Unidos de Colombia. (Sáenz, Saldarriaga y Obregón. 1997. T. I, pp.17)

⁸⁶ Esta anotación se relaciona directamente con las reformas introducidas por José María Triana en la década del 40 al método de enseñanza mutua, bajo los aportes de la pedagogía pestalozziana.

cualidades de estos dos libros y su relación con el “eminente preceptor suizo, Enrique Pestalozzi”, sin embargo, agrega: “El Gobierno no vacila en ordenar desde ahora la adopción de este sistema en las escuelas elementales de Antioquia, pero dos circunstancias poderosas le impiden dar este paso, cuya realización aplaza para no muy tarde”. La circular plantea como razones lo desconocido del sistema planteado, pese a los buenos resultados que se han dado con él, pero aunque estas circunstancias no son insuperables, llama seriamente la atención de los directores de escuela sobre el prólogo que Huxley hace del libro de Wilsons, en el cual se declara contra toda enseñanza religiosa, aspecto que es totalmente rechazado por el Gobierno de Antioquia. (Circular Despacho de gobierno, Medellín 10 de diciembre de 1870. Boletín Oficial. Medellín n° 432 pp. 247-248).

Este recuadro a grandes líneas de la existencia de la escuela normal y el movimiento Instruccionista permite afirmar que pese a las fuertes confrontaciones que levantó este proyecto y su escaso desarrollo temporal del gobierno de los liberales radicales, este logró sembrar una “mística educacionista”⁸⁷ que interpretó el sentir de una amplia población por la educación popular como signo de modernidad de la nación. En este proceso la formación de maestros y las escuelas normales se posicionaron en la historia del país como elementos imprescindibles para el desarrollo cultural y social del país. Además logró procesos de modernización de las ideas pedagógicas y la constitución de las cimientos de un sistema instrucción pública para la población que, como se verá en el aparatado siguiente, no pudieron desmontar en su totalidad los gobiernos sucesivos, sino que por el contrario se sirvieron de estos desarrollos para implementar los procesos de instrucción para el país, muchas veces copiando al pie de la letra el combatido y estigmatizado Decreto Orgánico de 1870.

Sin embargo, también son visibles las múltiples confrontaciones e intereses entre el poder político y el poder religioso que van a pesar sobre las escuelas normales y el maestro, las cuales harán presencia de manera estructural para definirlas y reglamentarlas hasta bien

⁸⁷ Término usado por Jaime Jaramillo Uribe, 1980.

avanzado el siglo XX. Estas confrontaciones definirán un espacio de tensiones para la formación de maestros y la pedagogía que influirán en sus procesos de conceptualización, de apropiación, en las formas de relación con los saberes científicos y la constitución del saber pedagógico de los maestros y de las escuelas normales.

2.4.4 Las escuelas normales y la tercera forma de estatalización⁸⁸ de Pestalozzi

La pérdida del poder político por parte de los liberales radicales, y el inicio de los gobiernos del Partido Nacional (liberales independientes y conservadores) bajo el lema de “*Regeneración Administrativa fundamental o catástrofe*” (1886), denominado popularmente como “Regeneración”, y la nueva Constitución en 1886 fundada en la religión católica, no paró la influencia de la pedagogía pestalozziana en la formación de maestros, la cual se daba de manera exclusiva en las Escuelas Normales. Sin embargo, aunque las propuestas de este pedagogo suizo se constituyeron en el fundamento de la concepción modernizadora de la instrucción bajo el gobierno de la Regeneración, la fuerte orientación católica de la instrucción va a tener incidencia en las formas de recepción y apropiación de esta pedagogía.

En 1887 el Estado colombiano firma el Concordato con el Vaticano, en el que le concede altos privilegios a la Iglesia Católica. A partir de este acuerdo en Colombia no sólo la educación religiosa católica en escuelas y colegios pasó a ser obligatoria, sino que también le concedió altos poderes en el control y supervisión de textos y contenidos (Jaramillo Uribe

⁸⁸ Se le nombra estatalización al proceso mediante el cual el Estado asume la labor de definir, orientar y prescribir el proceso pedagógico de la enseñanza. Según Naradowski y Báez, quienes se apoyan en Foucault, este proceso corresponde a los cambios que se dan en la segunda mitad del siglo XIX en donde de una lógica corporativa se da el paso a una nueva configuración en la que la educación pasa a ser una “razón de Estado”. La dependencia del maestro con respecto al Estado es cada vez mayor y la autonomía cada vez menor. El maestro pierde la autonomía con relación al Estado, quien define tanto los criterios pedagógicos, las pautas de trabajo y los métodos (2006:5)

J. 1980:278). Con estas disposiciones políticas se abre también para la instrucción, la formación de maestros y la escuelas normales una nueva conceptualización que institucionalizará los discursos y las prácticas de la religión católica como base desde la cual leer el mundo de la enseñanza, la escuela, el aprendizaje, la relación entre los sujetos del mundo escolar, los contenidos, las relaciones con las ciencias y las formas de apropiación de los discursos no católicos. Es decir, por medio de las nuevas reglamentaciones sobre instrucción pública crean una amalgama entre el poder político y el poder pastoral que hará de los discursos y prácticas religiosas la base no sólo de la unidad nacional, el progreso social y la construcción de ciudadanía, de un país destruido por las constantes guerras y los sectarismos políticos, sino que también la instrucción pública será la expresión y el sustento de los propósitos modernizadores de los liberales moderados, conservadores y las jerarquías religiosas.

Si bien las comunidades religiosas habían empezado a instalarse en el campo de la instrucción amparados por disposiciones de los Estados soberanos como el Cauca, quien desde 1873 había abierto sus puertas a la Comunidad de los Hermanos cristianos (Cárdenas Mejía y Rentería Rodríguez, 1991:13), fue con la caída de los gobiernos instrucionistas dirigidos por el Liberalismo Radical, las nuevas disposiciones de instrucción pública y el concordato, que se fortalece el papel de la iglesia y las comunidades religiosas, las cuales van a jugar un papel preponderante en el fortalecimiento de un discurso educativo católico.

En este trayecto va a desempeñar un rol de liderazgo y de orientación personajes ilustres como Monseñor Rafael M. Carrasquilla quien fuera incluso nombrado por Carlos Holguín en 1890 vicepresidente de la república, rector encargado de restablecer el Colegio Mayo de Nuestra señora del Rosario y nombrado también en 1896 Ministro de Instrucción Pública por Miguel Antonio Caro. Monseñor Carrasquilla, ocupó además puestos destacados en el mundo intelectual, que le dieron una fuerte ascendencia en la sociedad y la educación, fue director de la Academia de la Lengua (1910-1926) y fundador de periódicos como el Catolicismo (Giraldo, Juan David. 2007:169). Monseñor Rafael María Carrasquilla como eclesiástico también tuvo gran éxito, muestra de ello fue el título de doctor en teología otorgado por el papa León XIII y que Benedicto XV lo nombrará en 1915 su prelado

doméstico. Monseñor Carrasquilla representa así un vínculo prodigioso entre intelectual, político, educador y religioso, que son el símbolo de las políticas instrucionistas de esta etapa de la historia pedagógica de las escuelas normales. Monseñor Carrasquilla desde su alta posición de jerarca eclesiástico y orientador educativo fue el encargado de nombrar y diferenciar en el país a la Pedagogía Católica como una concepción educativa que tenía rasgos propios que la distinguían de otras formas de concebir la instrucción y la formación de maestros, y que además era el discurso oficial del Estado: “Hay pues, pedagogía panteísta, y la hay evolucionista, cartesiana, sensualista. Y hay una Pedagogía Católica, que es la obligatoria en los institutos oficiales de Colombia, conforme al Concordato con la Santa Sede, que es ley de la República” (1915.212-225. Citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina. 1997:360 Vol. I)

Durante este periodo de estudio las concepciones del poder religioso católico se convierten en reguladoras de las prácticas y los saberes pedagógicos, momento que ha sido conocido con el nombre de Pedagogía Católica o Discurso Pedagógico Católico (Quiceno, Humberto, 1988). En este proceso las ideas Lasallistas traídas por la Comunidad de los Hermanos Cristianos de Francia, va cumplir una función importante en la conceptualización y puesta en práctica de su experiencia educativa en la formación de maestros. Transcurso en el cual las teorías pestalozzianas van a jugar un papel notable en cuanto que permite al poder político y pastoral actualizar los métodos, pero bajo concepciones de fuerte raigambre doctrinal, y separadas del propósito de los radicales fundamentado en el bienestar social y la constitución de un Estado fundado en el bien común.

Las disposiciones sobre la instrucción primaria y la formación de maestros durante las últimas décadas del siglo XIX, tienen en la historia de la educación en Colombia un sello representativo, ya que muestran como las ideas modernizadoras más allá de las cronologías lineales y las divisiones entre liberales y conservadoras responde a dinámicas complejas donde las relaciones de poder y los discursos en los que se sustentan, están lejos de demarcar los espacios de manera tan clara y opuesta como lo han querido presentar los análisis tradicionales. Una muestra de ello es el Decreto 595 de 1886 por el cual se organiza la instrucción primaria. Esta disposición fue promulgada durante el periodo que Marco Palacio

considera como la fase conservadora de la Regeneración, pero en la cual la presidencia estuvo a cargo de un liberal independiente, José María Campo Serrano, a quien le correspondió sancionar una de las constituciones más conservadoras, la Constitución de 1886.

Este decreto, firmado también por José Domingo Ospina como Ministro de Instrucción Pública, tiene la peculiaridad de haber sido elaborado teniendo como base fundamental la misma redacción del Decreto Orgánico de 1870, elemento central de la disputa acérrima que provocaría la caída del Olimpo liberal y la confrontación civil de 1877, pero que en las nuevas disposiciones es copiado fielmente en muchos de sus párrafos. El Decreto 595 de 1886, al igual que el primero divide la instrucción en inspección, enseñanza y administración. En la enseñanza, por ejemplo los únicos cambios en la redacción están planteados en los artículos finales los cuales están referidos a dos temas, el primero a los comportamientos por fuera del espacio escolar que son objeto de sanción y las penas o castigos que se aplican, aspecto que no tenía el decreto de 1870, y los tres últimos referidos a la obligatoriedad de la educación religiosa, la participación de los sacerdotes en su enseñanza y su vigilancia, y el deber de participar en los oficios religiosos.

Otro caso de copia textual del decreto de los liberales radicales durante la Regeneración es el Decreto 0429 de Miguel Antonio Caro y Liborio Zerda en 1893. Luego, durante el gobierno conservador de José Manuel Marroquín, el decreto radical servirá otra vez de base fundamental del decreto 491 de 1904, el cual reglamentó la Ley 89 de 1903 de instrucción pública, con Antonio José Uribe como Ministro del ramo. Estos elementos demuestran como las elites políticas de finales de siglo y principios del siguiente, conservadores y liberales, compartían ideas fundamentales de la modernización del sistema educativo, donde las propuestas de la enseñanza objetiva fueron consideradas como la vía para transformar las prácticas escolares consideradas en el momento como anticuadas.

Por otra parte, muestra como la instrucción se constituyó en campo de confrontación por el poder político y el gobierno de la población, donde sectores mayoritarios del partido conservador y la iglesia católica participaron activamente en defensa de un espacio que consideraba le pertenecía de manera consuetudinaria, “la Iglesia católica ha sido en el mundo

moderno la fuente originaria de toda instrucción y de toda ciencia” (M. A. Caro 1872 a). En esta confrontación se sirvieron de postulados y propuestas similares a los criticados del 70, donde se evidencia que lo que estaba en disputa era quién y desde dónde ejercía el control de la subjetividad y por ende el poder de gobernar. Es decir, la relación entre estos enunciados evidencia que en las luchas por la hegemonía discursiva no sólo es determinante lo que se dice, sino también quien lo dice, desde donde lo dice y desde qué relaciones de poder - saber lo enuncia.

En este terreno histórico se fraguaron los discursos sobre la enseñanza, la escuela, el niño y la formación de maestros, los cuales, en sus múltiples procesos de confrontación, selección y asimilación van a constituir la base del sistema escolar y la formación de maestros hasta la tercera década del siglo XX. En este periodo de consolidación del discurso pedagógico católico las reglamentaciones jurídicas, jugaron un papel importante de conceptualización, de pedagogización e institucionalización de determinadas posiciones con pretensiones de verdad, en el amplio espectro de las contradicciones de poder-saber de la época.

La Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública, firmada por José Manuel Marroquín como presidente y Antonio José Uribe como Ministro de Instrucción Pública, tiene como propósito no sólo darle reforzar la orientación religiosa de la educación que ya había sido planteada desde las disposiciones de finales de siglo, sino también responder a las demandas de la economía en lo tocante a una educación más práctica que respondiera a las necesidades de formación para la industria y la tecnología, tal como lo expresa en el apartado relacionado con la instrucción primaria: “Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de mando la Instrucción Primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio” (Art. 6).

Esta Ley de 1903, pese a la importancia que se le ha atribuido en los estudios históricos de la educación, presenta muy pocos elementos nuevos, en tanto que lo que realiza en el campo de la instrucción es una sistematización, reforzamiento y organización de las disposiciones

elaboradas por los gobiernos de la Regeneración, los cuales a su vez habían tomado aspectos sustanciales del decreto orgánico, cuidándose de darle un fundamento firmemente católico a la vida escolar y a la formación de maestros. En este proceso la labor emprendida por Miguel Antonio Caro como presidente y Liborio Zerda como ministro de instrucción pública entre 1892- 1998, se constituyó en base principal de las reglamentaciones y concepciones sobre la instrucción pública, que rigieron hasta bien entrada la segunda década del siglo XX. En este sentido Jaime Jaramillo Uribe plantea: “La ley agrega pocas novedades a la frondosa legislación anterior, pero da una mejor organización al conjunto del sistema” (1980:281), entre los aspectos que destaca está la organización de la inspección en nacional, departamental y local, la organización de la instrucción en primaria, secundaria y profesional y la división de la educación secundaria en clásica y técnica.

Estas reglamentaciones muestran como de manera un tanto extraña, los gobiernos de la Regeneración y luego, los de la denominada Hegemonía Conservadora, adoptan las ideas del pedagogo suizo como base fundamental para los proyectos de modernización en los cuales las escuelas normales fueron pensadas como palancas pedagógicas para mover los cimientos de las estructuras culturales, y las practicas económicas y ciudadanas de la época. Sin embargo, las ideas pestalozzianas para la instrucción primaria y la formación de maestros, serán a su vez sometidas a una serie de procesos de selección, normalización e instrumentalización desde los postulados religiosos del catolicismo y las prácticas de gobierno,- en lo social, lo familiar y lo escolar-, del momento, los cuales entrarán en contradicción con concepciones fundamentales de las propuestas de este pedagogo, como la del libre desarrollo de las facultades del niño y el libre examen que se convertirán en elementos centrales para cuestionar, desde otras posiciones pedagógicas que empiezan a emerger, la modernización de la escuela y el maestro.

La Ley de 1903 deroga el carácter de obligatoriedad de la educación⁸⁹ y en su primer artículo sentará diferencia con el aspecto central de confrontación con el Decreto sobre instrucción pública de 1870: “La Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”. Por otra parte esta legislación introduce la educación profesional y técnica. Frente a la educación secundaria se determina la división en clásica y técnica, dando prioridad a la creación de establecimientos de la segunda categoría (Art. 11).

Con relación a las escuelas normales, esta Ley pareciera no presentar grandes cambios, los más importantes serán: Define un “prefecto general de estudios” para las normales de varones, ubica la enseñanza normalista en el nivel secundario⁹⁰ y el sistema de inspección lo deja casi totalmente en manos de los gobernadores de departamento. En el campo de la inspección municipal reemplaza la Comisión de Vigilancia, por una Junta de Inspección escolar nombrada por los poderes locales donde el sacerdote de la parroquia ocupa una posición importante. Muchos de los demás aspectos ya venían siendo implementados por las normales desde 1870, como eran los cursos de taquigrafía en la normal de Cundinamarca, y la formación de maestros para las escuelas normales de las otras jurisdicciones a cargo de las normales de Cundinamarca. En algunos apartados es significativo el énfasis con el que se plantean ciertos saberes relacionados con el comercio, la agricultura y la industria. Lo anterior, abre el abanico de obligaciones y saberes que debe impartir la Escuela Normal, las cuales ya no están referidas exclusivamente a los métodos de enseñanza, sino que por el contrario, deben asumir una serie de compromisos referidas a las necesidades de los diferentes sectores de la economía, aspecto que será una tendencia hasta nuestros días. En este contexto, la Ley define:

⁸⁹ La obligatoriedad de la educación básica será restaurada en la ley 56 de 1927. Aunque Jaime Jaramillo considera que esta fue una decisión de valor teórico pero que no tuvo expresión en la práctica 1980:284. Situación que continúa existiendo en el país.

⁹⁰ Ya el Decreto número 0349 de 1892 había ubicado los estudios normalistas en el nivel de la educación secundaria. Miguel. A. Caro: Presidente y Ministro de Instrucción Pública, Liborio Zerda.

Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias. Se procurará especialmente que los alumnos de estos establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos (Art. 15).

Esta Ley es reglamentada en el decreto 491 de 1904, firmado por el presidente José Manuel Marroquín y José Antonio Uribe como Ministro de Instrucción. Para quien lea el decreto orgánico de 1870, y haga lo mismo con el decreto de 1904, le llama poderosamente la atención el hecho que después de tantas oposiciones y disputas, el decreto de Marroquín y Uribe recogen de manera literal, sin hacerlo explícito, varios apartados del Decreto Orgánico de los liberales radicales⁹¹, los mismos que ya habían sido recolectados literalmente en disposiciones de gobiernos conservadores anteriores, por ejemplo el Decreto número 0429 de 1893, de Miguel Antonio Caro como presidente y Liborio Zerda, Ministro de Instrucción Pública, conocido como EL Plan Zerda.

Esta norma establece como aspectos centrales de la formación en las escuelas públicas, en su orden, la educación moral, la formación intelectual, la educación cívica y la educación física, para lo cual define un plan de estudios donde la religión juega un papel primordial. Deja a voluntad del párroco de la localidad la disposición de dictar la asignatura de religión en las escuelas. La educación elemental se divide en urbana, donde se cursan seis grados y educación rural compuesta por sólo tres. Se instala así una desigualdad histórica que ha subsistido en relación con la educación para las zonas campesinas, que en el momento eran mayoritarias en el país⁹².

⁹¹ Este aspecto es señalado también por Müller (1996) y Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997

⁹² La educación rural no sólo tenía la mitad de los grados de instrucción, sino que también en los lugares donde no había sino una escuela, las niñas iban unos días y los varones otros, dándosele prioridad a los varones, a esta modalidad se le llamó escuela alterna. Esta desigualdad predominó hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. El Decreto 1710 de 1963 unificó la escuela primaria de los sectores urbanos y rurales.

En muchos de sus apartados se pueden encontrar influencias pestalozzianas con relación a la enseñanza, por ejemplo, frente a los propósitos de la educación intelectual el decreto de 1904 plantea:

“El objeto esencial de la enseñanza primaria es el desarrollo en el niño del conjunto de sus facultades mentales. Las materias del programa deben enseñarse de manera que tiendan a perfeccionar dichas facultades y a provocar incesantemente en los niños la espontaneidad del pensamiento” (Art. 53.).

Así mismo, frente a las formas de enseñanza, hace hincapié en elementos propios de la pedagogía pestalozziana como los relacionados con la intuición, la observación y el raciocinio “Los Institutores deben basar sus enseñanzas en cuanto sea posible sobre la intuición, teniendo cuidado de despertar constantemente en los alumnos el espíritu de observación, de reflexión y de invención, y de acostumbrarlos a expresar sencilla pero correctamente sus propias observaciones, sus propios raciocinios. (Art. 54.). En el mismo sentido, los estudios para el primer y segundo año incluyen las “lecciones objetivas”, las cuales intentan relacionar el aprendizaje con la observación de los objetos del entorno,

Lecciones objetivas – estas lecciones versarán sobre objetos que los niños conozcan por estar en íntima relación con ellos, como los muebles y útiles de la escuela, los vestidos más usuales y los animales domésticos más útiles al hombre, y en ellos se desarrollarán principalmente las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, estado y procedencia de los objetos, previo desarrollo de la noción de los sentidos (Capítulo VI, 2).

Con relación al maestro, esta ordenanza recoge de manera literal las disposiciones de 1870, en cuanto a sus cualidades morales, obligaciones y conocimientos. Es notoria la corrección que hacen del decreto de 1870, en cuanto a la afirmación de considerarlo “el primer funcionario del Distrito”, para llamarlo mejor “uno de los primeros funcionarios del Distrito”. En particular, estos deberán ser nombrados por los gobernadores, para lo cual se les exige el diploma de normalista o la presentación de un examen ante un maestro graduado de esta institución, designado por el gobernador. Ante todo se exigirá:

1ª Buena conducta y profesar la religión católica

2ª La instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en las escuelas primarias

3ª Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica (Art. 75)

Los estudios de las escuelas normales se ubican en el nivel de instrucción secundaria⁹³ y son organizados en cuatro años, durante los cuales se deben impartir las siguientes áreas de conocimiento:

1º. Religión y Moral, por un sacerdote 2º. Nociones elementales de las instituciones constitucionales y administrativas del país y de la legislación sobre Instrucción Pública primaria 3º, Pedagogía y Metodología (teórica y práctica) 4º, Idioma nacional (Lectura, Gramática, Ortografía, ejercicios de redacción y de locución) 5º, Escritura 6º, Aritmética teórica y práctica y sistema legal de pesas y medidas 7º, Geografía y especialmente la Geografía de Colombia 8º, los principales hechos de la historia general, y la historia detallada de Colombia 9º, Higiene 10, nociones elementales de ciencias naturales, Agricultura, Horticultura y Arboricultura en las Escuelas de institutores nociones elementales de ciencias naturales, de horticultura y de economía doméstica en la Escuela Normal de Institutoras 11, Dibujo, formas geométricas y trabajo manual, en las Escuelas Normales de Varones. Dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y de corte, en las Escuelas Normales de Institutoras 12, Gimnasia 13, Música vocal. Himno nacional 14, Algebra, las ecuaciones de 2º grado inclusive (en las Escuelas Normales de Institutores solamente) 15. Geometría plana y del espacio, y ejercicios prácticos de Agrimensura (en las Escuelas Normales de varones solamente) 16, Contabilidad (Art. 115).

Estas materias ya estaban incluidas en el decreto de 1870, en tanto que en la escuela normal se debían estudiar las materias de las escuelas primarias superiores, las cuales son las mismas que plantea el programa normalista para 1903. Un elemento nuevo es la diferenciación de las áreas estrictamente femeninas de las de los maestros varones, ya que en 1870, aun no se habían fundado las normales femeninas.

⁹³ En 1892, Decreto nº 0349, de M. A. Caro, ya se había dispuesto la ubicación de la educación normalista en el nivel secundario, por otra parte este decreto también define como parte de los títulos académicos que se aprueban en el territorio nacional el de Maestro de Escuela Normal y profesor de pedagogía.

El decreto de 1904 define que todos los empleados y catedráticos de la escuela normal deben ser nombrados por los gobernadores y a cargo del departamento, teniendo en cuenta que tanto el catedrático de pedagogía, como el maestro de la escuela anexa fuera del mismo sexo que el de los alumnos.

Por otra parte, es importante señalar que este decreto confirma lo que ya era una de las características de este tipo de instituciones, las cuales se crearon desde un inicio con estudiantes provenientes de diferentes lugares y subvencionados por el Estado, y es el carácter interno no sólo de algunos estudiantes, sino también de gran parte de sus empleados, incluyendo al director y subdirector: “Con excepción de los Catedráticos y Maestros, todos los demás empleados mencionados serán alimentados y alojados en el respectivo establecimiento”. Ya en 1870 el decreto orgánico planteaba:

Habrá en la Escuela central dos clases de alumnos, internos y externos: los primeros vivirán en el establecimiento; los segundos solo concurrirán a él en las horas de estudio que fijen los reglamentos.

Los alumnos internos de que trata el artículo anterior serán alimentados por cuenta del Gobierno general, y su número será el de tres por cada Estado.

El Director y los demás empleados de la Escuela central vivirán en el establecimiento, i su alimentación y la de los alumnos internos se obtendrá por medio de contrata (Art. 18-19,21. Decreto orgánico 1870).

Las fuentes desde donde se alimentó la apropiación de las ideas pedagógicas para la formación de maestros lo constituyeron por un lado, los manuales de procedentes de la tradición pestalozziana norteamericana, Johonnot, James Pyle Wickersham, Wilson H. y Calkins que habían sido difundidos por la Misión alemana en la década del 70, los cuales significaron un impulso de gran importancia en la apropiación de las ideas de este pedagogo suizo en el país (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 15). Pero también en este proceso de apropiación para la formación de los maestros colombianos, va a jugar un papel importante la obra de los hermanos Restrepo Mejía, Elementos de Pedagogía, la cual será editada en cuatro ocasiones desde 1885-1911, y será el texto oficial para la enseñanza normalista hasta

el primer cuarto del siglo XX (Ibíd., pág. 18). Este manual, para Oscar Saldarriaga⁹⁴, representa “un erudito compendio que apropia, combinando y seleccionando, los mejores aportes de la tradición pestalozziana tanto norteamericana como francesa, pero también retoma elementos de otras tradiciones pedagógicas, tanto nacionales, -alemanas y españolas- como religiosas-protestantes, católicas y laicas-. Es por así decirlo, una Enciclopedia de la pedagogía racional” (2003: 104).

No obstante, también jugaron un papel preponderante en este proceso de pedagogización los discursos que se orientaron desde las disposiciones legislativas, decretos, circulares, leyes orgánicas, en especial el Reglamento de las Escuelas Primarias de la República de Colombia, de 1893, conocido popularmente como el Plan Zerda, el cual es un compendio minucioso de la vida de la escuela, en el que se prescribe cada momento, modo, contenido y espacio de lo que debía ejecutarse. En este plan son evidentes las influencias de reglamentos. Así mismo, los periódicos y revistas, ya dirigidas por intelectuales, o creadas como órganos oficiales del gobierno central o de los gobiernos de los Estados⁹⁵. Este cúmulo de discursos hicieron de la pedagogía, la educación y la formación de maestros un espacio de debate, pero que a su vez muestran los puntos de convergencia en la necesidad de fomentar cambios en la enseñanza, con el fin de superar las formas consideradas “tradicionales” y atrasadas, basadas en la memoria y la mecanización.

Frente estas similitudes inquieta la pregunta sobre cuáles son los cambios que introdujeron los gobiernos de la regeneración y la República conservadora a la instrucción y la formación de maestros, en tanto que los discursos jurídicos parecieran ofrecer pocos cambios. La

⁹⁴ Este investigador es en el país uno de los intelectuales que con mayor profundidad ha estudiado los aportes de don Martín Restrepo y su obra. Ver *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. 2003.

⁹⁵ Ya se ha hecho mención a la función que cumplió el periódico *La Escuela Normal*, creado por el gobierno central. El Estado de Antioquia, por ejemplo, funda *El Monitor* (1870-1899) y *EL Boletín Oficial* (1870-1872) con el fin de difundir las ideas y decisiones gubernamentales sobre la instrucción, criticar las ideas de los liberales radicales y fomentar las ideas pedagógicas católicas y de modernización. Palacio y Nieto. 1994.

exposición que continúa hará énfasis en encontrar respuesta a esta pregunta, partiendo de la idea de que si bien los ideales modernizadores de las diferentes posiciones guardan semejanzas, lo que se pone en cuestión es quiénes y desde dónde se ejerce el poder sobre la población, desde las formas de concebir el maestro, al niño y al ciudadano. En este forcejeo entre “el bien común planteado por los radicales” en oposición al poder aristocrático (conservadores) y el poder eclesiástico, planteada por los radicales, se va oponer otra posición donde la amalgama entre poder político y poder pastoral confluyen, haciendo de la religión y la moral la base del maestro y el ciudadano obediente al Estado y a las virtudes religiosas.

En este proceso paradójico, junto una pedagogía basada en la libertad y el libre desarrollo armónico del niño, ya apropiada a por los opositores liberales, se va a plantear un discurso católico y estatal que no sólo reduce esta pedagogía a lo instrumental y metodológico, sino que también servirá de filtro a la recepción de los saberes científicos y a otras propuestas pedagógicas que surgen a finales del siglo XIX en Europa, posición desde la cual emplearán una censura a los planteamientos divergentes.

2.4.4.1 Las tensiones en torno a la apropiación de Pestalozzi

La institucionalización del “método de Pestalozzi perfeccionado”, planteado por Liborio Zerda en 1893, hacía énfasis en el desarrollo de las facultades intelectuales, las cuales se centran en la atención, la percepción, la memoria y el juicio por medio de la intuición (Zerda 1983. Artículo 7). Bajo estos parámetros, la reflexión pedagógica se centró en el análisis sobre los procesos de percepción, el papel de los sentidos y el lenguaje en el proceso de conocimiento, y la naturaleza del niño. Sin embargo, como lo evidencian los discursos de la época, la apropiación de la pedagogía pestalozziana se limitó en gran parte en los procesos metodológicos, depurándolos de los elementos conceptuales que le daban sustento y que eran considerados como contrarios a la doctrina católica: concepciones sobre la naturaleza del niño, la libertad, el movimiento, el amor como base de la educación y la religión como experiencia personal, entre otros.

Estos elementos le permiten a Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) comprender las formas complejas de apropiación que se dieron en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, proceso en el cual la pedagogía pestalozziana jugó un papel central. Este grupo de investigadores evidencian como las concepciones del pedagogo protestante se convirtieron, en un momento de agitación política y religiosa, en base de las propuestas modernizadoras en las cuales las comunidades religiosas y los sectores conservadores participaron activamente en su implementación, difusión y desarrollo. Para este grupo de investigación las rejillas ideológicas⁹⁶, impuestas por la pedagogía católica, funcionaron como un filtro que fragmentó y seleccionó aspectos específicos del método objetivo considerados modernos en educación bajo el sustento de una fundamentación pedagógica estrictamente católica (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Los procesos de apropiación de los saberes experimentales, que empezaban a emerger en las ciencias naturales, la medicina, la psicología experimental y la fisiología permitieron nuevas bases de apoyo a la reflexión pedagógica. A finales del siglo XIX, se generalizó “el método pestalozziano reformado” (Zerda, 1893), mediante el cual se buscaba superar el excesivo objetivismo que se le asignaba a la enseñanza desde los métodos apropiados de las propuestas pestalozzianas. Los procesos deductivos se constituyeron en la base que posibilita el fortalecimiento de los conocimientos científicos en el ámbito escolar.

Los debates sobre la naturaleza del niño y la relación entre autoridad y libertad fueron un tema central de las reflexiones pedagógicas europeas en durante la segunda mitad del siglo XIX, aspectos que alimentaron el debate nacional. La acogida de las ideas de Rousseau sobre la infancia propició otro marco de reflexión para la pedagogía, que condujo a la Iglesia católica a censurar toda pedagogía que desconociera la mancha del pecado presente en el niño desde su nacimiento, y que no reconociera la necesidad de la autoridad sobre él con el

⁹⁶ Las nociones de rejillas y filtros, son usadas por los autores de Mirar la infancia para mostrar como los procesos de apropiación no son una simple transposición metodológica y/o conceptual, sino que en ellos intervienen de manera directa toda una serie de circunstancias, ideologías, instituciones, saberes, discursos y sujetos que hacen de la apropiación un forcejeo de fuerzas.

fin de enderezar sus malas inclinaciones. En esta censura a lo que denominaron “naturalismo pedagógico” se incluyeron a varios pedagogos clásicos y activos, tales como Pestalozzi, Rousseau, María Montessori y Fröebel, quienes oponían nuevos conceptos, libertad, autogobierno, actitud crítica y autodeterminación moral a las técnicas tradicionales de construcción de la subjetividad basadas en el rutina, el castigo, la obediencia y el sometimiento. Este debate de las ideas pedagógicas se va a extender durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo siguiente, yendo aún más allá de la discusión de los métodos, en tanto que si bien las nuevas teorías metodológicas eran aceptadas, las posiciones que cuestionaban los castigos y la disciplina férrea sobre el niño como forma de educación moral eran fuertemente debatidos:

Otro concepto harto caprichoso del Sr. Betancourt⁹⁷ en el párrafo transcrito, es el referente a la necesidad de procurar que los muchachos aprecien y disfruten las alegrías de la vida. ... el Sr Betancourt desatina, desbarra, delira y va fuera de camino al erigir en canon pedagógico eso de recordar diariamente al niño y al mancebo, como oración reglamentaria, la necesidad de gozar y divertirse...

Lo que el hombre necesita, sobre todo en la puericia y en la juventud, no es que le prediquen el placer, sino que le eduquen la voluntad, en el significado cristiano de vencer o dirigir las pasiones. A varias reflexiones se prestan el artículo del Director de la educación oficial en Antioquia y la revista que lo publica. Ellos en primer lugar, son una ilustre y terminante prueba de lo malo y lo falso del modernismo, olla podrida de errores tan audaces que anémicos y enclenques, acervo desordenado de especies insanas, destituidas de principios, y ponzoñosas por lo mismo (De la Sociedad, n° 513. 1912⁹⁸).

⁹⁷ Este artículo se refiere al Doctor Pedro Pablo Betancourt, ilustre personaje de la época, director y fundador de varias instituciones educativas en el Estado de Antioquia, quien fue director de Instrucción Pública durante los años 1912-1914. Lector en la época de Rousseau, Montessori y Fröebel, a quienes cita, en sus escritos críticos sobre la pedagogía y la educación del momento. En diferentes publicaciones liberales de la época se encuentran artículos de su autoría referidas principalmente a la educación.

⁹⁸ Este escrito es una respuesta al artículo escrito por el doctor Pedro Pablo Betancourt, publicado en la las revistas Acción Cultural y Colombia ambas de Medellín y de ideas liberales y republicanas de oposición al gobierno conservador. La Revista semanal Colombia fue dirigida por Antonio J. Cano y en algunas ocasiones por Carlos E. Restrepo. Colaboraban de manera asidua en estas revistas Agustín Nieto Caballero, Gregorio Pérez, Germán Uribe, José María Jaramillo, Lázaro Tobón, además de los ya mencionados, entre otros. El

En este proceso el sistema de las facultades mentales, o del alma⁹⁹, fue apropiado, difundido y aplicado por medio de los manuales de enseñanza, tanto desde las políticas estatales como por las comunidades religiosas. Esta clasificación relacionaba aspectos de orden biológico con lo religioso, sería el discurso unificado en el campo de la enseñanza hasta finales de los años veinte, cuando los lasallistas introdujeron las teorías de Decroly y Binet. Las facultades del alma apoyadas en la autoridad de las ciencias modernas permitieron una intervención sobre la población por medio de prácticas racistas, discriminadoras, clasistas y moralistas, pero fue un mecanismo políticamente eficaz para la transición social a la modernidad (Sáenz, Saldarriaga y Ospina.1997).

Según el trabajo investigativo de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) gracias a los estudios de la psicología sobre la conducta, surgió una red de nociones que ya no eran clásicas: el inconsciente, las consecuencias, el interés, la voluntad, lo cual produjo críticas al sistema clásico de las tecnologías de la disciplina basadas, en el mejor de los casos, en la emulación y los méritos. Con estas nociones se da la emergencia de la disciplina del interés, que correspondía a la pedagogía activa, que tuvo presencia en la educación primaria y en las Normales en los años treinta (Ibíd.:457)

escritor que siempre escribía sobre educación era Pedro Pablo Betancourt. Sin embargo, en el primer semestre de 1917, se escribieron seis crónicas sobre el Gimnasio Moderno, escritas por L.F. Osorio.

⁹⁹ La noción de facultades de alma se convirtió en centro de las necesidades por conocer la naturaleza del hombre y diseñar los métodos y fines convenientes para la educación del niño que para los Restrepo Mejía son cinco: actividad física, sensibilidad física, inteligencia, sensibilidad moral y actividad voluntaria. Estas facultades son planteadas como un escalonamiento que permite clasificar los elementos de la naturaleza, los seres, los órganos y las etapas de la infancia, en donde se encuentran seis escaños, cuyo criterio de clasificación es de tipo moral. El niño se concibe como un adulto pequeño y cuyo desarrollo se da por acumulación y graduación de una facultad a otra según un orden lógico.

Según los Restrepo existen modificadores de las facultades, los cuales organizan en cuatro clases: modificaciones de la edad, las modificaciones del organismo, las condiciones del alma y las influencias exteriores. Los modificadores propios del organismo son la raza, el temperamento, la salud y el sexo. Estos modificadores muestran el impacto de los estudios biológicos y sus usos discriminadores y racistas. Según ellos se clasifican los niños para plantear sus posibilidades de aprendizaje, sus malas inclinaciones y los procedimientos para ser manejados en la escuela (Sáenz, Saldarriaga y Ospina 1997)

2.4.4.2 Las escuelas normales: el gobierno de las escuelas y de los sujetos

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX las escuelas normales en el país hicieron presencia en la geografía nacional, aunque con dificultades para responder a la demanda de maestros que se necesitaban en el momento. Las difíciles situaciones económicas y los conflictos militares ocasionaron su cierre en diferentes momentos. En otro orden de ideas es necesario destacar la importancia de estos momentos en la definición de una serie de características que identificaran a las escuelas normales de principios de siglo (s. XX) por más de tres décadas y que en consecuencia aportaron significativamente a la configuración del ideal de maestro y maestra para la sociedad del momento, fundamentado en fuertes cualidades morales, religiosas y sociales tanto en lo público como en la vida social. Igualmente, bajo este modelo moral, religioso y social, se plantean políticas sociales forjadas alrededor de un modelo civilizatorio y de construcción social, en la que la iglesia jugó un papel protagónico.

En el primer tercio del siglo existían 28 normales, 14 femeninas y 14 de varones, las cuales se encontraban en las capitales de departamento, agrupando un total de 1. 228 estudiantes; 484 varones y 744 mujeres. La concentración de estudiantes normalistas se daba en los departamentos de Antioquia, Boyacá y Cundinamarca. La opción por el magisterio estaba influida por la ausencia de los estudios secundarios oficiales, las becas que otorgaba el gobierno a los estudios normalistas y por la ausencia de mejores opciones tanto para la mujer, como para los hombres de clase media. Los maestros que graduaban las escuelas normales, cien aproximadamente por año, eran insuficiente para las necesidades educativas del país, por lo tanto más del 50% de los maestros, principalmente los rurales, no poseían un título normalista. Por último, su formación estaba regulada en gran parte por la fuerte orientación católica y la presencia de una variedad de congregaciones religiosas. La crisis económica de principios de la década del 20 llevó a que sólo permanecieran este tipo de instituciones en Bogotá, Antioquia y Caldas. En 1924 se abrieron las masculinas y dos años más tarde las normales femeninas (Aline Helg, 2005:108).

Las escuelas normales durante las dos primeras décadas del siglo XX, se van a caracterizar por varios rasgos: en lo institucional por estar ubicada en la formación secundaria, elemento que posibilita mejores condiciones académicas y psicológicas de los alumnos maestros. La edad temprana de las anteriores disposiciones, 10 años en 1870 y 14 años en 1872, se había convertido en un punto de debate. Ya en 1872, el director alemán de la escuela normal del Antioquia, Christian Siegert, planteaba al Director de la Instrucción Pública, la necesidad de tener en cuenta este factor para mejorar la formación de los instructores, “para el poderoso Ministerio de instruir la juventud se necesita absolutamente una edad más o menos madura. En consecuencia, los institutores deben tener, por menos 20 años; es decir los alumnos-maestros [...] pueden hacer sus estudios en un curso de 3 años, de 17 a 20 años de edad” (Siegert, 1872).

En lo pedagógico las escuelas normales se caracterizaban por estar centrada en los métodos de enseñanza y “el gobierno de las escuelas” y por una fuerte expresión de la pedagogía católica que fundamenta la acción de la escuela y el maestro en el control, orientación y vigilancia de la moral y la religiosidad de los discípulos. El régimen o gobierno de las escuelas se constituye en centro de la formación y de la acción de maestro, definida como “la facultad de represión que produce y sostiene el orden. El orden es el estado conveniente de las cosas” (Zerda, 1893, Art. 36). Formas de gobierno que no se limitan a la escuela, ni se reducen al maestro, sino que las disposiciones jurídicas hacen del comportamiento de los estudiantes un asunto de policía:

Es un deber de los Alcaldes de Distrito poner á la disposición de los respectivos Maestros de Escuela un Agente de Policía que, en un registro, anote los nombres de los niños que comentan faltas fuera de la Escuela, dando cuenta diaria al Maestro respectivo. También tendrá este empleado el deber de avisar en las casas, que los niños no han concurrido á la Escuela, para que se remedie esta falta. (Decreto número 0429 de 1893, Art. 104)

Esta mirada policiva sobre el discípulo se revierte sobre la formación del maestro mismo, en tanto que sobre él se dan una serie de disposiciones normativas y policivas que ponen de presente la desconfianza que existía sobre el maestro. Mientras que el Estado coloniza el cuerpo y los conocimientos, la iglesia hace lo mismo con el espíritu, el alma, el ser del

maestro, en una acción conjunta donde uno refuerza al otro, tal como lo planteara Miguel Antonio Caro: “La educación popular es para nosotros una cosa científica en su materia pero religiosa en su forma, y no podemos admitir la separación que se intenta hacer de la forma y la materia. [...] La educación es como el hombre: alma y cuerpo. Educación sin religión es hombre sin alma, cadáver y nada más” (Caro, 1872a:283). No basta la inspección ejercida por el Estado, sino que también se va a posar sobre él, el control religioso mediante el énfasis en una moral magisterial que define la concepción de maestro, bajo el modelo del magisterio eclesiástico. De esta manera se ponen en funcionamiento una serie de discursos, principalmente proveniente de la pedagogía católica francesa, que tienen como objeto las cualidades del verdadero maestro, que si bien plantean la importancia del conocimiento de los métodos de enseñanza, van a colocar énfasis en la vocación, el sacrificio y la virtud, elementos que relativizan en sí mismos la importancia de los métodos. En esta potente labor de construcción moral, política y educativa los periódicos oficiales van a jugar un papel de central importancia.

Lo principal, en cualquiera de los métodos, es el espíritu, el alma del institutor que se nota en el semblante, en el tono de su voz, en toda su parte. No es cierto igual, que el maestro sea animado o indiferente, suave o brusco, insinuante o reservado, digno ú ordinario, franco o hipócrita, fiel o falso, piadoso o irreligioso; si falta el verdadero espíritu cristiano, falta también la bendición de Dios; con razón dice por eso Jean Paul: “No vayais á creer que el mismo método, seguido literalmente, dé siempre los mismos resultados; tened alma, tener el verdadero espíritu pedagógico y los resultados os causarán admiración (Sin autor, Monitor.1890).

En la constitución del modelo de maestro jugaron un papel preponderante los libros de la Biblioteca del Maestro¹⁰⁰ y la publicación de párrafos en los periódicos, revistas o boletines oficiales de la instrucción pública. Sin embargo es necesario tener presente que en una mixtura de enfoques, además de los textos pestalozzianos de la tradición norteamericana,

¹⁰⁰ Esta Biblioteca del Maestro era una serie de textos de la Casa Appleton de Nueva York, constituida por los manuales pestalozzianos de la tradición norteamericana que tuvieron difusión en nuestro medio durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Estos libros circularon en el país por la gestión de la Librería Americana en Bogotá (Saldarriaga, O. 2003: 38)

también se difundieron los textos de la pedagogía católica francesa, como es el caso de los escritos de Th. Barrau¹⁰¹, autor de Dirección moral para los institutores, que tuvo una alta difusión en la formación de maestros de la época. Para este escritor francés el maestro debe ser un modelo de virtudes morales tanto al interior de la escuela, como en la vida pública y familiar, ya que su existencia debe ser similar a la santidad del sacerdocio:

Un institutor tiene un mal carácter cuando se familiariza con los discípulos, ó en su presencia olvida las prescripciones de una severa decencia... cuando no sabe hacer reinar en su familia la calma, el orden, la decencia; cuando habla mucho y desatinadamente, ó frecuentemente pasa por fuera de su casa, ó se une con personas que sería mejor para él no frecuentar. Vuestra profesión participa en cierta manera de la santidad del sacerdocio... no debéis, pues, sufrir ni en vos, ni á vuestro alrededor, nada que no sirva de buen ejemplo. Toda vuestra familia, bajo este punto de vista, debe hallarse al abrigo de reproche. (Barrau. Th: En Boletín oficial. nº 456 abril de 1871. Instrucción Pública del Estado de Antioquia).

Entre los apartados del libro de Barrau, difundidos por el Boletín Oficial de Instrucción Pública se destaca “la manera de vivir, conveniente a un institutor”, en el cual se enfatiza como características de la vida del instructor la pobreza, la sencillez y la resignación, como cualidades que no sólo debe predicar y practicar, sino también inculcar en los discípulos:

Esta manera de vivir debe ser sencilla en extremo. Os privareis de todas las afectaciones del lujo. Todo será de una sencillez extremada á vuestro alrededor. Una limpieza exquisita será el ornamento más bello de vuestra morada. [...] El gobierno en cuyo nombre ejercéis vuestras funciones, sabe á que peligro expondría la juventud, si colocara bajo la dirección de un hombre cuyo ejemplo, en lugar de enseñarle resignación á una existencia modesta, encendiera en ella la sed inmoderada del

¹⁰¹ Henry Theodoro Barrau(1794-1865), escritor francés de textos educativos de fuerte orientación católica dirigidos a la educación familiar, la instrucción primaria y la formación de maestros normalistas. Sus textos tuvieron bastante difusión en Francia, España y América del Sur hasta las primeras décadas del siglo XX. El libro de Moral Práctica, colección de preceptos y buenos ejemplos, editado en 1903 es traducido por César Guzmán, quien fuera Director de Instrucción pública en Colombia. Al final Guzmán adiciona una serie de lecturas “concernientes a la América del Sur” (París, Librería de Hachete). Otras de sus obras traducidas al español a principios de siglo son: De la educación moral de los jóvenes en las escuelas primarias y normales; Dirección moral para los institutores, 1848 y Libro de moral práctica, o, colección de preceptos y buenos ejemplos: para la lectura corriente en las escuelas y familias, 1904.

bienestar.... Bella y noble tarea es la de enseñar á la pobreza a mantenerse satisfecha y noble consigo misma (Ibíd.: 343)

Estas ideas caracterizaron la formación de maestros en las escuelas normales hasta bien avanzado el siglo XX, en donde las nociones pedagógicas estaban cimentadas en un fuerte espíritu apostólico, que requería la formación del cuerpo, del alma y de la mente signado por la abnegación, la disciplina y el sacrificio, ya que el maestro era considerado el espejo de la moral pública, “El buen ejemplo por parte del maestro conduce a los niños á la imitación, y hace que vean en él un espejo límpido y sin mancha, en el cual ellos no se atreverán a mirarse sino cuando se juzguen purificados de toda mancha”(Gutiérrez, R. 1987:87-90). En este contexto, las Escuelas Normales fueron organizadas y dirigidas de acuerdo con un modelo conventual, basado en la misa diaria, prácticas de lecturas piadosas durante las comidas y las actividades manuales, estrictas normas de conducta y de vestido, con un régimen de internado y bajo reglas estrictas de disciplina (Clemente Batalla, I. 1996:148), muchas de estas prácticas sobrevivirán hasta la segunda mitad del siglo XX, tanto en normales orientadas por comunidades religiosas, como en las orientadas por personal seglar (Entrevistas a normalistas graduadas en las décadas de 1960, 1970, 1980).

Los reglamentos para las escuelas normales expresan este sentido de la vida conventual, establece una vida regulada por fuertes prohibiciones, que buscaban la formación de las virtudes personales y públicas de los maestros. Entre las obligaciones que plantean los reglamentos de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX están: asistir en comunidad a misa los domingos y demás días festivos, comulgar y confesarse en semana santa, acostarse y levantarse a las horas que indique el campanero, usar calzado y el uniforme tanto dentro del establecimiento como fuera de él, “obedecerán sin réplica ni dilación las órdenes que dicten las Superiores y Catedráticos”, prohíbe el uso de naipes o juegos de azar, hacer cambios de libros o piezas de vestido, “censurar las disposiciones de los funcionarios públicos, de los ministros de la Iglesia, de los Superiores del Establecimiento”, leer o conservar novelas de cualquier clase, periódicos o impresos que traten sobre política u otro asunto que no se relacionen con los estudios científicos o pedagógicos, tener discusiones políticas, entrar a los dormitorios por fuera del horario establecido, formar corrillos o tertulias

en lugares públicos, manifestar ira o disgusto por los castigos que apliquen sus superiores o actos que “en nada se compadezcan con el supremo deber de la obediencia”, dirigir cartas o peticiones para que se le levante un castigo (Reglamento Interior de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1890).

La disciplina de las escuelas normales del siglo XIX, según Barrau, eran un elemento especial entre todos los regímenes institucionales, por su manera especial de formar el exterior y el interior de los futuros docentes:

Será para ti una gran felicidad, Fabio, que seas admitido en uno de esos laboriosos asilos. El alma adquiere una admirable sensibilidad, una noble energía en esas casas en que todas las voluntades se hallan sometidas a la lei de una severa disciplina. No podrás, Fabio, formarte una idea de lo que es esa disciplina. Las escuelas primarias mejor organizadas no ofrecen nada que se les aproxime. No podrás ni aun concebirlas en la inflexible rigidez del réjimen militar: porque la disciplina militar no ejerce su imperio sino sobre las acciones interiores del soldado, dejando a su voluntad la más amplia libertad en todo lo que tiene relación con su servicio. Pero en un colegio, en un seminario, en una escuela normal el mismo pensamiento se halla disciplinado bajo el imperio de una severa razón, i tanto los sentimientos del alma como las acciones externas se encuentran igualmente sometidas a una regla (1869: 11-12 Capítulo III, Ventajas del Escuela Normal y de la escuela práctica)

La rigidez de los reglamentos, también permiten dar cuenta de espacios de resistencia y de vida democrática, como la vivida en la escuela normal de Antioquia bajo la dirección de la Instrucción Pública de este departamento, del ilustre republicano Pedro Pablo Betancourt, quien ocupó este cargo durante dos años del gobierno de la Unión Republicana¹⁰² (1912-1914). La historia del escritor Luis Tejada está unida a esta época de la escuela normal. A

¹⁰² La Unión Republicana fue un movimiento político compuesto por liberales y conservadores, que bajo la dirección de Carlos E. Restrepo, intentó propiciar una modernización de la política basada en el compromiso político de los adversarios, separando la iglesia y la religión de las confrontaciones políticas, fundada en la noción de la útil para el desarrollo económico. Este movimiento fue jalonado por la naciente burguesía antioqueña y obtuvo la presidencia de Carlos E. Restrepo entre 1910-1914, pero no prosperó. Para ampliar el tema ver: Catalina Brugman (2001) El fracaso del republicanismo en Colombia: 1910-1914. En: Revista Historia crítica. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Historia Universidad de los Andes. Enero-Junio 2001 Páginas 91-110.

su ingreso en 1912, sus biógrafos escriben: “Cuando el joven Tejada atravesó las puertas de la Escuela Normal de Instructores de Antioquia, el claustro vivía en un ambiente de tolerancia. Gracias al amparo intelectual del maestro Betancourt, la biblioteca pudo nutrirse de libros que eran devorados por la curiosidad de los estudiantes más inquietos” (Loaiza Cano, 1995: 32). Sin embargo, en 1916, a Tejada se le niega el grado de maestro y es expulsado de la normal con otros tres compañeros, por no obtener la nota requerida en conducta, ya que fue sorprendido leyendo libros prohibidos y estar así, “pervertido en ideas”. Al terminarse el gobierno de la Unión Republicana (1914), Betancourt sale de la Dirección de la Instrucción Pública de Antioquia y el ambiente en la escuela normal empieza a ser un espacio de alto control y aplicación de los reglamentos: “La biblioteca fue clausurada para desterrar con mayor minucia todos los volúmenes que trajo el maestro Betancur y que infiltraban el veneno del indiferentismo y la irreligión”. Así mismo, “La nueva dirección comenzó a aplicar severamente los quince deberes y veinte prohibiciones que contenía el reglamento de las escuelas normales aprobado en 1910” (Ibíd. Pp. 33-36).

Las formas de disciplina y moralización con relación a la formación de las maestras en las escuelas normales en este momento histórico revisten especial importancia, en tanto que en él la mujer tiene escasa participación en la vida social e intelectual y su acción se limita casi exclusivamente a las labores domésticas. La educación femenina fue uno de los ramos más atrasados en su desarrollo desde las primeras disposiciones jurídicas de la república. Las cualidades morales y religiosas fueron de manera especial, señaladas como requisito para la dirección de una escuela de niñas: “Las escuelas de niñas serán regentadas por señoras de notoria respetabilidad y buena conducta”. Decreto 491 de 1904, Art. 41. De manera similar se expresaba el decreto orgánico de 1870: “Las escuelas de niñas i las que se compongan de individuos de uno i otro sexo, serán rejentadas solamente por señoras de notoria respetabilidad i ejemplar conducta” (Art. 265).

Sin embargo, las disposiciones de los liberales radicales muestran que el rol de la mujer en la instrucción de los niños se abría camino, dándosele prioridad a las mujeres para definir la dirección de las escuelas: “Las escuelas de varones podrán ser confiadas a señoras que reúnan las aptitudes necesarias; i cuando haya competencia a la opción de una escuela primaria de

niños, entre individuos de diferente sexo, en igualdad de circunstancias, se dará la preferencia a las mujeres” (Art. 265. Decreto orgánico de 1870). El decreto 491 de 1904, limita esta posibilidad a que no haya en la escuela estudiantes mayores de doce años (Art. 41).

Aunque el aspecto de lo femenino en las escuelas normales de esta época es aún un vacío en las investigaciones educativas en el país, diferentes enunciados dan cuenta de una mirada especial sobre la función de las maestras, en particular sobre sus características morales y religiosas llegando incluso a debatirse la necesidad de reglamentar la necesidad de su obligatorio celibato, por considerarse peligroso e inadecuado para el buen funcionamiento de la escuela y la educación moral de los niños el que la maestra contraiga matrimonio y tenga hijos. Estos elementos controvertidos en diferentes espacios, se expresan en artículos de la revista de Instrucción pública de Antioquia de finales del siglo XIX, en los cuales se evidencian discursos dirigidos al control del cuerpo y la vida de las maestras:

En nuestro número anterior, ofrecimos escribir algunas líneas tendientes a demostrar la incompatibilidad que existe entre el Magisterio y la Maternidad. Dicha oferta la hicimos al dar cuenta de un proyecto de Decreto que en tal sentido fue presentado á S.S^a el Ministro de Instrucción Pública... ofrece estudiar el punto por considerarlo de suma trascendencia y juzga digna de aplauso la labor iniciada á este respecto.... Nadie debe ejercer funciones públicas si no tiene capacidad para desempeñar ó si las desempeña imperfectamente ó de un modo funesto para los asociados, como les sucede á las Institutoras que frecuentemente tienen que dedicarse á la crianza de niños, y á las casadas con hombres de mala conducta. (Juan Pablo Arango B. 1898: 108)¹⁰³.

Pese a que no se conocen disposiciones legales que impidieran el matrimonio para las maestras, en el imaginario social se encuentran huellas de la visión de la maestra como persona soltera, referente que pervivió hasta bien desarrollado el siglo XX bajo la denominación de “señorita” para la maestra de la escuela primaria, independiente de su

¹⁰³ Carta de presentación del proyecto de decreto escrito por Juan Pablo Arango, gobernador interino de Antioquia (1898-1899), dirigida al Ministro de Instrucción Pública. Juan Pablo Arango, político, intelectual y banquero antioqueño. Fue nombrado para suceder de manera interina a Dionisio Arango en la gobernación de Antioquia. Mejía Cubillos Javier (2012). Diccionario biográfico y genealógico de la élite antioqueña y viejocaldense. Segunda mitad del siglo XIX y primera del XX. Pereira: Red Alama Mater. Pp. 55.

estado civil e incluso en el alto porcentaje de maestras solteras en las escuelas normales hasta finales de siglo XX.

Si bien la instrucción de las niñas se fortaleció desde finales del siglo XIX, su instrucción no estaba en igualdad de condiciones a la de los varones. En el decreto orgánico de 1870, su educación estaba limitada sólo a los principales ramos de las escuelas para niños, mientras que se hacía énfasis en las labores consideradas “propias de su sexo”: “se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos y la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica y otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres” (Art. 49). En el Decreto 491 de 1904, las labores de costura, aguja, remendado, corte, punto de malla son prescritos para la instrucción de la mujer en cada grado, e incluso en las escuelas rurales para niñas se alternan las horas de aritmética con estas labores definidas como femeninas (Art. 67)¹⁰⁴.

Sin embargo, la entrada de la mujer al magisterio, o mejor a la educación normalista, no fue un aspecto fácil de aceptar por la sociedad del momento. Esta educación que iba más allá de los conocimientos básicos, que le daba un estatus social por fuera del hogar y le brindaba una remuneración salarial, era vista por algunos como elemento que provocaba cambios perjudiciales en la mujer. El poema de 1883 del poeta zipaquireño de Roberto Mac Douall, reseñado por Patricia Londoño V. (1996), muestra como la pérdida de los valores femeninos, de la capacidad para ser buena esposa y los peligros que encierra la educación científica para las damas eran elementos atribuidos a la educación normalista. El personaje de quien se habla en el poema es una normalista quien en su graduación "estuvo muy lista y atrevida/ y un tanto varonil en sus modales/ pues la mujer se hace hombre en las Normales". En el poema un personaje compara una mujer sin conocimientos y las normalistas y agrega: “Antes una

¹⁰⁴ Esta tendencia a relacionar la formación femenina con las labores domésticas se mantendrá hasta la segunda mitad del siglo XX, ya sea por disposiciones gubernamentales o por hábitos enraizados en la cultura escolar. Los proyectos de las escuelas normales de finales del siglo XX eliminan esta distinción entre lo femenino y lo masculino. Un elemento que aportó a esta nueva cultura pedagógica fue el carácter mixto que adquirieron las escuelas normales y las reflexiones generadas en el proceso.

muchacha se aplicaba/ A aprender cosas de mayor provecho/ Cortaba con primor, pedaceaba, /Y dejaba un remiendo muy bien hecho; /Las cuentas del mercado examinaba /Sin saber logaritmos ni derecho/Y sin gastar francés y hablando en prosa, /Era, llegado el caso, buena esposa” (Pp.57).

En el poema, las preguntas que se hace el esposo desdichado señalan los riesgos atribuibles a la educación racional: “¿Y pude yo contar con la ternura /De una mujer que ha estado en las Normales, /Y que se ha ejercitado en la escultura, /Copiando de modelos naturales, /Que cree que es el alma una impostura/ Que el orgullo, invento de los mortales, /Y que es el corazón sencillamente/Una bomba aspirante e impelente?”(Pp.59)¹⁰⁵

En este panorama la creación de las escuelas normales femeninas fue un elemento importante que le aseguraba avanzar en el sistema de educación secundaria y jugar un rol social más allá de los ámbitos del hogar. Las cualidades exigidas se hacían más notorias en cuanto a su comportamiento, conducta y religiosidad en un espacio donde la autoridad (religiosa y civil) estaba centrada en lo masculino. Esta visión de lo femenino en la época es construida desde diferentes referentes relacionados con lo religioso, la familia, la escuela y lo político, en donde juega un papel importante El manual de urbanidad de Carreño, texto que es objeto de estudio desde el siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX, en el cual se prescribe:

La mujer encierra en su ser todo lo que hay de más bello o interesante en la naturaleza humana, y esencialmente dispuesta a la virtud, por su conformación física y moral, y por la vida apacible que lleva, en su corazón encuentran digna morada las más eminentes cualidades sociales. Pero la naturaleza no le ha concedido este privilegio, sino en cambio de grandes privaciones y sacrificios, y de gravísimos compromisos con la moral y con la sociedad; y si aparecen en ella con mayor brillo y realce las dotes de buena educación, de la misma manera resaltan en todos sus actos, como la más leve mancha en el cristal, hasta aquellos defectos insignificantes que en el hombre pudieran alguna vez pasar inadvertidos (Carreño, Capítulo I, numeral XXI)

¹⁰⁵ Patricia Londoño muestra como este poema desató una dura polémica que fue reseñada por los periódicos de la época en la cual participaron diferentes opositores a Mac Douall, incluso algunos en verso. Entre ellos plantea la respuesta de una maestros normalista y del Director de Instrucción pública del Estado

Este manual, de estudio tradicional en las escuelas normales de finales del siglo XIX¹⁰⁶, deja ver una visión de la educación de la mujer desde cualidades que en nada se relacionan con sus capacidades intelectuales, sino que están referidas a lo moral y limitada a lo útil, y esta noción de lo útil está vinculada sólo al beneficio que la mujer puede dirigir a la felicidad del hombre:

Piensen, pues las jóvenes que se educan, que su alma, templada por el Creador para la virtud, debe nutrirse únicamente con los conocimientos útiles que sirven a ésta de precioso ornamento: que su corazón, nacido para hacer la felicidad de los hombres, debe caminar a su noble destino por la senda de la religión y del honor; y que en las gracias, que todo pueden embellecerlo y todo pueden malograrlo, tan sólo deben buscar aquellos atractivos que se hermanan bien con el pudor y la inocencia (Ibíd.: XXII)

El magisterio fue una de las primeras funciones sociales que desempeñaron las mujeres fuera de su ámbito doméstico, pero, este fue concebido como una extensión de los roles sociales atribuidos a la mujer en el campo del hogar. Su idoneidad para hacerse cargo de la instrucción de los niños, se constituyó en un rol social no sólo compatible con las tareas propias de su sexo, sino como una prolongación de su naturaleza biológica, de sus funciones al interior de la familia; un concepto de mujer que las priva de su subjetividad en tanto que están definidas por el “don” de existencia en el servicio a los otros: la mujer reproductora, la mujer como reposo del guerrero, la mujer como cuidadora de los niños, la mujer como sustento moral de la sociedad y de la familia.

La mujer-maestra como expresión de las virtudes marianas es un peso que se constituye en la negación de la propia vida, en tanto que está definida por los deberes y servicios reglamentados hacia los demás. Esta reducción destruye activamente la capacidad de la mujer como creadora de sí misma (Touraine, 2007), en tanto que el rol de madre y de maestra se mimetizan y se entrecruzan en el sacrificio y los ideales de perfección impuestos desde la cultura y la religiosidad. En este contexto, la imagen de maestra se erige sobre fuertes

¹⁰⁶ Por ejemplo, este texto se encuentra en la lista de libros dirigidos a las escuelas normales y las escuelas primarias en el Estado Soberano de Antioquia en 1870. Boletín Oficial nº 374.

virtudes que serán objeto de vigilancia y control, no sólo de su acción en la escuela, sino también en su vida pública y privada, como garante de la moral, la religiosidad, las buenas costumbres y vigilante del orden de la escuela.

El concepto de mujer en la época, como ser pasivo y sumiso, forjado en/y aunado a la rigidez conventual de los internados de la vida normalista, las hacía aptas para el ejercicio de un oficio que requería según los discursos hegemónicos de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, sacrificio, decoro, rectitud, santidad, desprendimiento y obediencia, todos ellas valorizados en el marco de la palabra “vocación”. La decisión de ser maestro o maestra partía de la certeza de tener “dones particulares del cielo, no bajo el aspecto de la capacidad intelectual, puesto que una inteligencia ordinaria y una buena memoria bastan para adquirir todos los conocimientos que necesita el institutor primario más hábil, sino por las disposiciones morales”(Barrau,Th. H¹⁰⁷. 1869:5) cualidades que son signados por la aceptación de una vida llena de dificultades, “no han sido nunca los felices del mundo los que han entregado sus hijos al rudo apostolado de la enseñanza primaria”(Ibíd:15). La pasividad y obediencia del maestro estaba signada por la meticulosidad de la reglamentación de la vida privada y de la escuela, planteada en los decretos, los textos para maestros y las formas de vigilancia de la época. Concepciones que eran reproducidas al máximo en la vida de las instituciones normalistas femeninas y que señalaban, según Betancourt, una fuerte “desconfianza hacia al maestro y los niños” (1916: 48-49).

En este marco de formación moral y ciudadana fuertemente reglamentado, las ideas pedagógicas pestalozzianas, apropiadas y difundidas tanto por liberales como por los gobiernos conservadores, lograron poner en el debate público y obtener algunos triunfos, al

¹⁰⁷ El libro Dirección moral para los institutores de Th. H. Barrau, fue traducido del francés y usado con bastante extensión a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX como base de la formación de los maestros al igual que su otro texto Libro de moral práctica ó colección de preceptos y buenos ejemplos. Huellas de su presencia en esta época también se encuentran en otros países latinoamericanos como Ecuador y Chile. Desde 1876 figura la traducción al español, elaborada por César Guzmán, quien además adiciona otras lecturas concernientes a la América del Sur, fue editada por Hacchette, París. En el catálogo de OCLC-WorldCat aparecen 16 ediciones de este libro en español, la última en 1918.

menos en las disposiciones jurídicas, en relación con los castigos físicos, el tradicionalismo metodológico basado en la repetición y la memoria, y la poca preparación del maestro.

Con relación a los conocimientos del maestro, la pedagogía pestalozziana exigía un espectro de conocimientos mucho más amplio que los rudimentos iniciales que caracterizaron el método lancasteriano, en tanto planteaba para el maestro “el conocimiento completo de los medios elementales de educación de nuestras capacidades y disposiciones, y el dominio completo del arte y de la ciencia en que ha de iniciar a su alumno” (Pestalozzi, 1982 p. 58, Citado en: Zuluaga, s.f. (b): 402).

En este marco de ideas, el maestro es un sujeto que necesita una preparación especial, en tanto que “sin una preparación especial no es posible poseer la ciencia ni la habilidad necesarias al educador” (Pyle Wickersham, 1914: 12)¹⁰⁸. Para Pyle, la educación es una ciencia y un arte que le compete al maestro. Como ciencia “comprende las leyes de la constitución física é intelectual del hombre y sus relaciones con los medios por los cuales puede recibir instrucción y cultura” y como arte está referida a las formas y los procedimientos que debe usar el preceptor para producir los fines, por lo tanto el maestro necesita ser preparado “para comprender el verdadero objeto de la educación, para conocer aquello sobre lo cual está llamado a operar y para conocer aquello con que opera” (Ibíd.:12-18)

En este sentido, en las disposiciones sobre instrucción pública y sus órganos de difusión, empezaron a emerger una serie de discursos que le planteaban al maestro la necesidad de profundizar en los conocimientos requeridos para su labor, representados para ellos en los

¹⁰⁸ James Pyle Wickersham, Director de las Escuelas Normales de Pensilvania, fue uno de los promotores de la enseñanza objetiva y autor de libros dirigidos a los maestros, difundidos por los periódicos y revistas oficiales de la instrucción pública en Colombia. El periódico El Monitor de Instrucción Pública del Estado Soberano de Antioquia publica varios capítulos de sus obras, lo mismo sucede en órganos de difusión de otros estados como el periódico Instrucción pública de Tunja. Su libro Métodos de instrucción fue editado por la Casa Appleton, en la colección conocida como Biblioteca del maestro, de amplia circulación en Colombia a principios del siglo XX

libros oficiales de la Biblioteca del Maestro de la Casa de Appleton, y la crítica al estancamiento pedagógico:

Los que pretenden ser maestros sin serlo, y los rutinarios muy pegados a las costumbre de antaño, no adoptan estos métodos de enseñanza por ignorancia de los progresos pedagógicos. Estos maestros si tiene conciencia, deben estudiar mucho los buenos textos de la materia para no perjudicar a los niños encomendados a su dirección y para no engañar a los padres de familia y al Gobierno que les remunera sus fingidas aptitudes” (Zerda, 1893).

Con relación a los conocimientos de los maestros, es importante destacar como, desde 1870, con la institucionalización de la pedagogía pestalozziana la enseñanza de las cosas del mundo natural, va a ser la vía para que en los planes de estudio de las escuelas primarias emerjan los conocimientos de las ciencias exactas: ciencias física, química, historia natural, nociones sobre la materia, el estudio del aire atmosférico, el hidrógeno, el agua el ácido sulfuroso... (Berrío, Pedro J. 1870. Art. 67); lo que va acompañado de nuevas exigencias para el saber del maestro. En este panorama, empiezan a surgir ideas donde ya no serán suficientes los buenos comportamientos morales y religiosos de sus discípulos los que hablarán de su calidad, (Decreto de 1870), sino que “La mejor recomendación de la inteligencia y aptitud del director de una escuela será la facilidad y propiedad con que los niños expliquen las cosas que han aprendido. El recitar de memoria los párrafos de los libros que sirven de texto, sin entender lo que recitan, ni poder dar razón de ellos, probará falta de capacidad ó de buen método en el director” (Berrío, Pedro J. 1870. *Ibíd.* Art. 63). Esta concepción pestalozziana de la formación del maestro fundada en el conocimiento profundo de la naturaleza, y el reconocimiento que sectores como el Estado soberano de Antioquia hacen de sus propuestas, son la base desde el cual es posible la creación de un ámbito formativo para la enseñanza y los maestros, entendido como el escenario donde se forman pedagógicamente los maestros a partir de sentidos éticos, estéticos, científicos y prácticos.

El Reglamento para las escuelas primarias de 1893, dispuesto por Liborio Zerda, plantea entre los “Deberes del maestro para consigo mismo” (Capítulo VII) su preparación en las ciencias y en la pedagogía y el estudio de las publicaciones dirigidas a ello: “No omitir esfuerzo alguno para adelantar en la ciencia y en el arte de la enseñanza... Estudiar en los

autores prácticos de la pedagogía todo lo que se relaciones con sus tareas profesionales (La biblioteca del Maestro de la Casa de Appleton y C^a, se encuentra en la librería Americana)” (Zerda. 1893. Artículo 50).

El análisis de estos discursos permiten evidenciar como la apropiación de las ideas pedagógicas pestalozzianas le dieron un puesto a la pedagogía en la formación de maestros, no sólo como elemento fundamental en la formación inicial, dirigida en las escuelas normales, sino que también se posicionó como elemento primordial para la actualización permanente del maestro en ejercicio. Sin embargo, las prácticas de desconfianza y control sobre los maestros desde los decretos y las normas que reglamentaban cada instante del acontecer de la escuela, estaban en contravía de un maestro que requiriera estudiar, innovar y reflexionar.

El maestro de principios de siglo sólo le bastaba aplicar lo establecido por el Estado, por el inspector o lo aprendido en la escuela normal. Los discursos hegemónicos hacen énfasis en el sentido práctico de la pedagogía que deben estudiar y recibir los maestros, en coherencia con la concepción de un “maestro más pedagogo que erudito”, que plantea el gobierno de la Regeneración en sus decretos y leyes. Este sentido de lo práctico del estudio de la pedagogía da cuenta de las reticencias y estrategias del discurso hegemónico frente a las ideas pestalozzianas, las cuales son reducidas a sus métodos y procedimientos, mientras que sus sustentos teóricos son dejados de lado, en tanto que ellas ponen en cuestión la rigidez de las prácticas de moralización y autoridad sobre el niño y sobre el maestro. Pero así mismo el discurso católico a la vez que animaba al maestro a estudiar los aspectos relacionados con su oficio, desde los libros oficiales organizados por ellos, también impidió y censuró el ingreso de las nuevas ideas pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa desde finales del siglo XIX, la pedagogía activa.

2.4.4.3 Cuestionamientos a la formación normalista

La importancia de la metodología pestalozziana para la formación del maestro y los procesos de desconfianza y desarticulación que se realizan sobre las ideas pedagógicas en la época, se reflejan en palabras de uno de los líderes republicanos de la educación en Antioquia, Pedro Pablo Betancourt, ferviente lector de Rousseau y de otros pedagogos como Montessori y Fröebel. Este educador analiza críticamente las políticas de formación de maestros y de capacitación de los maestros en ejercicio por el pobre acercamiento a la pedagogía, limitada a los métodos y a las publicaciones oficiales, que propician y por la estigmatización que en el ambiente educativo y político se da con relación al estudio de las ideas pedagógicas provenientes de fuentes no católicas, espacios desde los cuales a la pedagogía se le considera una “ciencia peligrosa¹⁰⁹”:

Mucho se había propendido porque los institutores se dedicaran al estudio, se convencieran de que la pedagogía es una ciencia nueva hasta cierto punto, y esencialmente progresiva; de que a diario se hacen descubrimientos en ella, que es preciso conocer y aprovechar; de que el maestro no es un ser enteramente pasivo, destituido de toda iniciativa, encargado de echar mecánicamente alimentos indigestos a los discípulos que se le confían. Regular entusiasmo se había despertado con aquello en el gremio; pero de repente hubo un cambio en sentido contrario. A los estudiosos se les quiso contener, porque la pedagogía resulta una ciencia peligrosa, si es moderna, y como no hay ciencia antigua, pues los elementos dispersos relativos a tal o cual procedimiento para enseñar ciertas verdades sin enlace ni concierto, no podían ser puestos en aquella categoría (Betancourt, 1918).

Pedro Pablo Betancourt, representa, en este momento histórico, los discursos marginados, descalificados y sancionados que se oponían al discurso hegemónico, en el cual el maestro es un ser pasivo que sólo sigue los dictámenes legislativos o religiosos, en donde la pedagogía es reducida al método y determinado en cada detalle por el poder estatal. Betancourt criticaba fervientemente esta concepción pedagógica, en la cual la escuela y el maestro son

¹⁰⁹ Esta situación de despedagogización de la formación del maestro se constituye a finales de la década del 90 en un punto central de reflexión en tanto que el proceso de reestructuración se erige sobre el propósito de rescatar la pedagogía como saber fundante del maestro.

considerados como dispositivos de moralización e instrucción social. Por las anteriores razones fue duramente criticado por los representantes de las posiciones más conservadoras, tachado de hereje, republicano y ateo. Como Director de la Instrucción Pública en Antioquia, durante dos de los cuatro años del gobierno de la Unión Republicana, recibió fuertes ataques y una acérrima oposición. Igual tratamiento recibieron las publicaciones donde participó, como la revista *Colombia y Acción Cultural*, las cuales fueron censuradas por la curia episcopal:

...Aquel artículo y aquel periódico no dejan la menor duda de que los señores que informaron al Gobierno no ser conveniente la designación del Sr. Betancourt para Director de Instrucción Pública tenían toda la razón, así como la tuvo el Ministro que atendió esas observaciones, y como lo tienen todos los que respetan la prohibición episcopal que ha recaído sobre “Acción Cultural”. Aquí los republicanos y modernistas nos van a acusar de inquisitoriales, pues aplaudimos la sanción impuesta a sus oxigenados pensares y hallamos justo que se decomisen los frutos de su intelecto. (Cartel Pedagogía Republicana. Medellín: Imprenta de la Patria, 1912. En: Palacio y Nieto, 1994pp. 76-77)

Las posiciones de Betancourt, entre otros, expresan las tensiones entre la pedagogía de sustento católico y las nuevas ideas pedagógicas que se abren camino, las cuales van a encontrar espacio de identidad en los planteamientos de la escuela activa. Estas nuevas ideas que surgen en oposición a los saberes y las prácticas establecidas en el momento, pero también en la relación con las nuevas ideas pedagógicas provenientes de Europa se van a expresar en publicaciones, conferencias e instituciones que en la época se van a forjar como alternativas privadas en oposición al estado de la instrucción pública, así lo expresan los discursos del momento. Carlo E. Restrepo al hacer un balance crítico de los desarrollos del gobierno en 1917, plantea como otras instituciones de carácter privado se han erigido en oposición a las ideas pedagógicas oficiales: “La erección de centros docentes como el Gimnasio Moderno y la Escuela Ricaurte en Bogotá, las escuelas primarias y para niños de los Betancourt en Medellín, el Internado Campestre de Guigue en Manizales” (1917: 1-2). Así mismo en varios números de la revista *Colombia*, de 1917 y 1918 se encuentran publicadas las conferencias que Agustín Nieto Caballero realiza en Bogotá y una amplia descripción del Gimnasio Moderno que se instituye en los sectores progresistas como modelo de la nueva educación. Las referencias que Betancourt realiza en sus artículos a autores como

Rousseau, Fröebel, y en especial a Montessori (Revista Colombia, julio 1916) dan muestras de la relación entre estas ideas de oposición y las ideas pedagógicas de la Escuela Activa, que empiezan a emerger con fuerza en el país y que sitúan las formas de apropiación oficial de la pedagogía pestalozziana, como caduca y tradicional. Para analistas como Betancourt, estas formas para nada desarrollan las facultades del niño, sino que lo envuelven en la repetición, la inmovilidad y el miedo, lo que él denominó un Régimen autoritario (1916.:48-49)

En este marco de contiendas políticas, ideológicas y pedagógicas, desde las primeras décadas del siglo XX, la formación impartida por las escuelas normales va a ser objeto de fuertes críticas, muchas de ellas planteaban su desaparición y la creación de otro tipo de instituciones que permitieran superar las deficiencias que se le asignaban. La emergencia de las ciencias en el mundo escolar, las limitaciones formativas impuestas por la estrecha preparación en los métodos, y las rejillas ideológicas que fortalecieron una visión moralizadora y religiosa en la formación de los maestros, que a la vez implicaba una concepción del tipo de sujeto a formar, representaron el sustento para estas oposiciones.

Algunos de los cuestionamientos a las normales y la formación de maestros, como las de Pedro P. Betancourt y las de Agustín Nieto Caballero estaban respaldados desde la pedagogía misma, ya que consideraban la formación orientada por las escuelas normales estrecha y pasiva para el maestro “donde la inteligencia se va anulando lentamente. Todo se le da hecho, metido dentro de límites estrechos e intraspasables. El propio esfuerzo, la iniciativa, la investigación se consideran como verdaderas faltas y naturalmente las fuerzas anímicas se van adormeciendo” (Betancourt, 1916). Es la objeción a una concepción de pedagogía que limita el acercamiento del maestro a ella, en tanto que “a los estudiosos se les quiso contener, porque la pedagogía resulta una ciencia peligrosa” (Betancourt 1918) por lo cual la formación del maestro está limitada a los métodos y procedimientos fuertemente reglamentados por las fuerzas del poder estatal. Estas razones llevan a plantear la necesidad de hacer desaparecer las escuelas normales e iniciar instituciones diferentes que puedan superar su “rutinarismo deprimente” (Betancourt, 1918).

Sin embargo, la crítica fuerte de Betancourt, va más allá de la escuela normal como tal, para situar como condición de posibilidad de esta forma de existencia de la formación de maestros a las políticas estatales del momento, que él llama “Régimen autoritario”, en las cuales las normales son simple instrumento. Betancourt critica en específico a sus formas de reglamentar e inspeccionar cada paso y cada movimiento en las escuelas (Reglamento para las escuelas primarias de 1893 de Liborio Zerda) y de exigir a las instituciones y maestros su estricto cumplimiento:

Esta reglamentación de desconfianza empieza...por el estado que duda de la honradez del maestro, y legisla a diestra y siniestra, luchando para que no falte detalle alguno. Cuando cree completo el inventario de preceptos en que impone horas de entrada y salida, edad, local, asignaturas, horas semanales, que se deben dedicar a cada una, días en que se distribuyen, métodos- y malísimos métodos de enseñanza- extensión de materias, textos- y por cierto muchas veces de los peores que existen -, programas- formados por cualquier empleadillo que ningún conocimiento tiene de la materia de estudio-,manera de calificar los alumnos, registros escolares, descansos, graduación de la voz, fiestas, himnos patrióticos, uniformes, etc. ; llama al maestro y le exige juramento solemne de cumplir aquello, sin salirse un punto de esa pauta en que ha concentrado su caudal pedagógico, es decir, juramento de renunciar a toda iniciativa, a su calidad de sér pensante libre, a su categoría de hombre, para entrar en la de mero instrumento, instrumento muchas veces de soberana ineptitud. Soberana, por venir del soberano, por su grandeza misma (1916- Régimen autoritario. Revista semanal Colombia).

En los enunciados que acompañan estos planteamientos, Betancourt critica e ironiza sobre el sentido de lo moderno¹¹⁰ pregonado por las políticas educativas del momento y señala efectivamente la incoherencia de las formas de apropiación de una pedagogía fundada en el

¹¹⁰ Frente a este cuestionamiento de lo moderno son interesantes los aportes de Lluís Duch quien plantea esta categoría como un término que posee un espectro muy amplio de significaciones y de cargas emocionales. Considera que “Los seres humanos de casi todos los tiempos han estado convencidos de que vivían en la modernidad, de que eran modernos. Incluso, a menudo, entre el terror y el estupor, han tenido la sensación de vivir en el “más allá” de los tiempos, en el final de la historia”, y considera de resaltar la afirmación de Franz Xaver Kaufman, “uno de los estudiosos más competentes de esta problemática”, quien la define la modernidad como “una categoría del movimiento incesante”. Lluís Duch. Hombre, tradición y Modernidad. Antropología simbólica. Pp. 181

libre desarrollo de las facultades del niño y el sistema de desconfianza y mecanización que rige sobre la formación de maestros y que estos desarrollan sobre los discípulos. Este sistema de desconfianza, que convierte los procedimientos en instrumentos pero sin los sustentos pedagógicos de confianza, afecto, movimiento, libre examen y aprendizaje desde la relación directa con el mundo de los objetos, elaborados por Pestalozzi, es el punto central sobre las cuales se levantan las críticas a las escuelas normales y a las concepciones educativas dominantes, al menos, hasta la tercera década del siglo XX. En estos puntos de crítica de lo moderno establecido por la regeneración y la pedagogía católica, la vigilancia, el control autoritario y los castigos físicos y verbales se constituyeron en un elemento fundamental de cuestionamiento. Así mismo, las formas de enseñanza que de la exploración, el razonamiento sobre las cosas y las intuiciones pronto cayeron en rutina y verbalismo.

Estas deformaciones de la enseñanza objetiva debido a la carente preparación de los maestros, fueron señaladas por Pyle (1914:130-134) en uno de los textos de mayor difusión de la época:

El sistema objetivo se presta á convertirse en ejercicio para aprender palabras sin ideas; es censurable y contrario al espíritu del sistema objetivo, el que los niños aprendan de memoria nombres de cualidades cuya percepción en las cosas haya de serles sumamente difícil, ó imposible. [...]. El sistema objetivo se presta á que el maestro presente en la lección asuntos que los alumnos no puedan comprender... no como un esfuerzo para transmitir los elementos de los conocimientos con arreglo á la capacidad de los niños, sino también para desarrollar principios científicos muy fuera de su alcance. [...]El sistema objetivo puede hacer que se continúe la instrucción en lo concreto aun después de que los alumnos estén en aptitud de comprender lo abstracto. [...]El sistema objetivo puede constreñir la imaginación de los niños y hacerlos menos confiados: estará mal hecho limitar su instrucción al conocimiento de hechos áridos é ingratos; claro es que han de aprender hechos, pero debe dejarse sitio para que la imaginación se espacie.

Así como Betancur, fueron varios los que desde una visión pedagógica criticaron fuertemente la formación de maestros desarrollada por el gobierno del momento, elementos que se constituirán en base para generar otras prácticas pedagógicas alternas bajo el cobijo de las teorías activas. Agustín Nieto Caballero, por ejemplo funda y el Gimnasio Moderno y desde sus artículos periodísticos fue enfático en unirse a quienes planteaban la necesidad de una

reforma a la educación primaria y a las instituciones de formación de maestros. La Escuela Normal de Instructores de Bogotá, la institución más importante en el país para la formación normalista fue tema de sus argumentos:

¿Sabes cómo se forman hoy? Enteráos es vuestro deber de patriotas. Visitad la Escuela Normal de Instructores y decid si no os da la idea de un organismo enfermo. ¡En aquel edificio que amenaza ruina y donde no llega un soplo científico ni de vida nacional, es donde se forja el alma y el criterio de nuestros futuros educadores! [...] Queda por dar al conjunto un alma; por buscar quienes hagan vivir las cosas muertas. No hablemos de programas ni de métodos, son cosas adjetivas cuando hay educadores ¿Más estos dónde están? ¿No es verdad que parece que todos se nos hubieran muerto? Pues nada verdaderamente serio podemos hacer mientras nos falten ellos.

Necesitamos una escuela normal científica, abierta, franca, sin exclusivismos, sin opresiones y, con todo, una escuela con alma nacional (1918. 223).

Las formas limitadas con las que se orientó la formación de maestros desde el Estado y la imposibilidad de las escuelas normales para generar otras prácticas y otros discursos de resistencia y oposición a los reglamentados desde el Estado, se oponían claramente a la visión del maestro de quienes desde la oposición intelectual y pedagógica visualizaban otro tipo de magisterio:

¿Cómo ha de ser ese tipo de maestro que anhelamos? ¡Algo tan distinto de lo que hoy tenemos! Un hombre de selección. Un hombre de cultura refinada, preparado técnicamente, hecho *a ideas motrices*, y de condiciones morales especiales. Simpatía natural por la niñez o la juventud, inmensa comprensión de las almas que despiertan, conciencia de su alto cargo, fe ciega en los fecundos resultados de una constante acción,... El maestro de tal temperamento estudia de continuo a sus educandos y no pierde instante de ejercer su influencia: atento a su desarrollo físico y mental, está pronto a corregir cualquier deformación; suave y severo al mismo tiempo, con la dulce suavidad de la que habla Montaigne, se hace respetar, no temer; jamás habla fría o mecánicamente, lo hace siempre con convicción, con calor, renovándose, revisando y reconstruyendo cada día, manteniendo la atención y el interés, aumentando su propia autoridad. (Agustín Nieto Caballero, 1918. 223).

Por otra parte, en enunciados de la época se encuentran rastros de la emergencia de una oposición que va a tener presencia en diferentes momentos históricos de la formación de maestros en el país, expresada entre quienes consideran los estudios pedagógicos innecesarios para la formación de maestros, en tanto que un conocimiento profundo de las

ciencias debe ser suficiente para la enseñanza; esta oposición, a diferencia de la primera, será definida entre la pedagogía y las ciencias:

Pedagogos teóricos pretenden hacer hoy valer una antigua aseveración, a saber: la de que cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien (...); opinan por lo tanto porque se supriman las Escuelas Normales de Institutores, y que en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía, lo dediquen a ciencias profundas y positivas (...). (El Boyacense. Tunja, 23 de agosto de 1884. N° 33 p. 131, Citado en Álvarez G. 1996).

Esta dinámica planteada por los retos de los saberes científicos y los estrechos marcos fundamentados en el método que caracterizó las escuelas normales no fue sólo un elemento que emerge en el campo nacional, sino que también en países como Alemania, el modelo de científicidad representado por la Universidad, fue según Müller (1996: 173), uno de los aspectos centrales que conllevó al cierre, en 1919 del modelo normalista y a la creación de las Escuelas Superiores de Pedagogía. Así mismo, en Francia, como ya se planteó la pedagogía subsiste en tensión permanente con los saberes científico, que se reclaman autosuficientes para la labor docente (Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera 2010; De Tezanos 2005). En España, por ejemplo, en 1915 Miguel de Unamuno, prestigioso escritor español y quien se dedicó por más de treinta años a la enseñanza, escribió a propósito de la novela *La Maestra Normal* de Manuel Galván (1914)¹¹¹, un artículo que tituló con la dicente frase *La peste del normalismo*, en el cual señala como características de las normales el metodismo, el formalismo, la mecanización y la ausencia de saber científico. Para Unamuno, los conocimientos necesarios para enseñar son los conocimientos científicos:

¡Claro está! Como que aquí el método, es decir, el camino es todo. ¡El método por el método mismo! Lo que importa es el camino y no lo que por él se transporta. [...] La

¹¹¹ Esta novela aparece publicada por primera vez en 1914 en España y representa una fuerte crítica a las escuelas normales de España, las cuales según el autor se caracterizan por un positivismo y un ateísmo extremo, que conducirá a la protagonista a la desgracia, en tanto que no formaron en ella la fuerza de la virtud y la religiosidad que la fortaleciera contra las debilidades humanas. La publicación elaborada en Buenos Aires en 1964, por la editorial Losada, incluye en la parte final el artículo que Unamuno escribe en el periódico *La Nación* en mayo de 1915, comentando favorablemente la novela y argumentando en contra de las normales y la pedagogía. .

base del pedagogismo, por lo menos entre nosotros, es un árido y sórdido formalismo. En la pedagogía al uso todo es formal, puramente formal. Es algo así como la disciplina militar. Lo interesante para nuestros pedagogos parece ser, no lo que se ha de enseñar, sino cómo se ha de enseñar. Y yo estoy convencido que del "qué" saca cualquier hombre medianamente listo el "cómo" y en cambio no hay manera de sacar del "cómo" el "qué". Eso de que hay quienes saben bien una doctrina, pero no enseñarla es casi siempre una falsedad. La experiencia me ha enseñado que la mayor parte de las veces en quo se dice de uno que sabe algo; pero no sabe enseñarlo, o es que en realidad no lo sabe bien o no quiere enseñarlo. Y contra la falta de voluntad no sirve la pedagogía. Y en cambio he visto que los que enseñan bien lo poco que saben no es por pedagogía sino porque saben bien ese poco que enseñan, pues no es saber mucho el saber muchas cosas. [...] Pero os digo que he, en bien de la cultura, en bien de la instrucción, en bien de la formación intelectual, moral y estética de las generaciones futuras, hay que reaccionar contra todo lo que de pedantesco y de mecánico hay en la flamante pedagogía.[...] Si la sólida educación, si una enseñanza que tienda a darnos una concepción racional del universo y a la vez un sentimiento religioso de él y de la vida han de ser eficaces, tienen que desembarazarse de la plaga del metodicismo pedagógico. (La Nación. Salamanca, mayo de 1915)

En el centro de la controversia se sitúan las preguntas sobre el concepto de maestro, de institución formadora de maestros y sobre el saber que requiere el maestro para la educación de los niños. Respuestas que no son dadas en abstracto, sino que responden a elaboraciones en un contexto social e histórico determinado donde se dan luchas hegemónicas por el poder y el saber. Las escuelas normales del siglo XIX se concibieron como instituciones necesarias para darle al maestro el saber del método, elemento central del saber requerido para la enseñanza y la instrucción de los niños. El método y los manuales posibilitan el análisis de las formas de institucionalización, de organización, clasificación, jerarquización de los saberes destinados a ser el distintivo del maestro normalista y por ende del maestro de la educación primaria.

Pero por otra parte y no de menos importancia, la formación de maestros estaba intrínsecamente relacionada con una concepción de la construcción de la subjetividad del maestro y del niño, representado en el "gobierno de la escuela", "la facultad de represión que produce y sostiene el orden", como lo definiera Zerda (1893, Art. 36), aspecto que será un obstáculo para las políticas de modernización emprendidas desde la pedagogía pestalozziana y luego desde los planteamientos de la escuela activa. En este cuello de botella entre tradicionalismo y modernización se encuentra la concepción central que Miguel

Antonio Caro planteara en 1872 frente a las políticas educativas del Movimiento Instruccionista: “La educación popular es para nosotros una cosa científica en su materia pero religiosa en su forma, y no podemos admitir la separación que se intenta hacer de la forma y la materia” (Caro, 1872:283).

El análisis de los discursos en su dispersión permite dar cuenta de los complejos procesos de apropiación y de conflicto que giraron en torno al maestro, la instrucción y las instituciones destinadas a la formación de preceptores, en el marco de las luchas por el control de la verdad, de la población y en el moldeamiento de un tipo de ciudadano y de sociedad. En este proceso, la escuela Normal y el maestro, desde sus umbrales en el siglo XIX, fueron estructurados como dispositivos de instrucción, de civilización, de moralización y de religiosidad que permitiera la cohesión social y el desarrollo político y económico, bajo el signo de la obediencia, el acatamiento jerárquico, la resignación social y el respeto al orden jurídico. Por otra parte, la pedagogía reducida a los procedimientos y los instrumentos, propició en el maestro y la escuela normal una visión instrumental de la pedagogía y de su hacer con relación a la enseñanza, mientras que establecía configuraciones discursivas que hacían del maestro un sujeto determinado por la ley, los decretos, los dictámenes de los textos oficiales y sujetado por los controles sociales, es decir por “una política de los saberes” (concepto planteado por Olga Lucía Zuluaga 1999, 13).

Si bien el método de enseñanza es una de las regiones del saber pedagógico, este no se reduce a lo procedimental y operativo. Desde los aportes desarrollados por Comenio en torno al método, este, si bien es un elemento esencial a la formación del maestro, no puede limitarse a la ejecución mecánica y ordenada de procedimientos, en tanto que está sustentado por “una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y a su función social, a la concepción del maestro” (Zuluaga, 1999: 43). En este sentido, la concepción de la pedagogía como un campo de saber sobre la enseñanza y la formación, posibilitan proyectar al maestro como un sujeto de saber, saber que en el periodo estudiado se proyectó desde las políticas y discursos dominantes al dominio del método, desde su visión estrictamente operativa, lo cual propició una

constitución del maestro dentro de las jerarquías sociales y académicas más limitadas en relación con los conocimientos:

Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Entre otros sujetos que de una u otra manera de relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural y se establece a través del método: ese es el maestro. Zuluaga, 1999: 11).

Estos procesos de construcción de la escuela normal y del maestro de la educación pública visibilizan como los procesos de apropiación establecen sus propias dinámicas con las luchas de poder y de saber que se dan en el contexto histórico del país; procesos en los cuales, la apropiación de la pedagogía pestalozziana y de los saberes científicos estuvieron definidos por las correlaciones de fuerza y la lucha por la hegemonía en torno a la verdad, las formas de construcción de la subjetividad y de concebir la modernización social, educativa y cultural de nuestro país. Asimismo, muestran como la instrucción y la formación de maestros fueron organizados y bosquejados como instrumentos de pedagogización social (Quiceno, 1988: 26-27), al servicio de las aspiraciones políticas de civilidad y modernización social y económica, pero sujetos a una visión moral y religiosa de la ciudadanía y la subjetividad que hiciera posible la cohesión social y el mantenimiento de las jerarquías sociales por medio de la vigilancia, el control y la moral.

En este conflictivo panorama las escuelas normales se configuraron como las instituciones dedicadas a la formación de maestros para la niñez, desde la pedagogía pestalozziana como saber, el cual permitía el vínculo con los saberes disciplinares, el conocimiento del niño y los procesos requeridos para el desarrollo de sus facultades. Un periodo fundacional del quehacer pedagógico del maestro que lo relaciona con un saber que es definido en el momento como arte y ciencia. Tanto Pestalozzi, como Pyle, Martín Restrepo y las pedagogías católicas hicieron énfasis en la labor de educar como una tarea que involucra todos los aspectos de la vida del niño, más allá del aprendizaje de los conocimientos escolares. En este sentido la pedagogía más allá de los métodos de enseñanza proveía una visión global que involucraba los fines educacionales que desde las concepciones de Pestalozzi constituían una labor constante, permanente y reflexionada que hiciera posible el

desenvolvimiento del niño desde una triada compleja que relaciona “cabeza, corazón y manos”. Por tanto, la formación de maestros requería algo más que los conocimientos científicos y los meros procedimientos, en tanto que le era imprescindible desarrollar unas características especiales, dotarse de una cierta espiritualidad que a su vez le permitiera el compromiso y el contacto afectuoso y vigilante del discípulo.

La madre se constituyó para este pedagogo en el símbolo de un maestro movido por el afecto y el compromiso desinteresado en el desarrollo del otro, como ser de razón, de bondad, y útil a la sociedad y así mismo. Estos elementos aportaron a configurar desde una orientación católica un sentido de la vocacionalidad magisterial, como un llamado especial, de carácter espiritual que definirá al maestro frente a los demás funcionarios del Estado u oficios desempeñados en la sociedad y que serán cuestionados desde las visiones pedagógicas experimentales y profesionalizantes que se van a centrar en el aprendizaje- los procesos de cognición-, y en los saberes socialmente útiles que van predominar en el campo educativo y que en la actualidad hacen parte de los discursos hegemónicos en educación.

Es en este contexto que Oscar Saldarriaga(2003) considera que el amor pedagógico, expresado firmemente por Pestalozzi y representado en el país por las posiciones de Martín Restrepo, es una de las herencias más importante apropiadas por los maestros en el proceso vivido en Colombia en el marco de consolidación e institucionalización de las propuestas pedagógicas del pedagogo suizo:

... lo que está en juego, desde el punto de vista pedagógico, es la disponibilidad incondicional de un ser, exigida por una relación que pretende tocar el ser entero del educando, y que es un elemento central de la identidad del oficio de maestro, experiencia comunicativa que las pedagogías de pretensión más *industrializante* que *artesanal* siempre han tratado de minimizar, e incluso eliminar. Sostengo que este *amor pedagógico*, al insertarse o encarnarse en un determinado modelo educativo deba tomar la forma de conceptos operativos y técnicas disciplinarias concretas, y que en tal proceso salga necesariamente transformado, e incluso traicionado, ese hecho no ha sido impedimento tan definitivo como para que ese amor pedagógico no siga siendo una fuente permanente del sentido personal y social que alimenta la vida de muchos maestros, en medio de sus tensiones y dilemas, a través de sus dramáticas travesías entre práctica y teoría (Pp. 108).

Es desde la potencia subjetiva y racional del amor pedagógico constituido en las escuelas normales en estas épocas polémicas, que en esta investigación surgen interrogantes en torno a su papel como cantera de oposición a los discursos tecnológicos y profesionalizantes que distancian al maestro del sentido profundamente humano del acto de educar, en tanto que este saber pedagógico se instala más allá de los contenidos y aprendizajes cognitivos, para situarse en el compromiso con el otro como proyecto de vida. Así mismo, surgen inquietudes sobre la expresión de este amor pedagógico como centro de la lucha por la existencia de las escuelas normales a finales del siglo, enraizado como “instinto constructivo¹¹²” y como espacio de resistencia frente a las penurias establecidas por la indiferencia del estado frente al maestro, la educación pública y la formación de maestros.

Por otra parte, el estudio de este momento histórico de la formación de maestros plantea el olvido que se ha construido en torno a la figura y los aportes de Pedro Pablo Betancur en el campo pedagógico. Este educador representa un ideal de maestro culto, imbuido en los problemas sociales y políticos del momento, y fuertemente crítico a las políticas y discursos educativos que establecían una fuerte vigilancia y control sobre la práctica pedagógica. Pero sobre todo enmarca una concepción de maestro fuertemente cimentado en la pedagogía, en el conocimiento de sus desarrollos y sus propuestas y de manera especial, de una pedagogía que potencie la libertad y la autonomía del maestro, como condición de la relación de respeto y libertad para los educandos. La necesidad del estudio de las propuestas de Pedro Pablo Betancur en la formación de maestros y en el campo pedagógico en el país, es una labor que se necesita desarrollar en el propósito de descorrer los velos que el discurso oficial ha sembrado en los olvidos y los recuerdos de la historia del maestro y las construcciones pedagógicas, aspectos que se configuran para Olga Lucía Zuluaga en propósito central de la construcción de una Memoria activa y colectiva del saber pedagógico (Zuluaga, O.L. 2010).

1 8 0 3

¹¹² Expresión con la que el maestro Alberto Echeverri calificó la persistencia de las escuelas normales por seguir existiendo en los años finales del siglo XX.

2.4.5 La Escuela Activa y las normales

SOÑANDO...

Hace pocos días escuchábamos desde nuestra casa paterna el ruido de una escuela. Aquel gritar de los niños en la preparación de sus lecciones, aquella especie de colmena viviente, con su incesante susurrar nos traía infinidad de recuerdos infantiles. ¿Gratos? Tal vez, ¿Ingratos? No lo sabemos.

El edificio de antigua construcción va ser reemplazado por uno nuevo, elegante y de factura moderna. Ya el viejo edificio en el que hicimos la primera parte de nuestros estudios ha desaparecido, y con el ruido de los niños que se desgañitan leyendo lo que no entienden para sostener el posterior interrogatorio del Maestro, se escucha el resonar de los pisonos con que fabrican los muros del edificio que albergará más cómoda y decentemente generaciones que empiezan.

Más cerca, y al alcance de nuestros oídos se encontraba la otra escuela, la primaria Sólo ha desaparecido la puerta principal, en donde en letras de madera se leían estas palabras: “Educación primaria” y en el interior dice todavía. “la educación es mejor que el oro” y el año de 1868.

Empapado en lágrimas aquel recinto, hay ladrillos que contienen más gotas de llanto absorbido en varias generaciones que granos de la arena y polvo de que están formados. Ocultan otros las gotas de sangre que bebieron, cuando la crueldad de los maestros las hacían saltar con la disciplina formidable; otros se encontrarán gastados no por los pies sino por las rodillas de quienes purgaban de esa forma sus inocentes travesuras de niños, y en fin se verán hartos de sudor que caían de la frente de aquellos que de rodillas soportaban, horas y horas, enormes pesos sostenidos con los brazos tendidos en cruz o sobre los débiles hombros.

[...]Estos gastados ladrillos nos dirán: “Allí se levantaba la alta plataforma en cuya parte baja estaba el oscuro calabozo provisto de su respectiva calavera para infundir terror; allí los niños sufrían vapulaciones espantosas y quedaban luego llenos de pánico, hasta altas horas de la noche en compañía de esa pavorosa imagen de la muerte, lanzando gritos de pavor que ponían en consternación a los vecinos de aquel lugar, se exhibían los instrumentos de tortura, toscos unos, otros fabricados con arte y divididos en suficiente número de ramales. Allí el tablero, en donde el niño vivía la vapulación en los pies y las piernas desnudas, por el delito de no poder desarrollar rápidamente una operación aritmética. En aquel lugar se colocaba el maestro y daba pábulo a su ira terrible: los ojos parecían saltársele de las órbitas; los cabellos se le movían en terrible vaivén; levantaba los brazos en actitud amenazadora, y gritaba frenético ante aquellos chiquitines pálidos y medrosos: “caracas niño, caracas hombre, le arranco el cráneo, le arranco el cogote”. En aquel otro punto se encontraba colocada la arena en donde tántos hombres que han servido bien a la patria a pesar de tánta tortura de cuerpo y de espíritu, aprendieron a formar las primeras letras. En aquel lado se alineaban los monitores provistos de pizarras en donde apuntaban los nombres de quienes se movían, de quienes dejaban escapar una sonrisa.

A este recinto venían los padres a oír recitar a sus hijos lo que habían aprendido en el año, y los discursos que declamaban los discípulos más distinguidos. Y veían la distribución de premios y los halagos con los que a todos los animaban a seguir adelante.

[...]Más no son muy remotos los tiempos, continúan aquellos irrecusables testigos, en que estas terribles escenas presenciábamos. Hoy escuchamos los mismos rumores de un estudiar absurdo, en que cada niño se empeña con sus gritos en cubrir la voz de sus compañeros para no percibir más que la suya y poder enclavar en la memoria las palabras del libro. Todavía el grito estridente del

profesor se escucha, y es trepado el pobre escolar sobre el tablero y obligado a cabalgar en él como bridón altísimo, mientras el maestro le mueve vigorosamente el improvisado corcel, haciéndole experimentar todos los horrores del presentimiento de la caída mortal.

[...]¿Debemos llorar ese cambio ante la pica civilizadora? No, que venga pronto lo nuevo; que albergue los cuerpecitos de los niños que busquen el salir de la ignorancia pero que ese cambio benéfico acompañe también la regeneración de los espíritus en los encargados de producir la luz de la verdad.

Pedro Pablo Betancur V. Julio 10 de 1918.

Este escrito de Pedro Pablo Betancourt, en el cual se compara la situación de la escuela colombiana en 1886 con la de 1918, por la ausencia de alegría y vitalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en donde él termina abriendo la esperanza a lo nuevo, expresa de manera molecular las condiciones que sirvieron de campo de posibilidad a la apropiación de las propuestas de la pedagogía activa o escuela activa en Colombia. Proceso en el cual algunos ensayos de construcción de colegios de carácter privado que se fundaron en la segunda década del siglo XX, entre ellos el Gimnasio Moderno, jugaron un papel importante, aunado al rol de algunos medios de difusión que desde la oposición fueron construyendo un espacio conceptual que en la tercera década con el arribo del liberalismo a la presidencia encontró las condiciones propicias para institucionalizarlas y convertirlas en política gubernamental tanto para las escuelas de instrucción primaria como para la formación de maestros.

Bajo el lente de los artículos de Betancourt se puede visualizar como las ideas de inconformidad pedagógica, que encontraron sustento en las teorías de Montessori y Fröebel para la educación preescolar y en Decroly y luego en Dewey para los demás grados de la educación primaria, se venían abriendo paso desde mucho antes de que estas se convirtieran en disposición legal. Para Sáenz, Saldarriaga y Ospina, En este proceso también jugaron un papel importante los intentos que desde las escuelas normales como la de Pasto (1997: 139. Vol. 2) y la escuela normal de Antioquia, donde se venían dando intentos en el estudio y

aplicación de las nuevas teorías¹¹³; así mismo, los debates del primer Congreso pedagógico 1917, que planteó la necesidad de reformar las normales y plantear métodos de enseñanza activos que permitieran la relación directa del niño con la naturaleza (Ibíd.: 140.). Así mismo, la acción de los Hermanos Cristianos a cargo de la Escuela Normal Central de Instructores, donde a partir de la década del veinte iniciaron la implementación de prácticas activas al interior de la institución como fueron los exámenes y laboratorios de fisiología y psicología, la medición mental del desarrollo del niño y la práctica por proyectos (Óp. Cit.:46).

Esta gran convergencia conceptual, desde diferentes posiciones, en pos de transformaciones pedagógicas en el campo de la educación y la formación de maestros permiten considerarlo como un movimiento de hondo calado pedagógico jalonado por la generación del Centenario¹¹⁴, el Estado y las élites intelectuales donde participaron de manera activa amplios sectores de las comunidades religiosas católicas, conservadores y liberales, que lograron hacer de la escuela y la formación de maestros un asunto público, nacional y pedagógico. En este proceso se va a destacar la presencia de Don Agustín Nieto Caballero, tanto en la vida académica, pedagógica y pública. Sin embargo, es preciso tener presente que la tarea de lograr institucionalizar estas ideas por la vía de las reformas jurídicas no fue una labor sencilla. En 1924, por sugerencia de Agustín Nieto Caballero al General Ospina, presidente conservador, llega al país la llamada segunda Misión Alemana (Mallarino Botero, 1990:

¹¹³ En algunos escritos de P.P.Betancurt, da a conocer que las normalistas de Medellín estaban intentando aplicar la Pedagogía Científica de María Montessori en los kindergarten organizados en el Estado en el momento (1918). Claro está que el autor lo señala para criticar la falta de comprensión de la obra de la pedagoga italiana.

¹¹⁴ Don Agustín Nieto Caballero (1889-1975), quien fue una figura destacada de esta generación, consideró que la generación del centenario, los que habían llegado a la madurez espiritual en la fecha del centenario de la independencia, 1910, había jugado un papel importante en esta época del país. Las razones de este liderazgo lo atribuyó a que habían vivido con impotencia las guerras civiles de finales de siglo y las luchas intestinas de intolerancia de principios del siglo XX y esto los nutrió de nuevas formas de pensar y de actuar, unidos por “el amor a Colombia, el interés por su historia, la preocupación por su desarrollo, por su bienestar por su cultura”, los cuales, pese a diferencias de pensamiento se sintieron identificados con los ideales educacionales del Gimnasio Moderno (Nieto Caballero, Una escuela. 1966. Citado en Cubillos Bernal. 2007: 54)

111), compuesta por tres profesores alemanes, uno para la reforma de la educación primaria y normalista, otro para la secundaria y el tercero para la educación superior (Karl Gloeckner, Karl Decker y Anton Eitel, respectivamente) . Sin embargo, por el temor al fracaso a cada uno de ellos se le colocó un asesor nacional de amplia trayectoria en educación (Emilio Ferrero y Gerardo Arrubla conservadores, y Tomás Rueda Vargas, liberal), lo cual no fue suficiente para acallar las críticas que terminaron hundiendo el proyecto de reforma.

En Colombia la apropiación de las teorías activas se fortalecen en la segunda década del siglo veinte con experiencias como la del Gimnasio Moderno en Bogotá (1914), los institutos fundados por Pedro Pablo Betancourt en Medellín (1916), y los procesos agenciados por la Normal Central en Bogotá bajo la dirección de los Hermanos Cristianos y acciones académicas como fue la venida de Ovide Decroly al país, a instancias de Agustín Nieto Caballero. La apropiación de las ideas generadas por los pedagogos activos, durante los años 20 y luego en los años 30, lograron un nivel de difusión y hegemonía que se convierten en fundamento de las políticas y reformas educativas lideradas por los intelectuales y los gobiernos liberales durante las décadas del 30 y el 40 del siglo XX, las cuales tendrán una honda repercusión en las escuelas normales y la formación de maestros.

Las propuestas pedagógicas de la escuela activa, sirvieron de subsuelo conceptual para las aspiraciones de modernidad y progreso de los dirigentes del momento, quienes vieron en la educación el mejor instrumento para la consecución de los cambios culturales, económicos y sociales que se requerían para el desarrollo de la nación. En este sentido, no sólo el analfabetismo fue considerado un obstáculo para lograr consolidar las prácticas industriales y comerciales, sino que también las formas de vida, de trabajo y las costumbres, en especial las existentes en el campo, fueron consideradas como factores que impedían el deseado progreso. Es decir, para los intelectuales de la época, era necesario transformar y modernizar no sólo la escuela y la enseñanza, sino también, la sociedad misma, en esta tarea, tal como había sido planteado antes por los liberales radicales en 1870 o como lo consideraron Caro y la Regeneración, la formación de maestros es considerada un elemento vital, pero ya bajo perspectivas y condiciones diferentes.

El movimiento político y educativo de los liberales de las primera décadas del siglo XX, tiene similitudes con las ideas que guiaron el movimiento Instruccionista de los radicales liberales del siglo anterior, su fe en la educación como base del progreso, la razón y el conocimiento como base de construcción de una ciudadanía y una visión de modernidad y progreso en la cual el prototipo de lo urbano y de las ciudades de los países considerados avanzados se constituían en modelo de modernidad. En estas concepciones entran a jugar posiciones científicas de carácter biológico y evolucionista que sitúan la ciudad, sobre todo las de los principales países europeos y estadounidenses como paradigma de lo moderno. Así lo expresaba el liberal radical, Enrique Cortés en 1877:

La labor de transformar la tiniebla en luz es una labor gigantesca, pero es la única radical. Si tomamos el tipo de un boga del Magdalena o un indio de Cundinamarca, i lo comparamos con un ciudadano educado de Bostón, tendremos el punto de donde partimos i aquel a que queremos llegar: la base i la cima de la montaña. La base de la montaña es ésta: vida animal, vicios inveterados, ningun resorte moral, nada de prevision del porvenir, encenagamiento físico i moral, profunda ignorancia, supersticion i fanatismo. La cima de la montaña es: actividad intelectual, conocimientos estensos, recursos industriales, emancipacion moral, vida moral severa, amor a sus semejantes, perpetua aspiracion a la perfeccion, sublime religiosidad de concepciones, estudio de las leyes inmutables i eternas que rijen el universo, i profunda veneracion por el autor de ellas. Si toda nuestra Nacion fuera como la base, ¿de qué nos servirian las mejores leyes i las más amplias libertades? ¿No sería perpetuar el dominio absoluto del más inteligente, más hábil o más fuerte que hubiera en el país? Si toda nuestra Nacion fuera como la cima, ¿no es verdad que el unánime consentimiento de todos estableceria el más sencillo, el más liberal i el más suave de todos los sistemas de gobierno? (Op.cit: 27)

2.4.5.1 La escuela y una política para la población

De manera simultánea a la difusión de las nuevas propuestas para la educación escolar, referidas principalmente a los métodos de enseñanza, durante la década del 30 del pasado siglo, se desarrollaron una serie de estrategias hacia la población y en especial hacia el campo donde la higiene, la alimentación y la economía familiar buscaron articular la escuela a las comunidades como agente de cambio de las costumbres y prácticas consideradas atrasadas. Objetos como el alcoholismo, la higiene, la salud y la nutrición fueron centro de las

preocupaciones educativas de los dirigentes e intelectuales de la época, las cuales estuvieron unidas a preocupaciones sobre las características de la raza.

Esta fue una de las razones por las cuales en 1934 el Ministro de Educación planteara al Congreso, entre las reformas del ministerio, una sección dirigida a la Medicina Escolar y la Educación Física, en tanto que:

Cuando a fuerza de enseñanza, de consejos y de experimentación, hayamos podido formar en el alma del niño la conciencia patológica de las afecciones que lo asedian en el medio donde ha nacido y donde habrá de dar cumplimiento a sus actividades de ciudadano; cuando no tengamos en Colombia niños descalzos ni analfabetos; cuando podamos asegurar que ha nacido en el pueblo un sentimiento orgulloso y consciente de preservación de las enfermedades y vicios que degradan al hombre y degeneran la raza, entonces y sólo entonces podemos gritar a los cuatro vientos que hemos alcanzado a comenzar a formar patria grande.(Jaime Jaramillo Arango:1934:290)

Esta organización del Ministerio muestra en la superficie como la higiene era un objeto de las preocupaciones y debates de los dirigentes nacionales, las cuales se relacionaban en la época con las afecciones patológicas de tipo racial. Así pues la higiene se constituyó en elemento central de la formación y la acción del maestro, aspecto que había sido objeto de reglamentación en 1926:

Artículo 1º El Poder Ejecutivo organizará la enseñanza gradual de la higiene individual, pública y social, en todos los establecimientos de educación primaria, normalista y secundaria de la República.

Artículo 2º El Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas, de acuerdo con la Dirección Nacional de Higiene, formará y publicará los programas detallados y los horarios, así como instrucciones especiales para los maestros de enseñanza, teniendo en cuenta las condiciones y necesidades peculiares del país.(Congreso de Colombia (1926). Ley 19260012).

La higiene no era un elemento nuevo en las preocupaciones estatales y educativas, ella está presente en las políticas desde finales del siglo anterior, sin embargo para el momento el aseo como signo de progreso y modernización, ya no era un elemento aislado, sino parte de una política global sobre la población y elemento constituyente de una concepción sobre las prácticas de vida populares y los paradigmas de progreso. Así lo expresa un columnista de una revista de Medellín, en 1917:

Medir el grado de adaptabilidad de un pueblo a las normas del verdadero progreso por el auge o preponderancia del aseo, tanto en el sentido individual como en sentido colectivo, acaso parezca paradoja. Sin embargo basta notar la colección entre el adelanto industrial, social y económico y la observancia de las más elementales y más altas reglas de aseo. El ejemplo más inmediato lo tenemos en nuestros vecinos del norte, los yanquis. Gracias a esto las ciudades americanas son emporios de salud y fuerza donde el bienestar y la riqueza alcanzan siempre las cifras más altas. Ese bienestar y esa riqueza hay que atribuírselos a las buenas condiciones higiénicas... El aseo, sin duda alguna predispone el ánimo para el bien, favorece las energías para el ánimo personal, ahuyenta los malos pensamientos, civiliza los pueblos, impide la degeneración y es, en suma, un gran factor de felicidad (Calvo, 1917. Revista Colombia¹¹⁵ (julio 4)

Esta acción sobre la población se basó sobre una mirada biológica, médica y psicológica sobre la raza y las costumbres, que hizo de lo social un enfoque en donde la cultura, la educación y sus formas de acceso son consideradas puntales de la modernización social y económica, es decir espacios de una nueva pedagogización de la sociedad. La red de saberes científicos en el campo de lo social, como la psicología, la antropología y la sociología, aunados a las propuestas de la pedagogía activa que le dieron preponderancia a la creación de ambientes educativos, y a la relación entre la enseñanza y el contexto social para la formación de ciudadanos partícipes del desarrollo, sirvieron de sustento para la emergencia de nuevos objetos donde la escuela es considerada un “laboratorio social”. La familia, la comunidad, y en especial el niño, se constituyen en objetos centrales de las transformaciones sociales, desde una visión normalizadora:

Por lo demás, nuestra ignorancia en los cultivos y en las artes mecánicas es algo que raya en lo increíble. En la agricultura, los métodos hoy empleados, estrangulados por el más grande de los empirismos, son casi los mismos de los indios aborígenes. Para las industrias ni siquiera existe personal intuitivo. La granja experimental y el taller deben ser partes inseparables de la escuela rural y de la escuela urbana, respectivamente. La escuela, cualquiera que ella sea, urbana o rural, no debe considerarse únicamente como el centro donde el niño aprende a leer y escribir, sino como un laboratorio social en el cual se van educando los alumnos, y se van corrigiendo

¹¹⁵ Revista semanal dirigida por Antonio J. Cano, que contó entre sus redactores a Carlos E. Restrepo y Mariano Ospina entre otros.

sus inclinaciones, descubriendo sus aptitudes, corrigiendo sus desvíos y estimulando sus capacidades (Jaramillo Arango:1934:285)

En este marco de ideas, estrategias como las de la cultura aldeana, la educación radial, la cinematografía en las poblaciones apartadas, los restaurantes escolares, las bibliotecas populares se constituyeron en ejes de la acción civilizadora sobre las comunidades orientadas desde el Ministerio de Educación nacional tomando como bastión para sus propósitos modernizadores, entre otras, a la Biblioteca Nacional, a la cual se le crearon otras sesiones diferentes a las tradicionales, para incluir cinematografía, editorial, radio y una acción de difusión por las aldeas:

Es preciso movilizar las ideas, utilizarlas como medicina para curarle al país la anemia intelectual que lo mata. El libro será la inyección que levante las fuerzas, y la revista y la cartilla ligera han de representar el papel de sinapismos, que produzcan una reacción inmediata.

Sin embargo, nuestros campesinos no saben leer; pero no importa. La ciencia moderna nos suministra una voz que podemos hacer oír en toda la república, la del radio, y los medios de hacer una enseñanza objetiva por medio del cinematógrafo. En el proyecto de créditos adicionales que ha solicitado el ministro a las cámaras, figuran en primerísimo lugar las partidas necesarias para comprar la imprenta, la radiodifusora con sus respectivos receptores y cincuenta equipos ambulantes de cinematografía, iguales a los que se encuentran en Bogotá desde hace ya dos meses y se van a poner a funcionar en el departamento de Boyacá la semana que viene. (Ministro de Educación Nacional. Revista Senderos. Vol. 2, n° 7 y 8 de 1934)¹¹⁶

En especial el gobierno liberal de López Pumarejo y su ministro de Educación Luis López de Mesa generaron una acción donde la educación se convirtió en eje fundamental de las transformaciones sociales, culturales y económicas del país, “insistir sobre el propósito de hacer de Colombia una inmensa escuela, pues instruir al pueblo es prepararlo para que realice todos sus actos con un deliberado espíritu y una conciencia nacionalista” (López Pumarejo. El Tiempo, 19 de octubre de 1933). La concepción de hacer de las aldeas una gran escuela,

¹¹⁶ Este artículo es un resumen de la intervención del Ministro de Educación Nacional ante la cámara de Representantes el 28 de agosto de 1934, redactado para la revista por el director de la Biblioteca Nacional, Daniel Samper. (Revista Senderos. Vol. 2, n° 7 y 8 de 1934)

conlleva a que lo educativo no se conciba limitado al espacio escolar, antes todo lo contrario, la escuela y el maestro se concibieron como parte de un gran dispositivo orientado a la generación de cultura social que se proyectaba a la comunidad, desarrollando acciones educativas encaminadas a transformar las mentalidades, las costumbres y hasta el paisaje de las aldeas. Las transformaciones de la vida local incluían una invitación al embellecimiento e higiene de las casas, y la construcción de espacios públicos donde se irradian acciones culturales y deportivas para lo cual el gobierno se proponía gestionar la creación de bibliotecas, bandas musicales,

Llevar un anhelo de estética a la aldea, crear en ella la necesidad del esparcimiento y de la sociabilidad, es la mejor manera de acabar con las pasiones tenebrosas y ciegas que arrastran hoy al campesino a la riña permanente y a buscar en la embriaguez el olvido de su miseria. Es desde estos puntos de vista de donde debe enfocarse el proyecto del Ministerio, y por ello se explica su propósito de premiar los esfuerzos de los aldeanos, contribuyendo a hacerles más amena la vida por medio de una casa social que les facilite diversiones como el cinematógrafo y el radio en forma permanente, la biblioteca o la banda de música (Ministerio de Educación Nacional 1934: 11).

Desde este enfoque, la educación se concibió entonces, en una acción que iba más allá del aula de clase para constituir al maestro como agente social del desarrollo de las comunidades, dentro de una tarea de modernización, en la cual la ciudad y los países considerados desarrollados se convierten en paradigma civilizatorio sobre la población pobre y campesina. Para Andrade, las estrategias implementadas en la época hacen parte de la construcción de la anormalidad en las políticas educativas del país:

La educación en la infancia se convertirá en parte fundamental de la ingeniería social de López para la prevención y encauzamiento de la anormalidad, allí se realizara una formación moral y cultural acorde a los ideales de desarrollo y progreso de la burguesía criolla (hábitos, gustos, modales, uso del cuerpo, familia, civilidad etc.) nuevas formas de subjetivación de la infancia a través de la disciplina y educación (Andrade, A. (2013:40)

En el marco de estas políticas, las instituciones educativas, entre ellas las normales y las universidades fueron convocadas para cumplir una función social, más allá del campo de la instrucción: Por este medio acercará a los campos las ventajas culturales de la ciudad, llevará más directamente las orientaciones del gobierno a la mente de todos los ciudadanos, y

expondrá a la Universidad la misión docente que debe cumplir, así como a las normales y demás instituciones técnicas, sin descuidar la información de noticias ni el culto regocijo de buenos programas musicales (López de Mesa.1934: 3).

Con relación a la escuela y el maestro, la Cultura Aldeana del gobierno liberal sentará tres elementos básicos de acción. En primer lugar, promueve una escuela que se proyecta a la comunidad y se ubica ante ella como un lugar de especial referencia, “La escuela aldeana se contemplará como una institución social a la cual están vinculados todos los intereses y las capacidades todas del aldeano, y no meramente como un lejano rizoma de las funciones sociales”. En segundo lugar, busca generar una visión valorativa de la escuela como espacio cultural y comunitario: “los aldeanos cuidarán de su escuela como el templo cultural que debe ser de sus hijos;” (Ibíd.: 4). En este sentido la escuela rural es considerada un elemento esencial que posibilite nuevos ciudadanos, tanto en lo físico, en lo moral, como en lo intelectual:

Porque la higiene, que limpia el yo físico del hombre, mejora la salud; y la educación, que barre tantas consejas, supersticiones y prejuicios del yo moral, corrige en algo los instintos brutales; y la instrucción, que alumbrá la plena oscuridad del ignorante, iluminando su yo intelectual, constituyen un programa educativo que sirve para redimir por sí mismo la trinidad individual de cada quien (Da Vila. Escuela rural: Rev. Senderos, 1935: 236).

En tercer lugar, incluye a otros agentes no maestros en la labor de la enseñanza que se desarrolla en las escuelas, los médicos, el párroco y el alcalde o corregidor, todos ellos asumirán la función de enseñar, disputando una labor que era propia del maestro:

El párroco enseñará en ella la historia de la Religión en forma biográfica y anecdótica, pues la mente de los niños ama esta manera de ilustrarse y es casi impermeable a las disertaciones abstractas, dogmáticas y prolijas;

El médico enseñará los elementos de la biología y de la higiene con demostraciones gráficas y dibujo personal, en la inteligencia de que los niños tienen grande afición a estos estudios cuando la ciencia se los suministra adecuados a su edad, para satisfacer un cúmulo de problemas que la curiosidad infantil se plantea incesantemente, y que el profesor debe solucionar conforme a una ética impecable y a una técnica sencilla;

El alcalde o corregidor, o un delegado suyo, cuando mayor conveniencia así lo determine, enseñarán los elementos de instrucción cívica, según las cartillas elementales que sirven a este propósito, cuidando de infundir en los niños una discreta y razonada concepción de la nobleza histórica de la democracia colombiana (López de Mesa. 1934:4).

Bajo esta función social, modernizadora y civilizadora de la escuela y el maestro, el gobierno liberal se propuso la creación de escuelas normales rurales para mujeres (Ley 12 de 1934) con el fin de preparar maestras para atender las necesidades de la educación rural:

Como la gran masa de población del país habita en los campos y de ello deriva no sólo su propia subsistencia, sino, consecuentemente, la riqueza pública de donde el mismo país subsiste, el ministerio piensa dedicar atención preferente a las escuelas normales donde hayan de formarse los maestros rurales, que no necesitan ser sabios pero sí tener una perfecta sensación acerca de los problemas de la raza y del país, y los conocimientos indispensables para poder orientar la mente, el espíritu y el trabajo de los campos.(Ministerio de Educación Nacional. 1934:7)

Estas escuelas normales, bajo la modalidad de internado, recibían aspirantes que hubieran terminado la primaria y se les ofrecía un programa de dos años, que en 1938 fue ampliado a tres. Los estudios comprendían los elementos básicos de la instrucción general y nociones de agricultura, higiene, trabajos manuales (Helg, 2005:157-158). Hasta finalizar la década del treinta existían tres normales de este tipo, la de Gigante-Huila, la de Popayán y la de Bogotá, ubicada en La Picota, en el sur de Bogotá (Triana Ramírez, 2010: 204-205). Al finalizar la década del 40 existen en el país once escuelas normales rurales y en la década del 50 se encuentran dieciocho normales rurales, nueve departamentales y dieciséis privadas. Algunas de ellas para varones (Triana R. 2010:206,).

Según Helg, estas escuelas normales poco cumplieron con el objetivo de formar maestras para el campo, en tanto que en su mayoría preferían laborar en las zonas urbanas ya fuera en el sector privado o público, que en las precarias condiciones de las escuelas rurales (Helg: 2005:158). Una de las razones principales por la que las escuelas normales rurales no pudieron cumplir la función para la cual fueron creadas fue el énfasis modernizante, es decir ciudadano, de su formación, lo cual las separó de la valoración de la vida rural. Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), la beca para las normalistas rurales incluía una partida para el

mejoramiento de su forma de vestir, cuyo ajuar abarcaba piezas que rompían con las formas tradicionales de las costumbres campesinas (Vol.2: 368). Según Ramírez Triana (2010:206), las situaciones que en el momento rodeaban la escuela de los campos en Colombia hacía que no fuera una empresa motivadora para las maestras normalistas, en tanto que muchas carecían de local apropiado y laboraban en casa de familia, las grandes distancias entre las escuelas de las veredas y los centros urbanos, la violencia que se recrudece en el campo y el hecho de que los salarios de las maestras rurales eran aún más bajos que los que percibían las maestras urbanas.

Los avances en el saber pedagógico en estas normales fue mínimo, en tanto que su plan de estudio no contemplaba la pedagogía. La preocupación central estuvo concentrada en aspectos relacionados con las necesidades prácticas de la vida rural y el desarrollo de la economía¹¹⁷.

2.4.5.2 Cierre de las escuelas normales y la apertura de las facultades de educación

La emergencia y apropiación de las ideas pedagógicas provenientes de la Escuela Activa europea, van a representar para las escuelas normales de Colombia un hecho paradójico. En

¹¹⁷ El trayecto investigativo deja ver la necesidad de estudios investigativos dirigidos a profundizar en las escuelas normales rurales en Colombia, estudios que coadyuven esfuerzos a los realizados por Alba Nidia Triana Ramírez (2010) en relación con las instituciones dirigidas a la educación en el sector rural entre 1934-1974.

primer lugar, las ideas de Montessori¹¹⁸, Decroly¹¹⁹ y John Dewey¹²⁰, principalmente, van a ser la base con la cual los intelectuales y el Estado, de las primeras décadas del siglo XX, intentarán modernizar la educación, la escuela y la formación de maestros, logrando fortalecer la formación normalista; proceso en el cual algunas de ellas van a jugar un papel preponderante en la historia de la educación en el país, como fueron la Normal Central, la Escuela Normal de Medellín y la Normal de Tunja. Pero por otro lado, las dificultades de la mayoría de las escuelas normales para apropiarse de estas ideas pedagógicas se constituirán en las bases para ser señaladas de tradicionales, ser entregadas a los departamentos, e incluso ser cerradas en algunas ocasiones.

La Escuela Activa planteará una nueva forma funcional de la escuela, para lo cual se esbozaron exigencias que tenían que ver con la estructura de los establecimientos, el material pedagógico, los intereses y necesidades de los niños, los espacios abiertos y la acción de los educandos, la formación de maestros y un ambiente de libertad y alegría para los niños. La disciplina de la Escuela Activa se fundamenta en dejar ver las aptitudes íntimas, formar la fuerza interior individual para plegarla a lo colectivo y un sistema de clasificación basado en la propia autodeterminación (Sáenz, Saldarriaga y Obregón, 1997:250). Estos elementos se volvieron piedra de toque para un sistema educativo débil, con escasa infraestructura, con fuertes desigualdades regionales, con insuficientes escuelas públicas, con el peso de una precaria formación de maestros tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Para comprender la situación de carencia educativa y la escasez de maestros en el país son dicientes los datos que aporta el Ministro de educación nacional, Jaime Jaramillo Arango, (1934:288):

¹¹⁸ María Montessori (1870-1952) Médica italiana, posteriormente se gradúa en sicología e inicia el tratamiento de niños denominados en el momento normales, estudios que extenderá a los niños en general. En 1907 funda la Casa dei Bambini. Le dio gran importancia a la infancia y enfatizaba en las características biológicas sobre las sociales. Herrera, M. 1999: 53)

¹¹⁹ Ovide Decroly (1871-1932) Médico de la facultad de Gand en Bruselas, nombrado director de la sección de niños anormales. En 1907 fundó la escuela L'E. Después de la segunda Guerra mundial sus ideas lograron amplia difusión en Bélgica y otros países. En 1915 visita los países de Sur América: Bolivia, Uruguay y Argentina, en 1922 visita Estado Unidos y en 1925 llega a Colombia. Herrera, M. 1999: 54)

¹²⁰ John Dewey (1859-1952), egresado de la Universidad John Hopkins de Nueva York, Recibió influencia de las teorías de Darwin y de Spencer, sus ideas filosóficas se apoyaban en la idea del cambio y en la obtención del progreso social por la lucha del intelecto humano en el medio. Representó una visión social de las pedagogías activas, para él la vida social era la base fundamental de la evolución humana, en donde la educación es fundamental para el progreso social.

1933.	Hombres	Mujeres
Totales		
Maestros urbanos, graduados 2,414	860	1,554
Maestros urbanos sin graduar 2,510	1,411	1,099
Maestros rurales graduados 415	61	354
Maestros rurales sin graduar 4,162	415	3,747
Niños urbanos de 7 a 14 años que reciben instrucción en escuelas oficiales 256,532		
Niños urbanos de 7 a 14 años que no reciben instrucción 514,669		
Niños rurales de 7 a 14 años que reciben instrucción 252,719		
Niños rurales de 7 a 14 años que no reciben instrucción 448,381		
Número de escuelas urbanas		2,888
Número de escuelas rurales		4,511
A razón de 40 niños por escuela: Maestros que hacen falta 24,076 Escuelas que hacen falta 24,076		
Número de locales construidos adecuadamente para escuelas 750		
Número de escuelas normales oficiales 9		
Número de escuelas normales privadas 26		
Alumnos de estas escuelas oficiales 2,615	992	1,623

Como bien lo plantea el ministro: “Estas cifras son desconsoladoras; tanto, que por decoro patrio se siente uno inclinado a no hacerlas públicas”. Estos datos muestran la poca cobertura educativa que tenía la educación en el momento, la carencia de maestros y la precaria

situación de su formación. Para el ministro de educación y el gobierno liberal una de las urgencias del sistema educativo radicaba en la preparación de maestros, en tanto que la elite intelectual liberal consideraba que “En la formación del maestro se debe quizá poner más atención que en la formación del niño, puesto que es a él a quien se va a encomendar modelar varias generaciones que posteriormente, desempeñarán funciones más o menos trascendentales en la vida del país” (Ibíd.: 284). Frente a este imperativo se plantea la incapacidad de las “antiguas escuelas normales” para resolver esta exigencia, hecho que motivó su clausura: “la mayoría de las cuales hubo de cerrar el gobierno por su pobreza franciscana, la falta de elementos adecuados, sus sistemas inarmónicos, su profesorado escaso cuando no incompetente” (ibíd.:288).

Los datos que presenta el Ministro llaman la atención en dos aspectos, en primer lugar en la importancia que representa el número de maestras normalistas graduadas, 1,554, en relación con el número de hombres normalistas 860, lo cual evidencia el avance del proceso de feminización de esta profesión, elemento que se corrobora con los datos del número de estudiantes que tienen en el momento las normales oficiales: 992 hombres, 1.623 mujeres.

En segundo lugar, es notable, el aumento de la formación de maestros por iniciativa privada, 26 normales, frente a 9 de carácter oficial. Escuelas normales, que frente a la “libertad de cátedra” y los acuerdos de los gobiernos anteriores con la jerarquía eclesiástica, venían siendo constituidas y dirigidas por las comunidades religiosas.

Frente a las dificultades que representan las escuelas normales, el gobierno liberal opta por otro sendero, los Institutos pedagógicos y las facultades de educación, las cuales en contraste con la situación de las instituciones normalistas que fueron clausuradas, presentan, en su opinión, un ambiente renovado y eficaz para la formación docente, no sólo para la educación superior, sino también para la permanente actualización de los maestros primarios:

Consciente de sus deberes y animado por estas ideas, el gobierno puede preciarse de que hoy funcionan a satisfacción en Bogotá la Facultad de Ciencias de la Educación y el Instituto Pedagógico, y en Tunja otra Facultad de Educación análoga a la de Bogotá, o por mejor decir, complementaria de ésta. Estas facultades, aparte de que dan enseñanzas y títulos superiores, es decir, que forman maestros de maestros, tienen

organizados los cursos de información y complementarios, adonde los maestros primarios que hoy existen pueden venir a adquirir conocimientos que ellos no recibieron en sus estudios, o a refrescar o extender nociones que los tiempos, en estas materias, como en casi todas las otras del saber, han hecho cambiar sustancialmente, en ocasiones en breve plazo (Ibíd.:284)

En este sentido, las facultades de educación y los institutos se erigen como el modelo de modernización y funcionalidad, cualidades que carecía “la vacilante llama de las antiguas normales departamentales”(Ibíd.283) Por estas razones el gobierno proyecta la expansión de estas instituciones a otras regiones: “El gobierno estudia la posibilidad de crear en Medellín, Cartagena, Popayán y otras ciudades, de acuerdo con la necesidad, las posibilidades y las consideraciones geográficas, otros institutos similares a los precedentes”. (Ibíd.:284).

Aunque, la necesidad de las escuelas normales es un hecho reconocido, no sólo por el gobierno, sino también de las facultades e institutos mencionados, en tanto “éstos son los centros indicados para la formación del maestro primario” (Ibíd.:284), su existencia estuvo restringida a profundas transformaciones: “para que ellas se abran con los elementos, con los métodos y con la organización que ellas requieren, a fin de que puedan formar verdaderos maestros, capaces de infundir en el alma del niño el germen que habrá de levantar nuestra raza y nuestra personalidad” (Ibíd.:284).

En esta labor educativa de desarrollo y modernización, la alta cantidad de maestros sin formación, la baja calidad de los que poseían el grado y los pocos incentivos para la opción de la docencia, eran los obstáculos más apremiantes para lograr una educación adecuada para los niños y la modernización del sistema educativo. En consecuencia, el gobierno liberal requiere mejorar la preparación de los maestros y proveerlos de mejores condiciones salariales como forma de “dignificación mental” y material:

Acabar con los maestros sin graduar, formar maestros que puedan exhibir no sólo un título sino una vocación y una formación perfectas; dar educación armónica y adecuada a todos los niños de Colombia; dignificar mentalmente la formación del magisterio y establecer un salario y un porvenir económico acorde con su elevada misión, constituyen, en síntesis, los anhelos a este respecto del ministerio de educación nacional. [...] El gobierno está en la obligación de dignificar esa nobilísima carrera, y

para ello, aparte de exigir vocación, condiciones innatas y preparación en los aspirantes a seguirla, es preciso asegurarles a sus legionarios un porvenir modesto pero honorable, para que en su espíritu apostólico no golpee siempre la miseria, que anonada y aniquila todo celo docente. (Ibíd.:284).

Tal como se evidencia en el discurso del Ministro de Educación, Jaime Jaramillo Arango en 1934, la situación de crisis frente al estatuto de saber de las escuelas normales y la política de centralización y unificación de la educación pública se relaciona con la creación de otro tipo de instituciones de formación de maestros. En 1927 se funda el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, que reemplazó la Escuela Normal de mujeres del Estado de Cundinamarca, creada en 1872. Así mismo, en 1932 los cursos de información pedagógica para maestros establecidos a iniciativa de Agustín Nieto Caballero se institucionalizan a nivel nacional como programa del Ministerio de Educación y es el Gimnasio Moderno la sede de este curso y sus docentes los principales pedagogos activos del país. Estos cursos también fueron implementados por el Instituto Pedagógico para señoritas y por la Normal de Antioquia.

La Normal de Tunja había dado inicio a Cursos Suplementarios de Especialización en 1929 y fueron elevados a la categoría de Facultad de pedagogía en 1933, luego, en 1934 la normal de Tunja se constituiría en Facultad de Ciencias de la Educación. Los Cursos de información de Bogotá se constituyen en 1933 en la Facultad de Educación, de mujeres y de varones, adscrita a la Universidad Nacional y dirigida por Rafael Bernal Jiménez. Estas instituciones tenían como fin afianzar la pedagogía moderna en el país y estaban dirigidas a la formación del profesorado de secundaria, inspectores escolares y en especial a los maestros normalistas (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: vol.2. Pp. 172-176).

El decreto 1487 de 1932, pone como condición a los maestros ya graduados el realizar este curso de información, el cual dura un año, “terminado el cual, y mediante un examen, cuyas condiciones serán determinadas por el Gobierno, podrán los concurrentes a este curso recibir un certificado que los acredite para servir las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos de importancia en el ramo de la educación”. Así mismo esta

disposición define la formación de maestros para la educación primaria a cargo de la facultad de educación.

Las facultades de educación emergen como la forma de institucionalización de otros saberes, que son considerados como necesarios para darle un sustento científico a la pedagogía: la psicología, la sociología, la fisiología, entre otros, que son agrupados en las facultades como Ciencias de la Educación, frente a las dificultades que se evidenciaban en la apropiación de estas disciplinas en las escuelas normales, donde prevalecía la pedagogía católica. Una de las muestras de la importancia que asumen las denominadas Ciencias de la Educación es la creación en 1934, por parte del gobierno de Olaya Herrera, de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, compuesta por cinco secciones: Protección de la infancia, Psicología y orientación profesional, legislación escolar y administración, difusión de la cultura y ampliación de estudios (Decreto 644 de 1934).

Lo significativo de este hecho está en la ausencia de la pedagogía entre sus secciones, la importancia de la psicología y los saberes relacionados con la administración, aspectos que van a tener una amplia influencia en las Ciencias de la Educación durante la segunda mitad del siglo en Colombia. Por otra parte, el gobierno nombra como sus primeros académicos de número y encargados de organizarla, a dos miembros de la iglesia Monseñor J.V. Castro Silva y el sacerdote Félix Restrepo, y a destacados personajes protagonistas de la educación del país, entre los que figuran Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas, Martín Restrepo, Ramón Zapata y Manuel J. Huertas (Decreto 1937 de 1933).

2.4.5.3 Las normales entre las luchas políticas, las teorías activas y los discursos católicos

La influencia de la pedagogía de la escuela activa contó en el campo normalista con un número de instituciones que se constituyeron en espacio de difusión y aplicación de las nuevas propuestas. En este proceso las escuelas normales que estaban ubicadas en los

centros urbanos de mayor movilidad cultural como Bogotá, Medellín y Tunja, lograron importantes desarrollos fundados en la apropiación de las teorías activas de corte principalmente Decrolyano. Los conceptos de globalización, de actividad, los centros de interés, el método ideo-visual y el método de proyectos, de las teorías de Dewey, posibilitaron ampliar los marcos del quehacer y el saber de los maestros de las escuelas normales en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, la experimentación en relación con la enseñanza de las ciencias naturales, la concepción de la actividad, el juego y el cuerpo dentro de los procesos de educación de la niñez y nuevas formas para la enseñanza de las disciplinas escolares, entre ellas las matemáticas y las ciencias sociales (Ríos y Cerquera (2012); Ossa Montoya (2012); Herrera Restrepo(2012); Ríos Beltrán (2012)).

La influencia de la escuela activa en Colombia estuvo centrada en primer lugar al pedagogo Ovide Decroly y posteriormente las ideas de John Dewey. La visita realizada por el médico belga en 1925, a instancias de Agustín Nieto Caballero, fue un acontecimiento de saber y de consecuencias en el orden del poder. En primer lugar, la visita de Decroly, la charla que realizó en el principal centro académico del momento: la Universidad Nacional, las visitas que desarrolló a varios centros de formación de maestros entre ellas la Escuela Normal Central, durante su tiempo de permanencia en el país, y la amplia influencia que ejerció en el proyecto del Gimnasio Moderno hizo que fuera el pedagogo más citado en los textos dirigidos a divulgar las ideas activas entre los maestros. La visita de Decroly al país, se considera la carta de ciudadanía de la Escuela Activa en el país, en tanto que antes de este suceso la existencia de la escuela activa se limitaba a experiencias marginales, en la educación privada principalmente.

No obstante es necesario tener presente que prácticas relacionadas con la pedagogía activa ya se venían desarrollando con anterioridad en el país, no sólo en el Gimnasio Moderno, 1914, sino también, y de manera paradójica, en la Normal Central de Instructores, dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristiana, hacia 1920 “cuando introdujeron en su escuela Normal que era nacional, los test mentales de Alfredo Binet, los métodos de enseñanza

globalizada, los centros de interés de Decroly y los métodos por Proyectos de John Dewey” (Saldarriaga, 2003: 40).

La apropiación de John Dewey, que se dio a partir de 1934, fue más silenciosa, no tuvo toda la divulgación que si tuvo el médico belga, pero en los registros documentales recogidos por ejemplo por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), por un lado, y Rafael Ríos y Martha Y. Cerquera (2012) por otro, se encuentran documentos que confirman su importancia hasta bien entrada la década del 40 en nuestro país, relacionado con las prácticas de formación de maestros y ensayos del Ministerio realizados por la Escuela Normal Superior en Bogotá, con alumnos de los grados primeros. La influencia de Dewey posibilitó una orientación más social de los planes de estudio y de los proyectos dirigidos a las comunidades, en las que las necesidades de ser humano como ser social permeó las orientaciones educativas de la época, tal como lo muestra el proyecto de Cultura aldeana.

Así mismo, los archivos de las escuelas normales dan muestra de trabajos de tesis¹²¹, que como requisito para su graduación realizaban los maestros en formación durante este periodo. Los escritos académicos que desarrollan los maestros en formación de la Escuela Normal de Medellín, evidencian procesos de apropiación y experimentación de las nuevas propuestas pedagógicas, fundadas en objetos del mundo circundante como fueron la granja, el parque, la porqueriza, el jardín, donde la concepción de la globalización de Decroly, como forma del aprendizaje infantil proporcionó diversas experiencias didácticas que introdujeron la investigación como forma natural de construcción de conocimientos por medio de las salidas pedagógicas, excursiones, museos, etc., las cuales posibilitaron el paso de una concepción de aprendizaje ya no como representación (Pestalozzi), sino como actividad; el contacto con las cosas de la realidad ya no como el cúmulo de objetos naturales que el maestro trae al aula de manera organizada y

¹²¹ Algunos de los títulos referidos a estas tesis de la Escuela Normal de Varones de Medellín son: Los Centros de interés en la escuela primaria, por Luis Osorio G. Medellín, 1938; Cómo enseñaré la física en la escuela Primaria, Pedro Vicente Briceño Medellín., 1938; Las ciencias naturales en la escuela por Gabriel Arango Hoyos, 1941 .Rafael Ríos B. y Martha Y. Cerquera. 2012: 151.

seleccionada, para posibilitar los procesos intuitivos, propios de la enseñanza objetiva, sino la observación del mundo natural en sus formas complejas y cotidianas (Ríos y Cerquera (2012); Ossa Montoya (2012)).

Sin embargo, durante estas décadas las escuelas normales se encuentran en el cruce de fuerzas que tensionan y cuestionan su existencia. En primer lugar, la situación de crisis de los saberes clásicos, apropiados durante la segunda mitad del siglo XIX por el campo normalista, y la emergencia de nuevos saberes y prácticas para la formación de maestros, son el marco en el cual, diferentes voces cuestionan el estatuto de saber de las escuelas normales, tanto en sus formas de enseñar a enseñar, como desde la recepción de los saberes científicos. El cierre de las escuelas normales departamentales en 1932 obedeció no sólo a la crisis económica del momento, sino a que diferentes grupos de intelectuales, la Segunda Misión Pedagógica Alemana de 1925 y el gobierno las consideraban deficientes desde el punto de vista pedagógico y científico (Aline Helg. 2005:135).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, el gobierno liberal, de Enrique Olaya Herrera, deja funcionando las instituciones de formación de maestros donde se venían dando evidentes procesos de apropiación de la escuela activa: la Escuela Normal Central de Institutores, el Instituto Pedagógico Nacional de señoritas de Bogotá y las normales de Medellín, Popayán, Pasto y Tunja, e incluso se compromete en fortalecerlas (Decreto 10 de 1932). Las teorías de la escuela activa y sus procesos de apropiación se constituyen en los puntales desde donde se entablan fuertes juicios sobre la calidad de las escuelas normales y tanto a sus docentes como sus directivas se les consideraban representantes de una escuela tradicional que la pedagogía moderna buscaba expulsar (Helg (2005), Herrera M. (1999) Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997)). Nieto Caballero en su informe como ministro en 1933, planteaba que los maestros egresados de las escuelas normales estaban desactualizados, ya que en “la mayoría de las normales se seguía preparando a los maestros con base en los métodos antiguos”. (Memoria de Ministro de Educación 1933, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 176)

Por otra parte, las múltiples reformas a las que son sometidas las escuelas normales en este proceso, transforman en algunos casos su naturaleza de nacional a departamental, el número de años de sus estudios, los programas académicos y/o los contenidos de sus materias. Durante 1918 y 1946 las escuelas normales fueron objetos de más de una docena de normas diferentes que las colocaban al vaivén de las políticas educativas. Aunado a lo anterior, los cambios producidos en la educación primaria, en cuanto a número de años y programas académicos, elementos a los cuales debía responder la formación de los maestros normalistas, fue otro de los aspectos que marcó inestabilidad en estas instituciones.

Así mismo, las constantes dificultades presupuestales del país conllevaron en varias ocasiones el cierre de escuelas normales (1923, 1928, 1930 y 1932) o el paso de estas de nacionales a departamentales. Igualmente, las múltiples confrontaciones entre los poderes locales, departamentales y nacionales llevaron a fuertes inestabilidades y cambios de orientación educativa sobre la formación de maestros, lo cual se convirtió en una limitación de las políticas que buscaban la transformación del sistema educativo. La falta de unidad entre las disposiciones del ministerio y los poderes locales fue una de las limitaciones de las políticas educativas del momento, no sólo en lo económico, sino también en lo pedagógico, como lo plantea el Ministro de Educación Luis López de Mesa ante la Cámara de Representantes el 28 de agosto de 1934:

Es bien sabido que hoy suministra la nación los útiles para las escuelas y elige los directores departamentales de educación, pero de ternas que le envían los gobernadores; que los gobernadores pagan, nombran y remueven a los maestros; y que los municipios están obligados a suministrar los locales. La consecuencia de todo esto es que el maestro no depende ni ha dependido jamás del ministerio, ni tiene defensa contra el municipio que, en cierto modo, viene a ser en última instancia el que lo gobierna, como quiera que le basta demostrar hostilidad hacia el maestro para impedirle toda acción educativa y aun obligarlo a que se marche del pueblo, sin que el departamento ni la nación puedan defenderlo.

En cuanto a lo económico, la falta de control directo del ministerio, que no puede dirigirse al municipio sino por intermedio del departamento, ha traído como consecuencia el que la gran mayoría de los municipios de la república no estén aplicando a la instrucción las sumas a que los obliga la ley. Si todos los recursos se centralizaran, es claro que los pocos sobrantes, caso de haberlos, de los municipios más ricos, podrían ayudar a resolver el problema de los que no tienen materialmente nada.

[...] las diferencias de política local gravitan en torno al presupuesto de cada localidad, resulta que cada una de ellas pretende hacer política educativa por su cuenta, sin contar con la suprema entidad directora. (Ministerio de educación, 1934).

Además de los problemas entre lo local y lo nacional, las escuelas normales tuvieron que sobrevivir en un ambiente de conflictos políticos entre los poderes liberales y conservadores que ocasionaron en muchos espacios de la geografía nacional un ambiente de confusiones y temores para el desarrollo de la labor educativa. Así pues, los maestros convivían con temores relacionados, en primer lugar con el acatamiento a las orientaciones educativas, y en segundo lugar, al riesgo de perder el cargo. Dado que las disputas políticas se intensificaron a partir de 1936, con las reformas constitucionales y las medidas adoptadas por el gobierno liberal de López Pumarejo, y se recrudecieron con la recuperación del poder por parte de los conservadores, los maestros tuvieron que sufrir la politización de los nombramientos, el despido, el señalamiento o la destitución de los maestros o directivos por razones políticas. A lo anteriormente expuesto Aline Helg agrega que si bien la purga que emprenden los conservadores contra los liberales en la docencia afectó más los empleos de los hombres que el de las mujeres, estas últimas sufrieron la violencia que “borró entre los inspectores todo escrúpulo moral; las maestras perdieron con frecuencia su reputación pero raras veces su cargo” (2005: 254).

De manera especial, las confrontaciones entre posiciones de la iglesia ortodoxa y las asumidas por los liberales radicales, con mayor profusión durante el gobierno de López Pumarejo, ocasionaron fuertes enfrentamientos entre las políticas educativas del gobierno y la iglesia católica, confrontaciones en las cuales la formación de maestros estuvo en el centro. Si bien varios líderes e intelectuales conservadores o de comunidades religiosas se comprometieron de manera decidida con las propuestas activas, como fue el caso de los Hermanos de las escuelas cristinas¹²², la jerarquía eclesiástica mantuvo una actitud de

¹²²Los Hermanos de las Escuelas Cristinas de la Salle jugaron un papel importante en la didactización y difusión de los saberes científicos en la época, por medio de los libros producidos entre 1910-1930, por la editorial francesa G.M. Bruño y publicados en Medellín- Colombia por la editorial Bedout. En este marco de ideas son importantes los aportes de M. Victoria Alzate, Miguel Gómez y Fernando Romero, quienes

desconfianza frente a sus propuestas, las cuales fueron vistas como anticlericales y peligrosas con relación a la conducción de la moral y la religiosidad de los niños. Además esta pedagogía era considerada, de manera similar a finales del siglo XIX, una estrategia de los liberales para contrarrestar el poder de la iglesia en la educación. En el marco de esta confrontación muchas escuelas normales privadas desaparecen ante la exigencia en 1936 (Decreto 142) del cumplimiento de los programas oficiales, dotación del material científico y pedagógico necesario, tales como laboratorios, escuelas anexas de práctica pedagógica, y aceptar la inspección y vigilancia del Ministerio de Educación. Vestigios de estas tensiones se plasman de manera sintética en las historias de las escuelas normales:

En 1920 el plantel fue clausurado por la pobreza del fisco nacional. A partir de 1922 se autorizó su funcionamiento como instituto privado hasta 1925 cuando volvió a ser financiada por el gobierno nacional. En 1928 otra penuria fiscal volvió a cerrar la institución hasta 1931. En 1932 la Normal tomó carácter de colegio oficial y departamental hasta 1936 cuando adoptó el pensum normalista nacional. (Escuela Normal Superior de Bucaramanga)

La Normal María Auxiliadora sigue su historia. En 1930 el Colegio María Auxiliadora cambia de orientación pedagógica por la comercial, porque se suprimió en ese momento la aprobación a todas las escuelas Normales privadas. (Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío - Santa Rosa de Osos. Página web).

Las dificultades de las instituciones normalistas para atender las demandas modernistas, se relacionan con las formas particulares en las que fueron apropiadas y aplicadas estas propuestas en el sistema educativo colombiano. En nuestro país las teorías activas se entremezclaron con prácticas y concepciones pedagógicas de fundamento católico. En primer lugar, las prácticas y concepciones educativas arraigadas tanto en los maestros y

evidencian la importante participación de los textos escolares de la editorial Bruño, en la formación de maestros y la intelectualidad pedagógica. Su más amplia difusión la encuentran entre los años 30 y 60 del siglo XX. Los Hermanos de las Escuelas Cristianas se esforzaron por brindar un compendio de los saberes científicos en varias disciplinas como la geometría, las matemáticas, anatomía, lengua castellana, zoología descriptiva, la gramática, las ciencias naturales, la historia, entre otros, que constituyen unos de los primeros intentos por didacticar los saberes disciplinares para adecuarlos a las condiciones escolares. Estos investigadores consideran que los lasallistas o lasalianos, constituyeron en el momento, una vertiente modernizadora dentro de la pedagogía católica, fundados en el neotomismo, que fue declarado como la filosofía de las escuelas católicas por León XIII (Alzate, Gómez y Romero, 2012)

maestras en ejercicio, como en las instituciones normalistas, se constituyeron en un obstáculo que no lograron transformar en el nivel que deseaban los intelectuales y políticas de la época. Entre muchas razones por la falta de coherencia entre las políticas locales y nacionales y por las dificultades de difusión y didactización de las nuevas propuestas y por la fuerte preeminencia de la pedagogía de fundamentación católica.

En especial, las posiciones definidas desde la iglesia católica, que si bien en diferentes lugares fueron agentes de difusión y aplicación de las metodologías activas, no renunciaron a la fundamentación conceptual sobre la formación de la subjetividad: la disciplina, la autoridad sobre el niño, las costumbres y normas rígidas del cuidado de la moral. La iglesia católica señaló muchas de las tesis de la Escuela Nueva como peligrosas, herejes y materialistas e incluso se opuso a la publicación que el Ministerio desarrollaba sobre la pedagogía de Decroly. Uno de los aspectos que se le criticaba era la inexistencia de un centro interés relacionado con la religión (Helg. 2005: 154).

Igualmente, el Gimnasio Moderno tuvo que afrontar la desconfianza del clero, puesto que veían con malos ojos cuanto significaba intervención de liberales en empresas educativas (Mallarino Botero, Gonzalo. 1990: 95). Durante el primer año, pese a las constantes solicitudes al arzobispo de Bogotá, Bernardo Herrera Restrepo, le fue negada la solicitud de un capellán y de profesores de religión. Sólo con la llegada de un maestro español que traía recomendaciones del obispo de Barcelona les fue concedido este pedido. No obstante, en 1917 les fueron retirados estos religiosos por disposición superior, “Tenía por causa tal disposición el hecho de que las clases de los niños más pequeños estaban dirigidas por señoritas” (Ibíd. 95-96).

Los procesos generados con la introducción de las ideas activas en Europa y América, puso en crisis la relación entre Estado e iglesia, principalmente en el dominio de la educación y la formación de maestros, situación se evidencia en la encíclica *Divini illius Magistro*, del papa Pío XI (31 de diciembre de 1929), en la que la iglesia católica hace énfasis en la naturaleza divina de su potestad sobre la enseñanza:

Además es un derecho inalienable de la Iglesia, y al mismo tiempo u deber que no puede soslayar, el de velar por la educación de sus hijos, los fieles, en cualquier institución que sea pública o privada, no sólo por lo que concierne a la enseñanza religiosa que se da en ella, sino también por toda otra materia u organización de enseñanza, en la medida en que tiene relación con la educación y la moral (pp. 9-11, citado en: Zind, Pierre. 2003, pp.57).

La importancia y extensión que la pedagogía activa ganaba en el campo educativo colocaban en el centro las concepciones sobre el niño y sus procesos de desarrollo, las cuales ponían en cuestionamiento las prácticas de control y disciplina que fundamentaban la escuela católica hasta el momento. En su lugar palabras como alegría, autodisciplina y libre desarrollo provocaron que la iglesia se expresara con censura frente al denominado “naturalismos pedagógico”, el cual, según la encíclica, “de cualquier modo que sea excluye o tiende a aminorar la acción sobrenatural del cristianismo en la formación de la juventud...; que se basa en todo o en parte sobre la negación o el olvido del pecado original o el papel de la gracia, para no apoyarse sino sobre las solas fuerzas de la naturaleza”. Estas pedagogías no tienen presente que “subsisten, por lo tanto, en la naturaleza humana los efectos del pecado original, y en particular el debilitamiento de la voluntad y el desorden de sus tendencias (pp.25, citado en: Zind, Pierre. 2003 pp.59)

En el centro de esta disputa, se encuentra varias fuerzas, la fortaleza de la pedagogía católica en el país, la cual había sido plenamente demostrada ya a finales del siglo XIX, con gran influencia en la dirección de las educación y las escuelas normales, y las ideas pedagógicas fundamentadas en las ciencia experimentales y sociales como posibilidad para la modernización de la escuela, el maestro y con ellos la sociedad, desde una perspectiva laica. La pedagogía católica se había fortalecido de manera considerable desde los gobiernos de la Regeneración conservadora, tenía el control de la gran mayoría de la educación secundaria y regentaba varias instituciones de formación de maestras. Además, bajo los planteamientos de la libertad de enseñanza, y no ajenos a la necesidad de modernizar los viejos métodos, fueron promotores de las metodologías activas relacionadas con áreas de estudio, como el método audiovisual y la globalización del aprendizaje infantil, pero no se adhirieron a las concepciones fundamentales de los pedagogos activos basadas en el libre desenvolvimiento del niño, la valoración de la acción espontánea, la autonomía y la disciplina de la confianza

principios centrales de la pedagogía de la Escuela Nueva o Activa, es decir, en el centro de la disputa no están los conocimientos científicos, ni los procesos metodológicos de la enseñanza, lo que se encuentra en el núcleo del debate es el tipo de subjetividad a formar y las formas de relación con la autoridad.

En este marco de confrontaciones, la mayoría de las escuelas normales del país siguieron apegadas a las formas clásicas de existencia fundamentadas en el encierro, la fuerte vigilancia de los educandos y la férrea orientación religiosa y moral (Sáenz, 1995). La pedagogía de orientación católica consideraba fundamental que los maestros y las maestras debían ser formados en la disciplina, el orden y el temor a Dios con el fin de que a su vez, pudieran ser formadores de la niñez. Para Sáenz, Saldarriaga y Ospina, los saberes teleológicos como fundamento de la formación de maestros y de su práctica, se constituyeron en las escuelas normales, en especial las femeninas, en “el mayor obstáculo para el proyecto de modernización de la pedagogía activa [...] Su capacidad de exclusión de fines educativos distintos a los de la religión católica, su monopolio de los análisis filosóficos acerca de la naturaleza del hombre, sus pugnas con las nuevas estrategias de formación del individuo” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina. 1997, Vol. 2: 186).

Si bien la pedagogía activa jugó un papel importante en el debate y la orientación de nuevas propuestas para pensar la formación de maestros, la enseñanza, la escuela, el aprendizaje y la formación, sus procesos de apropiación no lograron transformar contundentemente las prácticas pedagógicas tradicionales de gran parte de las instituciones normalistas del país, los cuales fueron catalogados de manera constante, por las políticas estatales liberales como tradicionales y atrasadas. Es un momento de juego de poderes por la verdad y el saber en el campo de la formación de maestros, forcejeo en el cual la pedagogía activa se fortaleció transformando las prácticas de enseñanza, o al menos creando en el imaginario educativo otra posibilidad de concebir la enseñanza y el aprendizaje diferente al memorismo, la mecanización, y de la relación entre maestros y alumnos más allá de la vigilancia, el control, los castigos físicos y la memorización. Sin embargo, frente a las pretensiones de erradicar la influencia a la iglesia católica en la definición de una identidad vocacional y una moral que le diera sustento a la acción pedagógica, en una sociedad en donde las retribuciones salariales,

las condiciones materiales, la relación con las ciencias, la cultura y las artes, y el prestigio social no han sido formas de construir una vocacionalidad y una ética civil para el magisterio, fue poco lo que ganó y esto lo demostró la fuerte influencia religiosa que prevaleció en las normales de la segunda mitad del siglo XX.

La intolerancia religiosa y política fue una de las fuertes fisuras del proceso de institucionalización de las pedagogías activas en el país, no sólo al interior de las escuelas normales, sino también en el campo intelectual y demás sectores que habían jalonado con entusiasmo las ideas de reforma. Diferentes personalidades del partido conservador, como Julio Carrizosa Valenzuela, ministro de Educación del gobierno liberal de Olaya Herrera; Miguel Jiménez López, y Rafael Bernal Jiménez, quien dirigió las propuestas de la escuela activa en Tunja y luego en la Facultad de Educación de Bogotá, Tomás Rueda, coautor del Gimnasio moderno y asesor de la Misión Alemana de 1924, entre otros, se encontraron en una situación de confrontación frente a posiciones políticas liberales que hicieron de las reformas un arma contra sus opositores políticos y la iglesia. Así mismo, sectores del liberalismo moderado, como Don Agustín Nieto Caballero, quien no consideró la exclusión de la educación religiosa como base de una propuesta nacional para transformar la educación y que rechazó la politización de la misma, debió renunciar a su cargo de director de Nacional de la Educación Primaria y Normalista, en tanto consideraba dañino e irrespetuosa su utilización para fines políticos (1935: 241-242. Citado en Sáenz y otros 1997: 276. Vol. 2).

En contraste con los políticos liberales más radicales, Don Agustín Nieto Caballero en su obra educativa más visible, el Gimnasio Moderno, buscó una implementación de la Escuela activa bajo un proyecto nacional que respetara la cultura y las condiciones sociales y culturales del país, entre ellas consideró importante mantener la separación de los sexos y la educación religiosa en el Gimnasio Moderno. Al respecto, son importantes las apreciaciones que Ferriere realiza sobre Agustín Nieto y esta institución en su libro sobre la Escuela Activa en Latinoamérica:

En todo ello procuró no lastimar las costumbres profundamente arraigadas de sus compatriotas. Nada de coeducación de sexos, por considerar prematuro el problema; nada de autonomía absoluta de los escolares, porque antes había que inculcar en los

jóvenes la conciencia de la disciplina; nada de Escuela Activa en sentido absoluto, fundada en la iniciativa e intereses predominantes y actuales de los alumnos, pero si “los métodos activos” que aseguran la plena participación intelectual, afectiva y activa del niño en las disciplinas que le propone con discernimiento el maestro; nada de horarios que exigen largos periodos de trabajo sobre un mismo tema, con el fin de no romper con demasiada rudeza con la concepción corriente de la escuela (Citado en Cubillos Bernal. 2007: 58)

Los comentarios de Ferriere son de gran importancia en tanto que permite comprender los complejos procesos de selección que se dieron en el país en la apropiación de esta pedagogía moderna, en donde estos obedecieron no sólo a determinadas posiciones políticas o ideológicas, sino también como la cultura del contexto nacional se constituyó en un elemento dinámico en las condiciones de posibilidad para el proceso de apropiación. No sólo desde las comunidades religiosas y las normales se realizó una selección de los elementos activos, dándose un predominio en la aplicación de los métodos, sino que desde la obra insigne de la pedagogía activa en el país los procesos de asimilación, selección y aplicación hicieron un énfasis especial en los procesos metodológicos que orientaban la enseñanza, sostenidos por un marco conceptual de la disciplina, la autonomía y la relación entre los sexos de basamento clásico.

2.4.5.4 El saber pedagógico y la pedagogía en posición de subordinación

En relación con el saber pedagógico, los procesos de apropiación de la pedagogía activa en el país significaron elementos contradictorios. En primer lugar fue una época donde la formación de maestros y la educación en general, fueron objeto central de los debates, propuestas, publicaciones y políticas públicas. Un momento donde un grupo amplio de intelectuales e instituciones pusieron todo su empeño en el avance pedagógico y educativo del país.

Sin embargo, los diferentes estudios que se han realizado al respecto (Herrera, 1999, 1993; Sáenz, Saldarriaga y Obregón, 1997), coinciden en plantear el carácter subalterno al que fue reducida la pedagogía en este proceso de relación con las ciencias experimentales y sociales.

La apropiación hecha en el país de las teorías activas, de O. Decroly, M. Montessori, Buysé¹²³, Binet¹²⁴, William James¹²⁵, entre otros, en su mayoría médicos, psicólogos o biólogos, no propició un ambiente favorable a la pedagogía, la cual se vio ensombrecida y en su lugar entraron los saberes biomédicos que no le ofrecieron como espacio de reflexión la enseñanza, sino que su acción estaba centrada en la observación y la medición. Así mismo, investigaciones realizadas desde la sicología muestran como está se ubicó en el centro de las conceptualizaciones y prácticas pedagógicas:

Entre 1930 y 1957 la psicología se encontraba unida a la práctica pedagógica (Sáenz, 1992). En este período la psicología experimental (como pedagogía activa y como test) subyace a los métodos de enseñanza y las estrategias de formación; se encuentra en relación con los fines de la escuela activa como el desarrollo de la inteligencia, de la ciudadanía, y la capacitación para el trabajo. ...la misma psicología experimental, se inclinó más hacia la investigación en cuanto a las formas de conocimiento y del aprendizaje del niño, con nuevos métodos y contenidos de enseñanza sobre una base científica y experimental, con trascendencia en su educación. ... Así mismo, la psicología clínica se orientó hacia el maestro en cuanto a instruirlo en la observación de las inclinaciones morales y sociales de los alumnos. (Figueroa C. y Londoño, C. 2014:249)

Las formas como fueron apropiadas las teorías activas en el país instrumentalizaron el saber pedagógico, en el sentido en que los nuevos planes de educación de la formación de maestros se llenaron del estudio de los saberes experimentales y sociales y lo pedagógico se centró en

¹²³ Raymond Buysé, egresado de la Universidad Católica de Lovaina, hizo una mezcla entre la sicología moderna, la pedagogía y las ideas católicas. Representa en el momento la concepción positivistas del conocimiento científico y la pedagogía como una ciencia natural fundamentada en la observación. Herrera, M. 1999: 50)

¹²⁴ Alfred Binet(1857-1911) Director del laboratorio de Psicología Fisiológica de la Universidad de Paris, realizó diferentes investigaciones experimentales sobre los procesos de pensamiento y construyó escalas de medición para la elaboración de test de inteligencia. Herrera, M. 1999: 47)

¹²⁵ William James (1842-1910) Filósofo, psicólogo y médico norteamericano desarrollo las bases de la psicología funcional, de la cual John Dewey fu su máximo exponente. El núcleo de su experiencia fue la experiencia. (Herrera, M. 1999: 44)

los métodos y los procedimientos, sin sus fundamentaciones teóricas. Los aspectos metodológicos y de procedimiento fueron los puntos que coparon el interés de los intelectuales y la base de la formación de los maestros, test e instrumentos de medición, clasificación escolar, fichas de observación, etc., llenaron el espacio de acción del maestro y de su formación, elementos que están directamente relacionados con la característica escolanovista en el plano mundial en el énfasis que esta corriente colocó en la parte operativa y metodológica. (Herrera, M. 1999: 127).

En otras palabras, la pedagogía no constituyó un núcleo central de desarrollo y reflexión en las instituciones para la formación de maestros creadas por el Estado para modernizar la escuela y a su vez la sociedad. Tanto en las Facultades de educación como en la Escuela Normal Superior la pedagogía constituyó un objeto secundario de estudio y análisis, su lugar fue ocupado por teorías de corte psicológico o social. En las facultades “el trabajo sistemático sobre el estatuto teórico de la pedagogía no se desarrolló como un campo de interés específico en estas instituciones y en el caso de la Normal Superior [...] en lo que se refiere a la pedagogía no se acumuló y decantó un nivel de conocimiento que permitiese mayores niveles de apropiación y adecuación de la tradición pedagógica por parte de un núcleo de profesionales colombianos” (Ibíd.: 127).

Con relación a la Escuela Normal Superior y las facultades de educación revisten especial interés las reflexiones de Araceli de Tezanos quien, de manera opuesta a quienes enmarcan estas dos institucionalidades con las formas de apropiación de la Escuela Activa, ella las relaciona de manera especial con el paradigma francófono de las Ciencias de la Educación. Así mismo considera que la creación de este tipo de instituciones en Latinoamérica obedecieron a procesos acrílicos de copia del sistema francés, sin tener en muchos casos consciencia de sus implicaciones, ni las circunstancias particulares del contexto de funcionamiento donde operaban. Para esta investigadora la instauración de este tipo de instituciones significó para países como Colombia, posicionar un modelo que se situaba en posición opuesta a las escuelas normales regulares, y la apertura a las Ciencias de la educación, es decir a una concepción de la formación de educadores donde el papel de la pedagogía es sometida a una posición de marginalidad.

La creación de las Escuelas Normales Superiores, a imagen de sus homónimas francesas, que luego dieron origen a las Facultades de Educación[...] se inscribieron en las estructuras universitarias de varios países latinoamericanos durante los años 30's y 40's. Si las escuelas normales que formaron maestros para la escuela primaria siempre estuvieron marcadas por el reconocimiento del valor del oficio de enseñar, las Normales Superiores pueden ser señaladas como las responsables en gran medida, de la pérdida de dicho reconocimiento. Esta afirmación se funda en dos consideraciones. La primera se relaciona con el origen de dichas escuelas normales superiores en la historia de la educación francesa, centradas en la formación de intelectuales dedicados a la investigación en una disciplina específica dejando por fuera el aprendizaje y la formación en el ámbito de la teoría y la práctica de la enseñanza. Esta ausencia nos lleva a una segunda consideración, pues es en ella donde emerge la idea, ampliamente expandida en el contexto latinoamericano, que para ejercer la docencia en los colegios y liceos de enseñanza secundaria el saber enseñar no es una condición sustantiva de la formación de profesores para este nivel del sistema educativo, asumiendo de esta manera que nuestras sociedades presentan las mismas condiciones estructurales que la sociedad francesa, donde los alumnos que llegaban pertenecían a la burguesía intelectual. Esta importación del modelo de la Escuela Normal Superior francesa, que termina injertado en diversas universidades latinoamericanas, viene acompañada por el traslado de la disputa sobre el papel de la pedagogía en la formación de docentes. Esta disputa tendrá un recrudecimiento importante con otra importación: el traslado acríptico de las “Ciencias de la Educación”[...] fueron miradas como las compañeras naturales de las ideas de progreso y desarrollo promovidas, no siempre de manera consciente, por el aparato de político- económico e intelectual, filosóficamente positivista (De Tezanos Araceli. 2005:5)

Las reflexiones de Araceli de Tezanos, plantea un tema inquietante para futuras investigaciones en tanto que en las Ciencias de la Educación como en las teorías Activas, otras disciplinas como la psicología y la sociología entran a jugar un papel central en la conceptualización educativa. En este periodo de estudio en nuestro país, la posición hegemónica con la que entraron a hacer parte las ciencias experimentales, en especial la psicología con relación a la pedagogía, hizo que el concepto madre de la reflexión del maestro, la enseñanza, se descentrara, y que su espacio referencial lo coparan los conceptos de niño y aprendizaje, vistos y constituidos desde lo psicológico. Así mismo, la acción conceptual que la pedagogía clásica había ganado en el hacer del maestro, es marginada por la presencia de otros saberes y sujetos que le disputan el espacio, y que, en la mayoría de los

casos, lo ponen bajo su órbita. Esta relación, además de subordinante, lo aleja de su espacio de saber y de elementos conceptuales que le habían permitido plantearse nuevas posibilidades frente al saber, la enseñanza y la sociedad.

Sin embargo, es necesario tener presente que estos procesos no fueron exclusivos de las formas de apropiación que se dieron en el país, dado que la psicología entró a jugar un papel preponderante, en gran parte porque ella fue en el marco de esta tendencia mundial, una de las disciplinas experimentales de mayor desarrollo. El conocimiento del niño, sus aptitudes y desarrollo se convirtió en el elemento central de la gran mayoría de las propuestas de la Escuela Nueva o Activa: Montessori, Decroly, Claparede, entre otros. En segundo término, por el afán de darle una base científica a la pedagogía, en oposición a la pedagogía clásica considerada entonces como especulativa.

Por otra parte, la psicología experimental con sus énfasis biológicos y médicos, que centraron la atención en la personalidad, la atención y las actitudes de los niños, y su correlato los test de inteligencia, se convirtieron en base adecuada para estrategias sobre la población en donde la escuela y en general la educación jugaron un papel central. La psicología se convirtió en un saber con poder de cientificidad, que colocó a la pedagogía bajo su órbita como saber dependiente. En este contexto de ideas no es extraño que los primeros trabajos de psicología en Colombia fueran realizados en el marco de la relación entre lo educativo y la medicina. Luis López de Mesa, médico, graduado en siquiatría en Harvard y ministro de educación quien encuentra un sitio en la historia de la psicología por haber sido el autor del primer test de inteligencia realizado en el país. (Ardila, Rubén.1999:60). Así mismo, el primer Instituto de Psicología Aplicada en nuestro país, cuyo objetivo fue estudiar las peculiaridades mentales de la población escolar, nace en las entrañas de la Escuela Normal Superior, en 1937 (Giraldo y Rodríguez. 2000:277).

2.4.5.5 El plan y el programa de estudios normalista de 1945

El programa de estudios para las escuelas normales regulares dispuesto por el gobierno de Alberto Lleras Camargo y el Ministro de educación Germán Arciniegas a finales del año

1945 son una muestra memorable de las últimas influencias de la pedagogía activa para la formación de maestros de carácter estatal. Este amplio y conceptual programa de estudios hace parte de una serie de disposiciones asumidas por Lleras Camargo, en su año de gobierno (1945-1946) tras la renuncia de Alfonso López Pumarejo, compuestos en especial de tres textos gubernamentales: el Decreto 2979 de 1945 que plantea un nuevo plan de estudios para los dos últimos años de bachillerato¹²⁶ de las Escuelas Normales Regulares, el Programa de Estudios para las Escuelas Normales Regulares de la República y un nuevo Reglamento para este tipo de instituciones regulares y rurales (1946). En este último, a la escuela normal se le atribuye la función no sólo de ser a la vez “centros docentes que forman los maestros y Centros Científicos de investigación Pedagógica”, a la vez que se le considera organizador de la “la cultura popular”. Esta disposición amplía en gran medida las funciones de la escuela normal dándole amplias funciones en la labor social y cultural de los contextos comunitarios. Además de la escuela anexa tradicional, le adiciona elementos nuevos, un jardín de niños y los grados de la Escuela Complementaria y de Educación Especial. Por otra parte, además de los cursos regulares del plan de estudios, agrega como parte de las funciones de la escuela normal cursos para obreros y campesinos, cursos de formación para maestros en ejercicio, cursos de extensión cultural y sección de consultas para lo exalumnos, en ejercicio de la docencia (Resolución 1792 de 1945)

El Programa de Estudios para las Escuelas Normales Regulares hace evidentes varias características que diferirán del trayecto de las escuelas normales de la segunda mitad del siglo XX.

En primer lugar la visión del maestro con un alto nivel cultural, científico y pedagógico. Los programas buscan dotar al futuro maestro de unos conocimientos que “necesitarán para el ejercicio responsable de la profesión, adquisición que debe entenderse desde el punto de vista de los conocimientos y la capacitación para el estudio e investigación científica, poniéndolos

¹²⁶ El decreto 2893 de 1945 había definido un plan común para todo el bachillerato hasta el grado 4º, dejando sólo los dos últimos años a las actividades dirigidas a las especificidades vocacionales.

con ello en posición de elevar su nivel cultural sin quedarse en el modesto mínimo de lo que exige un programa para la escuela primaria” (Arciniegas, 1946).

En segundo lugar la alta valoración de la formación pedagógica como aquellos conocimientos que le permite al maestro orientar los procesos de aprendizaje de los discípulos, conocer sus características, secuenciar las temáticas y darle mayor preeminencia a los que tengan mayor valor formativo y utilizar variadas técnicas metodológicas para despertar el interés de los estudiantes. Aunque esta es denominada “formación técnica”, las constantes indicaciones pedagógicas en la introducción de cada área de estudio, la exposición que se realiza explicando cada una de los componentes del estudio pedagógico y las temáticas que plantea en el plan de estudio permite poner en duda su visión meramente técnica. Esta formación pedagógica se “adquirirá de manera sistemática, por medio de las disposiciones sobre la materia, por medio de las clases de Metodología, Pedagogía y demás que comprenden las ciencias pedagógicas, con las Prácticas en la Escuela Anexa, y, también por vía indirecta, con la observación de las diferentes actividades dictadas por los profesores”(Pp. 23).

En este sentido, se consideraba que el en el desarrollo de las acciones formativas de toda la escuela normal debían ser modelos donde el futuro maestro encontrara los aprendizajes necesarios para ejercer adecuadamente su futura profesión, entre ellas las actividades desarrolladas por los profesores: “pero principalmente y esto es algo que deben tener en cuenta los profesores, por la manera como a los propios normalistas se les dictan las lecciones, pues la influencia de los profesores sobre los alumnos es considerable y estos necesariamente apelarán, cuando a la vez les toque actuar como maestros, a los métodos con los cuales se hallen más familiarizados”. En este aspecto está la preocupación sobre cómo se debe formar un maestro, lo cual diferencia la escuela normal de otras instituciones, en tanto que de manera constante el Programa de estudios indica que las materias deben proveer elementos para que el futuro maestro pueda ejercer la enseñanza dirigida a los niños.

En tercer lugar, la importancia que le dio a las metodologías que propiciaran el desarrollo de la experimentación, la comprensión, el debate de las ideas: “la enseñanza de la física en la

Escuela Normal debe hacerse lo más experimentalmente que sea posible, a fin de que el alumno, al propio tiempo que va adquiriendo las nociones teóricas indispensables, vaya comprobándolas por sí mismo y deduciendo leyes” (Ibíd.: 24). Desde este marco de ideas, planteó la necesidad de prácticas escolares por fuera del aula como forma de relación de la escuela con los contextos reales que potencien los aprendizajes:

Todas las materias darán lugar a actividades que puedan desarrollarse en momentos no previstos en los horarios pero que tienen una definida orientación científica [...] No deberá pues perderse la oportunidad de hacer frecuentes salidas a los campos para ponerse en contacto con la naturaleza, no solamente a manera de descanso, sino con la finalidad bien definida del estudio. Las visitas a las escuelas primarias de la localidad, a las exposiciones, a los museos, a las bibliotecas, deberán ser parte del plan de trabajo de los normalistas (Ibíd.: 24).

En sus primeros apartes, y como orientación general del trabajo en el desarrollo del programa de estudios plantea el fomento de la actividad del estudiante como artífice de su propio saber, valorando las inquietudes y propiciando sus propias búsquedas para el desarrollo de sus aptitudes, el amor por el estudio, el desarrollo de la iniciativa, la adquisición de métodos de trabajo y el control de sus resultados; aspectos que posibilitan la creación de “el espíritu de esfuerzo, de investigación y de estudio” (Ibíd.: 22).

En cuarto lugar, en esta disposición se pone en funcionamiento un ideal de disciplina fundada en la libertad y la responsabilidad, como elementos claves en la formación de un ciudadano conscientes de sus deberes para con la familia, la sociedad y el Estado. En la cual la disciplina más que una herramienta de orden interno se constituye en elemento para construir normas de vida. El texto llama la atención de manera especial a considerar lo delicado del tema, pues no se puede caer en los extremos que la han hecho perniciosos:

[...] de la usencia de libertad se puede resultar peligroso pasar a la negociación de la responsabilidad, extremos igualmente viciosos que desembocan en una acción educativa nula, porque tan equivocada es la coerción que destruye o impide la formación de la personalidad, como un ambiente de despreocupación inspirado en una libertad mal entendida que un alto porcentaje de estudiantes no está en capacidad de manejar provechosamente (Ibíd.:23)

Considera además, que el maestro necesita un arraigo de la disciplina que le permita un espíritu totalmente honrado, construyendo “hábitos de puntualidad, orden, espíritu de trabajo, rectitud, respeto de sí, de sus superiores, y de la sociedad en general, acatamiento espontáneo de las relaciones de dependencia, sentido dinámico del progreso y la solidaridad, etc.”(Ibíd.: 20). En este contexto convoca a la creación de un ambiente de “sana alegría”, fundada en la cordialidad y el respeto entre docentes, y entre estos y los estudiantes para quien el profesor debe ser “el verdadero amigo y orientador” (Ibíd.: 21).

En quinto lugar, la concepción de un ambiente profesional como elemento que debe caracterizar la institución normalista. El concepto de ambiente aporta un elemento importante que diferencia la escuela normal de otro tipo de instituciones de educación secundaria. Por otro lado, implica la concepción del ambiente como elemento formativo de tipo pedagógico, más allá de las acciones aisladas en el aula de clase. La escuela normal debe entonces crear un “ambiente profesional que contribuya a formar la personalidad de los futuros maestros”, lo cual no significa que sólo se pueda hablar de pedagogía, sino que sea un “centro abierto a todas las corrientes del espíritu, un foco de estudio y de investigación” (Ibíd.:21).

La última característica es el fuerte énfasis que en todo el desarrollo del programa escolar realiza en la “Misión social de la escuela y del maestro”. Al respecto el programa plantea claramente en sus aspectos orientadores la necesidad de una escuela normal que sea consciente de que “no sólo los conocimientos pedagógicos y las materias forman al maestro”, por lo tanto es menester una fuerte compenetración con la “Misión social de la escuela”. Por tanto la escuela normal debe procurar las formas para generar un maestro sensible y comprometido con los problemas sociales, “para que jamás dejen pasar inadvertidos los problemas colectivos ni los contemplen con indiferencia para que sus actitudes se mantengan siempre a la altura de las circunstancias” y que sea capaz de “trasladar a la escuela primaria ese espíritu de sensibilidad social y de actividad benéfica para la comunidad” (Ibíd.: 22). Es en este sentido que duplica las horas dirigidas al estudio de las ciencias sociales en el plan de estudio normalista, en tanto que considera evidentes el desconocimiento de estos aspectos en estudiantes y maestros, elementos que son indispensables en “la construcción de ciudadanos

responsables, amantes de la Patria, capaces de actuar como elementos de progreso” (Ibíd.: 38), para lo cual recomienda un estudio crítico, pero desapasionado y objetivo.

Las materias que hacen parte de este plan de estudio son: Para el grado Quinto: Literatura española, Higiene escolar y enfermería, cívica y elementos de sociología, sicología, pedagogía y legislación escolar, historia de Colombia, dibujo, trabajos manuales u oficios domésticos, música y canto, educación física y prácticas agrícolas y zootécnicas. Practicas pedagógicas. Tres semanas, una de observación en el primer semestre y dos de práctica en el aula en el segundo. Para el grado sexto: Literatura colombiana e hispanoamericana, Química, geografía económica de Colombia, Historia de Colombia, Pedagogía y metodología (metodología especial de las materias), psicología e historia de la educación, trabajos manuales u oficios domésticos, música y canto, educación física y prácticas agrícolas y zootécnicas. Practicas pedagógicas: cuatro semanas.

En las ciencias pedagógicas se hace énfasis en los principales conceptos y metodologías de los pedagogos activos, principalmente de Decroly, el interés, la motivación, los centros de interés, el método por proyectos, el medio ambiente, el programa escolar, el juego educativo (Fröebel, Montessori y Decroly), la escuela activa y la pasiva, la educación intelectual y la física, entre otros. Atrae la atención la ausencia de la educación religiosa en el plan de estudios normalista, la cual si se establece en el bachillerato clásico y en el resto de los niveles de la educación primaria y secundaria.

2.4.5.6 Derrumbe de los procesos institucionales de la escuela activa

Diferentes investigadores que han estudiado a profundidad este momento de la historia de la educación en Colombia (Helg, Aline 2005, Herrera, 1999, 1993; Sáenz, Saldarriaga y Obregón, 1997), confirman el derrumbe de los procesos de institucionalización y estatalización¹²⁷ de las propuestas activas en el país, con el recrudescimiento de las contiendas

¹²⁷ Estatalización en tanto que el Estado por espacio de 16 años (1930-1946) asume las propuestas de la pedagogía activa como política para lograr los procesos culturales sociales y económicos ligados a la

políticas de finales del 40, el advenimiento de una de las épocas más violentas en nuestro país, tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y la llegada al poder del partido conservador. En este momento las ideas pedagógicas activas y los desarrollos obtenidos durante el gobierno liberal fueron planteados desde la iglesia, el gobierno y no pocos intelectuales conservadores, como las causas que alimentaron el vandalismo y la violencia de finales de esta década. Quedaba así planteado el peligro de las ideas laicas de la educación, de la autonomía y la libertad como elementos corrosivos que dañan las mentalidades infantiles y juveniles, los cuales son considerados incapaces, sin la educación religiosa y la vigilancia disciplinaria, de controlar sus instintos¹²⁸.

La Reacción conservadora (1946-1953) produjo el desmonte las orientaciones liberales en la política educativa y la formación de maestros, y el restablecimiento de los ideales pedagógicos fundados en las prácticas de la enseñanza como transmisión de los saberes de las ciencias didácticas en los manuales escolares, y la repetición como aprendizaje. La orientación católica de la educación por mandato constitucional prevaleció en el espacio escolar y las escuelas normales.

Pero aunque en el campo pedagógico, el desmonte de las pedagogías activas significó un empobrecimiento de los referentes legislativos que dinamizaban la formación de maestros normalistas, a nivel cuantitativo se dio un movimiento contrario. La década del 50 del siglo

modernización y dispone de los instrumentos a su alcance para difundir y lograr su aplicación en los escenarios escolares. Se le nombra así al proceso mediante el cual el Estado asume la labor de definir, orientar y prescribir el proceso pedagógico de la enseñanza.

¹²⁸ Esta conclusión encuentra un fuerte punto de convergencia con las elaboradas por Raselda, la maestra formada por la escuela normal española de principios de siglo, de carácter laico, quien después de “perder su honra llora su desgracia y se llena de odio contra todos los culpables de su desgracia...”

...imaginó otro culpable: la clase de enseñanza que había recibido en la escuela Normal. Aquella tarde que se confesara había comprendido que la religión era la única defensa contra el pecado. Ahora pensaba que si ella hubiera sido verdadera creyente se habría salvado. Pero en la escuela nunca le hablaron de Dios, y algunos profesores hasta le enseñaron a despreciar la religión. Ahora creía que esa enseñanza de la Escuela Normal, en vez de darle fuerza para vencer los instintos, la había predispuerto para el mal... (Novela la Maestra Normal. Gálvez, Manuel 1964: 227)

XX significó cuantitativamente un aumento de las escuelas normales en el país. Al finalizar esta década el aumento de las escuelas normales del país, de 19 que había en 1938, pasaron a 139 en 1960, 21 de ellas de varones y 118 femeninas. De ellas 30 son nacionales, 16 creadas por los departamentos y 93 son privadas (Memoria del Ministro de Educación al Congreso 1960). Este aumento significó para el normalismo, ser el sector más importante en la educación secundaria, después de la enseñanza clásica. Lo anterior muestra que la escuela normal seguía siendo un importante medio para la movilidad social para las clases medias urbanas y rurales (Helg.2005:272). No obstante es notable la preeminencia del sector privado sobre las normales de carácter estatal, un 67% de escuelas normales bajo la orientación privada, cuyos egresados eran mayoritariamente del nivel normalista elemental, de estudios de cuatro años, lo cual a consideración del Ministro de educación de la época le restaba calidad a la formación de los maestros egresados. Este aumento de la educación privada, según Helg, empieza a hacerse evidente desde la década del 40, año en el cual las comunidades religiosas dirigían el 56% de la educación secundaria, principalmente de educación femenina, sus colegios incluían una sección comercial y/o normalista (Helg.2005).

Pese a esto, la última mitad del siglo XX termina con un manto de cuestionamientos a las escuelas normales, esta vez desde las Misiones extranjeras y los discursos de los expertos internacionales, quienes objetan su rentabilidad y su verdadera incidencia en la formación del número de maestros que necesitaba el país en el cumplimiento de los planes de expansión de la educación primaria trazados por la Unesco, en el Proyecto Principal para América Latina (Memoria del Ministro de Educación al Congreso. 1960:48). Según Helg, la falta de mejores condiciones para el magisterio hacía atrayente otro tipo de empleos para quienes lograban avanzar en los estudios normalistas. En este sentido la misión Le Bret (1956) y los expertos del Plan Quinquenal (1956), coincidieron en afirmar que las escuelas normales no eran rentables tanto por ser demasiado numerosas, como por no cumplir con su función principal de formar maestros para la educación primaria. En 1960, el gobierno lanza su Plan Cuatrienal de Educación, en donde la necesidad de maestros preparados se vuelve perentoria.

Aunque varios investigadores (A. Helg 2005 y Herrera M.1999) plantean la incidencia de la pedagogía activa a nivel geográfico, sólo en las principales ciudades del país, y a nivel

temporal únicamente hasta finales de la década del 40, su verdadera existencia es un tema por investigar. Baste como referencia las huellas de la educación montessoriana en los primeros años de educación de Gabriel García Márquez en Aracataca, en los primeros años de la década del 30:

[...] El consuelo fue que en Cataca habían abierto por aquellos años la escuela montessoriana, cuyas maestras estimulaban los cinco sentidos mediante ejercicios prácticos y enseñaban a cantar. Con la belleza y el talento de la directora Rosa Elena Fergusson estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos. Aprendí a apreciar el olfato, cuyo poder de evocaciones nostálgicas es arrasador. El paladar, que afine hasta el punto de que he probado bebidas que saben a ventana, panes viejos que saben a baúl, infusiones que saben a misa...No creo que haya mejor método que el montessoriano para sensibilizar a los niños en las bellezas del mundo y para despertarles la curiosidad por los secretos de la vida (García Márquez, Gabriel. 2002: 117-118).

Sáez, Saldarriaga y Ospina consideran que la escuela activa pese a sus limitaciones, si dejó unas improntas importantes en los discursos y las prácticas pedagógicas en la educación primaria en el país, la amplia difusión de las ideas activas generadas desde diferentes medios impactaron el pensamiento sobre la infancia, sobre las metodologías decrolyanas y en la formación de un número importante de maestros que luego aportarían desde puestos de dirección a orientar procesos fundamentados en las ideas escolanovistas. En la escuela primaria también propició cambios importantes en cuanto a su relación con la vida y las instituciones nacionales, en oposición a su localismo de principios de siglo, así mismo originó un reordenamiento físico del entorno escolar y la relación con sus comunidades (1997: 383 Vol. 2).

Lo que sí se puede decir es que el desmonte estatal de las pedagogías activas no significa necesariamente su desaparición en el campo de las prácticas y las aspiraciones de los maestros y las instituciones en la búsqueda permanente de mejorar los procesos institucionales y de aula, tanto en la enseñanza primaria como en la formación normalista. Ese campo especial que aunque desde el nacimiento de la escuela se ha buscado vigilar y controlar por parte de los gobiernos por medio de poderes locales, el poder eclesial y los

inspectores y los reglamentos, es el espacio del maestro y el espacio de lo aleatorio, en donde han primado variedad de opciones y experiencias marginales e ignotas.

Las prácticas pedagógicas de los maestros no han sido el calco fiel de los procedimientos orientados por el Estado, sino más bien el accionar instintivo y/o formado de sujetos que en su compromiso con sus comunidades, sus estudiantes o simplemente con su escuela han construido sus propias formas de enseñanza apelando a los conocimientos, los recuerdos y recursos que como normalistas recibieron y construyeron como ideal del buen maestro. En el campo de las instituciones y los maestros también se dan en micro los propios procesos de apropiación y de resistencia que continuamente han burlado los controles estatales disfrazando sus informes con el lenguaje que la política de turno emplea, pero con el basamento de los que considera pertinente, adecuado y necesario nacido de sus propios procesos de formación, sus propias consideraciones y sus experiencias de estudiante.

Una muestra de ello son los hallazgos de Araceli de Tezanos en su investigación de 1987 sobre las escuelas normales en la cual demuestra el poder las imágenes construidas en los años de escolaridad sobre las formas de desarrollar la enseñanza en la formación de maestros. Con relación a las normales de la década del 80, la investigadora encuentra una distancia entre los términos que usan los normalistas en sus discursos para describir su accionar pedagógico y lo que en realidad sucede en el acto pedagógico. En las observaciones que realiza de las clases encuentra con fuerza acciones que no corresponden a las teorías orientadoras del currículo en el momento, y que por el contrario corresponden a vestigios de las influencias de la Pedagogía Activa, en tanto que los maestros en formación asumen una función de guías u orientadores y consideran imprescindible fomentar la participación continua de los estudiantes. Araceli de Tezanos afirma: “Son estos dos postulados de la Escuela Nueva los que sin duda se concretan, quizá no muy ortodoxamente, en las “maneras de dictar clase” contemporáneas” (De Tezanos, Araceli. 1987: 75-76).

Las formas como se apropió y de implementó la escuela activa, pese a su desmonte estatal, ha dejado huellas que en la mayoría de los casos será difícil de historiar, pero que sin embargo en el campo de las visibilidades se pueden encontrar algunos registros que son muestras de

los cambios que operó, una muestra de ello, es su permanencia obligada en los planes de estudio normalistas de 1963 a sí sea como una más de las experiencias o modelos metodológicos en el país. En segundo lugar, la acción y producción de quienes se formaron en las normales activas, como es el caso de José María Rodríguez, egresado de la Escuela Normal de Medellín en los años del 30 y quien después desempeñó varios cargos en el campo de la formación de maestros en el departamento, cuyas obras dirigidas a la formación normalista como fueron: *Didáctica del lenguaje primero y segundo grado* (1955) y *Metodología Especial de materias básicas* (1964), son orientadas desde sus aprendizajes fundados en la Escuela Activa. En ellas de manera constante hace referencia a pedagogos como Montessori, Claparede, Ferrière y en especial Decroly, en quien se apoya de manera reiterada para explicar sus propuestas metodológicas fundadas en las teorías de la globalización, los centros de interés y la sicología del niño. El propósito que se propone en su texto es “demostrar la eficacia del trabajo globalizado en la escuela primaria partiendo de los fundamentos de orden sicológico, pedagógico y social...podemos decir que las orientaciones aquí expuestas ponen de manifiesto la importancia hasta hoy insustituible de la enseñanza globalizada en la escuela aludida” (1964: 6).

Por otra parte, la pedagogía activa, como sinónimo de lo moderno y de la necesidad de la acción del estudiante en los procesos de aprendizaje, siguió siendo referencia de otras propuestas dirigidas a los maestros, tales como las orientadas por la tecnología educativa en el país. La Guía didáctica elaborada por la recién creada Oficina Administrativa para Programas Educativos Conjuntos del Ministerio de Educación-OAPEC, 1965¹²⁹, donde se intenta formar a los maestros de la escuela primaria en las nuevas teorías de la Tecnología educativa basada en la racionalización, la planeación, el desarrollo de habilidades y destrezas fundada en rígidos procedimientos, en sus partes justificatorias plantea que “está basada en los principios fundamentales de la pedagogía moderna, [...] establece normas que coinciden con la pedagogía activa”(Ministerio de Educación, 1965:1-2). Lo que es un indicativo del

¹²⁹ Estas Guías Didácticas serán luego reemplazadas por las elaboradas por la tercera Misión Alemana 1968-1978.

prestigio forjado por las propuestas de libertad y acción construidas en las décadas del 30 y el 40 (siglo XX) en nuestro país, como símbolo de lo moderno.

Estos elementos muestran que los aportes de la Escuela activa en el país, pese a su desmonte gubernamental dejaron una fuerte impronta en la vida educativa del país y en la formación de maestros que aún hoy¹³⁰, ante el vacío de mejores propuestas pedagógicas, alimenta las construcciones didácticas y la formación de maestros. Entre las labores relacionadas con el fortalecimiento de la Memoria activa y colectiva del saber pedagógico los interrogantes en relación con la pervivencia de la pedagogía activa en las prácticas de enseñanza es un aspecto a trabajar. Estos trabajos, entre otros aspectos, deberán mostrar el peso de los postulados activos en la configuración de las estructuras conceptuales con las cuales se interviene en la enseñanza y en la construcción de los conceptos del maestro moderno y del maestro tradicional. En este sentido la relación entre las pedagogías activas y el saber pedagógico dejan fuertes interrogantes que es necesario estudiar, más aún hoy cuando existe una distancia entre la pedagogía y las propuestas dirigidas a la enseñanza de los saberes disciplinares. Al respecto Ríos Beltrán y Cerquera Cuellar, quienes han estudiado con meticulosidad este periodo, considera que los aportes didácticos de las experiencias generadas en el país con relación a las propuestas activas tienen relevancia e impacto en la actualidad (2012:160)

2.4.6 Tecnología educativa y empobrecimiento de la formación normalista

2.4.6.1 Las políticas internacionales y la tecnología educativa

Las disposiciones legislativas para la educación normalista de la década del 70 del siglo pasado son el punto más visible de una serie de reformas que colocaron el estatuto de saber

¹³⁰Por ejemplo, la Escuela Normal de Jericó- Antioquia construyó toda su propuesta formativa para la Reestructuración con base en los Centros de Interés; por su parte la Escuela Normal de Sopetrán- Antioquia lo hizo fundamentándose en las propuestas Freinetianas frente a la comunicación escolar y las clases paseo. Así mismo, la Escuela Normal Superior la Hacienda de Barranquilla plantea en su PEI (2012) los centros de interés como base de su propuesta pedagógica. Por otra parte el trabajo por proyectos es hoy en día un elemento presente en el espacio educativo, en especial desde la ley General de Educación de 1994.

y la existencia misma de las normales en la cuerda floja, durante la segunda mitad del siglo XX en nuestro país. El Decreto 080 de 1974 y 088 de 1976 transforman la educación media y le niegan la posibilidad a las escuelas normales de formar maestros. Subsiste la escuela normal como aparato, pero desprovista de la función de formar maestros, en la medida en que estas instituciones son incluidas dentro de las políticas generales de la educación media, orientadas principalmente por las actividades denominadas técnicas vocacionales.

Aunque estas medidas son las de mayor recordación en la historia de estas instituciones, son las disposiciones gubernamentales asumidas desde finales de la década del 50 las que marcarán una ruptura estructural en la formación normalista. Uno de los aspectos centrales que diferenciarán estas transformaciones con relación a las etapas precedentes es su procedencia conceptual, mientras que los movimientos instrucionistas, la Regeneración y las políticas educativas de la década del 30 provenían de ideas sustentadas desde el campo pedagógico, y desde procesos de apropiación desarrollados en el espacio nacional, las generadas en la segunda mitad del siglo XX tendrán como sustentos teorías económicas y la acción directa de agentes y entidades internacional. Ellas son la expresión de una serie de transformaciones que emergen a finales de la década del cuarenta en el panorama internacional y que entran a definir la relación entre los países bajo la órbita de los Estados Unidos y los organismos internacionales.

Las reformas gubernamentales generadas en el país a partir de la segunda mitad del siglo XX, para la educación primaria, básica y media, incluida la formación de maestros, fueron expresión de las políticas generadas por las orientaciones de tipo internacional que surgieron después de la segunda guerra mundial, las cuales plantearon como objetivos centrales para los sistemas educativos la masificación de la instrucción, la planeación y la racionalización educativa fundamentadas en el concepto de *desarrollo*.

La “invención del desarrollo”, y con él el de su contraparte el “subdesarrollo,” emerge en las primeras acciones dirigidas por los Estados Unidos al finalizar la segunda guerra mundial (Escobar.2007: 19). Así mismo, el desarrollo se constituyó en elemento central de los discursos y las prácticas políticas, culturales y económicas de las agencias internacionales

que se crearon con el fin de darle solidez a las alianzas de posguerra, Naciones Unidas, OEA, El Banco Mundial, la UNESCO, entre otras. En este sentido, las teorías del desarrollo se configuraron como sustento de las relaciones entre los países, desde el cual la ciencia, la tecnología, la planificación y la racionalización se erigieron como requisitos de democracia, prosperidad y desarrollo económico:

Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno (Truman, 1949. Citado en Escobar.2007: 19-20).

Para el profesor Carlos Eduardo Vasco (1985:11), este nuevo panorama liderado por los Estados Unidos de América y los países de mayor poder político y económico de occidente, se fortalece con circunstancias políticas y científicas que cuestionan su poder, en el orbe y a nivel regional. El triunfo científico que significó la puesta en órbita del primer cohete artificial alrededor de la tierra, Sputnik (1957) por La Unión Soviética, significó para Estados Unidos la revisión de su sistema educativo y la puesta en marcha de procesos tecnológicos de mayor eficacia y eficiencia, que se convirtieron en eje central de sus propuestas modernizadoras de educación para los demás países. En segundo lugar, y de mayores implicaciones para los países latinoamericanos, el triunfo de la revolución Cubana, puso de manifiesto los peligros de la pobreza para la estabilidad económica y políticas de las naciones.

En el marco de las políticas internacionales, la educación se constituye en una tarea central para superar el “subdesarrollo”, y por ende, avanzar al progreso económico; para tal fin, la tecnología educativa fue el modelo educativo exportado a los países “subdesarrollados”, entre ellos Colombia. En este marco de acciones, la Unesco jugó un papel pionero, finalizando la década del 50 planteó el Proyecto Principal de Educación dirigido a América

Latina orientado a desarrollar la extensión de la educación primaria, la formación de maestros y la capacitación de especialistas en educación (Unesco.1959)¹³¹.

Aunque las acciones iniciales en el territorio colombiano, bajo la óptica de la tecnología educativa estuvieron dirigidas a la educación de la población por fuera de las instituciones escolares (planes de alfabetización, educación radial, la creación del SENA, el fondo de educación y capacitación popular de Inravisión, etc.), al finalizar los años 50 se despliega al sistema educativo escolar produciendo fuertes rupturas en la educación y la formación de maestros (Martínez, Noguera y Castro. 2003).

El Primer Plan Quinquenal de educación expedido en 1956, elaborado por expertos de la Unesco y la recién creada Oficina de Planeación del Ministerio de Educación, fue la vía de entrada de una serie de estrategias conducentes a transformar la educación primaria, el bachillerato y la educación normalista desde la visión de la tecnología educativa. Este plan, pionero en América Latina, tomó como base los resultados de dos misiones extranjeras que le precedieron, en primer lugar, la Misión orientada por el Banco Mundial y dirigida por Lauchlin Currie (1949), en la que participaron expertos del BIRF, del Fondo Monetario Internacional, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y de la Oficina Panamericana de la Salud. En segundo lugar, la Misión Lebrecht, dirigida por el Centro belga de Economía y Humanismo, la cual se desarrolló entre 1954-1956 (Helg, Aline. 2005: 238-240).

En el marco de estas formaciones discursivas surgen nuevos conceptos y objetos, los cuales se constituyen en línea argumentativa común de las políticas orientadas para el sistema educativo. En primer lugar, los conceptos de *educación vocacional, tecnológica y científica*, entran a relacionarse de manera directa con el *desarrollo económico* (*Decreto 45 de 1962 y 1710 y 1955 de 1963*). En segundo lugar, las orientaciones de organismos y eventos

¹³¹ En diciembre de 1979, los ministros de educación y de planificación económica de los países miembros de la Unesco (Quito), asumen El Proyecto Principal de Educación (PPE) como elemento central para la unificación de las políticas y acciones educativas en el mundo. UNESCO-OREALC. 2001

internacionales se instauran como” garantía para que sean acogidos” (Decreto 1710 de 1963). De esta forma se configura un nuevo discurso con pretensión de verdad, discurso que se instaura de manera hegemónica, no sin resistencias, para transformar la enseñanza, los saberes, el aprendizaje, el maestro y la escuela:

...el Seminario Interamericano sobre Educación Secundaria, de Santiago de Chile, recomendó modificaciones en los métodos y características del este nivel de enseñanza, muchas de las cuales se incorporan en el presente Decreto... Que en los capítulos sobre Bachillerato, de las bases para el Plan Quinquenal Educativo Colombiano, también se hacen recomendaciones similares. Que en la conferencia regional de Punta del Este, Colombia se comprometió a realizar reformas estructurales y a extender los beneficios de la educación secundaria al mayor número” (Decreto 45 de 1962).

En este contexto, el país se convierte en receptor de políticas educativas, de misiones de expertos y especialistas, cuya acción está dirigida a propiciar el desarrollo desde la base de la tecnologización, la racionalización de las prácticas de enseñanza y los recursos. Desde esta reconfiguración de la educación emergen nuevos saberes como directrices del proceso educativo, la planificación, la administración, la estadística y la programación; nuevos sujetos, los expertos y los especialistas, bajo cuya tutela debe funcionar el maestro, la escuela y las políticas educativas. Igualmente, los fines de la educación se centran en la cualificación del “recurso humano” requerido por los sistemas económicos, bajo la consigna política de superar la marginalidad y el subdesarrollo. Bajo estos nuevos escenarios discursivos, la política educativa deja de ser un asunto estrictamente nacional como si lo fue en la primera mitad del siglo (Martínez, Noguera y Castro. 2003), para pasar a ser concebida desde un modelo internacional: La Tecnología educativa.

Desde el espacio de emergencia de estas políticas educativas, teorías y procesos provenientes del campo económico, en especial las teorías de Frederick Taylor sobre la tecnología ocupacional u organización científica del trabajo, fueron trasladadas al campo de la educación con el fin de hacer de la educación un proceso eficaz, eficiente, homogéneo y tecnológico que se pusiera a tono con las demandas del mercado mundial y las teorías desarrolladas en otros contextos, especialmente las prácticas instruccionales de Estados Unidos, (Mockus, 1981: 11-16). Desde el ministerio se desarrolló una labor internacional y

nacional encaminada a la racionalización del quehacer de la enseñanza por medio de la elaboración de programas, capacitación de directivos y maestros y difundir las teorías y procedimientos que hicieran de la planeación educativa la herramienta central del desarrollo académico.

En el marco de estas políticas internacionales se pueden reseñar diferentes acciones de organismos internacionales, principalmente la Unesco, que tomaron como objeto la planeación educativa y que evidencian la emergencia de un nuevo objeto, de un nuevo saber y de nuevos sujetos en el marco de la educación: El Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, 1958), que realizó la Unesco en asocio con otros organismos internacionales como la OEA, FAO, OMS, CEPAL . Así mismo, el Curso Interamericano para el planeamiento de la educación, realizado en Bogotá, bajo la organización y el financiamiento conjunto de la OEA, el gobierno nacional y la Unesco. En este evento de capacitación, durante dos meses se dio instrucción en el tema de la planeación educativa a becarios de Colombia, Argentina, Brasil, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela. Los componentes del curso dejan ver como los contenidos, la didáctica, los fines educativos y demás elementos que fueron objeto de preocupación en otros momentos de la formación del maestro no son objeto de estudio en esta visión de la educación y su programación:

El programa del Curso comprendió las siguientes materias: Educación

y Desarrollo Económico, que estuvo a cargo de los profesores Clark y Sloan, de la Universidad de Columbia; Educación, Cultura y Sociedad, del profesor Juan Comas, de la Universidad Nacional de México; Administración Pública de la Educación y Organización de los Servicios de Planeamiento, del Sr. Diez Hochleitner, de la Unesco; "Aspectos cualitativos del planeamiento, a cargo del Sr. Blat Gimeno, de la Unesco y "Estadística al servicio del Planeamiento", del Sr. Zakrzewski, de la Unesco. (Unesco. 1959: 47-48).

2.4.6.2 Política de extensión de la educación primaria y la necesidad de maestros normalistas

En tal sentido, en el país los principales esfuerzos desde el Ministerio se dirigieron a aumentar la tasa de matrículas con el fin de ampliar la cobertura educativa. 1 (ver Gráfico 1. María Teresa Ramírez G. Juana Patricia Téllez C. pág. 14). En este contexto, la formación de maestros y la capacitación de los que se encuentran en ejercicio se constituyen en tarea de primer orden, en tanto que, como lo plantea el ministro de educación, Abel Naranjo Villegas al Congreso de Cafeteros en 1959:

El Gobierno se propone alcanzar una mayor extensión de la enseñanza primaria mediante un plan que reclama la preparación de 35,000 nuevos maestros y la capacitación de 25,000 de los 37,000 maestros actualmente en ejercicio, con lo cual se espera llevar a cinco años el límite de escolaridad urbana y rural y poder hacerla obligatoria y gratuita, como lo quiere la Constitución y como lo exige la Carta Fundamental de los Derechos Humanos (En Unesco. 1959:39).

El informe del Ministro de Educación al Congreso en 1960, plantea entre la situación de los maestros los siguientes datos: El 30,34% de los maestros del país eran normalistas titulados; el 13,38% poseían títulos bachilleres no pedagógicos (comercial, académico, etc.), el 56,26% no tenían título de estudios. En el país se encuentra 139 normales, 30 nacionales (12 de varones y 18 de señoritas) 16 departamentales (7 de hombres, 9 de mujeres); privadas 92 (2 de varones y 91 de señoritas). 63 de estas instituciones son Normales superiores, de 6 años de estudio; 76 son normales elementales, de 4 años (República de Colombia. Memoria del Ministro de Educación al Congreso. 1960). Estos datos indican varios puntos especiales, el primero la alta necesidad de maestros, dos el alto número de maestros sin formación académica y sin estudios pedagógicos, tres la participación de las normales privadas en la feminización del magisterio y cuarto, el porcentaje más alto de las normales de menor tiempo de estudios frente a las superiores de seis años de estudio (45,32% - 54,68%).

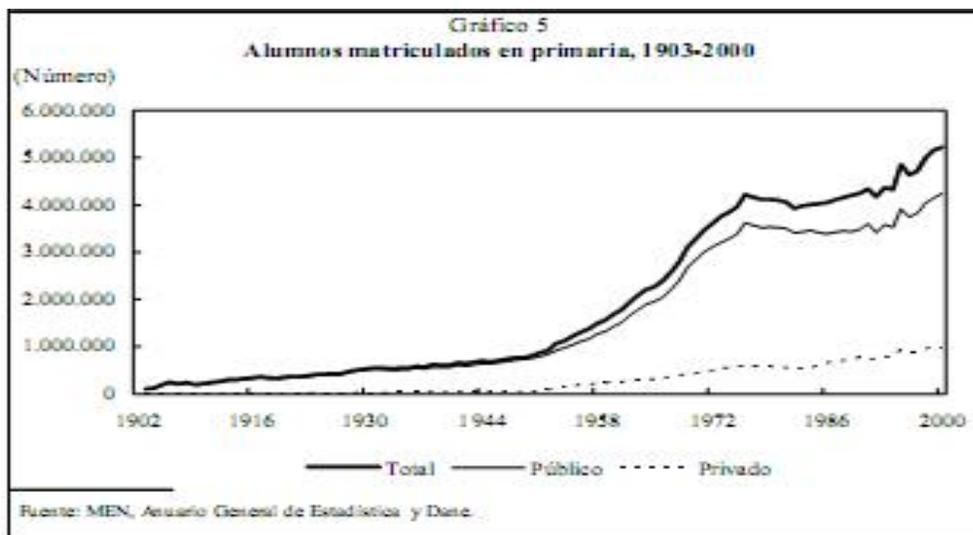


Gráfico 1. María Teresa Ramírez G. Juana Patricia Téllez C. Pág. 14)

Bajo la concepción de la tecnología educativa, los gobiernos tanto conservadores como liberales, van a poner en marcha una serie de reformas que caracterizarán las políticas educativas hasta la entrada en vigencia de la Ley General de Educación de 1994 y que se constituyeron en condición de posibilidad para el Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos de la década del 80¹³².

Las reformas legislativas de 1962 y 1963 van dirigidas a lograr las transformaciones que las misiones internacionales¹³³ y el Plan Quinquenal habían trazado. En especial desde el Ministerio de Educación se define “aplicar en nuestro país de manera integral, el Proyecto Principal para América Latina propiciado por la UNESCO para la enseñanza primaria”

¹³² En el segundo capítulo se analizará la presencia y consolidación de estas políticas en los discursos internacionales a partir de la década del 90.

¹³³ En 1949 inició sus labores la Misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Dirigida por Lauchlin Currie. En ella participaron expertos del BIRF, del Fondo Monetario Internacional, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y de la Oficina Panamericana de la Salud. En 1954-1956 se realizó la Misión Leuret, dirigida por el Centro belga de Economía y Humanismo (Helg, Aline. 2005: 238-240).

(Memoria del Ministro de Educación al Congreso 1960). El Decreto 1710 de 1963 unificó la educación primaria, eliminando la diferencia entre escuela rural, escuela alterna y escuela urbana. Así mismo planteó un nuevo plan de estudios y definió un total de cinco grados para su desarrollo. Este decreto plantea entre sus motivos en “las necesidades del desarrollo económico y social del país” y “las recomendaciones del Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia y los Seminarios Interamericanos de Educación, cuyos resultados dan garantía para que sean acogidos” (Decreto 1710 de 1963)

2.4.6.3 La reestructuración de las normales

Con el fin de responder a la demanda de maestros, las escuelas normales fueron reformadas en 1959, una vez más en Escuelas Normales Superiores, con el fin de lograr los “2.500 maestros anuales que requiere el Plan de Extensión de la Educación Primaria”. Para ello se concentró la formación de maestros en los dos últimos años, 5° y 6° del bachillerato de las escuelas normales. Estos bachilleres pedagógicos sólo reciben el título luego de dos años de servicio en la escuela rural. (Decreto numero 2617 de 1959).

No obstante en 1963, las escuelas normales vuelven a ser reformadas, esta vez bajo el nombre de reestructuración (Decreto 1955 de 1963), para ello se unificaron todas las instituciones normalistas (superiores, regulares y rurales) bajo una misma denominación: Escuela Normal. Este decreto le planteó a las normales colombianas, además de la función de formar maestros para la primaria, la de ofrecer cursos de capacitación para los docentes sin título, formación acelerada de bachilleres para el magisterio y de perfeccionamiento a los docentes en ejercicio. Igualmente le trazó entre sus compromisos el de realizar actividades dirigidas al mejoramiento científico, técnico y cultura a la comunidad, principalmente aquellos relacionados con la alfabetización de adultos y mejoramiento de las condiciones de vida. Como lo muestra el decreto, una vez más la escuela normal es depositaria de una infinidad de funciones sociales, que le corresponden al Estado, pero que le son asignadas a la institución normalista, sin proveerla de las condiciones infraestructurales, académicas, profesionales y financieras que lo hagan posible. Entre las muchas acciones encomendadas a

estas instituciones están: cursos: de vacaciones, de fin de semana, nocturnos, etc.; desarrollo de seminarios, organización e impulso de centros de estudio y de asociaciones culturales y profesionales, implementación de cursos por correspondencia, por radio y/o televisión, elaboración de publicaciones y de investigaciones pedagógicas, entre otras.

Estas funciones y demás elementos que componen este decreto están fundados, una vez más, bajo el concepto de “profesionalización” del magisterio, elemento sobre el cual se erigirán amplias reformas durante la segunda mitad del siglo XX y los procesos del siglo XXI. Con el objetivo de “acentuar el carácter profesional de la escuela normal”, el decreto 1955, plantea una nueva estructura institucional, la cual cercena la formación normalista en dos, el “Ciclo profesional normalista”, correspondientes a los dos últimos años del bachillerato, regida por las disposiciones de la formación de maestros (Decreto 1955 de 1963) y el denominado “ciclo básico de enseñanza media” (cuatro primeros años de bachillerato) orientado desde el decreto 45 de 1962, con un plan de estudios homogéneo para todas las instituciones de educación secundaria, elemento que ya había sido definido por el Ministerio en 1945 (Decreto 2979).

El “Ciclo Profesional”, es la base central de la escuela normal y junto con las escuelas primarias de aplicación (anexas y filiales) podrán constituir por sí mismas una escuela normal. Los grados de educación del ciclo básico de educación media (cuatro primeros años de bachillerato) son optativos y se rigen por las políticas diferenciadas para este nivel. En este sentido, la escuela normal queda escindida en dos unidades sin una relación orgánica con la formación de maestros, pues los primeros cuatro años de bachillerato son regidos por un lado, por las materias académicas comunes, y en segundo nivel las materias denominadas “artes industriales y educación para el hogar” y las “co-programáticas”: “comprenderán aquellas actividades optativas que al propio tiempo que imparten conocimientos, fomentan habilidades y destrezas vocacionales, tales como mecanografía, fotografía, encuadernación, aeromodelismo, mecánica, carpintería, radio, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios...” (Decreto 45 de 1962).

En la década del 80 la diversificación educativa es el modelo que se intensifica para la educación básica y la media vocacional. Desde la década del 70 (Decretos 080 de 1974, 088 de 1976, 1419 de 1978) las Escuelas Normales funcionarían encerradas en el bachillerato denominado “tecnológico” dentro de la modalidad que la diversificación nombró como modalidad pedagógica. Estas disposiciones gubernamentales enmarcan la consolidación de la tecnología educativa en el país, orientada desde varios conceptos que harán parte de un nuevo léxico hegemónico que se impone como única forma de pensar y programar las actividades educativas, erigidos bajo el concepto central de *currículo*. El decreto de 1974 significó la puesta en escena de este concepto, definiéndolo como: “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” y delimitó los componentes de lo que llamó “programación curricular”, en consecuencia con las orientaciones de internacionales de la planeación educativa: a. Justificación, b. Estructura conceptual, c. Objetivos generales y específicos, d. Contenidos básicos, e. Alternativas de actividades y metodologías, f. Materiales y medios educativos, g. Indicadores de evaluación (Artículo 5°). Otro de los conceptos que se consolidan en este cuerpo discursivo es el de educación vocacional, el cual marca una continuidad con el concepto de la década del 60 de co-programáticas.

En los decretos del 70 las actividades vocacionales y técnicas son definidas, casi con las mismas palabras: “Llámense actividades vocacionales y técnicas aquellas que al propio tiempo que imparten conocimientos, fomentan habilidades y destrezas ocupacionales tales como mecanografía, radiotecnia, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios, explotación de recursos marinos, técnica de conservación de recursos naturales, etc.” (Artículo 5°). La modalidad denominada pedagógica, es incluida dentro de estas actividades, considerada entonces como una técnica. Sin embargo, las actividades vocacionales que plantea para los dos primeros años de la escuela normal (exploración vocacional) en nada se conectan con su modalidad: mecanografía, manualidades, trabajos de taller, elaboración de títeres, actividades de campo, cuidado de animales domésticos, actividades de recreación primeros auxilios, educación para el hogar (Resolución 4785 de 1974).

Así mismo, esta resolución elimina la pedagogía del programa de estudios. Tercer año: metodología y técnicas de la educación I, observación pedagógica y ayudantía, fundamentos y técnicas de la educación I, talleres de ayudas educativas, técnicas agropecuarias o artesanías. Cuarto año: metodología y técnicas de la educación I, fundamentos y técnicas de la educación II, sociología de la educación y proyectos de comunidad, práctica docente. Quinto año: Taller de material didáctico, psicología educativa I, administración educativa y práctica docente¹³⁴. Sexto año: Taller de material didáctico, sicología educativa, antropología y práctica docente (Ibíd.). Otro elemento relevante es el uso de la denominación *práctica docente*, en lugar de la usada hasta el momento *práctica pedagógica*.

En el marco de estas disposiciones, las escuelas normales quedan sujetas a las disposiciones generales orientadas a todas las instituciones de bachillerato: vocacionales y técnicas, sin que la formación de maestros y la pedagogía reciba un tratamiento diferenciado. Además define que las instituciones de formación docente (Facultades de educación) deben reformar sus programas de estudio teniendo como base los currículos de la educación primaria: “la estructura de los programas curriculares tanto para la formación como para la capacitación de docentes deberá responder a la estructura de los programas curriculares para los alumnos” con el objeto de asegurar el rendimiento, y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje (Artículos 21 y 22. Decreto 1419 de 1978).

¹³⁴ El ingreso de la Tecnología educativa tuvo como estrategia posicionar un nuevo lenguaje en la formación normalista, muestra de ello es el concepto de *currículo, cultura profesional y planeación educativa*, en lugar de los nombres que en la tradición del oficio de maestro se han denominado, Programa de estudios, cultura pedagógica y planeación pedagógica. Así mismo se cambia el nombre de *práctica pedagógica* por el de *práctica docente*. Al respecto son importantes las reflexiones de Araceli de Tezanos quien plantea que estas modificaciones no son banales, sino que por el contrario configuran un vacío que expresa implícitamente un cambio en el sentido, la denominación de práctica docente marca una distancia del quehacer del maestro de la pedagogía, de la tradición que lo ha abrigado. En este enfoque práctica docente se convierte en sinónimo de la expresión práctica profesional, usada recurrentemente por la Tecnología educativa; “**práctica profesional** se denota al maestro como técnico, en tanto que en **práctica pedagógica** recupera su condición de artesano-intelectual” espacio fundacional de la formación de los maestros en la tradición pedagógica (2006:80-83) y normalista. No de manera casual las escuelas normales en sus proyectos de reestructuración de finales del 90, siglo XX, recuperan para sí el nombre de práctica pedagógica.

En la década del 80, con la Renovación curricular, la diversificación educativa se intensifica para la educación básica y la media vocacional. Aunque, debido a las fuertes resistencias de maestros, instituciones e intelectuales del campo pedagógico, las formas discursivas varían en algunos aspectos con relación a las disposiciones del 70, por ejemplo en la marcada orientación conductista, la rigidez de las orientaciones, el no tener presente las particularidades territoriales, la fundamentación de una educación pensada desde la tecnología educativa continúa y se fortalece. Un elemento que evidencia las mimetizaciones en el léxico, pero no en su sentido y orientación, es el cambio en el decreto 1002 de 1984, del controvertido término de *currículo*, por el de *plan de estudios*, pero con un significado no sólo similar al planteado en el decreto 080 de 1974, sino más desarrollado en su tecnologización:

Para los efectos del presente Decreto se entiende por Plan de Estudios el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración (Parágrafo. Artículo 1).

Para finales de la década del 80, la situación de las escuelas normales en el país es problemática, algunas normales han desaparecido como tales y han adoptado otras denominaciones dentro del espectro de la tecnologización de la educación básica y media, Centros Pilotos, IDEM, entre otros:

En 1970 al ciclo profesional normalista ingresaron además los varones estudiantes de la Normal Pedro Justo Berrío, porque ésta deja de ser normal y nace el INSTITUTO DEPARTAMENTAL DE ENSEÑANZA MEDIA (IDEM) como bachillerato, se ubicaron en el local donde venía funcionando la Normal de varones Pedro Justo Berrío (Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, Antioquia: Historia Institucional. 2014).

Las normales que sobreviven apegadas al nombre de escuela normal, son inscritas dentro del Plan de diversificación educativa, donde la pedagogía es asumida como un saber tecnológico. La decisión de la mayoría de las escuelas normales para no perder su orientación se aferran a la modalidad pedagógica y a otra más dentro de las opciones que plantea el

Estado¹³⁵. De esta forma una vez más y de manera categórica, las escuelas normales son escindidas en tanto que deben responder a otras modalidades ajenas a su tradición: “En 1986, febrero 5, se inicia la Diversificación en el bachillerato en el grado Décimo, en las modalidades Pedagogía y Salud-nutrición, en cumplimiento del decreto N° 1419 de 1978; el número de estudiantes matriculados 73: Pedagogía 42; Salud y nutrición 31 alumnos” (Gómez G. Historia de la Escuela Normal de Amagá. 2006: 62)

2.4.6.4 Las escuelas normales y la enseñanza objeto intervención

En este contexto el concepto de planeación educativa se posiciona como garante de la eficiencia y la eficacia, a la manera como fue aplicada y experimentada en los procesos industriales. La necesidad de superar la vaguedad y heterogeneidad de los procesos educativos no sólo se orientó a las actividades del aula, también la escuela y las instituciones formadoras de maestros se concibieron como entidades que debían estar reguladas bajo los preceptos modernos de la administración educativa, constituyendo al rector y los directores de escuela en administradores de recursos, personal y procesos preestablecido, vigilados y evaluados. En el marco de estas necesidades, por ejemplo, en 1967 el Ministerio de Educación y la asociación estadounidense Teach Corps, programaron el primer Seminario Nacional de Escuelas Normales con el propósito de instruir a los rectores en administración educativa y dotarlos de una visión científica y técnica de la administración de los planteles, puesto que “los Rectores se guían por su experiencia, por su buen sentido y por su generoso deseo, pero sin conocimientos científicos ni una idea clara de las técnicas sobre los aspectos que comprende la administración y los distintos sistemas que existen para realizar mejor esta tarea”(MEN. 1967:1)

¹³⁵ Ver, por ejemplo, La diversificación educativa (1987).Departamento de Antioquia. Secretaría de Educación y Cultura.

Dentro de los objetivos de este seminario el rector es considerado un administrador de las personas (maestros, alumnos, administrativos y padres de familia) los bienes, las actividades (plan de estudios), los tiempos y los espacios que comprenden el desarrollo de la escuela normal. Por esta razón plantea entre sus objetivos, además de “conocer y comprender el concepto actualizado de administración educativa”, la elaboración de un manual administrativo para “su función directiva y supervisora”, y el de “desarrollar habilidades y destrezas para planear, organizar, supervisar y dirigir, todos y cada uno, de los servicios y actividades de la Escuela Normal” (Ibíd.:2). Dentro de este marco de acción del rector, la vigilancia y evaluación de la planeación y desarrollo de la enseñanza y del personal docente se encuentran entre sus principales funciones y las relaciones entre los sujetos determinadas dentro del concepto de administración.

La planeación educativa fundada en las estadísticas se constituyó en una premisa indiscutible del progreso educativo, no sólo en el micro espacio de la escuela y el aula, sino también como espacio de capacitación de los expertos a las entidades públicas y del Estado mismo:

Con el concurso de los Gobiernos de Brasil, Chile, España, Colombia, Ecuador, Francia, la Oficina de Educación Iberoamericana y de manera principal la Organización de los Estados Americanos, se han celebrado seminarios y cursos sobre los servicios estadísticos, estadística aplicada a la educación, inspección de las zonas rurales y urbanas, cursos de documentación pedagógica, planeamiento de la educación, organización escolar en las zonas rurales, etc. (R. de E. Unesco- Crónicas Boletín 112. Desarrollo del proyecto principal de la UNESCO. Vol. XXXIX. Curso 1959-60)

Entre las muchas acciones orientadas por los organismos internacionales al país sobre la necesidad de la planeación como estrategia de desarrollo se encuentra la Misión de Planeamiento Integral de la Educación Colombiana, desarrollada por la Unesco, la Agencia para el desarrollo internacional y el Banco Internacional de Reconstrucción y fomento, en la década del 60 en nuestro país y cuyos informes sirvieron de base para la capacitación de rectores, docentes y entidades. Uno de objetos de análisis de esta misión lo constituyeron las escuelas normales, el capítulo emitido por la Misión al respecto, informe de Herbert Gooden (en MEN 1967) fue base del seminario de planeación para las escuelas normales, y publicado

en el texto Administración de las Escuelas Normales. El aspecto más llamativo del informe es su nula relación con la formación de maestros y con los saberes, ciencias y disciplinas de los procesos educativos, menos aún con las referidas a las áreas pedagógicas. El informe sólo hace referencia a procedimientos administrativos, en un nivel de “objetividad” tal, que puede ser aplicable a cualquier contexto, institución o grupo humano en tanto que hace abstracción totalmente de las relaciones intersubjetivas o particularidades pedagógicas y culturales, lo cual es una característica específica de los paquetes instruccionales de la tecnología educativa.

Por otra parte, en la segunda mitad de la década del 70, el sistema educativo del país va a ser objeto de una investigación macro, titulado Administración, Planificación e Investigación Educativas, producto de la Cooperación del Programa de la Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) de la UNESCO, en el cual participó la Oficina Sectorial de Planeación Educativa (OSPE), en la medida en que se trataba no sólo de procesos de investigación orientados a “reestructurar el sistema educativo”, sino también de formar un grupo de funcionarios en las nuevas políticas de la investigación educativa, como elemento central de la planificación del sector educativo (UNESCO- 1983. Documento reservado, UNDP/COLV76/003.Informe final).

El informe final del proyecto, fue presentado al gobierno colombiano en 1983, en el documento: Informe Final del Proyecto COL/76/003: Resultados y Recomendaciones. Producto de ese informe saldrán elementos de amplia importancia en las directrices y reformas que inicia el Estado en la década del 80 como fue el Mapa educativo, como estrategia de planeación y administración educativa. Este proyecto no sólo tenía la función de hacer estudios diagnóstico de todo el sistema educativo del país, sino que también tenía como propósitos fortalecer la cultura de la planeación, la investigación educativa de tipo cuantitativo y brindar propuestas que permitieran el fortalecimiento de la administración, la planeación y la investigación educativa como elementos fundantes de las nuevas teorías de eficiencia de los sistemas educativos. Entre sus labores estuvo la organización y ejecución de seminarios para los funcionarios de los diferentes organismos de la administración educativa como secretarías de educación, supervisores, jefes de núcleo, jefes de distrito,

asistentes técnicos, entre otros. Según el informe se desarrollaron un total de 90 seminarios y la capacitación de un promedio 1.600 personas. También se desarrolló una labor de elaboración y distribución de manuales sobre las diferentes temáticas: Manual de técnicas estadísticas aplicadas a la educación, Diseño muestrales aplicadas a la investigación, Manual de programación y ejecución presupuestal de los Fondos Educativos Regionales, Control de calidad de las estadísticas educativas, entre otros (Ibid.:5-6).

El informe de la segunda fase del proyecto, cubre el periodo de marzo de 1978 al 31 de diciembre de 1982 y tiene como tareas el establecimiento de un sistema de evaluación de programas y proyectos del sector educativo a nivel nacional, regional y local, evaluar los programas y proyectos del sector educativo en los niveles de enseñanza básica primaria, básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional, entre otras. Entre las fases del proyecto se consolidó una en especial dirigida a Evaluación de las escuelas normales de Colombia, cuyo informe final fue entregado al gobierno colombiano en 1978 (MINED-PNUD-UNESCO, 1978). Entre las conclusiones del informe elaborado con base en la investigación estadística, se dan una serie de recomendaciones como la eliminación de una gran parte de estas instituciones y el desarrollar una reforma que las ponga a tono con las necesidades del país y los planteamientos educativos orientados por el decreto 080 de 1978 sobre tecnología educativa. Este proyecto de investigación servirá de base para el Plan de mejoramiento cualitativo de las normales en 1980 y se incorporaron al Proyecto MEN- Banco Mundial, de Fomento de la Educación para las Áreas Rurales y centros de menor población (UNESCO- 1983:11). Además, este estudio de la Unesco dirigido por Guillermo Briones y Alcira Kurmen será el sustento de las políticas gubernamentales de finales de la década del 80, en las cuales las normales del país se ven encerradas entre la reforma o la eliminación.

2.4.6.5 Las escuelas normales al servicio de los compromisos internacionales

En la década del 70 y del 80 las escuelas normales deben hacer frente a una serie de proyectos dirigidos a las comunidades rurales y a la atención de la población infantil, orientados por el Estado desde la perspectiva de hacer frente a los compromisos planteados desde la

erradicación de la pobreza y la ampliación de la cobertura educativa. En 1976, bajo las orientaciones de la Unesco, la Oficina de Planeación Nacional del ministerio desarrolló un amplio seminario dirigido a las escuelas normales, institutos técnicos agrícolas y escuelas agropecuarias con el fin de integrar acciones dirigidas a la atención comunitaria de las poblaciones rurales. Este evento donde participaron representantes de diferentes organismos nacionales relacionados con el campo (ICA, DRI, INCORA, INDERENA, SENA, FEDERACAFÉ), trabajó durante siete días, con 46 estudiantes de diferentes zonas e instituciones del país. Los objetivos del seminario, se proyectaron, “de conformidad con el plan de trabajo aprobado por la Décima octava reunión de la Conferencia General de la UNESCO” (MEN y Comisión Nacional para la Unesco. 1976. Bogotá. Mimeografiado. Archivos MEN). Este seminario elaboró una serie de sugerencias relacionadas con incluir en el currículo normalista materias relacionadas de manera directa con la ruralidad, sociología rural, educación para la salud y el hogar, didáctica especial para el medio rural y técnicas agropecuarias, en tanto que se planteó como conclusión que no existía “correspondencia de los programas de estudio con las necesidades reales del sector rural” (Ibíd.9-27).

Finalizando la década del 80, las escuelas normales del país debieron responder a las políticas sobre la niñez dirigidas desde los organismos internacionales, los cuales dentro del marco de erradicación de la pobreza y las políticas de desarrollo plantearon la primera infancia como objeto de intervención, en tanto que después de la segunda guerra mundial emergen las perspectivas económicas de la relación entre economía e inversión en los niños en las primeras etapas de vida: “mejores resultados en el desarrollo de la primera infancia producen mejores niveles de logros educativos, resultados en salud y en el mercado laboral”(Banco Mundial, 2010). En 1986 por medio del convenio PEFADI, Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil, realizado entre el Ministerio de Educación, ICBF, Ministerio de Salud y la UNICEF, se creó el proyecto piloto dirigido a las normales, denominado La educación familiar para el desarrollo infantil en el currículo de formación de Docente. Este proyecto constó de dos etapas, en la primera(1987), denominada de experimentación, participaron 13 normales nacionales, seleccionadas de diferentes zonas del territorio con el fin de que participaran en la segunda etapa como promotores y capacitadores de las demás

191 normales, cubriendo en 1988 la totalidad de las normales del país(204), entre nacionales, departamentales y privadas (MEN. 1986).

En el desarrollo de este proyecto, las escuelas normales en coordinación con el ICBF, las secretarías de salud y de Educación de los municipios, se comprometían a desarrollar una extensa labor en las zonas pobres tanto urbanas como rurales para el cuidado de los niños menores de 8 años. En el desarrollo de este proyecto, las prácticas pedagógicas constituyeron un eje central, vinculando los estudiantes de los cuatro últimos grados. En este proceso, las escuelas normales de los diferentes territorios del país desarrollaron actividades de diagnóstico de la situación de pobreza de los niños y actividades educativas dirigidas a madres comunitarias y padres de familia sobre higiene, salud, alimentación y recreación:

Se trabajaron 10 barrios con 55 hogares en áreas marginadas, atendiendo aproximadamente 800 niños y unas 400 madres de familia y 55 madres comunitarias.

Se adelantaron campañas de nutrición, conservación y utilización del medio, de higiene, recreación, enfermedades, culinaria, prevención, vacunación, todas ellas apoyadas por las instituciones comprometidas en el convenio. (Escuela Normal Nacional del Quindío, 1989. En MEN-Archivo. 1989).

Este proyecto implicó reestructurar las áreas de estudio pedagógico para ampliar las horas de práctica, aunque según los informes de las escuelas normales, tanto profesores como estudiantes tuvieron que comprometer mucho de su tiempo libre con el fin de adelantar el proyecto. Las profesoras y profesores encargadas de la práctica pedagógica eran las encargadas de la dirección de estas actividades, que comprometió a docentes de diferentes áreas. La realización de este proyecto posibilitó a la escuela normal ampliar sus conocimientos y vínculos con el contexto, aunque también significó reducir las horas de formación teórica, comprometer mayor personal docente en las prácticas comunitarias, enfrentar las dificultades económicas de los estudiantes para los desplazamientos a los lugares de la región y para la cobertura en material. Asimismo, algunas normales señalan que debieron abandonar o reducir el tiempo de práctica en las escuelas de educación primaria, que habían sido hasta el momento sus espacios de formación:

La dirección general del programa fue llevada a cabo por el coordinador de práctica docente en quien recayó la responsabilidad del programa. Durante el desarrollo del programa se encontraron algunas dificultades como el transporte a los barrios debido al bajo nivel económico de nuestros estudiantes, igualmente dificultades presupuestales para la elaboración de materiales teniendo en cuenta la cobertura del programa; faltó también un poco de mayor colaboración por parte de los profesores al no hacer énfasis continuo en los componentes del programa; en lo referente al trabajo de práctica docente en las escuelas los profesores de práctica se quejan de la poca permanencia de los alumnos maestros en las escuelas debido a que deben desplazarse a los barrios a cumplir su labor social; es necesario comentar que aunque hubo profesores acompañándonos en el transcurso del programa, es necesario comprometer a otros profesores debido a las dificultades de supervisión de los estudiantes, teniendo en cuenta que el área de trabajo es muy amplia. (Normal Nacional Armenia.-Quindío. Evaluación del programa PEFADI 1988).

Sin embargo, el programa PEFADI, orientado por la UNICEF y el Seminario dirigido a la participación de las normales y la ruralidad, no fueron casos aislados en la intervención de los organismos internacionales con relación a las escuelas normales. Desde la década del 50 la Unesco planteó entre sus preocupaciones la educación y la formación de maestros. En este marco de ideas, desde 1958 desarrolló un proyecto para América latina denominado Normales Asociadas, para lo cual se creó la Escuela Normal de Pamplona, en nuestro país, para hacer parte de este programa. Este proyecto estuvo orientado a escuelas normales del continente, con la participación de Ecuador, honduras y Nicaragua. Estas instituciones fueron designadas como centros pilotos, laboratorios para el perfeccionamiento docente y para transformar y mejorar los sistemas nacionales de formación de educadores (La Nación, 31 de julio de 1959: 59). La labor de los expertos designados no se limitaba a las actividades relacionadas con la normal, sino que tenía un amplio espectro de actividades a nivel nacional y local, entre las que se señalan en los informes están: organización y dirección del Instituto piloto de educación rural, cursos y asesorías a maestros de la región, a los rectores y alcaldes; asesorías al ministerio, cursos vacacionales para maestros sin título en diferentes departamentos del país e incluso hizo parte activa en la organización del congreso pedagógico de 1966, organizado por el Ministerio en Bogotá, en tanto que “este acontecimiento sin duda marcará época en la vida cultural y educativa del país, por la calidad de los participantes y por los temas básicos que en él serán abordados: política educativa; administración y organización de los servicios educativos; técnicas educativas y la carrera profesional

docente” (Flores Rojas, 1967:16).

Entre las políticas desarrolladas en la Escuela Normal de Pamplona, desde 1958 estuvieron una serie de cambios que luego, en 1963, harán parte fundamental de la reforma de las escuelas normales: concentración de las materias relacionadas con el quehacer del maestro en los dos últimos cursos, fortalecimiento de la orientación profesional, cursos de supervisión y ayudas educativas, relación del plan de estudios con los planes de desarrollo para el ámbito rural, definición de especialidades en el marco del plan de estudios, por ejemplo supervisión escolar, educación de la comunidad. La incidencia de este proyecto en la reforma a las normales de 1963, se hace explícito en el informe que el experto de la Unesco brinda en 1966:

En los meses de julio, agosto y septiembre de 1962 el Instituto elaboró un anteproyecto que comprende: plan de estudios, programas de Curso preparatorio, programas de Ciclo Profesional V Curso, programas del Ciclo Profesional VI Curso y Plan de Integración. El anteproyecto, contenido en un volumen de 144 páginas, fue estudiado por los técnicos del Ministerio de Educación Nacional, después de lo cual el Ejecutivo expidió el Decreto 1555 de 1963 (septiembre 2) que consagra los postulados del anteproyecto como normas legales para la enseñanza en todo el país. (Flores Rojas, R. Unesco. 1967).

La formación de maestros y en particular las escuelas normales han sido objeto central de las preocupaciones de los organismos internacionales desde mediados del siglo XX, en tanto que la capacitación de los docentes se erige en elemento importante para las políticas dirigidas a la educación primaria. El Seminario internacional sobre formación y perfeccionamiento de maestros que desarrolló la Unesco en 1967 en Santiago de Chile, tomó como uno de los principales objetos de análisis las prácticas pedagógicas de las escuelas normales de la región. Allí se presentaron los resultados de la investigación desarrollada por la Oficina Regional de la Educación de la Unesco, en el cual se describen las políticas, las formas, las concepciones y el desarrollo que la práctica pedagógica asumía, hasta el momento en las escuelas normales del continente (Oficina Regional de Educación- Unesco. 1967). Estas acciones jugaron un rol importante en las políticas de reforma a las instituciones normalistas de la región en la segunda mitad del siglo XX, tiempo en el cual estas

instituciones sufren fuertes transformaciones, llegando incluso a ser clausuradas en varios países (Venezuela, Argentina, Chile, Cuba, etc.).

2.4.6.6 La tercera Misión Alemana y las guías para maestros

Un elemento central de estas reformas lo constituyó la denominada Tercera Misión Pedagógica Alemana (1968-1978) dirigida a cualificar la educación primaria y la capacitación de los maestros en el nuevo enfoque. Esta misión de expertos operó sobre los resultados arrojados por un diagnóstico previo, el cual concluye que “los estudiantes no estaban adquiriendo los conocimientos básicos que se suponía debería impartirles la escuela, y los maestros a su vez no poseían los conocimientos necesarios para implementar la reforma del 63” (Kaessmann, 1966, citado en Rojas. 1982: 4). Por lo tanto, el convenio entre el gobierno Colombiano y la República Federal Alemana plantea como objetivo: “Las partes contratantes colaborarán en el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia mediante medidas de reforma en los sectores del perfeccionamiento del profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de la enseñanza” - Artículo 1º (Citado en Rojas. 1982: 5).

Como parte de las ejecuciones de la misión, se elaboraron guías didácticas para los maestros, textos escolares (lenguaje, matemáticas, educación física, manualidades, geografía y música) materiales educativos (sellos, mapas, laminas, ficheros, figuras geométricas, etc.) y cursos de capacitación dirigidos a los maestros de las diferentes regiones del país (Ibíd.: 21). Estos materiales y acciones tenían como propósito plantearle al maestro el diseño de la ejecución de los planes de estudios estipulados en el decreto 1710 de 1963. Estos elementos, jugaron un papel importante en la orientación de los procesos de enseñanza y en la formación de maestros, tanto de los que se encontraban en ejercicio, como de los maestros en formación: “En total se realizaron 2.949 seminarios sobre las guías y otros seminarios específicos en las áreas de trabajos manuales y dibujo, música y educación física. Si se supone que en cada curso participan 40 maestros, hasta finales de 1975 habían tomado parte 172.560 maestros” (Rojas. 1982:20)

En muchas escuelas normales del país, las guías alemanas se constituyeron en el elemento central para la formación de maestros, en el componente didáctico, en la orientación de los recursos educativos, y en la planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas. Vestigios de su influencia se encuentran hasta finales de la década del 80¹³⁶. En algunas pocas las orientaciones de la práctica pedagógica continuaron apegadas a las Guías didácticas que en 1965 había elaborado la recién creada Oficina Administrativa para Programas Educativos Conjuntos- O.A.P.E.C., en acción con profesores representantes de los departamentos, inspectores de educación y representantes de los colegios católicos, que se constituyó en uno de los más importantes esfuerzos editoriales del gobierno para didáctizar los contenidos de las asignaturas y pionera en la orientación de las normas de la planeación educativa.

Estas guías de 1965 son una mezcla de una visión conductista de la motivación y la conducta del niño, una incorporación de las temáticas sociales planteadas en la década del 30 para desarrollar los centros de interés, pero ahora reciclados desde la denominada “organización del trabajo basado en problemas”(la familia, el municipio, el departamento, el país), la elaboración de ayudas educativas (franelógrafo, mimeógrafo escolar, la cartelera, etc.), las formas de organizar el aula de clases y una profusa cantidad de orientaciones para el desarrollo de cada una de las asignaturas con base en las normas de la planeación educativa: Objetivos específicos, contenidos, procedimientos y actividades, planeación de la siguiente clase. Los objetivos estaban desglosados en objetivos de conocimiento, de actitudes, de habilidades y hábitos. A su vez las actividades debían comprender: actividades de iniciación o motivación, actividades de contenido o desarrollo, actividades de realización y finalmente evaluación (Ministerio de Educación 1965. Guías didácticas). Pese al esfuerzo en el diseño, planeación y edición de estas Guías, las cuales comprenden 392 páginas, y a su distribución en las escuelas, luego fueron reemplazadas por las Guías alemanas.

El contenido de las Guías, tanto alemanas como las de la O.A.P.E.C, permite apreciar la emergencia de conceptos poco conocidos por el maestro hasta el momento, pero que se

¹³⁶ Entrevistas realizadas a maestras formadas en escuelas normales.

constituirán en aspectos centrales de la cultura educativa en las décadas siguientes. Algunos provenientes de la psicología: habilidades, destrezas, actitudes y motivación, otros de la administración educativa: tales como objetivos, planeación, procedimiento y evaluación. La orientación de la enseñanza basada en planes y programas escolares, que había sido la forma general de orientar la enseñanza empezará a transformarse a partir de la década del 60, en donde más que un listado de temas a desarrollar plantea un esquema fijo, trasladado de las prácticas industriales, sustentados en el concepto de planeación: objetivos, procedimiento, medios y evaluación.

La repetición lineal del diseño instruccional de las guías evidencian el propósito de crear una nueva mentalidad en los maestros, regida por los criterios de la planeación metódica y lineal de la enseñanza, los cuales se consolidan a finales de la década del 70 con el predominio del concepto de currículo. Las guías, entre otras formas discursivas, ponen en funcionamiento una nueva forma de pensar la enseñanza como un proceso invariable y fijo, orientado por los objetivos que orientan cada uno de los procedimientos y donde los recursos educativos y la evaluación se convierten en centro del proceso. En este sentido, las guías plantean un derrotero metodológico inmóvil definido por unidades, semanas y materias, cuyo seguimiento estricto asegura el éxito de la enseñanza. Otro elemento central es el interés especial en los procedimientos y actividades que el docente debe desarrollar en el aula los cuales expone profusa y detalladamente.

En contraste con las dos primeras Misiones alemanas que fundaron su acción en conceptualizaciones pedagógicas (Pestalozzi y la pedagogía activa), esta tercera misión se centro en las técnicas y procedimientos de las teorías de la tecnología educativa. Una de las características de estos discursos fue la puesta en escena de nociones, que según el grupo investigador coordinado por Martínez Boom (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003: 61), ya tenían presencia en la Escuela Activa, pero que ahora adquirían nuevas dimensiones en tanto que aparecen ligadas a una psicología que ya no centra su atención en el niño y sus aptitudes, intereses, necesidades, etc., sino que se interesa por el aprendizaje de conductas, habilidades y destrezas eficientes, observables y cuantificables. Las preocupaciones por el conocimiento del niño y sus particularidades en el aprendizaje, se desplaza al procedimiento

y a los resultados, desde una mirada conductista fundada en la respuesta programada por la transmisión de estímulos, sicología de Skinner y Watson (Vasco, 1985).

Estas prácticas orientadas desde las políticas educativas internacionales y los expertos en planeación, cambian el rumbo del proceso de formación del maestro y plantean, como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional, el uso de metodologías y técnicas para la dirección del aprendizaje. Los saberes de los maestros construidos en la tradición normalista y su experiencia pedagógica son marginados en tanto que la homogeneidad de los procedimientos es requisito de la nueva cientificidad de la enseñanza.

2.4.6.7 Los recursos educativos como mediadores del aprendizaje

Un elemento esencial en este proceso lo constituyen los recursos educativos, aspecto que influirá poderosamente la formación de maestros y que será la base de una de las áreas denominadas pedagógicas. La elaboración de elementos como el franelógrafo, el televisor de cartón, las carteleras, dioramas, mimeógrafo escolar, tarjetero, ficheros etc., serán base fundamental de la formación normalista y de la práctica pedagógica en entre la década del 70 y el 80.¹³⁷ Para Carlos Eduardo Vasco, este centramiento en los materiales educativos, obedeció a una visión de transformar las relaciones entre maestros y alumnos con el fin de evitar el contacto personal entre los sujetos y fundar la enseñanza en la relación con los aparatos:

Buscaba matizar el creciente grado de concientización de los estudiantes, supuestamente provocado por la estrecha relación entre maestros y alumnos. ... era conveniente disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro y procurar aumentar el contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos (Vasco, C.E. 1985:11-12).

¹³⁷ Elementos recogidos en las entrevistas de maestras formadas en las escuelas normales en la década del 70.

Los recursos educativos constituyeron una preocupación central de las nuevas políticas de modernización de la educación de las metodologías y las técnicas de enseñanza. Como se puede evidenciar, los materiales elaborados manualmente por los docentes se constituyeron en una forma primigenia de lo que más adelante serán los medios tecnológicos. En una escala de mayor desarrollo, la televisión y los medios audiovisuales entraron a ser parte de los indicadores de modernidad escolar. En este proceso los organismos internacionales hicieron esfuerzos por capacitar a los docentes del contexto latinoamericano en este sentido, un ejemplo de ello, fue el tercer Seminario de ayudas audio-visuales realizado por la Unesco en México en 1959, al cual asistieron representantes de todos los países latinoamericanos y observadores de otras entidades internacionales. Las temáticas desarrolladas orientan sobre la importancia del tema en el momento:

El papel de los medios visuales en la educación. Situación actual de los medios visuales; los medios visuales en la educación escolar, en la educación de la comunidad y en la formación de maestros; la televisión como medio de información y educación; problemas de distribución de equipo en las escuelas y en los centros de educación de adultos; situación actual y perspectivas del ILCE(Instituto Latinoamericano de cinematografía Educativa) como centro de producción y distribución de materiales y equipo audio-visual para América Latina(UNESCO. 1959:48).

La formación del maestro normalista de las décadas del 70 y el 80 estuvieron signadas por la imposición de estos parámetros fijos y la visión instrumental y operativa de su constitución. En los recuerdos de las maestras que se formaron en esta época en la escuela normal estos aspectos adquieren una alta connotación:

En la época de mi formación normalista se daba un fuerte énfasis en la decoración del aula, eso era un elemento importante que teníamos que dominar. Para las clases el énfasis estaba puesto en las ayudas educativas, el material era como el centro de la preparación de la clase. Se nos decía que los recursos debían ser lo más real posibles, hasta llegar al extremo de que una estudiante llevó una vaca al salón de clase. El material que llevábamos a las prácticas pedagógicas era exageradamente abundante, la noche anterior pasábamos en vela haciendo carteleras, y todo tipo de ayudas, pues debíamos implementar material real y gráfico. Todo era muy estricto, empezando por los pasos que debían tener la clase y las guías que nos daban. Existían unas guías que eran imprescindibles para la preparación de la clase, y con base a ellas nos formaban, las guías que llamaban alemanas. Ellas eran lo más avanzado en el momento. Cada

área tenía una guía de un color diferente. Un tipo de guía era para el maestro y otra para el estudiante (Profesora egresada de escuela normal en la década del 80)¹³⁸

La formación que recibí estuvo muy fundamentada en la elaboración del material didáctico. La materia de Ayudas educativas jugó un papel primordial y se exigía mucho en las características estéticas, las márgenes, los colores, el tamaño de la letra, se enseñaba y uno debía seguir los parámetros estrictos en su elaboración. Para las prácticas cada una debía elaborar un hectógrafo, el cual era una fotocopiadora manual, muy similar a lo que fueron los mimeógrafos. Funcionaba con una masa preparada con gelatina sin color y allí las estudiantes sacábamos los documentos o talleres para implementar en la clase. Se guardaba en la nevera para que no se dañara la masa. El texto se escribía a mano y se realizaban los dibujos, se multicopiaba y salían con una tinta color morado. También fue famosa la máquina de cortar icopor, la cual elaborábamos en las clases de ayudas educativas. Esta tenía un bombillo, un alambre y por medio del calor cortaba las figuras o letras del icopor. También el franelógrafo, el archivador, el tarjetero, elaborado con cajas de cigarrillo Marlboro para el abecedario, este era muy importante, si uno llegaba sin el tarjetero era como si llegara medio. (Profesora normalista de la década del 80)

2.4.6.8 Tecnología educativa y marginalidad de la pedagogía en la formación normalista

El decreto 1955 de 1963, representó una modalidad discursiva que ponía en pleno funcionamiento las nuevas políticas de “profesionalización” del magisterio normalista, fundamentado en las técnicas denominadas pedagógicas y el estudio psicológico de las conductas del niño, en un proceso que el Ministerio denominó reestructuración de la enseñanza normalista, según los principios científicos de las Ciencias de la educación y en particular de los “fundamentos sólidos en administración educativa” (Memoria del Ministro de educación al Congreso, en. MEN.1964). En las materias denominadas “cultura profesional”, ya no pedagógicas, se ubican filosofía e historia de la educación fundamentos y técnicas de la educación, psicología educativa, administración escolar, sociología educativa,

¹³⁸ Por convenio ético en el manejo de las fuentes la investigación no usará nombres de personas e instituciones en los apartados donde se expresen los puntos de vista del personal docente, directivo o estudiantes de las escuelas normales visitadas.

ayudas educativas, educación para la salud, educación para el hogar y técnicas agropecuarias (MEN- Programa de educación para las normales 1965). Este programa establece en primer lugar la indiferenciación entre enseñanza y aprendizaje, al señalarlo proceso “enseñanza-aprendizaje”, y en segundo lugar, del concepto de educación y la marginalidad de la conceptualización pedagógica de los estudios normalistas, al reducirse ésta a las técnicas, desde la perspectiva de lo que se denominó con alto énfasis “educación funcional”, que permita “superar los vicios que se han dejado crear dentro de estos planteles” (Memoria del ministro 1964:44). Situación que demarcó para la pedagogía una situación de marginalidad y de instrumentalización que se fue denominado “enrrecimiento de la pedagogía”, en tanto que las ciencias de la educación y la tecnología educativa al reemplazar el concepto central de la reflexión del maestro, la enseñanza, por el de educación, centró sus preocupaciones en la planeación y el control de la acción del maestro y el alumno, despojándolo de las conceptualizaciones que caracterizaron los debates de la primera mitad del siglo XX, “como el objeto de reflexión en las Ciencias de la Educación es la educación, vista desde la sociedad, la cultura, el aprendizaje, la escuela y la profesionalización, la enseñanza se convirtió en una acción práctica donde se aplican los métodos para aprender propuestos por la psicología” (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno.2003: 28)

El tipo de maestro que esta reforma pretendía construir estaba cimentada desde las siguientes líneas: educación cristiana, democrática, científica, técnica, física y estética y espíritu de solidaridad y cooperación. Desde estos ámbitos, el maestro vuelve a constituirse en un modelo social, desde una perspectiva que a la vez que plantea la formación cultural afirma: “ Un hombre que tenga noción y consciencia firme de los principios cristianos y democráticos como cuerpos doctrinarios y como contenidos normativos, a fin de que juste a ellos su propia vida; un hombre cuyas virtudes morales, cívicas, sociales, patrióticas y de otros órdenes, hagan de él un paradigma, de manera que la primera lección, la primera gran acción educativa sobre los demás, sea el ejemplo de lo que es él de lo que es su vida”(Ibid:49-51). Sin embargo, de manera contradictoria a estas altas exigencias que debían cumplir las normales en sus procesos regulares, este decreto también imparte la directriz para que las escuelas normales desarrollen los cursos intensivos de formación acelerada de maestros.

A diferencia de las amplias fundamentaciones pedagógico-didácticas de los anteriores programas normalistas, los de 1965 son un listado de temas. Llama poderosamente la atención la visión fuertemente religiosa de la asignatura Filosofía e historia de la educación, la cual está orientada desde sus objetivos en el conocimiento de la “doctrina de la iglesia”. Realiza una lista de temas intentando seguir una cronología lineal a manera de información histórica sobre las ideas pedagógicas desde la educación greco-romana. Los pedagogos clásicos y la escuela activa están incluidos, sin embargo el programa hace una claridad al docente, “requieren un estudio muy sintético” además tener en cuenta que existen “corrientes extremas”, como el naturalismo y el socialismo que pugnan por ubicar al maestro dentro de su sistema, lo importante es seleccionar lo positivo para “integrarlo a su propio pensamiento dentro de la base fundamental de una Filosofía Cristiana y Democrática” (Ibíd.: 236). Aspecto que según Martínez Boom neutralizó a la iglesia frente a los discursos y prácticas de la tecnología educativa (1995:96).

La hegemonía de la tecnología educativa significó para el saber pedagógico un estado de empobrecimiento e invisibilidad mucho más fuerte que el producido en los procesos de apropiación de la primera mitad del siglo. En primer lugar, los saberes construidos por la experiencia y formación de los maestros son marginados y en su lugar, los saberes de los expertos y planeadores educativos toman la dirección del diseño de los procesos de enseñanza hasta en sus más mínimos detalles. La separación radical entre la concepción y ejecución, coloca al maestro en la posición de operador de la tecnología educativa, “administrador de currículo” y le roba la relativa autonomía que el maestro poseía en la definición del qué y el cómo de los procesos de enseñanza (Mockus. 1981).

Esta visión de la educación como instrucción produjo fuertes cambios en los conceptos de enseñanza y de maestro. Al estar la enseñanza bajo el dominio de técnicos y especialistas que la orientaban, definían y diseñaban, el maestro se convirtió en administrador de guías, de parceladores y, en el mejor de los casos, en un instructor. El maestro fue concebido entonces como un sujeto desprovisto de conocimiento, aquel que aplica técnicas y actividades diseñadas por otros, que podía prescindir tanto de un conocimiento en el campo de la ciencia objeto de enseñanza, como de un saber en el campo de la enseñanza y la formación. En los

recuerdos de las maestras formadas en la década del 80 se encuentran reminiscencias de estas disposiciones que reglamentaban la formación de maestras:

A mí me tocó aprender a ser maestra desde los 14 años, a nosotros en el tercer año normalista, hoy octavo, nos mandaban a las escuelas rurales y a la escuela anexa a realizar observación, pero no era desde lo que uno viera, si no que a usted le entregaban una guía que debía seguir al pie de la letra, “no se salga de aquí, a usted le están preguntando es esto, vaya mire, estos aspectos de la estructura física, esto de la metodología”, pero no teníamos posibilidad de decir o hacer otras cosas. Los más entrones inventábamos jugar con los muchachos en el descanso, pero de ahí pare de contar, porque la guía era así de rigurosa. Luego, cuando nos tocó planear clase, usted no tenía posibilidades de salirse de los parámetros. A usted le decían, estos son los tres momentos de la clase y eso tenía que hacer, primero motivación, luego la clase en sí, luego la evaluación. Había tres pasos y no se salga de ahí, y le daban a uno el tema y no podíamos incluir nada más, si acaso cambiábamos la cancioncita de motivación, esa era la manera como nos enseñaban a ser maestro (Entrevista a normalista egresada en la década del 80).

Por otra parte, estas transformaciones no sólo estaban orientadas al maestro y la enseñanza, sino también y como correlato, implican cambios profundos en el concepto de aprendizaje, en los fines de la educación y en la construcción de subjetividad, en tanto que el énfasis se sitúa en el saber-hacer, en las destrezas y habilidades productivas, donde los conocimientos universales son considerados como inútiles, superfluos y destinados a la caducidad. De esta manera Ángel Oliveros plantea los nuevos retos educativos que los países latinoamericanos debían enfrentar en la década del 60: “El mundo de saberes útiles cambia, no ya de siglo en siglo, sino de generación en generación. Importa más aprender a buscar la información en las fuentes adecuadas, a ordenarla y a utilizarla, que cargarse con una erudición condenada a vejez prematura” (Oliveros. 1960:53).

Desde los enfoques de científicidad, las facultades de educación se constituyeron en los centros desde las cuales se expandió la tecnología educativa (Martínez, Noguera y Castro, 2003:137) desde la visión más mecanicista del comportamiento y las conductas del niño: la psicología conductista. Igualmente, la pedagogía fue reducida a los límites más operativos de la didáctica, en tanto que los desarrollos conceptuales de la pedagogía fueron considerados especulaciones: “Vino una sustitución de la pedagogía en las facultades de educación por cursos de tecnología educativa. Se creía que la pedagogía era una filosofía muy vaga; que lo

importante era la didáctica y que dentro de la didáctica lo más importante era la tecnología educativa basada en el conductismo” (Vasco, 1985: 12). En este sentido, los conceptos de planificación, racionalización, eficacia y evaluación representados por saberes técnicos y especializados reducen la pedagogía a los instrumentos y las formas amenas de presentar los contenidos, dándose una subvaloración y desplazamiento de las teorías pedagógicas en la formación de maestros, en tanto que son consideradas como teorías románticas y de poca eficacia para los requerimientos del presente. En oposición, la formación del maestro se va perfilando hacia un saber centrado en la técnica:

Cuando recordamos el primer tercio de este siglo, tan fecundo en métodos y metodólogos, nos damos cuenta del cambio experimentado. Se pasa del individualismo creador y un tanto romántico a la organización sistemática, integradora y anónima. En tres direcciones me parece ver esta tendencia: primero, la integración de los sistemas educativos nacionales, patente en los planes a largo plazo que todos los países van acometiendo. En segundo lugar, la disposición racional de cualquier proceso educativo grande o pequeño: de aquí la frecuencia con que aparecen en nuestro vocabulario las palabras planificación y evaluación, respectivamente puño y contera de un todo cuyo cuerpo intermedio es el proceso de realización, de tradicional abolengo. Por último la infravaloración de la pedagogía como una colección de recetas, válidas para cualquier maestro y ocasión y la importancia acordada, por el contrario, al estudio concreto de cualquier situación educativa. La repercusión en la formación de maestros ha de ser para subrayar la necesidad de especialistas y de preparación específica para cada función. Los cursos para directores, inspectores, orientadores, etc., irán en aumento. Las "nociones de pedagogía" o "de didáctica", ingrediente común de estos cursos cambiarán en "técnicas de la dirección" o "pedagogía de la supervisión", aproximándose así a un tecnicismo cada vez más perfilado (Oliveros, Ángel. 1960: 65).

Este proceso de despedagogización de la formación del maestro y de las prácticas pedagógicas fue el elemento central de discusión debate y resistencia de los maestros agrupados en el Movimiento pedagógico, proceso que produjo fuertes repercusiones en la pedagogía y que Olga Lucía Zuluaga y su grupo denominó *enrarecimiento de la pedagogía*, en tanto que no implicaba su desaparición, pero si una posición subalterna e instrumental con relación a otros saberes adoptados como modelo de cientificidad por las Ciencias de la Educación. Desde esta perspectiva el concepto de educación desplaza el concepto de enseñanza como elemento articulador del saber pedagógico y lo reduce a las formas de amenizar la clase y a los instrumentos. Este proceso de enrarecimiento se expresa en la

desarticulación conceptual del discurso pedagógico en el conjunto de disciplinas que entran a dominar los discursos y las prácticas, la atomización de los objetos propios del discurso pedagógico que es fragmentado desde la psicología, la sociología, la administración y la planificación, y la subordinación de la pedagogía y su instrumentalización (Zuluaga O, Echeverri, Martínez, Restrepo S., Quiceno H., 1988:12).

Desde el discurso oficial los procesos definidos por la puesta en marcha de la tecnología educativa en el país marcaron nuevos derroteros cuyos efectos hoy se expresan ampliamente en el ámbito nacional, desde la década del 60 se pone en funcionamiento el concepto de calidad de la educación, propósito que en la década del 70 se denominó “mejoramiento cualitativo de la educación”, para lo cual, el Ministerio y su grupo de asesores consideró que la mejor opción era “utilizar modelos tecnológicos que optimizaran el funcionamiento del sistema educativo” (Vasco, 1985: 13). Si bien el Movimiento pedagógico de maestros e intelectuales colombianos marcó una impronta importante en la resistencia y conceptualización de este concepto, su acción no logró derrotarlo en tanto que como lo plantea Martínez, Noguera y Castro (2003:185), este resurge con mayor potencia y poder en el siglo XXI.

2.4.6.9 Pérdida de identidad normalista y acciones aisladas de resistencia

El estudio de Araceli de Tezanos, Maestros artesanos intelectuales de 1987, es un referente importante para evidenciar la forma como las políticas educativas de las décadas del 70 y el 80 principalmente, influyeron en la formación de maestros orientada por las normales en el país. La descripción etnográfica que realiza de las prácticas y los discursos que se presentan en estas instituciones deja ver la pobreza conceptual y la reducción de la pedagogía en los procesos de formación de maestros, pese a los ingentes esfuerzos que realizaban estas instituciones por mantener vivos los principios pedagógicos que la definían como escuela normal. Asimismo, la investigación muestra la pérdida de identidad de las normales y de sus procesos, generada por la ambigüedad de la denominación de Bachillerato Pedagógico. La mirada técnica de la formación del futuro maestro y su énfasis en las habilidades y destrezas

redujeron al maestro a la figura del artesano, desprovisto de su saber intelectual. Como colofón, la investigadora afirma:

La Escuela Normal se ha transformado en una reproductora *ad infinitum* de las “maneras de dictar clase”, haciendo de su aprendizaje el principal eje de su acción, a través de un proceso similar a la educación de un artesano, pero que deja por fuera la posibilidad de formar a un maestro como intelectual, en razón de la ausencia de lo consistentemente teórico de su ámbito institucional (1987:199).

Pero esta investigación sobre las escuelas normales del 80, también evidencia la persistencias de prácticas forjadas en las escuelas normales desde los discursos pedagógicos clásicos y la escuela activa, (Ibíd.: 175-176) que muestran la imposibilidad de los discursos tecnológicos para transformar de fondo las prácticas pedagógicas de maestros e instituciones normalistas en tanto que la tradición forjada en su historicidad y el mundo simbólico y ritual que esta implica, se convierten en elementos de resistencia que hacen que muchas veces los discursos no tengan coherencia con la práctica y en donde los imaginarios construidos desde los primeros años de escolaridad se convierten en referentes muchas veces inconscientes que perviven en las prácticas pedagógicas, más allá de los discursos, las reglamentaciones y los preparadores.

Así mismo, se encuentran otros elementos que permiten leer diferentes rasgos de resistencia de las escuelas normales. En primer lugar, pese a las disposiciones legales, la gran mayoría de las escuelas normales mantiene un proceso formativo desde la primaria hasta el grado sexto (hoy undécimo), aunque las orientaciones legislativas les permitían orientar sólo los dos últimos grados. En segundo lugar, en varias de estas instituciones se mantienen áreas pedagógicas en la educación básica secundaria. En tercer lugar, varias de estas instituciones, además de la pedagógica, asumen modalidades que tienen que ver con el trabajo comunitario y humanista, dándoles una orientación didáctica y pedagógica, desde las cuales orientaron las prácticas pedagógicas en las otras modalidades¹³⁹. Sin embargo, la tecnología educativa,

¹³⁹ Entrevistas a maestras normalistas.

significó para las escuelas normales un cerco estrecho para la pedagogía y para la formación de maestros.

En el viaje a las escuelas normales y en el análisis de sus proyectos de investigación se encuentran ejemplos como escuelas normales, por lo general aquellas que fueron tocadas por otras formas de pensamiento que confluyeron en el Movimiento Pedagógico lograron otras prácticas pedagógicas y otras construcciones de saber que se apartaron del modelo impuesto por los discursos oficiales de la tecnología educativa. Entre ellas cabe destacar las experiencias forjadas por la Escuela Normal de Ubaté que desde la década del 80 incursionó en prácticas que ligaban la escuela normal con el contexto comunitario por medio de investigaciones realizadas por maestros y estudiantes; elaboración de proyectos pedagógicos que vinculaban los objetos de enseñanza con la cotidianidad de la región; los grupos de capacitación y estudio pedagógico con docentes de la provincia; la creación de formas democráticas de gobierno escolar; el trabajo por medio de proyectos de aula y la relación entre el arte y la televisión como formas de comunicación pedagógica ligadas a las comunidades (Conversatorios y entrevistas con docentes, docentes y maestros jubilados).

En el mismo sentido se dirigen los hallazgos de algunas normales en los procesos de indagación sobre las trayectorias históricas institucionales y la apropiación del saber pedagógico¹⁴⁰, como es el caso de la Escuela Normal María Montessori, en los cuales encuentran junto a prácticas de planeación estrictas y rígidas orientadas por los discursos tecnológicos, otras prácticas de resistencia silenciosa en las cuales las maestras desarrollan una serie de procesos divergentes de los discursos oficiales, como fueron las excursiones, la relación de los objetos de enseñanza con el mundo cotidiano, las ludotecas, la aplicación de las técnicas freinetianas para la enseñanza, las salidas pedagógicas, los proyectos de aula, y el trabajo de estudio en equipos de docentes. Estos elementos llevan a los investigadores normalistas a afirmar que “La normal desde la década del 70 incluyendo la década del 90, se

¹⁴⁰ La construcción de la historia pedagógica de la escuela normal fue una de las tareas orientadas por ASOEN en el proceso de reestructuración de finales de la década del 90.

constituía en un laboratorio de ideas y propuestas pedagógicas, en donde el preescolar juega un papel de liderazgo.” (Grupo Alambique de la Escuela Normal María Montessori. 2007:63). En este mismo contexto se pueden ubicar los procesos construidos por algunas normales del Valle en la década del 80, los cuales fueron orientados por Mario Díaz desde el enfoque del Modelo Pedagógico Integrado¹⁴¹ y logran avances importantes en el vínculo de las escuelas normales con las comunidades, con sus saberes y prácticas económicas, culturales y sociales, por otra parte, las nuevas formas de relación con los saberes rompe la verticalidad de las relaciones y las formas de aprendizaje orientadas desde la transmisión y la mecanización, experiencias que se alejan diametralmente de las propuestas de la tecnología educativa.

La experiencia de la Escuela Normal de San Juan de Nepomuceno en la década del 70, expresa las formas de resistencia de las escuelas normales a las políticas educativas que significaban en la práctica la pérdida de su naturaleza formadora de maestros, frente a la diversificación de las modalidades de los dos últimos grados de bachillerato. En pleno proceso de aplicación de estas normas, la modalidad pedagógica se separa como institución normalista, frente al peligro de extinción de la formación pedagógica:

Se veía venir una crisis pues cada día disminuían los estudiantes que querían estudiar para docentes y aumentaba la demanda de estudiantes para el bachillerato académico. Entre 1970 y 1979 el nombre de la institución fue Concentración de Educación Media y Normal Diógenes Arrieta, pero en el año 1980 se separa la modalidad académica de la pedagógica a causa de que la última estaba siendo absorbida y perdiendo identidad ante la otra [...] La separación fue total, cada una adopta una planta física y una administración independiente. Fue difícil para la nueva institución [...] porque correspondió a los docentes y administrativos visitar casa por casa y persuadir a los padres de familia de que matricularan sus hijos en la Normal y desarrollaran estudios de docencia que para la época era poco atractivo. Se requería mostrar a la Secretaría de Educación la necesidad de una Normal en San Juan y eso sólo se podía corroborar con el número de alumnos matriculados (Rincón López, Alberto. 2012:80)

¹⁴¹ Estas experiencias dirigidas por Mario Díaz en tres normales del norte del Valle se analizarán en el tercer capítulo en el parágrafo relacionado con las Normales Demostrativas.

En Colombia, pese a las transformaciones planteadas por las disposiciones legales, las normales trabajaron, aunque de manera aislada, por mantener el ambiente normalista que las había caracterizado antes de las limitaciones de la década del 70 tratando de conservar las tradiciones construidas históricamente con la enseñanza, la práctica pedagógica y la formación del maestro como modelo social, religioso y moral; las fuertes exigencias en la religiosidad, la disciplina, la responsabilidad, la pulcritud, los buenos modales, cualidades que hacían de la figura del maestro un modelo social, continuaron siendo elementos imprescindibles en la vida normalista. Estos criterios asumidos por los Consejos de prácticas, determinaban quienes tenían las cualidades para avanzar al grado quinto y sexto del bachillerato pedagógico:

En mis años de formación debíamos asistir con rectitud a los actos litúrgicos, mientras realizábamos costura o bordado otra de las estudiantes leía la biblia, se iniciaba y se terminaban las labores académicas con una oración y debíamos mantener una actitud correcta tanto dentro como fuera de la normal. Todos estos elementos eran muy importantes para el Consejo de práctica, quienes definían las estudiantes que poseían las cualidades para ser maestras. Eran muy exigentes en la elección, tanto que las llamábamos “el colador”, porque pocas lograban pasar a los dos últimos grados de bachiller pedagógico. (Entrevista a normalista de la década del 70).

Otro de los elementos que caracterizó la vida normalista fue su fuerte presencia en la vida de los municipios donde se ubicaban. La escuela normal organizaba y participaba de innumerables actividades deportivas, culturales, como fueron las revistas gimnásticas, las tunas, las bandas musicales, grupos de danzas, entre otras quienes eran el alma de las celebraciones cívicas y religiosas de los municipios. Así mismo por medio de sus prácticas pedagógicas hacían presencia en la mayoría de las escuelas primarias y en las comunidades con actividades de alfabetización, educación en salud, alimentación y cuidado de los niños.

Por otra parte, es necesario destacar que aunque las décadas de los 60, 70 y los 80 en nuestro país, se caracterizaron política y culturalmente por una gran agitación de ideas, entre las que se destacan los movimientos políticos de izquierda, el movimiento estudiantil, las corrientes culturales alternativas como el nadaísmo, el hipismo, y un gran auge de lucha magisterial liderados por FECODE, la presencia e incidencia del normalismo en ellas fue escasa:

En torno a la presencia de estas nuevas ideologías para la época y su incidencia en el pensamiento de muchos intelectuales y agremiaciones sindicales del país, puede plantearse que dicho proceso no se reflejó marcadamente en el desarrollo de las actividades cotidianas de los maestros de las Escuelas Normales de Caldas, en atención a la necesidad de conservar su imagen de respeto y acatamiento de las normas impuestas por los organismos gubernamentales, así en ocasiones no estuvieran muy de acuerdo. Posiblemente este aspecto se sustenta en la necesidad de ser consecuentes con el discurso de formar para Dios y para la Patria, por tanto, la obediencia y la devoción eran factores fundamentales. (Loaiza Zuluaga, 2009: 410)

Es en este marco de ideas donde puede explicar la actitud de obediencia a las leyes y decretos que de manera constante incidieron en las posibilidades de fortalecimiento de las escuelas normales. Aunque el discurso oficial, ya no hacía hincapié en un modelo de maestro desde las virtudes morales y religiosas, la vigilancia, el control, la disciplina y la rectitud privada y pública fueron eje esencial de las escuelas normales de Colombia. Estas cualidades permanecieron como base fundamental, tanto la vida interna de las instituciones para la formación de maestras y maestros, como en las prácticas pedagógicas. Baste mencionar el aislamiento en el que permanecieron la mayoría de las escuelas normales en el marco del Movimiento Pedagógico de la década del 80, salvo excepciones como la Normal de Ubaté¹⁴² y la Escuela Normal María Montessori (Grupo Alambique, 2007)

A MANERA DE CIERRE

Como lo muestran los elementos planteados, las escuelas normales en el siglo XX subsistieron en un marco complejo de contradicciones pedagógicas, políticas, culturales y económicas que colocaron estas instituciones y la formación de maestros al servicio de las concepciones de modernización, científicidad y desarrollo que se erigieron, en diferentes momentos, en discurso hegemónico para la educación del país. Las prácticas y teorías en las

¹⁴² Conversaciones con uno de los dirigentes del Movimiento Pedagógico y con maestros y directivos de las escuelas normales.

que se constituyeron estas instituciones a lo largo del siglo XIX y XX, en las que primó el maestro como modelo de las virtudes sociales y religiosas, las formas de existencia de la pedagogía en el país durante este proceso, las múltiples, y muchas veces contradictorias, políticas que sobre las normales se trazaron desde las esferas gubernamentales, donde pocas veces se contó con la participación de los maestros normalistas y sus instituciones, y las diferentes posiciones desde las cuales se cuestionó la formación normalista durante el siglo XX, constituyeron una forma de existencia de estas instituciones, marcadas por el sentido de vocación, compromiso, responsabilidad, obediencia, religiosidad y disciplina, que incluso hasta en los momentos de mayor crisis se mostraron obedientes a los mandatos de la ley y los gobiernos.

Los aspectos señalados se pueden relacionar con el concepto de *habitus*, que plantea Bourdieu, “un conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (1995:23). Para Bourdieu, el *habitus* no sólo actúa en los individuos, sino también en “calidad de colectivo individualizado por el rodeo de la incorporación, o de individuo biológico “colectivizado” por la socialización” (Ibíd.: 25). Además Bourdieu le da gran importancia al papel de la escuela en el afianzamiento no sólo de un *habitus* social, sino también de un *habitus cultivado*, es decir “la escuela proporciona a quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta, no tanto esquemas de pensamiento específicos y particularizados, sino esta disposición general, generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, que se puede denominar *habitus cultivado*”(1980:50).

La categoría de *habitus cultivado* nos permite explicar cómo históricamente se han configurado unas formas simbólicas en los cuerpos y las mentes del mundo normalista producto de la interiorización de las relaciones y condiciones internas y externas que sobre ellas han operado, pasando de la enseñanza mutua, la pedagogía de las facultades del alma, la pedagogía católica, la pedagogía activa y la tecnología educativa, todas ellas emparentadas con un modelo de maestro, obediente y virtuoso al servicio de las necesidades del Estado y la iglesia. Pero que también han contribuido a definir una relación débil frente a los saberes

científicos y culturales, y los desarrollos más avanzados, para cada momento, de la pedagogía. El saber determinado para las escuelas normales ha estado definido, en la mayoría de los casos, desde lo instrumental, lo metodológico, lo práctico. Esta forma de relación ha perpetuado la visión decimonónica de “más pedagogo que erudito” desde lo cual la pedagogía a su vez es situada en los márgenes de la conceptualización. Por otra parte, la manera como las normales y sus maestros han sido excluidos históricamente de los debates y las definiciones de las políticas educativas, ha contribuido a que estos sean considerados como ejecutores de proyectos e intereses externos, más que sujetos activos en la definición de los aspectos educativos, pedagógicos y estructurales relacionados con su existencia y su rol en la formación de maestros.

En esta red de relaciones, los discursos y las prácticas de subjetivación, institucionalización y normatización que históricamente se han erigido sobre las normales, han contribuido a ubicar al maestro de la escuela primaria en el escalón más bajo de la jerarquización de los sujetos relacionados con la enseñanza, frente al docente universitario, el intelectual, el investigador, e incluso con relación al profesor de bachillerato. Esta relación de subordinación estructural (Bourdieu, 1995: 82) le ha dado una existencia social limitada en lo cultural, lo social e incluso en lo salarial, siendo considerado como un seudo-intelectual, un seudo-profesional, un artesano. En el campo educativo, el maestro primary y las escuelas normales son las regiones donde las relaciones de subordinación a los discursos externos, gubernamentales, científicos, especialistas, administradores, se hacen más dominantes y oprobiosas, en tanto que son considerados como espacios y agentes de aplicación y control, más no sujetos e instituciones deliberantes y pensantes.

Así mismo, la categoría de habitus permite describir las particularidades de la tradición normalista en el país, la cual se ha conformado en la relación compleja de prácticas de variados matices y rizomas que tiene que ver no sólo con procesos cognitivos e intelectuales en relación con teorías, conceptos y corrientes, sino también un entramado de prácticas simbólicas, que implican no sólo el desarrollo de un oficio, sino que comprenden las formas de ser y estar en los espacios sociales y privados. Los procesos de formación de las maestras normalistas históricamente se ha preocupado no sólo en los procesos metodológicos, sino

que ha provisto un ámbito formativo que involucra las posturas, las formas de vestir, las formas de hablar, las conductas, los gustos, un cierto nivel de glamur y de dignidad con relación a las demás instituciones, estudiantes, docentes y comunidad en general¹⁴³; un moldeamiento espiritual, corporal y práctico que hace del normalista en Colombia, una forma de ser maestro, que diferencia los sujetos e instituciones, sus discursos y sus prácticas de los licenciados y las facultades de educación.

En la escuela normal donde yo me formé a uno le enseñaban a ser maestra, nos enseñaban cómo debíamos caminar, cómo debíamos hablar, es más en el último grado nos tocaba ir con ropa de calle a la práctica pedagógica para evaluarnos si ya nos sabíamos vestir como maestras. En este año nuestras mamás nos ayudaban a organizar la ropa para ir a la práctica, porque íbamos a ser evaluadas. Las maestras consejeras nos evaluaban desde el peinado, hasta la limpieza de los zapatos, porque ser normalista significaba ser un modelo para los niños y la comunidad (Entrevista a una docente formada en la escuela normal de la década del 80)

En el marco de esta trayectoria por el normalismo, se encuentran huellas de un trajinar pedagógico de una fuerte relación con la enseñanza, con las preguntas constantes del cómo enseñar, que hacen de este concepto un elemento constitutivo de las escuelas normales y los normalistas. Las búsquedas persistentes por las formas más adecuadas, agradables y pertinentes de lograr los aprendizajes en los niños y niñas y movilizar su interés; la construcción de un espíritu de acogida, de cuidado de la niñez, son todas ellas elementos fundamentales del fuerte sentido de vocación por la enseñanza que ha caracterizado estas instituciones. Vocación que adquiere infinidad de rostros y matices, que se distancia, sin perder los rasgos de la amalgama entre el poder religioso y el poder estatal que hacía del maestro un servil apóstol de sus políticas, pero que en sus rasgos encierra el amor pedagógico por su quehacer y ser. El análisis de este término se constituye en un elemento necesario de estudiar en el marco del saber pedagógico constituido por la tradición normalista. Este

1 8 0 3

¹⁴³ Elementos señalados por maestras egresadas de las normales en diferentes décadas. Al respecto hay que agregar que los cupos de las escuelas normales en los lugares visitados son de una alta demanda en sus localidades. La población en general considera que tener sus hijas(os) estudiando en la normal es sinónimos de alto nivel moral, comportamental y de nivel académico

vocablo es usado con fuerza por la pedagogía clásica y las ideas pedagógicas de la escuela activa, pero desaparece en Colombia con la entrada de la tecnología educativa¹⁴⁴. El término vocación ha permanecido en las escuelas normales y aún en la reestructuración de finales del 90, su expresión es reivindicada y sostenida por el movimiento reestructurador como algo que define la formación normalista. En este sentido, la vocación es algo que se percibe, pero difícil de definir en su plenitud, tal como lo expresara Roger Coussinet, vocación nombra “esa disposición interior tan envuelta en el misterio que jamás llega a descubrir su verdadero rostro” (1961:76)

En este sentido, en las escuelas normales se ha cimentado un saber pedagógico que encuentra su relación fundamental con la capacidad para responder a los requerimientos prácticos que las condiciones de enseñanza, formación y aprendizaje les exigen y que como práctica de saber requiere ser reconocido como saber de experiencia. Esta capacidad vital para responder a las condiciones contextuales en las cuales los procesos pedagógicos se desarrollan ha servido de forma de resistencia a los discursos externos, en los cuales se han amparado muchas veces como máscara de protección frente a poderes a los cuales no han tenido condiciones de oposición, pero como lo plantea De Certeau, son una historia muda, el trasfondo oscuro de la noche en donde otras formas casi imperceptible se recrean, no desde la argumentación conceptual, sino desde las “formas del hacer [...] A una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción, calificada de "consumo": ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico

¹⁴⁴ Varios investigadores del campo pedagógico muestran serias reticencias a su uso, en cuanto que está emparentado fuertemente con las concepciones de la pedagogía católica, por otra parte las políticas estatales lo han utilizado como objeto de dominación sobre el maestro, tanto para descargar sobre sus hombros responsabilidades propias del Estado como para negarle sus derechos sociales.

dominante”(1990:33)¹⁴⁵. En estas circunstancias de simulación el maestro Echeverri encuentra la razón de la “debilidad congénita de los decretamientos que se hacen desde la ley” (Echeverri, 2008: 122), en tanto que el concepto en su avasallante poder de prescripción y regulación pierde la fuerza como conocimiento y como saber.

Por otra parte, la mayoría de las normales en el país se han erigido en zonas apartadas de la geografía nacional, donde no sólo la presencia del Estado, sino también de otras instituciones relacionadas con la cultura, la ciencia, la educación y la recreación, han sido históricamente débiles o nulas, lo cual ha conllevado a que las escuelas normales asuman la responsabilidad de ser agentes propiciadores de la vida comunitaria, en una relación de liderazgo y compromiso con los contextos sociales. Este elemento marca una impronta de compromiso del normalista con la educación en zonas rurales y de difícil acceso, espacios a donde los sujetos formados para la enseñanza de otro tipo de instituciones, tradicionalmente no han hecho presencia.

Algunos de los elementos que han hecho visible la importancia de esta ligazón con los territorios rurales, se expresa en las palabras del decano la facultad de educación de una de las principales instituciones de formación docente en el país: “Tenemos datos que evidencian cómo la mayoría de los educadores graduados se quedan en Medellín y el resto de la zona metropolitana, y no están llegando a las provincias más apartadas de la región, donde la presencia del Estado aún es muy débil”¹⁴⁶. En este mismo sentido, los datos que reflejan que sólo el 4% de los maestros de los municipios no certificados de Antioquia son egresados de esta universidad pública¹⁴⁷, son muestras de la poca relación que las facultades de educación

¹⁴⁵ A esta forma heredada de la malicia indígena de los pueblos americanos ha apelado el maestro a lo largo de la historia frente al inspector, los visitantes y los poderes políticos como forma de defensa frente al control y el poder estatal.

¹⁴⁶ Entrevista al decano de la Facultad de Educación, El Mundo. 9 de diciembre de 2014

¹⁴⁷ Soto Lombana, Introducción, Conferencia tres décadas de reformas curriculares en Colombia. Universidad de Antioquia. 3 de octubre de 2014. <https://youtu.be/yVkD8vp78cQ>

han tenido en la vida de las regiones más apartadas del país. En estos contextos, las escuelas normales se han erigido como interlocutoras de las políticas y acciones referidas a la educación, a la cultura (bandas musicales, bibliotecas, ferias científicas, grupos de teatro, proyección deportiva), a la atención de las comunidades referidas temáticas tan variadas como la agricultura, la alimentación, la salud, la crianza de los niños, hasta abordar y sobrevivir en espacios de conflicto social como la violencia, el narcotráfico, el desplazamiento. Por otra parte su presencia en diversidad de zonas geográficas y culturalmente diversas las ha obligado a responder a demandas relacionadas con la diversidad cultural y étnica, en zonas como las habitadas por las normales del pacífico, la Guajira, la Amazonía o la Orinoquía. Espacios en los cuales las escuelas normales han tenido que generar prácticas y saberes que les imponen las condiciones contextuales en las que se desarrollan y para las cuales los discursos limitados de la gubernamentalidad, centrados en el paradigma industrial y urbano o la formación universitaria centrada en una dispersión de disciplinas y teorías alejadas de las condiciones concretas de la realidad de la enseñanza, no han dado respuestas.

A finales de la década del 70 en Colombia existían 209 normales. El 78% de ellas eran establecimientos oficiales, y 22% privadas. En regiones como Guajira, Magdalena, Sucre, Meta, Caquetá, Putumayo y Amazonas sólo existían normales de carácter nacional. Igualmente, eran predominantes en los departamentos de Cauca, Chocó, Norte de Santander y Nariño. Las escuelas normales departamentales representaban el 46% de estos establecimientos, y se concentraban principalmente en zonas de mayor desarrollo económico, cultural y urbanístico, como Risaralda, Antioquia, Caldas, Valle del Cauca, Cundinamarca y Boyacá. Las escuelas normales privadas se aglutinaban especialmente en Bogotá (75%), Atlántico (36.4%) y Antioquia (27%) (MEN-PNUD-UNESCO.1978. Primera parte). Así mismo, este informe agrega: “Todas las regiones del país son atendidas por escuelas normales oficiales o privadas, con excepción de las Comisarías del Vaupés, Guainía y la intendencia de San Andrés” (MEN-PNUD-UNESCO.1978. Tercera parte:9). Estos datos permiten visualizar la fuerte presencia de las instituciones normalistas en el país, y su incidencia en zonas apartadas de las grandes capitales de departamento donde tradicionalmente se han

concentrado los avances e instituciones de carácter económico, cultural, científico y entidades universitarias del nivel estatal: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Tunja.

El trabajo documental y el viaje por las escuelas normales, muchas de ellas de orientación y tradición laica, permite considerar que estas características no son privativas de las escuelas normales dirigidas por laicos o por comunidades religiosas y que van más allá de las diferencias orientadas por las políticas liberales o conservadores. Los elementos históricos esbozados dan cuenta de discursos y prácticas sobre la formación de maestros, la niñez y las instituciones relacionadas con su educación, que consideradas desde una perspectiva relacional, imbrican políticas locales, y estrategias políticas y económicas de carácter internacional, las cuales han operado desde diferentes perspectivas en el moldeamiento de representaciones, formas de existencia, pero que a su vez se han relacionado como asimilación o resistencias con unas formas propias construidas por las instituciones normalistas en su quehacer cotidiano con la enseñanza y la formación de maestros, que implican una variedad de posicionamientos y saberes que han constituido el ethos de la escuela normal y el maestro normalista en nuestro país. En esta constitución han participado y toman presencia diferentes horizontes de saber, que han hecho parte de la historia de estas instituciones configurando las formas de ser maestro y por lo tanto las formas de concebir y desarrollar la enseñanza.

Los aspectos anteriormente planteados, constituyeron el fundamento que sirvió de apoyo a los procesos de reestructuración desarrollados por las escuelas normales a finales del siglo XX. A diferencia de la actitud pasiva que las escuelas normales asumieron frente a las múltiples intervenciones que afectaron la vida normalista, las persistencia de las huellas pedagógicas construidas en el sedimento de sus trayectos históricos, se erigieron como pilares de sus posibilidades de futuro, pese a las circunstancias azarosas que las han rodeado.

3. LOS DISCURSOS INTERNACIONALES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La última década del siglo XX constituye un momento particular en el desarrollo de las políticas educativas en el marco internacional, en tanto que diferentes organismos del contexto mundial, o regional asumen un protagonismo excepcional en la dirección de las formas de concebir la educación, organizar los sistemas escolares y la formación de maestros, los cuales son impartidos bajo diferentes estrategias a los países del orbe mundial. Este capítulo aborda los planteamientos centrales de publicaciones provenientes de la UNESCO, LA OEA, PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)ⁱ, el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, en las cuales Colombia tiene participación. El propósito central es identificar los conceptos centrales, las recurrencias y las formaciones discursivas que se generan en el campo mundial sobre la formación de maestros y la educación que han tenido incidencia en las políticas públicas de Colombia en los últimos decenios.

Las últimas décadas del siglo XX, en especial la década del 90, y el trayecto recorrido del siglo XXI, ha presenciado un hecho particular en relación con la consolidación de la presencia de organismos internacionales, principalmente del orden económico, que han hecho suyas las preocupaciones por la educación y han impartido orientaciones y recomendaciones a sus países miembros, las cuales bajo las denominaciones de cooperación, recomendaciones y sugerencias se han establecido en lenguaje hegemónico para el mundo. El incremento inusitado de eventos, publicaciones, estudios e investigaciones sobre la educación y la formación de maestros, organizados, financiados y desarrollados por estas corporaciones son un elemento importante de análisis para comprender el campo de relaciones e interdependencias que se expresan en los discursos de las actuales políticas públicas del país.

El análisis de estos discursos permite considerar que en las últimas décadas del siglo XX se configura un campo discursivo internacional que va a definir las políticas educativas de los países denominados de “ingreso bajo y mediano” o “países en desarrollo”, como son denominados actualmente, en contraste a la forma utilizada en los 70, “países subdesarrollados”.

Este campo discursivo está configurado por una serie de categorías o referentes enunciativos, los cuales están estrechamente relacionados con la emergencia o consolidación de saberes, objetos, instituciones y prácticas en el ámbito social, cultural. Estas categorías marcan recurrencias en los discursos públicos en educación, ya que son utilizados de manera constante como forma simbólica de difusión y normalización en las esferas de la comunicación pública, en muchos casos sin precisar su significado. Este uso generalizado, no sólo desde estamentos e instituciones sino también en la comunidad es un elemento relevante, en tanto que enmascara los significados, pero también define como dado y natural el sentido y aceptación de lo dicho.

En los discursos internacionales de las últimas décadas se pueden encontrar categorías que entran a definir la educación y la formación de maestros como son: desarrollo económico, calidad, alta calidad, descentralización, competencias, evaluación, pruebas internacionales, innovación, educación para el trabajo, educación para todos, aprender a lo largo de la vida, emprendimiento, gestión, competencias, entre otros, los cuales se convierten en lugar común de los discursos y políticas educativas en el mundo. Una de las características de esta nueva lexicografía referida a la educación es su vaguedad, los términos de moda son usados de manera generalizada, sin precisar sus significados, pero también sus usos generalizados expresan la “naturalidad” e incuestionabilidad de sus efectos modernizadores, tal como lo plantea Bauman(2010:7) “las palabras de moda tienden a sufrir la misma suerte: a medida que pretenden dar transparencia a más y más procesos, ellas mismas se vuelven opacas; a medida que excluyen y reemplazan verdades ortodoxas, se van transformando en cánones que no admiten disputa”.

En este marco discursivo el concepto de la calidad emerge como eje aglutinante que enmarca y encubre a los demás conceptos y procesos, y define nuevas configuraciones en el campo de los saberes, sujetos e instituciones, e incluso de los estados, es decir generan nuevas recomposiciones en las relaciones de poder/saber. En este sentido el concepto de calidad educativa se configura como el núcleo desde el cual se genera un movimiento sistémico que va más allá de los marcos de la escuela para constituirse en una reingeniería social al servicio de la competencia económica:

Si bien por definición el enfoque sistémico demanda de la interacción concertada de todos los elementos y por lo tanto se requiere de muchas instituciones y muchas políticas, hay un área que resulta imprescindible para alcanzar el objetivo de basar la nueva competitividad en la incorporación del progreso técnico, el área de los recursos humanos: capacitación, educación, ciencia y tecnología (CEPAL-UNESCO. 1996: 19)

Uno de los elementos centrales de estos discursos está fundamentado en el planteamiento de una situación de crisis de la educación, definida desde las capacidades de los sistemas educativos para responder a las exigencias de los conocimientos y destrezas que se necesitan para competir en el mundo de la economía global. En este sentido, se evidencia un consenso en las políticas de los organismos internacionales, en la necesidad, a nivel mundial, de transformar los sistemas educativos, los currículos, las formas de enseñanza y por ende la cooptación y formación de los docentes:

Este agotamiento del modelo hace que los sistemas no estén a la altura de la globalización y el desarrollo. Para responder a estas exigencias se debe invertir prioritariamente en la formación de recursos humanos y producir una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, de modo que la educación se vincule con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, se rompa el aislamiento de las acciones educativas y su contribución se transforme en una herramienta efectiva de desarrollo económico... (UNESCO-OREAL. 2001:16)

Este discurso de la crisis educativa ha tenido un alto valor estratégico, en tanto que en las últimas décadas la mayoría de los países del mundo han realizado fuertes reformas a sus sistemas educativos, incluyendo la formación de maestros. Es más se podría decir que la educación hoy y la formación de educadores se encuentra en un estado permanente de reforma.

Concepto de desarrollo económico se constituye en eje central de esta formación discursiva, en tanto que la educación, en especial la formación para el trabajo es considerado un elemento determinante del crecimiento económico, así lo expresa Andreas Schleicher, director de la División de Indicadores y Análisis, Dirección de Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE: “La capacidad de los países –tanto las economías más avanzadas del mundo como aquellas que están experimentando un rápido desarrollo– para competir en la economía global de conocimientos depende cada vez más de su disposición para hacer frente a la creciente demanda de un alto nivel de conocimientos” (2008: 5)

En este contexto, la crisis educativa que plantean los estamentos internacionales está relacionada con el concepto de desarrollo económico en el panorama de la competitividad de los mercados: “Al final de la presente década conviene enfatizar el agotamiento de las posibilidades de los estilos de desarrollo educativo tradicionales y la necesidad de definir nuevas modalidades de acción coherentes con los requerimientos económicos, políticos y culturales de las nuevas estrategias de desarrollo”(UNESCO- OREALC 1991:7). En este sentido, desde la declaración de Guatemala, 1989, la UNESCO-PROMELAC III, define la relación entre desarrollo y educación, la educación como responsabilidad social de todos, entre sus recomendaciones plantea la búsqueda de “una educación con calidad para todos”, y por lo tanto, orienta la necesidad de generar cambios profundos en los sistemas educativos (Ibíd.: 13).

Con relación al concepto de desarrollo se encuentran mutaciones que le dan nuevos marcos de plasticidad; los análisis del Banco Mundial hacen especial énfasis en aspectos relacionados con el desarrollo económico para definir esta categoría, con indicadores como el aumento del producto interno bruto (PIB) o la distribución de la renta nacional. Sin embargo, como consecuencia de múltiples procesos, entre ellos la preponderancia alcanzada por el factor humano en los procesos productivos y las múltiples críticas que este concepto

ha tenido desde el campo económico, humanista y ambiental¹⁴⁸, desde 1991, se evidencia un cierto giro en sus concepciones al plantear el desarrollo económico desde una perspectiva más amplia, “El desarrollo económico se define como el mejoramiento sostenible del nivel de vida, el cual comprende consumo material, educación, salud, y protección al medio ambiente” (Banco Mundial, 1991:117). No obstante, centra la responsabilidad de los gobiernos nacionales en el avance de estos aspectos, en tanto que “no se puede confiar en que los mercados de los países en desarrollo ofrezcan a la población, especialmente a los sectores más pobres, servicios eficientemente de educación, salud, nutrición y planificación familiar” (Ibíd.: 124). Igualmente, concentra la función de los Estados en la liberalización de los mercados, en construir un marco normativo que incite la libre competencia y la inversión internacional, es decir constituir un “fundamento macroeconómico estable” para la libre competencia (Ibíd.: 125).

Desde esta perspectiva, el Banco Mundial, desde uno de sus documentos rectores para el siglo XXI, La tarea acuciante del desarrollo (1991), plantea la formación del “recurso humano” como una de las labores apremiante a lograr en los países en desarrollo (Ibíd.:128). En este marco discursivo internacional, se generan nuevos significantes, en donde el concepto de educación pasa a estar estrechamente referido a “capital humano, “gestión del recurso humano”, “formación del recurso humano”, todos ellos relacionados con el rol dominante que los conocimientos tecnológicos e informáticos juegan en el orden de la competencia global. Estos conceptos entran a hacer parte imprescindible de los nuevos lenguajes en todas las instancias, incluyendo las universidades públicas y facultades de

¹⁴⁸ Entre ellos se destacan los planteamientos de los economistas Joseph E. Stiglitz, Amartya Sen y Jean –Paul Fitoussi, quienes consideran que el PIB puede ser un indicativo para medir los aspectos económicos, pero no el progreso y el bienestar social. Estos autores proponen indicadores más amplios como son el nivel de vida material, la salud, la educación, las actividades personales, la voz política y la gobernanza, las conexiones y relaciones sociales, el entorno medioambiental y la inseguridad física y económica (Jordan, J. 2013. “La tarea del desarrollo: Una reflexión a partir de la crisis en España. En: E-DHC, Quaderns electronics sobre el Desenvoluament humà i la cooperació, Nº 1, Pp. 6-21.

educación de nuestro país, y de manera especial, parte constitutiva de las políticas gubernamentales de los países¹⁴⁹.

Un elemento que se fortalece en este proceso es el concepto de “desarrollo humano”, el cual se constituye en uno de los cambios más significativos en los discursos de las agencias internacionales a finales de los años 80 y principios del 90 que se erigirá en referente común de las políticas internacionales en la relación entre educación y desarrollo económico. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas en 1990, da un viraje en relación al concepto de desarrollo y plantea el concepto de “desarrollo humano”, el cual es asumido por las diferentes agencias:

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo (PNUD. 1990: 19)

Este referente de las Naciones Unidas, se articula con el desarrollo de las capacidades y conocimientos de los individuos en el campo productivo, político y cultural, en tanto que “el desarrollo humano se refiere más a la formación de capacidades humanas”, con el fin de que “puedan desarrollar todos sus potenciales y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses” (Ibíd.: 19)

En este contexto la ONU crea un “índice de desarrollo humano” constituido por indicadores en donde, además del producto interno per cápita, incluye la longevidad y los niveles de educación, en donde los conocimientos en ciencia y tecnología son los aspectos más deseables (Ibíd.:17). Desde esta nueva perspectiva, esta organización puede plantear

¹⁴⁹ Para nuestro país por ejemplo ver Plan Nacional de de Desarrollo (2010-2014), Documento 3674(2010) Conpes, Consejo Nacional de Política Económica y social. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Igualmente, el análisis de Pedro Antonio Pinilla Pacheco (2011): El fin de la Educación y la deificación de la formación del capital humano. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7462/1/pedroantoniopinillapacheco.20114.pdf>

hallazgos de naturaleza tal que el nivel de ingreso o de pobreza, no es necesariamente relevante para el avance en el desarrollo humano: “La brecha Norte-Sur en el campo del desarrollo básico se ha reducido considerablemente en las últimas tres décadas a pesar de que la brecha de ingresos se ha ampliado” (Ibíd.:21).

Un elemento estimado en este panorama del desarrollo humano es la libertad, asumida, principalmente como las posibilidades para desarrollar las capacidades productivas y de creatividad:

“En cierta medida el índice de desarrollo humano (IOH) considera algunos aspectos de la libertad humana. Por ejemplo, la represión contra los individuos puede frustrar su creatividad y su productividad, lo cual se vería reflejado en los cálculos de ingresos o en los niveles de alfabetismo. Además, el concepto de desarrollo humano adoptado en este Informe se centra en la capacidad de las personas o, en otras palabras, en la fortaleza del ser humano para manejar sus asuntos, que después de todo, son la esencia de la libertad”(Ibíd.: 45)

En el campo educativo la labor de las agencias internacionales, en la última década del siglo XX, significó una mutación con relación a los discursos que hacían de la alfabetización y la cobertura escolar un tema referido a los derechos humanos, para erigirse en un elemento central de las políticas económicas relacionadas con la competitividad de los mercados nacionales en el contexto global: “Los cambios en los modelos económicos convierten la equidad y la educación en factores determinantes de éxito de la producción y la competitividad internacional, lo que genera un nuevo énfasis en la necesidad de invertir en conocimientos (educación, capacitación, ciencia y tecnología)” (UNESCO-OREAL. 1993: 10)

En este panorama, las acciones de estas corporaciones, acogidas bajo posiciones humanitarias de solidaridad y asistencia humanitaria, se constituye en políticas de intervención, inversión y proyección económica en el marco de las estrategias de competitividad, tal como lo plantea el Banco Mundial:

El apoyo a la enseñanza primaria ha sido una prioridad durante el último decenio para la Asociación Internacional de Fomento (AIF), el fondo del Banco Mundial para los países más pobres. La AIF incorpora la educación en las estrategias económicas nacionales y crea sistemas que empoderen a los niños para convertirse en ciudadanos productivos (<http://www.bancomundial.org/odm/educacion.html>).

Los informes emanados por estas entidades, desde principios de la década del 90, reflejan una acción de consenso en donde la Unesco, el Banco Mundial, la OCDE, la OEA y el FMI han generado labores y visiones en mutuo apoyo. Así mismo, las conferencias, eventos, declaraciones e informes han tenido como propósito generar una política común en materia educativa que comprometa las políticas nacionales de sus estados miembros: “El Proyecto Principal de Educación nace como resultado de una decisión política de los ministros de educación y de planificación económica reunidos en Ciudad de México en 1979, con la intención de construir, en conjunto, una política educacional que tuviera continuidad en el tiempo e impacto en las políticas de desarrollo”(UNESCO-OREALC. 2001:Introducción).

En 1979 la Unesco consolida el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, en la Conferencia Regional de ministros de educación y de hacienda de los países de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, la cual contó con la cooperación de la CEPAL y de la OEA. Este proyecto busca consolidar una acción unificada en torno a la educación para los países miembros. Sin embargo, la acción de consenso en torno a la importancia de la educación para el avance económico en el marco del mercado global conlleva a un elemento importante y de fuertes repercusiones en la relación entre las políticas globales y la posibilidad de acción de los Estados nacionales:

Después de PROMEDLAC¹⁵⁰ IV queda claro que el Proyecto Principal ha dejado de ser exclusivamente el de la UNESCO y de los ministerios de educación, para pasar a ser el proyecto de todas las agencias e instituciones comprometidas con los objetivos de la educación para todos (UNESCO-OREALC. 1991:5-6).

¹⁵⁰ El Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe se conoce con el acrónimo de PROMEDLAC (Project Majeur dans le domaine de l'education en Amerique Latine et les Caraibes).

Los objetivos centrales que el Proyecto de la Unesco se planteó en 1979 estuvieron dirigidos a la cobertura, lograr el acceso de las niñas y los niños a un ciclo educativo mínimo de ocho a diez años y la alfabetización de jóvenes y adultos. En 1989, la calidad se convirtió en elemento importante de sus declaraciones y acciones, por lo que el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación se estableció como uno de sus propósitos rectores (Unesco. 2001:23).

En este marco discursivo, la Conferencia Mundial realizada en Jomtien, Tailandia (1990) marcó un hito importante en tanto que definió los elementos centrales para una política común en el plano internacional, no sólo entre los países, sino también entre los organismos internacionales, como el FMI, el BID, la OCDE y la OEI, entre otros, quienes hicieron de sus conclusiones un referente colectivo y además de manera conjunta organizaron y participaron en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000):

La Conferencia Mundial de Educación para Todos permitió articular no sólo los esfuerzos de las cuatro agencias que convocaron a la Conferencia –UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial– sino de una significativa cantidad de otras agencias y de organismos no gubernamentales. En el caso de América Latina y el Caribe una mención especial debe hacerse al Banco Interamericano de Desarrollo, que brindó un apoyo muy significativo para el trabajo preparatorio (Ibíd.:10).

Un elemento piramidal de estas políticas internacionales es la emergencia del concepto de necesidades básicas de aprendizaje y por ende las políticas para lograr un mayor nivel de eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, no sólo para brindar estas necesidades básicas a quienes hacen parte de los procesos educativos, sino también para aglutinar a nuevos agentes sociales tradicionalmente excluidos del sistema escolar, adultos analfabetas, jóvenes que han desertado del aparato escolar y personas con necesidades especiales. El concepto de necesidades básicas de aprendizaje, por una parte aporta una indeterminación que no permite definir cuáles son las necesidades básicas que definirían las propuestas educativas en cada uno de las naciones, por otra, reformula las formas habituales de organización de la actividad escolar referidas a grados, programas escolares, objetivos y currículos, es decir la necesidad de la escuela como institución referida a la apropiación de aprendizajes:

En consecuencia, la “educación debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje”, en vez de prestar exclusivamente la atención en el hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de la institución y de obtener un certificado final. (Conferencia Mundial de Educación, 1990, título 4. Citado en Martínez Boom, 2004: 210).

En este contexto, Martínez Boom llama la atención sobre el significado de esta conferencia en tanto que la emergencia de esta visión de la educación fundamentada en las necesidades básicas y el desarrollo humano plantea la preeminencia del aprendizaje en detrimento de la enseñanza, la cual se “reduce a una mera acción de apoyo, con la consecuente desvalorización del papel del maestro y, por supuesto, de la enseñanza” (Óp. Cit.: 211). Para este investigador, esta visión de la educación hace de la sociedad de la información el centro de los procesos de aprendizaje, en donde ya no son las instituciones educativas de carácter nacional las que orientan estos procesos, lo cual implica la construcción de otro tipo de ciudadanía centradas en las necesidades de aprendizaje (Ibíd.: 211).

Lo anterior implica no sólo el cuestionamiento de la necesidad de sistemas nacionales de educación, de las formas en las cuales la educación ha construido sus procesos (espacios, tiempos, programas, roles, instituciones y sujetos) sino también la configuración de una política educativa globalizada, una “pan-educación”, sometida a la oferta y la demanda y regida por la eficiencia y la eficacia. Es desde esta óptica que se ha generado un discurso internacional, del cual no sólo han hecho eco los gobiernos, sino también diversos investigadores y especialistas que plantean la necesidad de superar las formas tradicionales desde las cuales se ha desarrollado la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo las instituciones de educación superior:

...los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo. Los modelos pedagógicos tradicionales, en los que un profesor trataba de enseñar el estado del arte de una profesión, ya no sirven. Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje. Dado que la transmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de

conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje, que deberá seguir manteniendo durante toda su vida. La función del profesor será la de dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje (Ginés Mora. 2004:25)

Aunque los discursos de de la ONU y de la Unesco, siguen girando principalmente en torno al sistema escolar, se hacen visibles posiciones que cuestionan la validez de la escuela y las instituciones de educación formal para lograr los “desafíos” que la competencia global impone a la educación de los jóvenes. Estos elementos se muestran con claridad en la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, (Ginebra-2004) que se centró en la educación de los jóvenes:

¿Debe basarse dicha escolarización en los tipos de instituciones inventadas y “sistematizadas” durante el siglo XVIII y la primera parte del siglo XIX? Los sistemas educativos fueron creados y desarrollados en un entorno caracterizado por economías y Estado nacionales, una población rural bastante importante y peticiones de democratización relativamente limitadas y homogéneas. Las exigencias actuales son a la vez más globales y diversificadas, con estructuras familiares y de comunicación e información completamente diferentes (UNESCO. Oficina Internacional de Educación, 2005: 15-16).

Lo que plantean estos interrogantes y reflexiones es la vigencia de las instituciones educativas desde su eficacia y eficiencia para responder a las competencias laborales y la cohesión social, donde se considera, incluso, a las actuales formas educativas generadoras de violencia:

En determinados casos, esta situación pone en tela de juicio el sentido mismo de la educación formal, su valor en tanto que medio para acceder al mundo laboral y contribuir al desarrollo sostenible, la cohesión social y el asentamiento de las bases para paz. Algunos investigadores se preguntan incluso si el esfuerzo financiero, organizacional y familiar realizado para alcanzar la escolarización universal en su forma actual, especialmente después de la enseñanza primaria, vale realmente la pena. “Aprender a querer vivir juntos” sigue siendo muy difícil. La violencia física escolar toma un lugar cada vez más importante, tanto en las mujeres jóvenes como en otras situaciones de diversa índole. Deberíamos preguntarnos si en determinados casos, esta violencia no es una respuesta a una educación llena de resentimientos, que por una parte de aleja mucho de las necesidades de adolescentes y jóvenes y que por otra, está muy lejos de garantizar a sus protagonistas un lugar en los sectores más dinámicos de

la economía mundial y de las economías locales (UNESCO-2005: 15. Resaltado y comillas de la fuente).

Estos elementos entran en relación con eslóganes frecuentemente repetidos por las agencias internacionales “aprender a aprender”, “aprendizaje a largo de la vida”, “sociedades educadoras” en donde el espacio de la escuela, la enseñanza y el maestro se invisibilizan, y las responsabilidades de los estados y gobiernos se difumina. Sin embargo, no se puede considerar que la escuela y sus formas de desenvolvimiento no son objeto de las transformaciones, en tanto que estas políticas, bajo las teorías de sistemas, buscan generar una acción sistémica que desde diferentes estrategias objetivas y subjetivas construyan una subjetividad y un discurso de progreso que conlleve necesariamente a la transformación del sistema escolar, de la relación entre los sujetos, de los conocimientos considerados fundamentales en el proceso educativo y en las relaciones entre los sujetos mismos.

Las metamorfosis invocadas por los discursos internacionales, si bien toman la educación como elemento central, sus influencias no se quedan allí, en tanto que desde los sistemas globales de comunicación, las prácticas sociales que agencian y las estrategias simbólicas en las que se apoyan, conducen a la reconfiguración no sólo de los Estados, sino también de las subjetividades y las identidades, hoy centradas en los denominados “códigos de la modernidad” (CEPAL-1992), los cuales definen al sujeto desde los marcos limitados de su relación con el campo de la economía: “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna“.

En este marco de recurrencias, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL, a principios de los años 90, considera que el desarrollo está estrechamente ligado a la formación del recurso humano. La propuesta “Transformación productiva con equidad”, se fundamenta en la relación entre educación, conocimiento y desarrollo económico, como elementos centrales para el avance de la capacidad productiva de los países latinoamericanos, con el fin de lograr superar las limitaciones que significó la década de los 80, para estos países. Sin embargo, aunque alude de manera general al conocimiento, su disertación

enfatisa en aquellos que están expresamente relacionados con los desarrollos tecnológicos: “la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social” (CEPAL-1992: i). En esta propuesta, el desarrollo del recurso humano, fundado en el conocimiento tecnológico es un elemento central de la productividad, tanto como la liberalización de los mercados, la base empresarial y la infraestructura tecnológica:

...la educación y la formación de recursos humanos permiten la generación de capacidades para el desarrollo de las personas y de los países y que ellas comprenden tanto saberes como habilidades, aptitudes, destrezas, redes de información, capacidad de innovación y creación, entre otras (CEPAL. 1996:7).

El concepto de recurso humano y su relación con el desarrollo, conlleva a considerar la necesidad de una acción organizada y “sistemática para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico” (Ibíd.: 10) como esferas relacionadas en la generación de la capacidad de productiva, la innovación y competencia económica. En este sentido la construcción de una “nueva ciudadanía” y de la democracia, está ligada a la adquisición de los “códigos de la modernidad”, definidos desde las capacidades de los individuos y los países para competir en el mercado global y hacer parte de las cadenas de consumo que definen el prestigio, el progreso y la modernidad, donde la democracia constituye una garantía para la libertad de mercados y la actividad empresarial. Desde esta perspectiva tanto democracia, como ciudadanía están estrechamente ligados a la capacidad productiva en el contexto de la los saberes tecnológicos, elementos a los cuales responde la concepción de la calidad impulsada por las agencias internacionales:

La educación de buena calidad contribuye al desarrollo económico, la equidad social y la democracia. Entrega a los niños habilidades que son esenciales para el éxito social y económico. Ayuda a reducir los índices de fertilidad y a mejorar los de salud. Aumenta la flexibilidad de los trabajadores, incrementa su capacidad de aprender en el trabajo y les entrega mayores herramientas para tomar buenas decisiones. Además estimula la actividad empresarial y prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones democráticas y en la sociedad civil (PREAL, 1998:10).

Las posiciones definidas desde las agencias internacionales, es claro que desde finales de la década del 80 y con mayor énfasis en los 90, se configura un nuevo discurso educativo orientado por las agencias internacionales en donde la educación entra a ser un objeto central de sus propuestas. Sin embargo, es manifiesto que no se trata de la educación general, la educación universal a la que aspiraban los sistemas educativos tradicionales, sino una educación dirigida a formar el “recurso humano” que la competencia del mercado global necesita. Los procesos de producción, comercialización y de servicios del orden económico mundial ha hecho del conocimiento un elemento central del denominado “capital humano”. El conocimiento tecnológico, la capacidad de innovación, de identificación con el espíritu de empresa, el impulso de competitividad, la capacidad de continuar aprendiendo y la habilidad para el trabajo en equipo, se han convertido en elementos imprescindibles para la competencia mercantil. Entorno a estos aspectos se ha configurado un potente discurso internacional que hoy orienta las políticas públicas de los Estados-nación, en tanto que “Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber” (Banco Mundial 1996: 1).

El discurso internacional se ha apoyado en una gran capacidad connotativa de sus referentes, al referirse con términos como desafíos, retos, metas a sus propuestas y con nombres como los que hemos señalado, “la tarea acuciante del desarrollo”(Banco Mundial 1991; “El futuro está en juego” (PREAL, 1998), Mañana es muy tarde (PREAL, 1999), “Quedándonos atrás” (PREAL, 2001) los cuales, como bien lo muestra Martínez Boom(2004:306-308), parten de presentar una situación de desastre, con relación a la pobreza, y a la educación, principalmente del sector infantil. Esta catastrófica radiografía busca convencer de lo “acuciante” e impostergables que son las medidas centradas en el desarrollo económico y de la importancia del conocimiento y el ser humano en sus propuestas y estrategias. Con la idea “La verdadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 1990) los acuerdos inter-agenciales han hecho de la necesidad de nuevos conocimientos y destrezas, elemento gravitacional de las reformas a los sistemas educativos y a la transformación de las relaciones

entre Estado y educación, y del Estado mismo. Estos movimientos a nivel internacional han producido una fuerte oleada mundial en torno a la educación, que conlleva a que “la reforma educativa está en el primer lugar de la agenda de casi todos los países del mundo” (Barbar y Mourshed. 2008:6).

Desde el horizonte de estos discursos internacionales, “la educación debe adecuarse a las necesidades sociales”, sin embargo, las necesidades de la economía son la base fundamental de estas reformas en tanto que las aptitudes y destrezas que necesitan las empresas multinacionales para la competencia global ya no son las mismas que en la primera mitad del siglo XX. Estos requerimientos se convierten en paradigma para las transformaciones de los sistemas educativos a nivel mundial:

Nuevas exigencias educacionales en las empresas

Los trabajadores y obreros de las empresas deben reunir 4 destrezas o aptitudes:

- Capacidad de cumplir simultáneamente con las exigencias de calidad del producto y de plazo de producción (fecha de entrega).
- Capacidad de trabajo en equipo para regular los flujos de producción. Este control de la producción debe hacerse considerando tanto la demanda como la optimización de recursos humanos y materiales de la firma (los obreros pasan a desempeñar funciones que antes realizaban los supervisores).
- Capacidad de innovar y mejorar los procesos de producción.
- Flexibilidad para adaptarse a nuevas normas y situaciones (CEPAL. 1996: 38).

Desde este panorama, las necesidades que requieren las nuevas formas de organización del trabajo industrial y de servicios, y las nuevas demandas del recurso humano, definen los cambios en torno a los cuales la educación y formación de maestros deben girar. En este marco de ideas, se plantean exigencias que transforman las formas consuetudinarias del acto pedagógico y de funcionamiento de la escuela. En primer lugar, las políticas educativas orientan un desplazamiento de los conocimientos a las competencias, en el cual los primeros son considerados efímeros e innecesarios, en tanto que la importancia de la adquisición de conocimientos entra desvalorizarse desde la importancia del saber-hacer,

El mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial. ...los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo. Los modelos pedagógicos tradicionales, en los que un profesor trataba de enseñar el estado del arte de una disciplina, ya no sirven. Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje (Ginés Mora. 2004: 25).

En este sentido, la noción de enseñanza por competencias se encuentra en un campo de relación con las teorías del recurso humano, en donde la función de la educación está centrada en la adquisición de competencias ocupacionales: «Una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso» (Bunk, 1994, p. 9. Citado en Ginés Mora. Op.cit.: 26)

Estos requerimientos, no sólo marcan la emergencia de un nuevo tipo de escuela, regida por las leyes de la oferta y la demanda, sino que también, el rol del maestro desde los procesos de reconceptualización, recontextualización y apropiación de los conocimientos científicos y disciplinares pierde sentido, generándose así la visión de un maestro instructor “el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje, que deberá seguir manteniendo durante toda su vida. La función del profesor será la de dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje” (Ibíd.: 25). Este planteamiento es coherente con las orientaciones de las agencias internacionales que hacen énfasis en la tarea del maestro en la familiarización y uso de los avances tecnológicos en las aulas y en la redefinición de la función del maestro: “En el nuevo contexto tecnológico, la labor docente consistirá mucho más en reorientar, dirigir, poner ejemplos y animar, que en transmitir los contenidos de las asignaturas” (CEPAL –Unesco.1996:48). Las necesidades de la formación del capital humano plantea nuevas exigencias al sistema educativo, las cuales son consideradas al margen de los conocimientos y las formas tradicionales de funcionamiento

de la escuela y el maestro, habilidades comunicacionales, de trabajo en equipo, de manejo tecnológico, de resolución de conflictos, de flexibilidad, capacidad innovación y competitividad (CEPAL –Unesco.1996).

En el contexto latinoamericano, este sismo de las reformas educativas encuentran sus primeras apuestas en las declaraciones de la Reunión Regional intergubernamental de la UNESCO (1981, Quito), desarrollada en el marco del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe (PPE), en la cual traza como objetivo, además de la ampliación de la cobertura educativa como forma de erradicar el analfabetismo, “la mejora de la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias”. En este sentido los discursos sobre las reformas educativas se constituyeron en un objeto común en los discursos internacionales. Estos enunciados se presentan en relación constante con varias estrategias que van a identificar las políticas educativas y los discursos sobre la educación donde la calidad de la educación, la relación con el trabajo y la creatividad, la renovación de los sistemas de formación docente y la evaluación constante de los docentes e instituciones, las evaluaciones internacionales estandarizadas como forma de control de la calidad, la descentralización educativa, la responsabilidad de los docentes y directivos por resultados, se constituyen en lugar común de los discursos y presiones internacionales para el cambio educativo (UNESCO- 2001). Estos parámetros han servido de guía al programa que a finales del siglo XX se crea de manera específica para promover, generar y monitorear las reformas educativas en los países latinoamericanos y del Caribe: el PREAL¹⁵¹ - Programa

¹⁵¹ “PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y operativa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Tinker Foundation, la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), el Banco Mundial y otros” (PREAL, 2006:44).

de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, el cual plantea como metas a lograr:

Establecer estándares para el sistema educativo y medir los avances en su cumplimiento; otorgar a las instituciones educativas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por los resultados; fortalecer la profesión docente mediante reformas a los sistemas de capacitación, incrementos salariales y una mayor responsabilidad de los profesores frente a las comunidades a las que sirven; y aumentar la inversión por alumno en la educación básica. (PREAL, 1998:5.)

Durante las dos últimas décadas del siglo XX y el transcurso recorrido del siglo XXI, los países de América Latina han vivido una ola de reformas educativas orientadas a modernizar sus sistemas educativos y adecuarlos a los nuevos requerimientos trazados por los expertos y las metas delineadas para el desarrollo. Este acontecimiento ha sido incluso estudiado por diversas investigaciones en la región (Gajardo y Puryear 2003; Rivero, José 2000, entre otros). Aunque la extensión y características de estas reformas sean diversas, no hay lugar a dudas de que “ha habido reformas educativas en prácticamente todos los países de la región” (Navarro. 2007:433). La conjugación e interrelación entre razones internas y externas, explican tal auge reformista, por una parte “la convicción por parte de las élites de que es necesario mejorar la competitividad de las economías nacionales y de que las inversiones en capital humano son críticas para este propósito en la economía global contemporánea”. Por otro, la acción de diferentes organismos internacionales de cooperación, cumbres de gobierno y organismos de financiación internacional, que han hecho de estas reformas un elemento central (Ibíd.: 453-454).

Entre estas reformas se destacan las desarrolladas en Chile, México (1993), Uruguay (1990), República Dominicana (1990), Salvador, Nicaragua, Bolivia, Argentina, Ecuador, Venezuela y Colombia (1991). Para Navarro, el elemento principal que caracteriza estas reformas es el énfasis en la transformación de las relaciones entre Estado y educación, más allá de aspectos estrictamente pedagógicos como los currículos, los instrumentos o la capacitación docente, “temas como la descentralización, evaluación, rendición de cuentas, participación comunitaria y autonomía escolar, hicieron parte del lenguaje compartido por los reformadores de la educación en todo el continente” (Ibíd.: 435).

Para este investigador, el estudio sobre las reformas educativas permite considerar que las reformas a la relación entre Estado y educación, van más allá de transformar la educación, para significar una reforma del Estado mismo. En este sentido, tres elementos piramidales se encuentran en la base de estas reformas: la descentralización, considerada como la transferencia de responsabilidades del poder central a otros niveles de gobierno territorial; la importancia de los sistemas de evaluación, centrados en la institucionalización de sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes desarrollados en las instituciones; y la alianza público-privada, donde la educación deja de estar predominantemente en manos del sector público, en tanto que la empresa privada entra a ser participe activo del servicio educativo.

Aunque Navarro considera que no se puede afirmar que las reformas han fracasado, en tanto que ha aumentado la tasa de matrícula en la mayoría de los países estudiados, aspecto en el cual Brasil y Nicaragua ocupan los avances más destacados y Colombia y Ecuador presentan un retroceso entre los años 1990 al 2000. Así mismo, en relación al acceso de los niños y niñas de los segmentos más vulnerables, persiste un alto grado de inequidad. En los diferentes países de Latinoamérica se ha venido extendiendo la administración de instituciones educativas por parte de entidades privadas con financiación pública, con fines de equidad, eficiencia y eficacia. Sin embargo sus resultados son variados dependiendo de múltiples circunstancias. Aunque, considera que la educación privada aporta mayor dinamismo en la administración y margen de acción y de participación de los padres de familia, su acción está limitada por la capacidad de pago de los padres de familia, en especial de los sectores de ingresos bajos. Por otra parte, la calidad educativa es aún una meta por cumplir por este tipo de financiación. Por otra parte, si bien la descentralización permite la participación de otros organismos locales en las responsabilidades educativas y los sistemas de evaluación han avanzado en varios países, la calidad de la educación sigue siendo una deuda de estas reformas en tanto que los resultados en las pruebas internacionales continúan mostrando serias deficiencias. Desde otra perspectiva, el análisis de las reformas educativas en América Latina conducen a considerar que los cambios educativos por sí mismos no son suficientes en cuanto existen fuertes desequilibrios sociales que hacen de la relación entre educación y equidad una retórica desarrollista:

La premisa de que la educación es un factor de equidad social no tiene posibilidad de concreción en Latinoamérica, con gran desigualdad e inequidad —significativamente más alta que en regiones de similar nivel de desarrollo— y donde las condiciones materiales de vida de la inmensa mayoría de alumnos son precarias. En los actuales procesos de transformación educativa las estrategias para aproximarse al cumplimiento de tal premisa son absolutamente insuficientes para encarar los enormes déficits sociales y educativos acumulados (Rivero, José 2000:131).

Este auge relacionado de reformas expresa el poder internacional de los discursos hegemónicos en el campo educativo, en tanto que las reformas educativas no sólo han afectado los sistemas educativos de la zona latinoamericana, sino que también, y en primer lugar, en los países europeos, en los cuales se han dado en las últimas décadas fuertes transformaciones, que implican de una manera u otra a toda la Comunidad Europea, por medio de los convenios o tratados transnacionales, los cuales en muchas ocasiones han servido de modelo a los países latinoamericanos.

Un elemento a destacar es la imposición de estas medidas, pese a la fuerte oleada de protestas y resistencias que han generado. Durante las últimas décadas, tanto países europeos como España, Italia, Inglaterra y Francia han vivido fuertes oleadas de protestas lideradas por estudiantes y maestros contra estas reformas, las cuales tienen como elemento en común la privatización de la educación, la descentralización de las responsabilidades del Estado, bajo una pretendida autonomía, la sobrecarga de responsabilidades sobre la acción del maestros y la limitación de los currículos a la formación para las demandas ocupacionales del mercado. Estas reformas que parten del propósito de aumentar la calidad de la educación, bajo nombres que concitan las aspiraciones colectivas como el proyecto de reforma de Italia (2015) “La Buona Scuola”, no sólo manifiestan el poder hegemónico de los discursos internacionales, sino también las acciones de resistencia al interior de los denominados países desarrollados por la defensa de la educación pública y el rechazo a las situaciones de indignidad a la que es sometido el maestro bajo las políticas de eficiencia y eficacia.

Las reformas educativas y porque no decir las contra-reformas¹⁵², constituyen hoy un elemento central de la eficacia de los procesos de regulación y control que a nivel internacional se establecen por medio de medidas orientadas desde el lenguaje de los expertos en desarrollo económico y desde los amplios medios de presión (financiación, prestamos, convenios, declaraciones públicas) y de difusión de los que disponen los organismos internacionales. En este sentido se puede afirmar que nunca antes se había visto la educación y la formación de maestros objeto de investigaciones, estudios, comparaciones, eventos y políticas como lo ha sido a partir de la última década del siglo XX; en su gran porcentaje dirigida y financiada por los organismos internacionales. Sin embargo, el aspecto ausente de estos estudios es la cotidianidad de la escuela, las múltiples relaciones y dinámicas que se dan en el interior de las escuelas públicas, sus retos, dificultades y fortalezas. Las estrategias educativas y sus estudios han puesto su énfasis en los aspectos objetivos, cuantitativos y verificables, constituyéndose las dinámicas de enseñanza, formación y aprendizaje, de las relaciones subjetivas del ambiente y el desenvolvimiento escolar en un punto de vacío en estos estudios e investigaciones.

Este florecimiento de las reformas educativas bajo los parámetros trazados por los discursos hegemónicos, implican un nivel de institucionalización importante en el marco de las políticas públicas, en tanto que legitima discursos y prácticas que son presentados como convenientes para el desarrollo y la equidad social. Sin embargo, es importante anotar, como lo especifica Martínez Boom, apoyándose en Popkewitz, que las reformas no equivalen en sí mismas progreso. Las reformas constituyen formas de regulación social, que ponen en ejecución sistemas de orden, de apropiación y de exclusión y regímenes de verdad constituyentes de realidades y subjetivades (Martínez Boom, 2004: 275-276).

¹⁵² Para varios analistas, la Ley General de Educación de nuestro país ha sufrido una serie de contra-reformas orientadas por las políticas internacionales, las cuales impactan negativamente logros fundamentales del Movimiento Pedagógico en esta reforma. Véase por ejemplo Mejía, Marco Raúl, 2004. Un ejemplo ilustrativo es el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/ArticuladoVF.pdf>

El Foro Mundial sobre educación, (Dakar-2000), estableció en el Plan de Acción Global para hacer posible la educación para todos (EPT), la necesidad de definir como espacio central de trabajo los estados nacionales, los cuales mediante estrategias como los planes de desarrollo educativo hagan una labor de persuasión en el país estén centrados en las formas de hacer los objetivos de la educación para todos, un hecho real:

Los organismos internacionales establecen el compromiso de servir a los países de apoyo a las labores nacionales ya que es necesario. Los participantes en la EPT de todos los niveles están de acuerdo en que el principal ámbito de trabajo para cumplir los objetivos de Dakar es el nacional, lo que exige un claro liderazgo de las instancias gubernamentales, un plan bien estructurado para el sector de la educación y la adhesión a ese plan de todas las partes interesadas: “Un país, un plan”. Los planes sectoriales de educación de cada país constituirán el marco de referencia para el trabajo de planificación y la prestación de apoyo internacional. Dentro de esos planes figurarán las prioridades en materia de EPT, debidamente encuadradas en las estrategias generales de desarrollo del país (UNESCO-2007).

En este despliegue de generalización y naturalización del discurso, los organismos internacionales plantean la labor de difusión, sensibilización como un elemento central a desarrollar en el marco de cada país, con el fin de lograr un consenso que haga posible las transformaciones:

La EPT es un asunto que atañe a todos, de la familia al presidente, de las aulas a los despachos y del agricultor al organismo de financiación. La única forma de lograr que todas las partes decidan actuar resueltamente en el proceso de cumplir los seis objetivos de Dakar es orquestar una comunicación adecuada. Las estrategias de comunicación deben ante todo transmitir el mensaje de que la educación es un elemento clave del desarrollo, de que el logro de los objetivos de la EPT es condición indispensable para que se alcancen los ODM y de que todo ser humano tiene derecho a aprender y recibir educación (UNESCO-2007).

Aunque los discursos de oposición siguen siendo principalmente fragmentarios, diseminados y marginados, en parte, porque las Instituciones de educación superior, en especial las facultades de educación parecieran haberse plegado acríticamente a las políticas de calidad, descentralización, innovación, acreditación y desarrollo económico, y muchos de sus

intelectuales cooptados por las redes de estos discursos¹⁵³ por medio de de posiciones de jerarquización, financiación y validación de los saberes, los últimos años han registrado acciones de resistencia y protesta de amplios sectores de estudiantes y maestros contra estas reformas.

En este contexto se destacan los movimientos de los últimos años en países como México, Brasil, Argentina, Chile y Colombia. En Colombia, el paro del magisterio de abril del 2015, el cual contó con un amplio respaldo social, puso al descubierto, por un lado el valor social de la escuela para los sectores sociales bajos y medios, pero principalmente la contradicción entre la proclamada política de calidad de la educación del gobierno y las condiciones de indignidad en las que se encuentra la escuela pública y se desenvuelve el docente:

Llevamos más de diez años en los que en las declaraciones internacionales, como las que surgen de reuniones de ministros de educación o en las nacionales, se plantea que es necesario dotar al docente de mejores condiciones para el desempeño de su labor, que hay que elevar el monto de sus salarios y modificar su sistema de formación. De hecho el salario docente es escaso, muy por debajo de las escalas de las profesiones liberales. Se acerca más al del obrero que al del profesional. El docente se enfrenta a una proletarización de su labor. Todo ello aleja su cosmovisión de la de un profesional (más allá del discurso asumido en esta perspectiva, que juega más como una justificación ideológica o una racionalización) y se acerca a la de un proletario. Su origen de clase también impulsa esta perspectiva. Todo eso influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo escolar. Aun visto como trabajador —esto es, utilizando los elementos básicos de una visión gerencial—, no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño (Díaz Barriga e Inclán Espinoza. 2001:37).

Aunque la dignificación salarial del maestro ha sido una de las orientaciones planteadas por los discursos de las agencias, este es una de las metas de mayor omisión por los estados,

¹⁵³ En opinión de varios analistas, participantes del Movimiento Pedagógico, el campo intelectual de la educación ha sufrido notables pérdidas originadas por la atracción que el campo del poder político y económico ha ganado en las últimas décadas: “Muchos de quienes recorrieron los caminos críticos de los ochenta que fueron los agentes de propuestas alternativas, entraron en el afán modernizador de las políticas del desembarco neoliberal en educación, convirtiéndose en los capitanes de la nueva construcción educativa” Marco Raúl Mejía (2004: 14). Véase también Gantiva S. J. (1999:29-30)

quienes descargan el peso de las reformas, las exigencias de calidad y la reducción del gasto social en los docentes, sin modificar las condiciones en las cuales se desenvuelven los maestros en la mayoría de los países latinoamericanos.

3.1 EN LAS REDES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Si bien existe un consenso generalizado sobre la importancia que el conocimiento y la información han adquirido en el mundo contemporáneo y el valor de éste en los procesos de la economía global, se hace necesario superar las miradas fragmentarias y demasiado optimistas que han hecho ver esta expansión como elemento que democratiza y libera las posibilidades del conocimiento y las amplias posibilidades de los sectores pobres para acceder a él y superar las condiciones de pobreza y exclusión.

Una de las características centrales de la sociedad contemporánea es el valor económico que el conocimiento y el manejo de las tecnologías de la información representan para los mercados globales, en donde el conocimiento y por ende “el recurso humano” se ha configurado uno de los bienes intangibles generadores de capital. Sin embargo, es claro que su incidencia no se limita a las formas de producción y del mercado, por el contrario, asistimos a formas aceleradas de recomposición no sólo de los mercados, sino de todos los aspectos de la vida social, incluyendo aspectos macro como la estructura de los Estados- nación, hasta la constitución de universos simbólicos que afectan las identidades y las formas de percibirse y estar en el mundo. La sociedad del conocimiento más allá de todo optimismo, implica a su vez una redistribución de las condiciones de producción y acceso al conocimiento, al igual que nuevas recomposiciones en las labores de producción, difusión y validación de los mismos, lo que implica reconfiguraciones en los procesos de clasificación al interior de las jerarquías de las ciencias, las investigaciones y los círculos intelectuales.

Las actuales políticas educativas se cimentan en los requerimientos y las posibilidades que ofrece la denominada “sociedad del conocimiento”. Sin embargo es evidente que el conocimiento que sirve de base para las políticas de calidad, no es el acceso al conocimiento

universal y general fundamento del pensamiento ilustrado y los planteamientos del pensamiento liberal que predominó en la configuración de los sistemas educativos en el siglo XIX. Por el contrario las políticas agenciadas realizan una fragmentación, reestructuración y jerarquización de los conocimientos, definiendo para el sistema de educación básica de los “países en desarrollo” y las clases de escasos recursos económicos, sólo un conocimiento estrechamente limitado al conocimiento tecnológico y en particular aquel necesario para los requerimientos económicos de los países, en el contexto de los mercados el intercambio y la competencia global. La emergencia y la crisis educativa planteada corresponden a otros fines y otros contenidos, tal como lo expresa el presidente del Banco Mundial, Jim Yong Kim, en el Simposio Internacional “Aprendizaje para Todos”: Invertir en un futuro más prometedor. 10 de abril de 2014:

...La crisis mundial de la educación afecta el desempleo de los jóvenes. Muchos de los empleadores se quejan que no encuentran los trabajadores con las destrezas necesarias...Es necesario resolver la crisis para cambiar la situación. El mundo está cambiando debido a la mundialización y los jóvenes deben poder responder a estos cambios. Las escuelas deben poder enseñar destrezas fundamentales para que los niños se adapten rápidamente al mercado cambiante en el mundo. No solo necesitan alfabetización y estudios matemáticos, sino también persistencia, autoconfianza, trabajo en equipo. Nosotros trabajamos para establecer esta visión después del 2015. Y no sólo debemos lograr que los 57 millones de niños sean escolarizados, sino que todos se ajusten a la vida productiva, y se ajusten a los desafíos del siglo XXI. ¿Qué podemos hacer para mejorar el aprendizaje? los países deben concentrar la educación en el logro de resultados, los sistemas eficientes son necesarios para asegurar que los recursos que se invierten en educación permitan completar la educación y lograr tasas de aprendizaje mejor, el poner recursos en sistemas poco eficientes nos llevará a una mayor disfuncionalidad. Por eso debemos lograr sistemas más inteligentes, un enfoque de sistemas para obtener mejores resultados educativos mejores. Nosotros estamos estableciendo pruebas para obtener políticas efectivas de educación en la mayoría de los países (Banco Mundial. 2014. Simposio de “Aprendizaje para Todos”: Invertir en un futuro más prometedor. 10 de abril de 2014. Video).

Así mismo, una lectura de los planteamientos de la Conferencia Mundial de educación del 2004, sobre la forma como funciona el mercado mundial lleva a relativizar el optimismo y a reflexionar en las posibilidades reales de la equidad y el progreso económico del que hacen fábula los discursos educativos hegemónicos. En primer lugar, las empresas multinacionales son la base del sistema económico mundial de producción, las cuales operan concentrando

en los países industrializados las labores de diseño, investigación, desarrollo y demás tareas que requieran conocimientos y tecnología de alto nivel, es decir la producción del conocimiento de punta de la cual se alimenta el mercado global continua concentrándose de manera exclusiva en los países denominados “desarrollados”. Mientras que en las filiales organizadas en los países en desarrollo sólo son encargadas de elaborar piezas y componentes, en muchos casos realizados por subcontratos con otras empresas, muchas de ellas por fuera del sistema formal (Unesco, 2004).

Por otra parte las multinacionales que hacen mayor presencia en los países en desarrollo son aquellas orientadas a la producción de bienes de consumo, las cuales requieren una buena cantidad de mano de obra, pero, en donde las labores que requieren mayor nivel de conocimiento como el diseño, y los parámetros de calidad son oclusivas del centro matriz. Como bien lo plantea la Unesco, el comercio mundial se ha expandido en las tres últimas décadas a ritmos acelerados, principalmente en lo relacionado con las inversiones extranjeras de la industria multinacional. Las cuales gracias al alto desarrollo de la información y las telecomunicaciones, que han posibilitado a su vez la gran integración del capital financiero, han sacado provecho de las diferencias de costo que significa la mano de obra, las tasa arancelarias, la ausencia de conflictos sociales y otros elementos relacionados con la inversión para “repartirse con más facilidad por todo el planeta”. Es en este panorama, que la Conferencia, considera que el nivel educativo de la población productivamente activa, se ha constituido en un factor determinante para la inversión del capital multinacional (Unesco-2004).

Estos elementos llevan a realidades tan paradójicas que ponen en cuestionamiento las posibilidades de equidad social de estas políticas. Medellín, definida como la ciudad más “innovadora”, pero más excluyente a nivel social; presenta el primer lugar en los indicadores de desigualdad a nivel nacional según diferentes analistas y reportes del DANE (Abrew Quimbaya, 2014. Artículo de prensa). Los analistas del informe Medellín Cómo Vamos 2014, consideran que “la desigualdad aumentó porque hubo mejoría de oportunidades laborales, para los ciudadanos más calificados, pero que aquellos de secundaria completa o incompleta el panorama no es tan incluyente” (Editorial. El Colombiano 2015). Sin negar

los avances en la inversión pública de la administración, existen grandes retos en equidad, la cual afecta a un amplio sector de la población “Hay que preguntar si esa ciudad internacionalizada y competitiva, en eventos y actividades terciarias de la economía, sí beneficia a ciertas capas de la población” (Gil, Yury. 2015 El Colombiano)

Por otra parte, investigadores como Carlos Tedesco, ponen de presente las muchas razones para que el optimismo que ofrecen los discursos internacionales sobre conocimiento y educación sean tomadas con sentido crítico. En su estudio, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Tedesco demuestra con cifras, cómo la relación entre educación, conocimiento y trabajo, ha implicado grandes márgenes de desigualdad y exclusión, en tanto que no ha revertido la concentración de la riqueza, situación que en América latina se ha convertido en una tendencia en las últimas décadas. El desarrollo tecnológico provoca la pérdida de muchos empleos, los cuales no se reponen en los niveles más avanzados tecnológicamente, sino en los niveles de servicios, donde la diferencia de su valor es representativo, generando así desigualdad. Por otra parte estas formas organizativas del empleo garantizan estabilidad para muy poco número de trabajadores, excluyendo una alta cantidad de trabajadores de sus filas. Por lo que Tedesco considera que: “en las sociedades que han utilizado más intensamente la información y los conocimientos en sus actividades productivas, está aumentando significativamente la desigualdad social” (2000:16). Las relaciones de exclusión se hacen más fuertes en las sociedades donde el conocimiento es el elemento cohesionador. De esta manera la exclusión, se convierte en un elemento de ruptura en tanto que no produce formas organizativas de respuesta, mientras que las formas tradicionales de explotación, suscitaban formas de afiliación y organización con un peso social (Ibíd.: 19-20).

Para algunos investigadores (entre ellos Bauman, 2010) la competitividad empresarial es la nueva forma de la guerra en el mundo globalizado. En el mundo contemporáneo reina una nueva constitucionalidad internacional que censura las guerras e invasiones frontales, las cuales fueron las formas como los países más poderosos se apoderaron de las riquezas en épocas anteriores. Estas formas tradicionales de expropiación de la riqueza hoy son reemplazadas por formas más sofisticadas de relaciones de poder que bajo el marco de los

tratados, la libre competencia y el desarrollo económico legalizan estos procedimientos. La guerra adquiere una nueva forma:

La competitividad, de tal manera que los países solamente pueden extraer la riqueza de los otros en la esfera de la competitividad económica; en ésta los negocios pueden ser y son tan violentos como los conflictos bélicos, para arbitrar esta nueva forma de guerra surgen entidades como la Organización Mundial del Comercio y la organización Mundial de la propiedad Intelectual (Paz López, López Molina y Solórzano Rodas.2011:57).

3.2 ¿EDUCACIÓN DE CALIDAD O EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD?

La emergencia de un discurso económico para la educación, si bien no es nuevo, tiene nuevas concepciones e implicaciones en la configuración de las discursividades actuales que validan una perspectiva hegemónica en la formación de maestros, en la medida en que expresan las “pretensiones de las políticas educativas actuales de reducir la educación y la enseñanza a meros procesos operativos considerados en términos de “factores asociados” al desempeño del estudiante y valorados en función de la eficiencia y la eficacia en los resultados [...] para tales discursos la escuela debe reformarse, debe sufrir un proceso de “reingeniería” que la coloquen en situación de responder a la formación de las competencias que requiere el nuevo ciudadano global” (Noguera. 2011: 56). Estos procesos de “reingeniería”, son los que se vienen generando en las últimas décadas en los sistemas educativos y en particular en las reformas a los sistemas de formación docente, panorama en el cual el concepto de calidad de la educación juega un papel estratégico.

La calidad de la educación fue y es una de las más grandes aspiraciones de la humanidad desde la emergencia de la escuela como forma de socialización y difusión de los conocimientos socialmente elaborados por la especie humana. La constitución de los sistemas educativos de occidente en sus inicios centró su atención en la educación escolar o primeras letras. La escuela, si bien tuvo su apertura con un número limitado de saberes: leer, escribir, las operaciones básicas de la aritmética y la educación religiosa y moral, en el siglo XIX, no sólo se alimentó de los desarrollos de las ciencias y las disciplinas ampliando el

espectro de los programas educativos, sino que también se fundamentó en los idearios liberales e ilustrados que sirvieron de base a la constitución y fortalecimiento de los Estados –nación. En este panorama, también fortalecer la identidad nacional y la imagen del hombre civilizado hizo parte de sus propósitos.

La calidad de la educación pública, bajo los ideales de gratuidad, universalidad y laicidad, se constituyó en elemento piramidal de los debates, conflictos y reformas. En el país, desde la promulgación de la primera ley orgánica de instrucción pública, 1870, los elementos relacionados con las necesidades del ámbito económico, comenzaron a emerger en el marco de las ideas educativas de las denominadas para el momento “escuela primarias superiores”: “se tendrán en cuenta principalmente el carácter e inclinación de los alumnos, así como también las artes i la industria que estén mas jeneralizadas en la respectiva localidad, a fin de que el alumno, una vez concluidos sus estudios, pueda sacar todo el provecho apetecible de los conocimientos que haya adquirido”(Artículo 48). Sin embargo los fines centrales de la instrucción recaían en la formación de un ciudadano moderno fundado en los valores forjados por los ideales liberales de ciudadanía: “Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos I majistrados de una sociedad republicana i libre” (Artículo 29). Estos elementos se hacen presente en una las responsabilidades centrales que plantean a los directores de escuela:

Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, 1 para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderacion í templanza, i en jeneral todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, 1 la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad i capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar i perfeccionar la organización republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad (Artículo 31. Capítulo I. Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870)

Durante la primera mitad del siglo las aspiraciones de calidad y modernidad de la educación estuvieron centradas en los conocimientos científicos y la constitución de un ciudadano activo y participativo de la vida social. La educación fue considerada como motor de las

transformaciones de las formas atrasadas de vida, principalmente del campo, donde los conocimientos científicos referidos a la salud, la higiene, la agricultura se unían a las artes, el deporte y la cultura como formas de constitución de un ciudadano moderno.

La primera mitad del siglo XX, prevaleció para la educación esta tendencia de modernización ciudadana fundada en idearios políticos, donde la formación para el trabajo se orientaba primordialmente en escenarios separados de la educación formal: escuelas o institutos dedicados a las artes y los oficios (comercio, industria, etc.).

En la segunda mitad del siglo XX, en la década del 70, surge la calidad de la educación como objeto desde las políticas gubernamentales, expresadas en El Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1975), conocido popularmente como Renovación curricular. El objetivo general de esta reforma estuvo centrado en la formación para el empleo y la tecnología educativa, y trazó tres ejes o subprogramas: Mejoramiento del currículo, perfeccionamiento docente y distribución masiva de material y medios educativos (MEN, 2002:18). Aunque el Ministerio considera en 2002, este programa como “revolucionario” y poco comprendido por los maestros (Ibíd.:18), según diferentes analistas de la época, la acción gubernamental se centró en el primero, en tanto que la labor en las otras dos áreas, perfeccionamiento docente y distribución de elementos educativos no tuvo un significativo desarrollo (Antanas Mockus, 1984:31; Consejo directivo CEID-FECODE 1987:11-12).

Sin embargo, otro elemento importante que emerge con estas políticas fueron las pruebas estandarizadas para los bachilleres, como requisito obligatorio para el ingreso a la universidad- Examen ICFES. La emergencia del concepto de calidad educativa en la década del 70 en Colombia, estuvo relacionado con las teorías de la tecnología educativa, y fundamentadas en el concepto de desarrollo, mediante las cuales las preocupaciones por las relaciones entre educación formal, trabajo tecnológico y productividad se consolidan, se expanden y se institucionalizan en el país hasta la entrada en vigencia de la Ley General de

Educación (1994), como se expuso en la primera parte de este trabajo¹⁵⁴. Pese a que el Programa del Ministerio (1975) partía del mejoramiento cualitativo, es en la década del 80 cuando la calidad de la educación toma mayor extensión y presencia pública¹⁵⁵.

3.3 SUBORDINACIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y LAS CIENCIAS HUMANAS

Los elementos esbozados por el Movimiento Pedagógico en la década del 80 permiten evidenciar el papel central que el concepto de calidad de la educación ha jugado en las políticas educativas y sus múltiples incidencias en las prácticas pedagógicas, en las relaciones con el saber y en la identidad del maestro. En la actualidad, el análisis de los discursos internacionales hacen evidente, la pretensión de modificar los aspectos fundamentales desde los cuales las sociedades y la pedagogía ha concebido la educación del ser humano en sus primeras etapas: de los fines, de los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, de los contenidos culturales en los que se cimentado la escolaridad, y por ende la constitución de nuevas formas de subjetividad, como lo plantean diferentes estudios (Tedesco(2000), Bauman(2010, Martínez(2004), entre otros). Al respecto Martínez afirma: “los cambios en la economía mundial traen consigo exigencias que afectan a la educación pues, al propugnar por su revalorización social, amenazan el idealismo educativo centrado en la formación del

¹⁵⁴ Este proceso es profundamente abordado por Martínez Boom, en su investigación doctoral: De la Escuela expansiva la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos. 2004.

¹⁵⁵ El artículo de Facundo Díaz, Ángel (1986) es diciente en este sentido. En este trabajo muestra como para el momento-1986- la calidad de la educación apenas empieza a ser objeto de las investigaciones académicas: “las investigaciones sobre la calidad de la educación no alcanzan a contar con un lustro de existencia”. El Segundo Seminario Nacional de Investigaciones Educativas, no registró ninguna participación sobre el tema, “Una cuidadosa revisión de los trabajos realizados entre 1955-1980, pudo mostrar que esa ausencia no obedecía a olvidos u otras razones diferentes a la inexistencia de trabajos específicos”. En el momento “no se puede afirmar que se cuente con un grupo consolidado de investigaciones en esta materia, ni mucho menos con un cuerpo conceptual sólido...apenas si se ha comenzado ese difícil y largo camino ... las investigaciones sobre esta materia se encuentran en su primera etapa de desarrollo.. Cuando en el campo educativo se hace referencia a la calidad de la educación, existe en la mayoría de los casos una gran imprecisión conceptual” (Facundo Díaz, A. (1986) Investigaciones sobre calidad de la educación. Pág. 14)

hombre y en la conquista de metas culturales y dan paso a una visión pragmática que acentúa las relaciones entre oferta y demanda”(op.cit. 279).

De esta manera el concepto de calidad de la educación se convierte en un concepto estratégico en tanto que genera un movimiento que redefine los conocimientos, las instituciones, los procesos y los sujetos desde las necesidades ya no de la formación humana, sino desde las regulaciones de los saberes tecnológicos que necesita el mercado en sus procesos de competencia global. En el marco de esta racionalidad, los saberes técnicos, tecnológicos, económicos, administrativos y estadísticos, pasan a orientar las posibilidades y demandas de conocimiento, apoyándose en los saberes científicos relacionados con el mercado, la innovación y la productividad centrados en el saber-hacer.

En este contexto las ciencias humanas, entre ellas la pedagogía, entran a ser revaluadas y controladas, ocupando un lugar marginal en el campo intelectual, limitándose a su vez sus posibilidades de autonomía frente al campo del poder económico y político (Bourdieu: 1995). Así mismo, otros sujetos, (especialistas, estadistas, economistas) entran a determinar los discursos y las prácticas educativas (regímenes de verdad) constituyendo dispositivos de control y evaluación desde nuevas racionalidades de la calidad: procesos de certificación, autoevaluación, acreditación y jerarquización, los cuales rediseñan nuevos marcos de circulación y validación de los saberes, las instituciones y los sujetos. En consecuencia, los saberes que alimentan el saber-hacer se constituyen en fundamento de una nueva organización y clasificación de los conocimientos que deben ser objeto de estudio y enseñanza, “El neoliberalismo – función ideológica en la globalización-altera la visión real de lo que debe ser la producción científica circunscribiéndola, bajo criterios utilitaristas, a áreas de aplicación pragmática, de tecnologías de rápida incorporación al nuevo modelo de producción, discriminando las ciencias básicas y las humanidades” (Paz López, López Molina y Solórzano Rodas.2011:24).

En este sentido las políticas mundiales en educación plantean entre sus estudios la necesidad de reencauzar las ofertas educativas hacia las carreras con contenido tecnológico y en las áreas relacionadas con las demandas económicas, tales como las ciencias duras y las ingenierías. Estos estudios consideran que uno de los problemas educativos de los países latinoamericanos es el alto número de profesionales en el campo de las humanidades:

sociología, filosofía, literatura, sicología (Andrés Oppenheimer. Programa la Noche, RCN. Diciembre 20 de 2013). En este sentido las políticas de becas, pasantías y otros tipos de ayudas económicas que se han venido ofreciendo a el marco de las políticas internacionales, regionales y nacionales plantean una selección de disciplinas y carreras en donde el campo de las humanidades, se encuentran con pocas opciones. En este sentido se pueden encontrar voces dispersas que hacen alusión a estas formas de selección, clasificación y marginación: “si uno mira las convocatorias de Colciencias y de Jóvenes Investigadores, casi siempre son de ingenierías y ciencias duras. Es casi que una tendencia a nivel nacional e internacional, y es la concepción que se tiene. La idea que es a través de estas se obtienen los desarrollos tecnológicos y las ciencias sociales pasan a un segundo plano” (Yobenj Chicangana, decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional. EN: Calle Atehortúa, David. Periódico ADN. Medellín, septiembre 7 de 2014).

En esta objetivización del conocimiento, el estudio del ser humano se reduce a la visión del comportamiento organizacional, es decir desde la visión empresarial orientadas a lograr individuos competentes, eficientes y eficaces, donde el bienestar y la felicidad está signada por su relación productiva. Esta delimitación de la importancia del estudio de lo humano para las teorías empresariales es lo que se denomina como “gestión del talento humano”¹⁵⁶ y que encuentra su emergencia con las teorías de la calidad, el recurso humano y el desarrollo económico. Para diferentes especialistas en el campo de la educación, lo que está en riesgo en estas políticas educativas es el concepto de educación desde las perspectivas de lo humano, “en donde la pregunta por lo humano del hombre y por lo humano de la educación demanda nuevas respuestas” (Aguilar Sahagún, 2005: 200).

En consonancia, los discursos de la eficacia y la eficiencia educativa desde la evaluación por resultados y las competencias de la modernidad, desprenden al maestro del marco conceptual

¹⁵⁶ En este panorama es importante resaltar la creación de cursos, diplomados e incluso posgrados en gestión del talento humano que empiezan a emerger en el panorama de la educación superior, por ejemplo en la Universidad de Antioquia (Alma Mater nº 644. Universidad de Antioquia. Medellín, julio de 2015).

propio de su formación y su quehacer profesional. Otra vez, como en la década del 80, el maestro es despojado de su saber y su palabra y la pedagogía queda reducida a las formas operativas e instrumentales de saber-hacer. Los saberes que sustentan este nuevo paradigma educativo encuentra sus relaciones en la economía, la tecnología, la estadística, la informática y la gerencia empresarial, más no en los saberes que sirvieron de base a la pedagogía y al maestro en el siglo XIX, en la constitución de los sistemas nacionales de educación.

A finales del siglo XX emerge un nuevo paradigma vinculado con la economía de la educación. Dicho paradigma resalta el valor económico que subyace a todo acto de formación del capital humano,...El ideario de la reforma supone otra cosmovisión de la educación, donde lo pedagógico está ausente. La reforma tiene una serie de componentes implícitos que surgen de una panorámica de competencia —lo que obliga a los docentes a asumir una perspectiva de la mundialización, a concebir que no sólo sus estudiantes están compitiendo con los de otras escuelas, del país y del mundo, sino, lo más delicado, que él compite en su desempeño con otros docentes en su escuela, país y mundo (Díaz Barriga e Inclán Espinoza. 2001:36).

Varios grupos de investigadores del país y de América Latina, han desarrollado acciones y pronunciamiento que se constituyen en gestos éticos, rupturas éticas (Bourdieu.1995:98¹⁵⁷) que visibilizan esta racionalidad sobre los conocimientos, las disciplinas y las ciencias y el papel disminuido y de subordinación en el cual las políticas regulatorias ubican a las ciencias humanas y las artes. En el año 2014, varios grupos de investigadores se abstuvieron públicamente de participar en la convocatoria 693-2014 de Colciencias para medición de grupos de investigación, y pusieron de presente la necesidad de construir políticas concertadas y pertinentes para las humanidades, las ciencias sociales y las artes (Tafur, Díaz

¹⁵⁷ Bourdieu utiliza este concepto para aludir a la importancia de Baudelaire, Flaubert y la bohemia literaria en el proceso de construcción de la autonomía del campo literario francés, en la segunda mitad del siglo XIX, con relación al campo político y económico: "... la indignación moral contra cualquier forma de sumisión a los poderes o al mercado,... en personajes como Baudelaire o Flaubert, en la resistencia cotidiana que condujo a la afirmación progresiva de la autonomía de los escritores; y es indudable también que, en la fase heroica del conquista de la autonomía, la ruptura ética es siempre, como queda patente con Baudelaire, una dimensión fundamental de todas las rupturas estéticas"(Bourdieu. 1995:9)

y Plested. 2015: artículo de periódico- Alma Mater). Igualmente, en el mismo año, 63 revistas latinoamericanas elaboraron una declaración conjunta donde cuestionan los sistemas de evaluación de la calidad de las publicaciones científicas que se han venido adoptando en los rankings estatales y universitarios de los países latinoamericanos. Los declarantes refutan los criterios estandarizados, cuantitativos, fundados en las ciencias exactas, donde la aplicación práctica inmediata, se convierten en políticas discriminatorias para las ciencias humanas, las artes y sus investigadores:

En los últimos años, varios gobiernos latinoamericanos han venido adoptando políticas de medición de la calidad académica basadas en las nuevas políticas de la administración pública, que privilegian el uso de indicadores y métricas por encima del contenido y del valor científico, social y cultural intrínseco del trabajo académico. Tales políticas han sido asumidas también por algunas universidades, cada vez más atentas a la visibilidad y el impacto, a la posición en los ránquines internacionales, y en general a la formación de capital humano en una perspectiva que privilegia el desarrollo económico (Citado en: Tafur, Díaz y Plested. 2015)

3.4 CALIDAD Y SUBJETIVIDAD DESDE LAS TEORÍAS DEL MANAGEMENT

En el marco de la educación, la emergencia del concepto de calidad educativa, el cual es usado por primera vez por la Unesco, en la Declaración de Guatemala, 1989, tiene como función redirigir la “gestión” del sistema educativo y de sus instituciones. El concepto de calidad emerge en el lenguaje de los círculos de calidad industrial, el Management industrial, y significa una transformación de las formas tradicionales de dirección de las empresas, tanto de producción como de servicios, fundados en la triple relación entre calidad, productividad y competitividad (Deming, Edwards, 1989). El concepto de Total Quality Management (TQM) se introduce en el campo de la industria japonesa en la década del 50, bajo los influjos de los “gurús” del management, Walter Shewhart, Peter Drucker, Joseph Juran y,

principalmente, Edwards Deming¹⁵⁸, quienes bajo la iniciativa de los japoneses Kaoru Ishikawa y Genichi Taguchi consolidaron el movimiento Total Quality Control en este país. Partiendo del alto grado de competitividad del “tigre asiático”, en la década del 80, la empresa estadounidense adopta este modelo (Gabor, 1991:24-25) espacio desde el cual, se ha extendido a nivel mundial a la gran mayoría de los espacios de la economía, constituyéndose en modelo tanto en el campo de la producción de bienes materiales, como de servicios (hoteles, restaurantes, transporte, hospitales, etc.)(Deming, Op.cit.: 6).

Como lo expresa Deming, la filosofía de la Calidad Total se ha constituido en una fuerte oleada mundial en la persecución de estándares cada vez más eficientes y competitivos tanto en el sector privado como en el espacio de los servicios públicos (p. 11). El concepto de alta calidad o calidad total más que un sistema de administración se ha constituido en una “filosofía empresarial” que se fundamenta en el control estadístico, como elemento clave para establecer un control constante de los índices de calidad y variación. No obstante, si bien el control estadístico es vital, pues el conlleva a superar el caos y la inestabilidad (Deming: 8), la calidad total significa mucho más que estadísticas, en tanto que implica una visión compleja de la organización y una visión persistente y colectiva de la calidad en donde “El consumidor es la pieza más importante en la línea de producción” (Ibíd.: 21). El cliente debe ser considerado el personaje más importante de la productividad y la meta de la competencia “crear lo que las personas desean, antes de que sepan qué quieren” (Slywotzky, 2012:12). Un cliente satisfecho se convierte así en aliado más importante de la calidad, pero lo contrario, implica pérdidas incalculables.

En este sentido la meta constante en la calidad, la innovación y la competitividad conlleva a

¹⁵⁸ Edwards Deming, estadista estadounidense considerado en el mundo empresarial como el “hombre que descubrió la calidad” en la década del 50 en Japón, donde realizó continuas asesorías a las empresas de este país. Deming fue llamado en la década del 80 por industriales norteamericanos, inicialmente la Ford, con el fin de apropiarse su visión de la calidad y lograr posicionar sus empresas. A este estadista se le atribuye la mayor parte de los cambios obtenidos en este país en la concepción de la administración empresarial fundados en la calidad, la productividad y la competencia (Gabor, Andrea, 1991; Morris y Brandon. 1996).

generar una nueva concepción del recurso humano y de este con su labor, donde la consciencia y el compromiso de cada uno de los miembros de la empresa es un elemento vital, que necesita de acción directiva con el fin de poner todo el personal de la compañía a trabajar para conseguir la transformación, “la transformación es tarea de todos, desde los operarios hasta los ejecutivos (Deming. 1989. 20). Es decir, cada uno se constituye en pieza clave del nuevo espíritu del éxito, los ejecutivos y administradores tienen como propósito liderar el cambio de mentalidad, “un compromiso inquebrantable con la calidad, la productividad y innovación. Hasta que esta política se entronice como institución, en tanto que nada debe privar a operarios, directivos y supervisores del derecho de sentirse orgullosos de su trabajo” (Ibíd.:21).

Desde esta perspectiva empresarial fundada en la productividad, la calidad y la competitividad, el trabajo en equipo y el aprendizaje constante son pieza clave de la visión de los recursos humanos. Para Deming, la calidad sólo es posible desde una concepción diferente de la importancia de cada una de las personas para el éxito, en tanto que “la transformación sólo puede realizarla el hombre, no el hardware (ordenadores, aparatos, automatización, nueva maquinaria). Una compañía no puede comprar el camino hacia la calidad”, por lo tanto debe haber una plena consciencia de los riesgos, seguida de la acción (Ibíd: 15).

Contrario a la visión anterior de la plena separación de tareas y de la inspección del producto terminado, la visión de la calidad parte de la sinergia del trabajo en equipo y de una redefinición de los roles que cada uno de los participantes, donde cada quien se constituye en elemento imprescindible de la generación de la calidad, en tanto que el control de la calidad no se da ya en el producto sino en el proceso, cada quien en la cadena es el “cliente interno” que supervisa al anterior, con el fin de evitar a toda costa que un producto defectuoso llegue al cliente, “incorporar la calidad dentro del producto” (Ibíd.:19). El énfasis en la labor corporativa de cada uno de los participantes hace de necesaria la concepción de la autogestión y autoevaluación como conceptos psicológicos que promueven el control y la responsabilidad individual de la calidad. Sin embargo, el trabajo en equipo tiene mayor efecto que la acción individual, “La idea de la sinergia en el trabajo en equipo, donde el todo

es mayor que la suma de sus partes, es un concepto clave en TQM, donde se suele promover la colaboración, el consenso, el conflicto creativo y el triunfo en equipo”(Bank, John 1990: 31).

La autogerencia y la autoevaluación parten del análisis psicológico de las personas en donde se considera que en cada ser habita el deseo de ser protagonista, propietario de lo que se hace y del éxito de aquello en lo que se participa, de esta manera no necesita un control externo, sino una motivación para el trabajo de calidad, no todos pueden ser propietarios, “pero al menos puede disfrutar de propiedad psicológica en el trabajo. Los programas de calidad total se fundamentan en el principio de que la gente quiere ser propietaria de los problemas, de las investigaciones impulsadas por los datos, de los procesos, de las soluciones, del reconocimiento y finalmente del éxito asociado con el mejoramiento de la calidad” (Ibíd.: 35). Este estado simbólico de propiedad y éxito asegura la felicidad en cuanto que cada quien asegura su permanencia en el puesto de trabajo, dándose así una relación de “ganancia, conocimientos y poder; es decir, su felicidad en el más amplio sentido de esa palabra en cuanto la felicidad dependa de una ocupación lucrativa”(Ibíd.35).

En este sentido, las teorías del Total Quality Control, se fundamentan en la motivación psicológica de cada uno de los operarios, los cuales deben sentirse plenamente comprometidos con la calidad y con el reto de la competitividad, por esta razón se deben superar los controles intimidatorios, basados en el miedo y la inseguridad, creando una visión más horizontal en las relaciones y la idea de colaboración conjunta en la meta, “si el barco se hunde no hay futuro para nadie”(Senlle y Vilar.1996:22). Las nuevas concepciones de la administración hace del directivo un líder permanente en la construcción de ambientes colectivos de coparticipación, su labor central se concentra en “crear ilusiones, dar confianza y motivar” (Ibíd.: 22). Este compromiso se fundamenta en la idea de que sólo el logro constante de calidad, asegura la existencia de la compañía y por tanto su lugar de trabajo, “las personas son la clave del negocio, por ello deben integrarse en un proyecto motivante, que ilusiones y que sienta como propio” (Ibíd.: 21). En este contexto, la organización empresarial parte de alimentar el deseo de éxito, propio de cada persona, orientar sus sentimientos, comportamientos y deseos, de manera que se sienta parte fundamental de la vida

organizativa, en donde la única oportunidad de mantenerse en el negocio y sobrevivir a la competencia es el éxito colectivo. Esta visión organizativa y la participación integrada de sus participantes es considerada “la tercera revolución industrial”, donde el recurso humano se constituye en elemento piramidal del modelo empresarial, donde es constante la sentencia “Quien no comprenda esta nueva filosofía, esta nueva actitud, estos nuevos valores, no tendrá futuro” (Ibíd.:24)

La búsqueda de la calidad y la competitividad requiere de un nuevo operario, que haga de la relación con el saber un elemento constante que posibilite su participación en la innovación productiva. La educación permanente se constituye en estrategia fundamental que alimenta el compromiso individual y la capacidad de innovación de los participantes, la preparación debe ser parte de la inversión empresarial, “lo que necesita una organización no es solo gente buena, necesita gente que esté mejorando su educación.... Las raíces de los avances en competitividad se encuentran en el saber” (Deming: 24). Por lo tanto, entre las nuevas cualidades que exige la visión del management en cada empleado, está la búsqueda constante de “automejora”, con el fin de lograr ser parte del éxito. Este proceso constante de mejoramiento no sólo implica habilidades y destrezas técnicas, sino también cambios de actitud para valorar la flexibilidad, la tolerancia a los cambios, el trabajo en equipo, entronizar el liderazgo, la capacidad de convivencia, la colaboración y una disposición a continuar aprendiendo (Senlle y Vilar, 1996: 22). La competencia entonces, se convierte en una fuerza que no sólo implica capital industrial, precios y ganancias organizacionales, sino también un nuevo estilo de vida, la vida para la competencia.

La búsqueda de estrategias para sobrevivir en el campo de la competencia involucra en el mundo empresarial ha acuñado términos como el de “reingeniería” y “posicionamiento”, las cuales se encuentran en interdependencia. El concepto de reingeniería dirigido a los negocios comprende todas aquellas acciones de la organización empresarial encaminadas a “aumentar la capacidad para competir en el mercado mediante la reducción de costos. Este proceso es constante y se aplica por igual a la producción de bienes o a la prestación de servicios” (Morris y Brandon 1996:7). Los métodos de administración y de ingeniería se combinan para responder a las demandas del mercado, apoyándose en la teoría de sistemas, en la

información, la computación y la psicología empresarial. El posicionamiento es una estrategia necesaria de la reingeniería empresarial, en tanto “esfuerzo para satisfacer requerimientos, trazar metas, determinar una nueva infraestructura, y en general reubicar el negocio para las nuevas formas de desarrollar el trabajo” (Ibíd.: 4).

Desde las teorías del management empresarial, la calidad es un concepto flexible y en permanente revaluación en tanto que está determinado por la capacidad de satisfacer las demandas del cliente (Deming: 1989; Senlle y Vilar, 1996; Bank, John 19909). Sin embargo la demanda más allá de satisfacer necesidades sociales, es hoy una ruleta en permanente movimiento que se alimenta de las expectativas, sueños, el concepto del éxito cifrado en el consumo de los elementos que la publicidad y los referentes del mercado plantean como imprescindibles. En el campo de la competencia global, “la demanda es una suerte poco corriente de energía. Mueve los grandes y pequeños piñones de las economías y de los mercados, de todas las organizaciones y de nuestros salarios... Sin ella el crecimiento se estanca, las economías tambalean, el progreso se detiene” (Slywotzky, 2012: 11). Bajo esta premisa, aparece una función empresarial y social unida a la calidad, la productividad y la competitividad, los “creadores de demanda” los cuales tienen como función escudriñar los aspectos más subjetivos del ser humano con el fin de activar y crear necesidades “ver el mundo a través de los ojos y las emociones del cliente” (Ibíd.: 12). Para Slywotzky, (2012:11), los creadores de demanda “son perfectamente conscientes de lo esperanzados, aburridos, cómicos, impulsivos, irracionales, irascibles, ambicioso, desconfiados, enigmáticos, entusiastas, frustrados e impredecibles que realmente somos todos nosotros”. De esta manera la “filosofía” de la calidad, más allá de los campos de la economía y la industria se ha convertido en un biopoder que reimagina y rediseña la realidad y la subjetividad¹⁵⁹ individual y colectiva desde el campo simbólico de la competitividad, el éxito

¹⁵⁹ En este contexto de ideas, el sujeto es definido por Foucault desde dos perspectivas: Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.(1988:5)

y el progreso fundada en generar la conexión con el consumo, “cuando se trata de crear demanda, no es el primer ponente el que triunfa; triunfa el primero en crear y capturar el espacio emocional del mercado..., de suscitar el entusiasmo y la incapacidad de resistirse” (Ibíd. 21).

La diferencia entre la necesidad intrínseca y la necesidad originada en la demanda es la clave de la innovación, en tanto que la demanda misma es creada desde múltiples estrategias publicitarias y de marketing que mueven los hilos invisibles de las emociones en el mundo social, creando la visión de “nuevo estilo de vida”, en donde la demanda, crea más demanda tras la posibilidad de estatus social. Este biopoder se expresa, entonces, desde la capacidad de redefinir la vida de los individuos y las formas de relación consigo mismos, (modos de subjetivación) para ponerlos al servicio de las necesidades del capital, “en tanto que ellos constituyen una especie de entidad biológica que debe ser tomada en consideración si queremos, precisamente, utilizar esta población como máquina para producir, para producir riquezas, bienes, para producir otros individuos (Foucault, 1994:193. Citado en Castro, Edgardo 2004).

Estos elementos permiten visualizar una posición hegemónica que desde los conceptos de calidad, productividad y competencia se expanden a generar una nueva mirada de lo social, desde los “códigos de la modernidad”, cimentados en la visión empresarial de la vida y la sociedad, “la sociedad del futuro es la sociedad organizacional” (Peter Drucker, citado en Morris y Brando, 1996). Es decir, produce en su dinámica una reingeniería social, basada en la competencia y la pedagogización de la vida cotidiana para la competitividad. Es por esto que los difusores de la calidad plantean que pese a la diferencia de técnicas, el aspecto que unifica todos los procesos de la calidad total es la necesidad de la educación, mejor, de una educación diferente que involucre aspectos nuevos en los currículos: aprender a cooperar para crecer como persona, ayudar a las organizaciones, para lograr un país competitivo...Es necesario aprender el significado de calidad en todos los órdenes de la vida y cómo gestionarla.

Para la calidad se necesita tanto el “saber hacer, como una nueva actitud y destrezas en el

saber –ser que asegure la continuidad competitiva del el puesto de trabajo, de la empresa en el mercado y el desarrollo económico del país” (Senlle: 1993:20). En este sentido, las teorías empresariales contemporáneas involucran una acción ética del sujeto sobre sí mismo con el fin de hacerse una persona apta para las relaciones que plantean las nuevas formas organizacionales del trabajo y la competencia, social e individual, el desarrollo de relaciones armónicas, la tolerancia, la disposición de aportar a los otros, de sujetar sus acciones, sentimientos y afectos al trabajo colectivo, la motivación y la disposición al aporte constante a la calidad. Es una acción sobre la subjetividad que si bien parte de elementos externos, también involucra la aceptación y el trabajo constante sobre sí mismo. Esta es una de las tareas básicas que las teorías de la calidad imponen a la educación, como espacio de construcción de los sujetos que requieren las teorías del management.

Este contexto planteado por las teorías del management, traza una línea compleja de relaciones donde se involucran diferentes entramados de relaciones de objetivación de los sujetos, formas de “disciplinamiento y de gobierno, “un sistema de ajuste cada vez más mejorado y-cada vez más racional y económico- entre las actividades productivas, los recursos de comunicación y el papel de las relaciones de poder” (Foucault. 1988: 15). Las teorías psicológicas, entre otras disciplinas que asumen el conocimiento del ser humano desde la visión del comportamiento organizacional (gestión del recurso humano), juegan un papel importante, revalorizando así las teorías motivacionales no sólo frente al sujeto trabajador, sino también sobre la población desde las estrategias creadoras de demanda, las cuales encuentran en las estrategias publicitarias su más importante apoyo. En segundo lugar, la forma de articulación con el trabajo, plantean nuevas relaciones de saber-poder que regulan el saber-hacer en el mundo empresarial; pero también involucra formas autoimpuestas de construcción de sí mismo (tecnologías del yo). Es decir, las teorías hacen de la calidad, la innovación y la productividad el espacio de construcción de nuevas relaciones de poder, donde la construcción de subjetividades juega un papel central, en tanto que “las políticas de management subjetivan buscando una identidad entre trabajo y vida, entre objetivos personales y objetivos del capital” (Zangaro, Marcela. 2011: 176).

Las teorías del management han logrado posicionarse en el mundo contemporáneo como

discurso hegemónico, más allá de las fronteras de la empresa, para proyectarse como un discurso que transforma las sociedades y los individuos desde las necesidades de la calidad, la productividad y la competencia. Los fundamentos de la calidad total se han apropiado como paradigma para la vida individual y colectiva pedagogizando la cotidianidad y los espacios de la vida privada y social. Los medios de comunicación social, la publicidad y los discursos estatales y empresariales, y las políticas de la calidad educativa difunden y construyen la idea del éxito y el bienestar bajo las características del sujeto flexible, innovador, creativo, disciplinado, dispuesto al cambio permanente y al aprendizaje a lo largo de la vida.

Aprender a aprender constituye una de las competencias básicas que todos los alumnos deberían lograr al término de su educación obligatoria, pues solo así habrán adquirido la disposición de continuar aprendiendo y gestionando sus aprendizajes a lo largo de su vida. Apenas se pone ya en duda que la educación y el aprendizaje no terminan en los años escolares, sino que las personas deben seguir aprendiendo durante la vida entera. No es posible de otra forma insertarse en el mundo laboral de forma activa y creativa ante la velocidad con la que se generan innovaciones y nuevos conocimientos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI. 2010: 43).

La pedagogización del mundo de la vida construye un individuo que hace de sus éxitos o fracasos un aspecto personal, basado en la capacidad y la disciplina para construirse así mismo, más allá de las condiciones sociales, culturales o económicas que lo rodean, enajenando así las contradicciones de clase. El énfasis en el recurso humano y el aprendizaje constante, reelabora las necesidades educativas y sitúa la meritocracia como forma, más allá de las condiciones sociales, para acceder al éxito desde un proyecto individual. Esta reinención contemporánea del sujeto educable, “se crea a partir y en relación con una nueva racionalidad de gobierno, donde él mismo se construye mediante sus propias escogencias y acciones” (Bernstein B. 2001, citado por Stephen J. Ball. 2013: 109). Esta pedagogización de la vida conduce a la proliferación de prácticas educativas extraescolares que colonizan el tiempo libre desde la infancia hasta la madurez, constituyendo a su paso multitud de empresas destinadas a crear las habilidades, destrezas y actitudes, a maximizar el capital cultural que garanticen un futuro de prosperidad (Bourdieu. 2004, citado en Ball:111).

Estas formas de aprendizaje y educación rediseñan los espacios, los tiempos y las formas de socialización, en donde hasta el juego y los juguetes cumplen una labor instructiva. Así mismo, las fórmulas fáciles que instruyen sobre el emprendimiento, la competitividad y la innovación se han constituido en una cantera empresarial para las editoriales, conferencistas, instituciones y programas destinados a ofrecer las claves de la construcción del sujeto del éxito. En este mismo sentido, se pueden ubicar la difusión de estrategias de autoayuda y re-programación emocional y actitudinal (autoayuda, programación neurolingüística, etc.) destinadas a orientar la construcción de la subjetividad desde la responsabilidad individual. Estas formas de subjetivización, construyen una nueva ontología del aprendizaje y de la política y una tecnología del ser bastante elaborada, a través de la cual damos forma a nuestros cuerpos y a nuestras subjetividades conforme a las necesidades de aprendizaje, desarrollando no sentido de nuestra personalidad, sino también una sensibilidad” (Ball, op. Cit. 108).

Por otra parte, las relaciones asociadas a los sistemas productivos fundados en la calidad y el conocimiento producen una situación de individualización de los éxitos y los fracasos, en donde las dificultades de los sujetos para encontrar un espacio en el mundo competitivo son asumidas como deficiencias personales. Por esta razón “estas nuevas desigualdades, provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socioeconómico y estructural”(Tedesco, 2000: 26).

Con la metáfora de Modernidad líquida o fluida, Zygmunt Bauman, analiza estos procesos en donde considera que lo que se ha venido constituyendo en los procesos contemporáneos es un proceso de licuefacción que ha desplazado las fallas y responsabilidades del sistema y su estructura al nivel micro de la cohabitación social y en especial al individuo. Esta versión individualizante de la modernidad, en donde las contradicciones siguen siendo generadas socialmente, pero se carga en el individuo las necesidades y responsabilidades de enfrentarlas:

si se enferman, se presupone que es porque no han sido lo suficientemente constantes y voluntariosos en su programa de salud; si no consiguen trabajo, es porque no han podido aprender las técnicas para pasar las entrevistas con éxito, o porque les ha faltado

la resolución o porque son lisa y llanamente vagos; si se sienten inseguros respecto del horizonte de sus carreras y los atormenta su futuro, es porque no saben ganarse amigos e influencias y han fracasado en el arte de seducir e impresionar a los otros. Esto es, en todos caso, lo que se les dice en estos días y lo que han llegado a creer, de forma tal que se compartan como si fuera de hecho así (Bauman, 2010: 39)

3.5 LA CALIDAD, LA EVALUACIÓN Y LAS TRANSFORMACIONES DEL ESTADO

Los discursos internacionales sobre las reformas educativas para la competencia global han incluido de manera reiterada la exigencia de transformaciones en la configuración de los estados y sus formas de operar. Desde la década del 90, por ejemplo, La CEPAL- UNESCO, planteó dentro de sus tres ejes de acciones para los países latinoamericanos, la tarea de “Adecuación del Estado”, en el marco de su programa Transformación productiva con equidad. Este organismos establece la necesidad de modernización del estado, en tanto que: “esta nueva fase requiere de un Estado distinto del anterior, que apoye al sector empresarial en la realización de sus responsabilidades propias en el ámbito productivo, que promueva el establecimiento de las bases para alcanzar competitividad internacional, y que impulse una mayor equidad y sustentabilidad ambiental”(1996: 19). Las políticas educativas fundadas en el concepto de calidad han adoptado estrategias donde la evaluación es un elemento dinamizador de estas transformaciones de los estados en los países latinoamericanos.

Un elemento intrínseco a las políticas hegemónicas de calidad de la educación es la evaluación. La exigencia de la evaluación en todos los niveles del sistema educativo es un aspecto común de los discursos de las agencias internacionales y está presente en las reformas educativas de las últimas décadas, como dispositivo imprescindible para lograr sistemas eficientes y eficaces. En este sentido la estadística, lo estandarizado, lo cuantificable y verificable se han constituido en las características de esta concepción de la evaluación.

La evaluación por resultados se instauró en un elemento clave para redefinir la “rentabilidad” de la educación, la cual es puntualizada por el Banco Mundial, como si fuera cualquier transacción económica o de producción de mercancía: “El concepto de la "tasa de rentabilidad de la inversión en educación" es muy similar al de cualquier otro proyecto de

inversión: es un resumen de los costos y beneficios de la inversión aplicables en distintos momentos, se expresa como rendimiento anual (porcentaje), similar al cotizado para las cuentas bancarias de ahorros o bonos del Estado” (Banco Mundial, 1996). En este contexto, la evaluación orientada desde las políticas hegemónicas de la calidad se ha convertido en un dispositivo potente, que a la vez que es creado por estas directrices, genera en sí mismo múltiples aristas de teorización y de prácticas que más allá del campo de la escuela y la educación, impacta las formas de constitución del Estado y la relación entre éste y las responsabilidades sociales que este ha cumplido de manera tradicional. En palabras de Foucault “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha” (Foucault, 1992: 6).

La evaluación desde las actuales políticas de calidad involucra un entramado complejo que actúa sobre todos los niveles y sujetos del sistema educativo como forma de “gestionar” y controlar el mejoramiento educativo. La evaluación de los aprendizajes por medio de pruebas estandarizadas, encausa la redefinición de los fines y procesos educativos, donde la evaluación y sus criterios de calidad son impuestos desde la exterioridad de la escuela y desde sujetos diferentes a los educadores. Igualmente la evaluación de los educadores, planteada como forma que determina la vinculación al trabajo, el ascenso, o la permanencia: evaluación permanente y autoevaluación se plantea como la estrategia para el mejoramiento de la enseñanza. Así mismo, el concepto de calidad ha institucionalizado formas continuas de evaluación de las instituciones y sus procesos como son los sistemas de acreditación y los indicadores de calidad. Estos sistemas de calidad operan de manera estandarizada y hacen abstracción de las condiciones contextuales (sociales, culturales, históricas, económicas, afectivas, etc.) en las que se desarrollan los procesos, las cuales han sido para la pedagogía y las formas de relación de los maestros con sus discípulos, elementos constitutivos del quehacer pedagógico.

Por otra parte, estos discursos han propagado una serie de acciones “novedosas” de control en el campo educativo como son “el pago por resultados” e incentivos a las instituciones y docentes y la vinculación de los padres en la valoración de la calidad de la enseñanza, donde el maestro y la escuela son sometidos a las leyes de la oferta y la demanda. La evaluación

por resultados, genera en la escuela unas formas de administración y de gestión, trasplantadas desde las prácticas empresariales, regidas por la eficiencia y la eficacia: “Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación”. Desde las recomendaciones internacionales los sistemas educativos deben ampliar la participación del capital privado en la educación, como forma de ampliar la cobertura, delegar funciones de financiamiento y como forma de elevar la calidad por medio de la competencia, en tanto que las instituciones privadas “aun cuando tienden a atraer alumnos procedentes de medios socioeconómicos más acomodados, promueven la diversidad y constituyen una competencia beneficiosa para las instituciones públicas”(Banco Mundial – El desarrollo en la práctica 1996).

Las concepciones económicas de la calidad educativa entrañan en sí mismas una visión política del Estado y las formas de relación con el sistema educativo, donde la descentralización, la evaluación por resultados, la participación del capital privado y la responsabilidad del estado centrada en el acceso a la educación de los sectores vulnerables, se configuran en estrategias por liberar al Estado de sus responsabilidades tradicionales, transformando el Estado de bienestar, en un estado cuya función principal es el control. Es importante el consenso que las agencias internacionales, UNESCO, Banco Mundial, Banco, Banco Interamericano de Desarrollo- BID, y el PREAL, en relación con la importancia, niveles y estrategias de evaluación en el campo educativo.

Estos discursos constituyen una presión externa sobre los países y los Estados, los cuales han venido perdiendo autonomía sobre las políticas públicas nacionales, en tanto que ellas son definidas extraterritorialmente, pero con una alta eficacia. Las transformaciones en la concepción nacionalista de la educación dirigida por el estado benefactor a una concepción de mercado de la educación agenciada por un estado liberal, está íntimamente ligado a las reformas educativas impulsadas por las agencias internacionales a partir de la década del 90

en Latinoamérica. Lo anterior en opinión de Díaz Barriga es un debate pendiente en el espacio público:

Este es un debate «reprimido» (en forma inconsciente) en la región. Existe literatura que muestra evidencias múltiples de la manera como el llamado discurso cepalino fue el espacio donde se conformó la Teoría Desarrollista que fue aceptada por los Estados latinoamericanos, en el cual se asumía una vinculación entre crecimiento de la educación superior y desarrollo nacional, paradójicamente apoyado en la teoría del capital humano. A partir de la crisis económica, se instaura en la región una perspectiva fondomonetarista que impone el ajuste estructural. Este ajuste, entre otras cosas, exige disminuir los gastos del Estado en el sector servicios. La década perdida —la de los ochenta— significó una drástica reducción del gasto educativo (Díaz Barriga e Inclán Espinosa. 2001: 22).

Por medio de estrategias como informes, estudios nacionales, regionales, metas, recomendaciones, objetivos, estudios comparados, y programas de asesoría y financiación las agencias internacionales han planteado los criterios que definen las políticas educativas que deben asumir los países en “vías de desarrollo”, orientaciones bajo las cuales son evaluados de manera regular. De esta manera las políticas de los estados corresponde a” las reglas de una «policía» discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos... juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 1992:22).

Las cuatro metas trazadas por el PREAL a finales del siglo XX (1998) para los países de latinoamericanos, establecen una síntesis de estas orientaciones, la mayoría centradas en la evaluación: “establecer estándares para el sistema educativo y medir los avances en su cumplimiento; otorgar a las instituciones educativas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por los resultados; Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven y aumentar la inversión

por alumno en la educación básica”(PREAL. 1998: 5)¹⁶⁰.

Esta incidencia de los discursos internacionales tienen un alto significado en las formas de reconfiguración del papel Estado, desde dos puntos de vista. El primero, desde la pérdida de las características que enmarcaban los Estados nacionales en la definición autónoma de sus propios sistemas de acción y legislación. Las políticas globales fundadas en la protección de los derechos de la infancia, el desarrollo económico, la democracia, la equidad y los derechos humanos, se que constituyen en orientadores y controladores de las políticas públicas de los Estados. Estas políticas y sus formas “suaves” de operar, configuran una nueva geopolítica, donde la educación se convierte en bandera para generar la productividad, la competencia, la libertad de mercado y la subordinación de los poderes territoriales. En palabras de Bauman, la globalización implica una manera diferente de detentar el poder y de la guerra en pos de la promoción del libre comercio: “ya no la conquista de un nuevo territorio, sino la demolición de los muros que impedían el flujo de los nuevos poderes globales fluidos; sacarle de la cabeza al enemigo todo deseo de establecer sus propias reglas para abrir de ese modo un espacio-hasta entonces amurallado e inaccesible-para la operación de otras armas (no militares) del poder”(2010: 17).

El segundo sentido se da en la minimización del estado y sus responsabilidades, mediante políticas de descentralización, en las cuales el peso de las obligaciones sociales, en este caso la educación es redistribuida en la sociedad, en los padres de familia, en la empresa privada, las instituciones, los maestros y las localidades, reservándose el derecho de contralar los resultados mediante estrategias de evaluación, indicadores de calidad, estándares o programas nacionales. Estos elementos hacen de la educación un “servicio” público, ya no una obligación del Estado. Como plantea Díaz Barriga, las reformas educativas se

¹⁶⁰ Como lo muestran las reformas y las políticas públicas estas orientaciones han servido de sustento a los discursos de los estados nacionales, aunque el estudio publicado en el 2006, sobre el avance en los países latinoamericanos, entre ellos Colombia, sólo el aumento de la matrícula es evaluada como buena (B); las demás obtuvieron una calificación regular (C) o mala (D). Es de destacar que las metas relacionadas con mayor inversión financiera: aumento de la inversión por alumno y el aumento salarial a los maestros, obtuvieron (C) y (D) respectivamente. (PREAL. 2006:5)

encuentran en el círculo vicioso de una paradoja:

...la reforma misma se encuentra atrapada en la necesidad del Estado de reducir el gasto social, y, a la vez, en la exigencia de impulsar una reforma que eleve la calidad de la educación, lo que entre otras cosas implicaría mejorar tanto la infraestructura escolar como las condiciones de trabajo docente. La educación, de ser una función social del Estado nacional, se convirtió en una carga fiscal, y la reforma en el instrumento para aligerar dicha carga (2001: 37)

Por otra parte, el traspaso de los modelos empresariales a las formas de administrar las instituciones educativas, implica la generalización de una nueva forma de control de la acción pedagógica orientada desde la rendición de cuentas, concepto conocido como “accountability” (Rodríguez Fuenzalida. 1994). Desde este panorama tanto las instituciones como los maestros no sólo deben rendir cuentas a los organismos estatales, sino que también se promueven mecanismos en los cuales éstos deben suministrar informes del desarrollo de la gestión y sus resultados a la comunidad educativa:” responsabilizar a las escuelas ante la sociedad por el logro de los objetivos educacionales” (PREAL, 2006: 6). De esta manera los padres de familia se convierten en una forma de control de la calidad: “se puede hacer que las escuelas y las instituciones de enseñanza superior logren un aprendizaje más eficaz haciendo que sean responsables ante los padres, las comunidades y los estudiantes, y mejorar así la calidad de la educación” (Banco Mundial – El desarrollo en la práctica 1996). La autonomía relativa de las escuelas y la flexibilidad en los currículos se considera un elemento vital para alimentar la relación entre oferta y demanda, que parece ser la aspiración para el desarrollo de las instituciones educativas desde las políticas empresariales: “las instituciones deben disfrutar de considerable autonomía en cuanto a lo que enseñan. La disponibilidad de una variedad de instituciones permite que padres y estudiantes ejerciten su derecho de elección y da así a las instituciones un incentivo para adaptarse a la demanda” (Ibíd. Banco Mundial. 1996).

Estos elementos permiten visualizar como lo educativo o la escuela no son los únicos espacios que el concepto de calidad busca impactar, sino que este concepto mismo es una bola de nieve que se va ampliando y busca generar cambios sistémicos en diferentes órdenes de la sociedad, como lo plantea Rodríguez Fuenzalida:

Se está produciendo un cambio de paradigma teórico en la concepción e interpretación del papel del Estado y de la sociedad en el ejercicio del derecho a la educación, cambio que viene condicionado por transformaciones más amplias en la vida social, como son los mecanismos y vías de la transmisión cultural -no exclusivas ni reducidas al papel de la escuela-, y por un concepto social de competitividad y competencia en el contexto de concepciones diferentes de las relaciones económicas y de la interacción entre los países, que impulsa el surgimiento muy activo de nuevos actores, más allá del aparato del Estado, que esperan y piden cuentas al sistema escolar -la familia, los trabajadores, los empresarios, los jóvenes y otros-. (Rodríguez Fuenzalida Eugenio, 1994: 24)

Para investigadores como Keiner, Romero Morett, Morán Quiroz, Mejía-Arauz y Aguilar (2005), los discursos educativos y sus procesos de evaluación constituyen una concepción eurocentrista de homogenización, donde se impone un solo camino para el desarrollo de los países y de la educación: “lo que está en juego es el diseño de una política global por parte de las organizaciones mundiales, cuyas reglamentaciones imponen medidas a los estados nacionales que comprometen su autonomía” (Ibíd: 19). Estos analistas consideran que las políticas agenciadas por el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio han hecho de la educación un servicio educativo un eslabón más de los mercados mundiales e integrados al comercio mundial por medio de los GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) y “su institucionalización impuesta desde 1989 por los principales países capitalistas, como un instrumento construido con inteligencia estratégica para el autosometimiento consensual de gran parte de una sociedad mundial organizada en estados nacionales” (Keiner, D. 2005: 135).

Este proceso es denominado por el investigador M. R. Mejía como la emergencia del “paradigma del currículo técnico” regido por criterios de calidad, en donde la sustitución de factores de menos productividad por otros de más productividad constituye la base de la calidad, con control de calidad a través de procesos evaluativos estadísticos y regulación del tiempo de producción- toyotismo- (Mejía. 2002: 167).

Como se puede notar en este análisis, esta nueva relación entre economía y educación no implican lo mismo que en la década del 70 del siglo XX, en la medida en que las políticas de

globalización han transformado las economías y las relaciones entre lo local y lo global, las formas de relación con el conocimientos y ha generado nuevas necesidades en el campo de las posibilidades para moverse en él, es decir “que nos encontramos frente a una nueva versión más sofisticada tanto de la economía, como de la educación, ya que esta última, fruto del nuevo papel del conocimiento en el cambio de modelo productivo, se convierte en uno de los ejes centrales del nuevo paradigma productivo”(Mejía, Marco Raúl. 2002: 176). En este contexto, se restituye el concepto de *instrucción* en el campo de la escuela y la formación de maestros, adoptando sus contenidos más racionalizantes. Este proceso es denominado por el investigador M. R. Mejía como la emergencia del “paradigma del currículo técnico” en donde la sustitución de factores de menos productividad por otros de más productividad constituye la base de la calidad, con control de calidad a través de procesos evaluativos estadísticos y regulación del tiempo de producción- toyotismo- (Ibíd.: 167).

4. LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES, TRAYECTORIAS, DISCURSOS Y RESISTENCIAS

Jericó, mayo 19 de 1989

Doctor
Jaime Leal
Jefe Programa de Transformación Normales
Bogotá

EL COMITÉ CÍVICO DE JERICÓ, entidad que como objetivo primordial tiene su régimen de acción el velar por todos y cada uno de los intereses que a nivel comunitario nuestras gentes presentan, como bandera de lucha por el bien de todos. Es así como ahora vemos con suma complacencia que nuestra querida institución la Escuela Normal Nacional que por más de 40 años ha venido formando nuestras juventudes, no sólo a nivel de Jericó, sino del Suroeste en general, destacándose en ella su formación integral.

Es preocupante que con tan larga trayectoria, la dotación logística, la calidad del personal docentes con un muy alto porcentaje de éstos licenciados y actualmente la administración que por cuenta de la comunidad de las Hnas. Dominicadas de la Presentación, que con esfuerzo, calidad y características de formadores integrales de nuestras juventudes son muestras de garantía y confianza para nuestra comunidad jericóana fuera a desaparecer nuestra Normal.

Y dentro de los bienvenidos planes de transformación de las normales, necesidad por todos reconocida, la nuestra foco de la cultura y tradición, patrimonio cultural de Jericó y del Suroeste, los jericóanos veríamos con sumo agrado que la normal evolucionara hacia la formación de docentes de nivel técnico, diversificando en el currículo con opciones que favorecerían nuestras gentes a nivel municipal, regional y rural: educación inicial, escuela de promoción rural, recreación y deportes, formación de adultos. Conscientes de la necesidad de los grados 12 y 13 solicitamos a usted que la Normal se conserve y eleve a un Instituto de formación docente.

Es pues nuestro deseo, como intérpretes de la voluntad de nuestras gentes, que la Normal Nacional de Jericó sea beneficiada con su proyecto de transformación para el cual contamos con recursos del propio medio que apoyarían nuestra aspiración y proyecto: Caip, escuelas rurales y urbanas y de proyección social, ancianato, hogares juveniles, hogar de la joven, donde tendrían acogida estudiantes de otros municipios y la infraestructura que conocemos de la institución: biblioteca, laboratorio, buena planta física con factibilidad para cualquier reestructuración. Todo esto y además del apoyo de todas las fuerzas vivas del Municipio, representadas en nuestro Comité, que sin lugar a dudas estaremos prestos para que por el bien de Jericó y del Suroeste sea acogida nuestra normal dentro de su proyecto de transformación de las normales.

Atentamente,

NYLSE ISABEL MARTÍNEZ B.

Presidenta

RODRIGO LÓPEZ ESTRADA, Secretario

(Con sellos y firmas en el original). (Comité Cívico de Jericó, 1989. Ministerio de Educación)

La carta con la que se inicia este capítulo, la cual reposa en los archivos del Ministerio de Educación, permite visualizar la situación de inestabilidad e incertidumbre que vivieron las

escuelas normales de finales del siglo XX. Situación que no sólo marcó una etapa a nivel institucional, sino que también, como lo muestran esta y otras cartas de las localidades, convocó a sus comunidades y espacios de influencia, en tanto que estas instituciones, con sus deficiencias y logros, se habían convertido en parte fundamental de la identidad de sus territorios. Estos elementos agregaron características que diferencian ampliamente este proceso de reestructuración vivido por las normales de los demás intentos de reestructuración y de reforma que se desarrollaron a lo largo del siglo XX desde las élites gubernamentales nacionales e internacionales.

La palabra reestructuración marca la existencia de las escuelas normales en Colombia, durante los últimos años de la década del 90 y principios del presente siglo. Durante estos años este vocablo se encuentra usado con énfasis en diferentes tipos de enunciados, desde los emanados por organismos gubernamentales internacionales y nacionales, las facultades de educación, los investigadores e intelectuales, las escuelas normales y su organización ASONEN (Asociación Nacional de Escuelas Normales). Reestructurar en la lengua española implica la acción de modificar, transformar una estructura (RAE. 2001), en este caso la estructura de las escuelas normales colombianas de finales del siglo XX. Sin embargo, la transformación de una estructura implica tener presente varios aspectos ¿Qué es lo que se debe transformar de la vieja estructura? ¿Por qué? ¿Cuáles son las características que debe tener la nueva estructura? ¿Cómo lograr estas transformaciones? Por otra parte surgen interrogantes cómo: ¿Cuáles fueron los conceptos de reestructuración que se plantearon en este proceso? ¿Fue la reestructuración un mandato legal para las escuelas normales? ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad¹⁶¹ para esta reestructuración? ¿Qué relaciones establece la reestructuración con otras pretensiones de reforma de las normales? ¿Cuáles son los logros de este proceso hoy para la formación de maestros y la tradición normalista? ¿Qué vínculos

¹⁶¹ Condiciones de posibilidad se refiere a los condicionamientos económicos, políticos, culturales y de tipo teórico y conceptual. Las condiciones de posibilidad se diferencian de las las determinaciones, en tanto que esta última exige una causalidad inflexible, es la condición de la posibilidad de cumplimiento o incumplimiento

establece esta reforma con los discursos internacionales de calidad de la educación? El objetivo de este capítulo es escudriñar en el proceso de reestructuración de las escuelas normales colombianas con el fin de intentar hallar respuesta a estos interrogantes y a otros que surjan en el proceso.

4.1 ANTECEDENTES

4.1.1 LAS MISIONES INTERNACIONALES Y LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO REESTRUCTURADOR

La segunda mitad del siglo XX, como se expuso en el capítulo anterior, fue una época de alta complejidad para las escuelas normales en Colombia. Las continuas reformas a que fueron sometidas en la década del 60 (Decreto 45 de 1962, Decreto 1955 de 1963) y el 70 (decretos 080 de 1974, 088 de 1976, 1419 de 1978) las cuales bajo la noción de profesionalización y las políticas de la tecnología educativa (Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. 1975) desmembraron la escuela normal colombiana y la convirtieron en un aparato, en cuanto instrumento sin autonomía y plegado a los designios del Estado y los gobiernos (Echeverri S. 2008: 129), donde la pedagogía y la formación de maestros pasaban a ser solo sombras.

Por otra parte, las escuelas normales asumieron predominantemente una actitud pasiva frente a las disposiciones estatales, aislándose en su mayoría de los movimientos políticos, culturales y pedagógicos que en el contexto nacional o regional se presentaron en oposición a las demandas hegemónicas, entre ellas el Movimiento pedagógico. Sin embargo, estas instituciones mantuvieron una fuerte presencia en las regiones y muchas al interior de sí mismas ejercieron actos de resistencia negándose a quitar de los planes de estudio de los primeros grados materias relacionadas con la formación de maestros. Por otra parte a las acciones dirigidas a la comunidad, orientadas desde los planes de estudio o programas especiales del Ministerio como el programa PEFADI (Archivo MEN-1986-1990), les dieron una orientación pedagógica dirigida a cualificar la relación con la enseñanza, ganando así mayor relación con los contextos sociales y culturales. Eran acciones de resistencia interna

de las escuelas normales por no dejarse arrebatar un espacio que se habían ganado en su trasegar histórico en regiones muchas veces olvidadas por el Estado y las instituciones académicas y culturales de renombre a nivel departamental o nacional.

Como se planteó anteriormente, el propósito que acompañó a las disposiciones gubernamentales de la segunda mitad del siglo XX era darle otra estructura a las escuelas normales, cambiar su fisonomía, su propósito social, la relación con los saberes y el tipo de estudiante a formar. Estos elementos estaban caracterizados desde la puesta en marcha de las modalidades vocacionales y el ubicar la pedagogía como una tecnología. El Decreto 1955 de 1963, plantea de manera expresa la necesidad de reestructurar las normales con el fin de “acentuar el carácter profesional”. No obstante, el proceso reestructurador de la última década del siglo XX, establecerá dinámicas, posiciones, y filiaciones que lo harán altamente diferenciado de los intentos transformadores orientados de manera vertical por los gobiernos, estas especificidades harán de este proceso un acontecimiento para las escuelas normales.

Aunque la reestructuración de las escuelas normales se presentó en el año 1994 (Ley 115), como un elemento novedoso, el estudio de los archivos gubernamentales y de las escuelas normales permiten ver que esta palabra ya circulaba de manera especial, desde finales del 80 en los fueros y propósitos del Ministerio y en las escuelas normales como fantasma o esperanza. Sin embargo, en el Ministerio de educación y en ámbitos académicos y sindicales se debatía con fuerza otra opción, la vía que habían asumido los países europeos y varios de Latinoamérica: la extinción de las escuelas normales. En este sentido, se adelantaban acciones en el Ministerio orientadas con este propósito (Carlos Eduardo Vasco. Vídeo. Homenaje a Alberto Echeverri. Bogotá. 2012. Artunduaga Marlés, (1995:135), Entrevistas con rectores de las normales 2014-2015). También las actividades dirigidas por el programa PEFADI a finales del 80, estaba estrechamente vinculados a estos propósitos, aspecto que llevó a la mayoría de las normales a hacerse partícipes de él, con el ánimo de no ser

cerradas¹⁶². De esta manera la opción por la reestructuración empezó entonces a circular en el ambiente de las normales como posibilidad de esperanza, como lo evidencia la carta que sirve de inicio.

Las escuelas normales en el territorio nacional alcanzaron un número considerable al finalizar la primera mitad del siglo (94 escuelas normales en 1957¹⁶³) y al finalizar el siglo aumentaron su presencia en el panorama nacional, en el 90 eran 206. Si bien a principios del siglo fueron fuertemente cuestionadas desde la perspectiva de la pedagogía activa, en la segunda mitad del siglo su existencia va ser criticada, desde otros parámetros diferentes a los pedagógicos, donde primaron los discursos planteados por las teorías de la planificación y los análisis estadísticos fundados en la eficiencia y la eficacia: costo-beneficio. Es ente contexto de las nuevas teorías de la planificación y la cooperación internacional donde se desarrollan las investigaciones en primer lugar de la Misión Francesa, 1968, y luego la orientada por la Unesco, a finales de la década del 70. La primera orientó su crítica a la poca cantidad de los contenidos académicos en los planes de estudio en oposición a la alta cantidad de materias pedagógicas, a la existencia de las prácticas pedagógicas en el bachillerato normalista, la poca edad de los normalistas bachilleres para encargarse de la enseñanza y ante todo una gran desconfianza en la capacidad de las escuelas normales para la formación de maestros. La segunda se concentró en al alto número de normales en el país y la necesidad de clasificarlas desde parámetros cuantitativos para determinar su calidad.

Estos estudios de cooperación internacional, aunque brindan datos interesantes, tienen como base común un enfoque estrictamente cuantitativo, por tanto hay en ellos una ausencia de la vida normalista, de las relaciones cotidianas que se daban en estas instituciones con niños y

¹⁶² Estos elementos se deducen del hecho de que las cartas de las comunidades orientadas a defender sus normales reposan en los archivos del Programa del Ministerio denominado PEFADI, el cual se trató en el primer capítulo. Así mismo, varias de las comunicaciones sobre el PEFADI que realizan las normales en la época están dirigidas a la Dirección Nacional de Educación, Reestructuración de normales o como es el caso de la carta, al Jefe de transformación de las normales (MEN-PEFADI).

¹⁶³ Aline Helg.(2005:272)

jóvenes, con los saberes, las prácticas y las comunidades, es decir, la pregunta por el maestro y su formación no es el objeto fundamental de problematización, de suerte que la mirada técnica planteada por la administración y la planificación educativa explican el exilio de la pedagogía en sus análisis y propuestas. En consecuencia, las propuestas de reestructuración que enarbolan pretenden transformar de manera vertical la escuela normal colombiana, sin embargo, estos cambios profundizan aún más la institución normalista como aparato¹⁶⁴, más no como ámbito de formación pedagógica, elemento que será la base del movimiento normalista de reestructuración que emerge a partir de la Ley 115 de 1994.

4.1.1.1 La misión francesa y su propuesta de reestructuración

La Misión francesa empieza sus labores en el año 1967, año en el cual el gobierno de Carlos Lleras Restrepo y en particular el Ministerio de educación en cabeza de Gabriel Betancur Mejía, establece un convenio con el gobierno francés con el fin de cumplir tres objetivos: “Formación y capacitación de los maestros, Creación de un Instituto Pedagógico Nacional¹⁶⁵ y aporte técnico francés” (Misión francesa, 1968). Jacques Quignard, director pedagógico del Liceo Piloto de Sevres (Francia) y el consejero pedagógico de la embajada de este país en Bogotá, Daniel Serra, fueron comisionados por el gobierno de Francia para establecer el convenio. Como elemento preliminar y base del proyecto estos dos comisionados franceses presentaron, en 1967, un informe sobre las escuelas normales y el Instituto de Pedagogía. Producto de este convenio se conformó una comisión de dos profesores del liceo Francés en

¹⁶⁴ Desde los planteamientos de Bourdieu, el aparato “es una máquina infernal”, se caracterizaría por su incapacidad de hacer resistencia, cuando el poder del dominante es tal que el dominado no puede realizar ninguna acción no reglada, no reglamentada desde el poder hegemónico, cuando todos los movimientos de poder se ejercen de arriba hacia abajo (1995:68)

¹⁶⁵ Aunque el informe de la misión habla de creación del instituto pedagógico colombiano, en el desarrollo del documento se puede inferir que éste ya estaba en estructuración o contaba con algunos servicios. Cecilia Bustamante como Directora del Instituto Pedagógico Nacional, hizo parte de la Comisión de representantes del Ministerio encargados de recibir el informe de la Misión -15 de febrero de 1968(Misión Francesa. 1968)

Bogotá (Mr. Parot y Mr. Dubouilh), ambos oriundos de ese país europeo y una secretaria, bajo la dirección del consejero pedagógico de la embajada. El primer momento de este convenio estaba orientado a presentar una propuesta para la reestructuración de las escuelas normales y del Nivel Superior en la carrera docente. No obstante, con relación a las normales, este estudio se limita al nivel medio del ciclo denominado profesional, es decir a los dos últimos años del bachillerato pedagógico, como había sido dispuesto por las reglamentaciones planteadas al principio de la década (decreto 1955 de 1963).

Este estudio se funda estrictamente en recursos estadísticos, matrícula del sector primario y de las escuelas normales de los años 1961 a 1964, el plan de estudio orientado por el gobierno para las escuelas normales (decreto 1955 de 1963), el prospecto curricular de las facultades de educación (del cual destaca el de la Universidad Pedagógica de Bogotá) y los planes de estudio para el tercer año intensivo de formación pedagógica que el gobierno militar (General Gabriel París) habilitó en Medellín y Bogotá en 1958 (decreto 277) como plan de emergencia para aumentar el número de maestros. En la documentación estadística juegan un papel central los anuarios del DANE del 1961 a 1964 y las estadísticas educativas y económicas del Estudio y proyecto de educación media dirigido al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1967).

El primer aspecto desarrollado por la misión se centró en lo que se denominó “reestructuración de las escuelas normales”. Este trabajo estuvo dividido en dos temas, el primero con relación a la educación primaria, en tanto que, en consideración de la comisión, de este sector se dependerían elementos de análisis con relación a las necesidades en la formación de maestros. Con relación a este aspecto esta Misión presenta varios problemas importantes, en primer lugar, si bien se da un crecimiento en los valores absolutos de matrícula, persiste un alto desnivel entre los niños que inician el primer grado y los que se matriculan en los últimos años, el porcentaje de niños matriculados para el grado siguiente va decayendo año en año. En segundo lugar, el alto grado de extra-edad (50%) en la educación primaria, niños y niñas que están en grados inferiores a las correspondientes para su edad, lo cual plantea un reto pedagógico difícil para los maestros, más si éstos no están suficientemente preparados. Un alto grado de deserción escolar, en 1963 y 1964, fue del 16,2%.

Un porcentaje muy alto de repitencia, 54%. De los niños en edad escolar que asisten a la escuela muestra por ejemplo que en 1964 sólo 38% de ellos están escolarizados, pese al aumento en la cobertura escolar.

Teniendo en cuenta los datos arrojados del estudio de la educación primaria, la comisión analiza la situación de los maestros de este nivel educativo¹⁶⁶. En primer lugar, existían en el país en 1964, 62.158 maestros. Del análisis de las estadísticas y haciendo una proyección al año 1975, este estudio concluye que existe una alta necesidad de formar un mayor número de maestros en el país. Según los datos de maestros en desempeño, la proyección de formación normalista y el aumento de la matrícula según el aumento de natalidad, “el número de maestros previsto no bastaría en los años venideros para enfrentar el aumento de la población escolar primaria y menos para disminuir la deserción...MUY PRONTO se llegará a una FUERTE PENURIA DE MAESTROS” (Tomo I.pág.58 y 64. Mayúsculas en el original). De parte de los representantes del ministerio se corrobora esta afirmación: “Los maestros no sobran sino que no hay donde colocarlos y añade que por otra parte hay puestos ocupados por algunos maestros no titulados”. Aportes de MOORE. Reunión de la Misión francesa 25 de marzo de 1968 con delegados del Ministerio) Anexo 6 pág.17 Tomo II.) También pone en evidencia el alto número de maestros sin formación adecuada que posee el sistema educativo, 27.000 maestros en total (de formación primaria, de secundaria sin grado, de técnico sin grado o normalista sin grado), de ellos 5.000, solo poseen educación primaria. Por otra parte llama la atención al desnivel entre mujeres y hombres (25%) vinculados a la educación primaria. La curva de proyección muestra una tendencia de aumento de esta desproporción, lo que indica que la docencia primaria se está feminizando y que a los hombres no les resulta atractiva esta carrera.

Con relación a las escuelas normales este informe plantea varios aspectos:

¹⁶⁶ Para la Misión esta expresión es una redundancia, en tanto que en su percepción se denomina maestro al de educación primaria, en oposición al profesor, de educación secundaria.



- Existen en el país 226 escuelas normales. De ellas 64 son nacionales y dependen del Ministerio de Educación Nacional, 61 son departamentales y dependen del Ministerio a través de los Departamentos, 101 son de régimen privado y pertenecen casi en totalidad a congregaciones religiosas (Anexo nº 1. Primera reunión de la Misión con el secretario General del Ministerio 19 de mayo de 1967. Pág. 3. Tomo II).
- Se ha dado un aumento de la matrícula en las normales entre 1961 a 1966, pero se presenta un desnivel entre el porcentaje de hombres en la formación normalista con relación al porcentaje de mujeres, desnivel que se va incrementando año a año, 1 hombre por 3 mujeres: “entre el año 61 y el año 64 muestran suficientemente que tanto en valor absoluto, como en tasa de crecimiento, la curva de la matrícula masculina siempre queda por debajo de la curva femenina” (pág.: 60. Tomo II) (ver cuadro). Lo cual explica y agrava la situación antes mencionada con relación al desnivel entre hombres y mujeres vinculados y ratifica la tendencia a la feminización. Por tanto la Misión considera que se deben tomar medidas para que esta tendencia disminuya.
- Pese al aumento de la matrícula en las normales, los problemas que enfrenta la educación primaria y la proyección de aumento de la población infantil indican que producción de normalistas diplomados no bastará en el futuro para abastecer la necesidad de maestros en el país, si la tasa de egresados de las normales no aumenta. Este informe señala con alarma que sólo una tercera parte de los normalistas graduados entran a la carrera docente (Informe del Ministro Daniel Arango Jaramillo ante el Congreso 1966). La Comisión considera que la causa de esta desmotivación se encuentra en los bajos salarios que reciben los maestros de la educación primaria y la falta de incentivos para desarrollarse en este campo.
- La gran mayoría de los docentes de las escuelas normales no tienen la preparación requerida para la formación de maestros: “Los maestros de las escuelas normales tienen una gran desigualdad y una gran variedad en la formación tanto de los Maestros como de los Profesores encargados de formarlos; así es como ciertos maestros no han recibido ninguna formación específica particular, que otros egresan de una Escuela

Normal y una pequeña por fin han pasado por una Facultad de Educación” (QUIGNARD pág. 6 de anexos).

La comisión recomienda: En primer lugar, no contratar más personas sin título para la enseñanza y capacitar a los docentes que no poseen esta formación por medio de cursos flexibles que dicten las normales. En segundo lugar, se den más incentivos para la carrera docente, con el fin de motivar a más normalistas y en especial a los hombres, a ejercer la enseñanza y desarrollar acciones que eleven el nivel de vida material de la docencia. En tercer lugar, aumentar la producción de maestros calificados, por medio de la ampliación de la matrícula en las escuelas normales “siguiendo una curva correspondiente a un crecimiento anual de 30% de los alumnos matriculados normalmente en las Escuelas Normales” (pág. 64. Tomo I). Así mismo se debe evitar la deserción de la carrera docente de los normalistas que egresan, “remediar el derrame anual de las 2/3 partes de normalistas egresados (como lo señala el Dr. Daniel Arango)” (Misión francesa. 1968:64)

En cuanto a la formación de maestros en las escuelas normales este informe analiza las materias de cultura general y las materias pedagógicas en relación con las del bachillerato clásico y considera:

- La formación del maestro en sólo dos años, ocasiona que el nivel de cultura general que reciben los normalistas es insuficiente, en relación con la que se prescribe para los bachilleres (ver cuadro). Se dedica en las escuelas normales las 2/3 partes del tiempo que se dedica en el bachillerato a las materias de cultura general. (pp. 68. Tomo I). “Resulta superficial o insuficientemente asimilada la cultura general en los alumnos de Normales, respecto a los alumnos del bachillerato” pág. 68.
- El alto número de materias pedagógicas (50%) ocasiona que “el normalista no alcance una formación completa ni en un campo, ni en el otro”.
- “Se dejó al maestro quizá bastante formación pedagógica para saber desempeñar su futuro papel de docente; pero no se le dio una formación intelectual, no se le formó

bastante el espíritu, ni se le aseguró suficientemente la cultura general para que supiera, una vez solo, al salir de la Escuela Normal, ampliar esta formación intelectual, o sencillamente entreterla” (pág. 75. Tomo I). ”...el hecho actual de los maestros es que saben cómo se enseña sin saber lo que se enseña” (Licenciado José Tomás Moore, jefe de la división de Educación Media, Reunión de la Misión francesa 25 de marzo de 1968 con delegados del Ministerio) Anexo 6 pág.17 Tomo II.

- Hay una alta fragmentación y dispersión de materias durante los 4 quimestres en los cuales están divididos los dos años normalistas. Sólo 3 materias llegan hasta el último quimestre.
- La Misión considera que las escuelas normales necesitan una reestructuración que en primer lugar, dignifique los estudios normalistas para que haya motivación por la labor docente y evite que los normalistas diplomados se marchen a empleos de las ramas privadas del comercio y de la industria, y en segundo lugar, elevar el nivel de cultura general.

El plan de reestructuración de las escuelas normales de la Misión francesa se fundamentó en el plan de estudio orientado por el gobierno para las escuelas normales (decreto 1955 de 1963). Los objetivos que se plantearon fueron seis (6): “elevar la calidad del nivel cultural del maestro actual con un currículum que integre equitativamente: Cultura General y formación Pedagógica; ampliar su campo de posibilidades de ingreso a la carrera universitaria; facilitar su acceso a ella en cualquier momento del ejercicio de su carrera; proporcionar una estructura flexible y funcional al actual plan del ciclo profesional de la Enseñanza Media y de la Carrera Docente Universitaria, y fomentar el sentido democrático de la sociedad colombiana”(Misión Francesa, 1968: págs. 6-7, Tomo I. Las mayúsculas son del original). La propuesta francesa consistió en lo siguiente:

- Mantener sólo los dos años de bachillerato pedagógico de las escuelas normales aumentando las horas de cultura general (de 660 primer año y de 528 en el segundo año a 930 horas en cada año) y disminuir las materias pedagógicas teóricas (de 330 primer año y 254 segundo año a 150 horas en cada uno de los años) y la exclusión de

las prácticas docentes. Su diploma permitiría el acceso a cualquier carrera y no sólo a las licenciaturas como estaba reglamentado en el momento.

- Agregar un año más denominado “año pedagógico”, con la posibilidad de que este sea reconocido a nivel de las licenciaturas de las universidades. Este año tiene como propósito fortalecer las áreas pedagógicas (vigentes en el plan gubernamental del momento) no estudiadas en los dos años de bachillerato y la realización de las prácticas. En este año se mantendría una décima parte de materias de cultura general, las cuales estarían orientadas a dos especializaciones: docente primario (alfabetización, recuperación de niños atrasados, rehabilitación de deficientes mentales, rehabilitación de deficientes físicos, rehabilitación de para-sociales(delincuentes), animadores para hogares huérfanos, educación y contabilidad, maestro de escuela unitario, actividades educativas por fuera de la escuela (colonias, vacaciones) y docente secundario(tele-enseñanza, metodologías y técnicas audiovisuales, métodos activos). Ante lo cual el año pedagógico ofrecería la opción de ser maestro o profesor (secundaria). Los estudiantes de bachillerato pedagógico tienen pleno ingreso al tercer año pedagógico y recibirán el título de maestro después de un examen (pág. 15 anexo 5)
- El bachillerato académico no sufre cambios, pero les da opción de recibir además el título de bachiller pedagógico si se inscribe durante estos dos años en cursos pedagógicos alternos que ofrezca la escuela normal. Esta validación es requisito para realizar el año pedagógico.
- El año pedagógico debe ser requisito imprescindible para el nombramiento de cualquier maestro o profesor. Por lo tanto, los bachilleres pedagógicos de la escuela normal no se considerarían aptos para la enseñanza: “No se tiene que pensar que el estudiante bachiller pedagógico está bastante preparado para ocupar un puesto de maestro primario” (pág. 15 tomo II).
- Sobre la ubicación de este año pedagógico, el informe es claro en retomar las palabras del informe preliminar del Sr. Quignard “Muy fuerte es nuestra tentación de recomendar una solución ideal que consistiría en confiar a las Facultades de Educación la formación de los futuros maestros”. El informe especifica que las

materias de este curso sean dictadas por profesores suficientemente calificados y que su desarrollo se dé bajo la “vigilancia y responsabilidad del decano de Facultad de Ciencias de la Educación”. Otra opción sería un convenio entre la facultad de Ciencias de la educación y las normales. No obstante, “Nos parece muy provechosos que, por lo menos en la formación teórica, reciban los alumnos clases de profesores de los Institutos de Educación” (QUIGNARD pág. 6 de anexos).

- La Misión recomienda brindar ciertas prerrogativas a los estudiantes que realicen el año pedagógico, brindar una beca de estudios a los normalistas desde que inicia sus estudios en los dos últimos años del bachillerato pedagógico de la Normal y un contrato con el Estado del cual recibiría mensualmente la mitad del sueldo básico. En ambas modalidades, contrato y beca, se deberá especificar que el estudiante deberá reembolsar lo pagado en caso de que no prosiga una carrera docente (pág. 15 anexo 5). Al iniciar el año pedagógico “los estudiantes firmarán un contrato estipulando que se comprometen a ejercer durante 10 años la profesión docente (maestro o profesor). Entre estos 10 años, el primero será el año de formación pedagógica. Los tres siguientes se verificarán obligatoriamente en escuelas rurales o serán dedicados a estudios superiores de formación de profesores. Los 6 últimos años, el maestro, según sus notas de inspección podrá regresar a una ciudad, o no; el profesor aceptará el puesto que se le proponga. En caso de negarse a seguir estas normas tanto el maestro como el profesor tendrán que reembolsar parte o la totalidad de la beca y del sueldo que se les adelantó”. Durante los años de estancia en la escuela rural o en los estudios de formación superior el Estado pagará la otra mitad del salario que no percibió durante el año pedagógico. El Estado debe asegurar un puesto a unos como a otros cuando emprendan la carrera docente que les corresponda; y esto hasta que terminen los 10 años del contrato. Al finalizar los 10 años se firmará un nuevo contrato o no, hasta que finalicen los 20 años de carrera docente” (pág. 16 anexo 5. Tomo II). El profesor y el maestro deben ser vinculados al escalafón docente, con ciertas ventajas “ya que serán de una calidad muy superior a los que actualmente forman las Escuelas Normales y los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades”(Pág. 16. Anexo 5). Además considera que esta propuesta motivará a

continuar la carrera del magisterio “el estudiante considerará la carrera docente con un mejor porvenir para un hombre que la actual... “Además se revisarán los escalafones y se reajustarán los sueldos mensuales, la carrera del docente presentará estímulos verdaderamente positivos” (Pág. 32 Tomo II).

- En cuanto a la formación de los docentes de las escuelas normales afirma: La formación de los profesores de las escuelas normales debe hacerse en la Universidad. Deben ser licenciados de la universidad para la especialidad que enseñarán y hayan recibido en una Facultad de educación el Diploma de las Ciencias de la Educación. “La misión de un profesor de Escuela Normal teniendo, para la Nación consecuencias más graves que las de un profesor de liceo, sería pensamos, justicia el asegurar a los profesores de Escuela Normal una situación privilegiada. Los profesores licenciados de los Liceos o Colegios que desearan hacerse profesores de Escuelas Normales tendrían que ser sometidos a un examen de pedagogía, correspondiendo, en el espíritu de este examen, al diploma de las Ciencias de Educación” (Quignard pág. 6 de anexos. Errores de expresión en el original). Así mismo, el Sr, Quignard en su informe propone “la creación de Centro Pedagógico especializado en el “Adiestramiento de Docentes de ESCUELAS Normales” en ciclos cortos, o largos” (ibíd.: 4) para la capacitación de los maestros de normales en ejercicio.
- Sobre las formas de enseñanza de los profesores que laboran en la escuela normal considera, que ellas constituyen una formación pedagógica práctica que servirá de base al futuro maestro: “No constará(los dos años de bachillerato) de horas suplementarias de Pedagogía¹⁶⁷; pero la presentación de las enseñanzas siempre irá hecha por los Profesores de la Escuela, en vista de la misión de educadores a que se

¹⁶⁷ Aquí se evidencia una diferencia entre el informe preliminar del señor Jacques Quignard con la comisión dirigida por el Sr. Serres, en tanto esta última plantea en su propuesta final disminuir a una décima parte las materias pedagógicas en los dos años de bachillerato pedagógico.

prepararan los alumnos. En la Escuela Normal, los métodos de la enseñanza serán esencialmente “MÉTODOS ACTIVOS”, siendo así formados los alumnos con los mismos métodos que usarán más tarde, con sus propios alumnos. Se formará así, de una verdadera formación “PEDAGÓGICA PRÁCTICA” (QUIGNARD pág. 6 de anexos. Mayúsculas usadas en el original).

- Al finalizar, la Misión plantea dos “Corrientes educativas” que según ellos, se estaban esbozando en el momento en Colombia, América Latina y tal vez en el mundo, “dos vectores directivos importantes”, las cuales ponen en cuestión la opción de las escuelas normales para la formación de maestros: La primera que sitúa la formación del docente primario en la educación superior, en oposición a otros momentos en los cuales se le planteaban menos requerimientos en su formación, “una preparación más superficial”. Las deficiencias que ofrecen los niños en sus primeros años, sólo pueden ser corregidos en sus primeros años, si el maestro posee “ciertas luces y conocimientos de psicoterapia por la sicopedagogía que no se les proporcionan sino en los estudios superiores” (pág. 36 tomo II).

El segundo vector que plantean los franceses es el denominado por ellos “una poliformación actual para una polieducación futura”. En este contexto la Misión llama la atención sobre la necesidad de la educación moderna de formar en la capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes. Las condiciones sociales del individuo actual hacen insuficiente las certezas anteriores de los conocimientos normalistas para desempeñarse sin traumatismos en el mundo de la enseñanza. “Ante los cambios perpetuos que nos rodean y que van ampliando y multiplicando cada día, ante esta perpetua SABIDURÍA en EVOLUCIÓN, nos damos cuenta que el hombre moderno, y el hombre futuro a fortiori, tienen que tener una FORMACIÓN INTELECTUAL, hecha de tal modo que, además de poseer numerosas especializaciones, sepa manejar la clave esencial de su propia SUPERVIVENCIA: LA APTITUD A LA ADAPTACIÓN PERPETUA” (Pág. 37 Tomo II). Los maestros que no estén preparados en este sentido “no sólo serán responsables de sus propias inadaptaciones, sino que a través de ellos formarán generaciones de INADAPTADOS, en su ESENCIA, en su CONCIENCIA y en su EXISTENCIA”.

(Óp. Cit. Pág. 37 Tomo II. Mayúsculas en el original). En este sentido, la Misión concluye “Y esta formación peculiar del docente responsable de las futuras generaciones de alumnos que las incumba formar, esta formación no parece que en lo presente la proporcionen las actuales Escuelas Normales” (Pág. 37 Tomo II.).

La propuesta de la Misión francesa sugería hacer previamente tres o cuatro experiencias piloto, todas ellas dependientes de facultades de educación: En Bogotá: en el Instituto Pedagógico Nacional, orientada por Facultad de psicología y ciencias de la educación; Escuela Normal anexa Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, dependiendo de este departamento. En Medellín: Escuela Normal. Femenina o masculina o las dos juntas. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Antioquia. En Cali: Escuela Normal Nacional- Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad del Valle (Ibíd.: 23. Tomo II).

Además, la Misión en cabeza del Sr. Quignard, ofreció una ayuda técnica, en caso de que el Ministerio llevara a cabo la propuesta francesa. Esta ayuda estaba representada en asesorías de especialistas, documentos de base para el Instituto pedagógico y becas en Francia. Esta ayuda estaría dirigida a fortalecer los objetivos propuestos en torno a la reestructuración de las normales y la construcción del Instituto Pedagógico Nacional(propuesta que también hace parte del informe): La Misión ofreció un pedagogo, con el fin de asesorar la reestructuración de las normales y poner en funcionamiento las primeras secciones del Instituto Pedagógico Nacional Colombiano; Un docente de técnicas audio-visuales; Un planificador competente en organización y Administración Escolares (4º sección del Instituto Pedagógico Nacional Colombiano. Becas de estudios en Francia: Para profesores de las escuelas normales colombianas (Estancia en Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de SEVRES en la Escuela Normal de AUTEUIL). Animadores del Instituto pedagógico Nacional cursillo en el Instituto Pedagógico Nacional de París: Organización y planificación escolar, cursillo audio-visuales de St. Cloud). Cursillo de especialistas para la infancia desadaptada – en las escuelas de SURESNES y de BEAUMONT- SUR OISE (Ibíd.: 8. Mayúsculas en el original).

Como se puede evidenciar, en los enunciados descritos, la propuesta de reestructuración de las escuelas normales, planteada por la Misión francesa en 1968, parte de un alto grado de escepticismo sobre la capacidad de las escuelas normales en la formación de maestros para la educación primaria, en tanto que consideran que esta labor para que sea desarrollada pertinentemente debe estar en manos de las facultades de ciencias de la educación. Sin embargo, no argumenta desde los saberes y las prácticas la diferencia que representa la formación dada en estos dos tipos de instituciones. El informe preliminar presentado por Jaques Quinard, Director Pedagógico del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de SEVRES-Francia, el cual sirvió de sustento al proyecto de reestructuración de la Misión, también lo ratifica:

Cuando no se hacen intervenir consideraciones de reclutamiento y de remuneración financiera, es evidente que la distinción entre Maestro y Profesor es chocante: el niño de 6 a 11 años reclama educadores de las mismas cualidades intelectuales y morales que el adolescente de 12 a 17 años. No debe existir, en principio, “educadores de primer orden” y “Educadores de segundo orden”. Las Facultades de educación tienen por vocación asegurar esta formación. Aparentemente sería pues muy sencillo suprimir pura y simplemente las Escuelas Normales y formar en la Universidad el conjunto del Cuerpo profesional de Colombia. Queda bien claro que esto conllevaría una elevación sensible de la remuneración financiera de los profesores encargados de la enseñanza elemental. Tal reforma no puede desdichadamente, sino ser un objetivo lejano, y hemos de dirigirnos hacia una solución más realista (Misión francesa. 1968. Anexo 2 Tomo II pág. 5)¹⁶⁸.

Por otra parte, en concordancia con las reformas normalistas de la década, la propuesta enfatiza la mutilación del proceso formativo normalista limitándolo a los dos últimos años de estudios secundarios, aspecto en el cual el Sr. Quignard hace hincapié en su informe:

Las Escuelas Normales recibirán los futuros maestros durante tres años. La expresión “ESCUELA NORMAL” ya no será empleada para designar un establecimiento

¹⁶⁸ Es de recordar, como se mencionó en el primer capítulo, que en el momento Francia vivía con efervescencia este debate, marco en el cual en 1969 las Escuelas Normales francesa pasan a ser instituciones de nivel terciario, no universitario, a donde ingresan bachilleres que reciben dos años de preparación complementaria para la docencia (Roland Chabannes, 1996). En 1989 la formación de educadores tanto de primaria como de secundaria pasa a los Institutos de Formación de Maestros, eliminando así a las escuelas normales (Biscarri, Cañadel, Farreny y Miñambres.1994:150-151).

constando del “ciclo básico”. No es sino después de un ciclo de 4 años que ciertos niños pueden manifestar aptitudes que se tendrán en cuenta para **orientarlos hacia** la Escuela Normal. En las escuelas normales los futuros maestros prepararan todos el bachillerato que será en adelante imprescindible para obtener el título de MAESTRO. Este bachillerato¹⁶⁹ durará dos años. (Quignard, 1967. En: Misión Francesa. 1968. Anexo 2. Tomo II. Subrayado en el original).

Así mismo, esta propuesta no arroja luces en cuanto a los saberes y prácticas necesarias para la formación de los maestros, puesto que no realiza un análisis de las materias pedagógicas necesarias para la formación del magisterio, se limita a las dispuestas en la reglamentación vigente, las cuales eran: Fundamentos y técnicas educativas (150 horas en los dos años), administración escolar (60 hora en los dos años), ayudas educativas (52h. en 2 años), salud (70 h en 2 años), hogar (58 horas en los dos años), técnicas agropecuarias (58 horas en dos años), seminarios (106 horas en dos años), bibliotecología (30 horas, en los dos años) y práctica docente (607 horas en los dos años)(Misión Francesa, 1968: 69 tomo I). El informe visibiliza a su interior dos posiciones, una representada por el señor Quignard, quien considera necesario quitar todas las materias pedagógicas del bachillerato de la normal y la segunda, la que prevalece, disminuirlas en un 55%. Pese a esta divergencia, en ambas se da una subvaloración de la formación pedagógica y de la práctica pedagógica en la formación del maestro, las cuales o son eliminadas (la práctica pedagógica) o reducidas a su mínima expresión limitándolas a la teoría, sin precisar cuáles serían esos contenidos.

La propuesta da prevalencia a la formación en las diferentes disciplinas y ciencias (aspectos que la Misión denomina cultura general) para el maestro de la educación primaria, y subvalora la formación pedagógica lo que implica una distancia de los planteamientos de la pedagogía clásica, desde Comenio hasta Herbart, elemento que no fue controvertido en las pedagogías activas y que sirvió de base para la existencia de la pedagogía como elemento identitario de la formación normalista. En este sentido, la propuesta de reestructuración francesa se posiciona desde otra forma de concebir la formación del educador (maestro) y los

¹⁶⁹ Los aspectos confusos son atribuibles al manejo del idioma español, aspecto que se evidencia en muchos apartes.

conocimientos que le dan sustento al proceso educativo como forma institucionalizada por los Estados.

Esta situación se hace productiva para comprender los movimientos y las corrientes que se hacen presentes en torno a la formación de maestros en el plano internacional, las cuales desde la segunda mitad del siglo XX empiezan a hacer presencia en el país, con los convenios de cooperación y misiones como la reseñada. Posiciones que como la francesa van a servir de modelo en las políticas de reestructuración de las escuelas normales al finalizar el siglo. Documentos de la época y las posiciones de otras voces que analizan esta circunstancia de la formación docente manifiestan estas diferentes corrientes, resaltando en especial dos, una que hacía énfasis en la proliferación de diferentes disciplinas y ciencias en la formación docente y minimiza la formación pedagógica. Y otra representada en especial por sujetos formados en el campo normalistas para quienes “la pedagogía es el estudio básico de la ciencia privativa del maestro” (Hernández Ruíz¹⁷⁰, 1959: 8). Para Hernández Ruíz la pedagogía se constituyó en el elemento identitario de las escuelas normales desde su emergencia en los países europeos, elemento que también distinguió las escuelas normales latinoamericanas. La pedagogía fue el componente que permitió una institucionalización y sistematicidad a las escuelas normales, tanto en Colombia con la ley orgánica de 1870¹⁷¹, en este caso la pedagogía pestalozziana, como en Europa.

Para comprender las visiones sobre la formación del maestro de la educación primaria, son importantes las posiciones de quienes vivieron estos momentos. En opinión de Hernández Ruíz quien participaba de los proyectos que empezaba dirigir la Unesco, 1959, la enseñanza

¹⁷⁰ Santiago Hernández Ruíz, maestro normalista español (Escuela Normal de Zaragoza) quien por la colaboración que ofreció en el campo educativo a la II República debió emigrar, finalizada la Guerra Civil española, a México donde se desempeñó ampliamente en los estudios pedagógicos apoyando las iniciativas de los españoles exiliados y los proyectos de la Unesco para Hispanoamérica (Gran Enciclopedia Aragonesa)

¹⁷¹ Se debe recordar que la pedagogía pestalozziana sirvió de base para los avances de la reforma Ospina en la década del 40 del siglo XIX, la cual logró una importante consolidación de las normales, pero este proyecto no prosperó por las condiciones políticas y sociales de la época(primer capítulo).

de la pedagogía para los maestros primarios debe centrarse en los aspectos más importantes para el maestro primario y considera perjudicial la fragmentación que los estudios pedagógicos han sufrido en la segunda mitad del siglo XX:

...la materia pedagógica se desintegra en fragmentos inconexos, constituidos en ciencias autónomas, muchas veces con demasiada precipitación; pero que en todo caso, tendrían su lugar adecuado en los estudios superiores de educación, más no en la preparación del magisterio primario, que constituye el primer grado de la enseñanza pedagógica. Queremos decir que los estudios pedagógicos se han diferenciado mucho en los últimos 30 años; pero que tal diferenciación es impropia de los primeros estudios, los cuales deben ser concentrados y poseer un valor reconocido para el ejercicio de la docencia... (Ibíd.: 7).

La propuesta de Santiago Hernández Ruíz, quien además se formó en escuela normal de principios de siglo en Zaragoza-España, se fundamenta en seis materias pedagógicas para el educador primario:

En el primer lugar se halla el estudio básico de la ciencia privativa del maestro, una materia que proporciona un concepto genérico de la educación y de sus posibilidades más inmediatas: **la Pedagogía o Ciencia de la Educación**. Una Pedagogía elemental, que desarrolle con claridad y actualidad... los principales problemas de la educación..., el educando, el educador, el fin, el método y la organización,... Otra que estudia el hecho educativo genéticamente, evolutivamente: **La Historia de la Educación o de la Pedagogía**. Asignatura que por su propia significación pone en evidencia las novedades falsas, la originalidad mentida y el modernismo frívolo, al paso que nos preserva a todos del ridículo de presentarnos como descubridores del Mediterráneo, cosa muy práctica en nuestros felices días, al abrigo de la declaración de inutilidad de todo lo "viejo", que aparta a la gente de su estudio, anulando por completo su capacidad crítica... La tercera, Organización y Administración Escolar, para constituir, más que una ciencia independiente, porque no hay tal ciencia, ni por el método ni por el contenido, una asignatura o una concentración de estudios, que fue una de las primeras en separarse del tronco común [...] **La Metodología General de la Enseñanza o Didáctica Pedagógica General**, es pues, la cuarta materia profesional indispensable para el maestro primario, y la quinta la **Metodología Especial** que, a nuestro juicio, debería ser subdividida, de acuerdo con la importancia cultural, pedagógica y práctica de las respectivas materias. Para instruir, enseñar o dirigir el aprendizaje, y hasta para desentrañar esta disyuntiva, hay que afrontar el problema del método. Y cuando llegamos a esta conclusión descubrimos que el método es el instrumento específico del educador, en tanto que maestro de cualquier grado, pero sobre todo del maestro de educación primaria, porque en la etapa que éste tiene a su cuidado, el método debe estar condicionado pedagógicamente de manera muy estrecha. ... Finalmente, por mi parte pondría la **Paidología**. Hace 40 años, este vocablo despertaba un entusiasmo universal,

un tanto frívolo, si se quiere, y quizás por este fondo de snobismo, que se tradujo en superficialidad y desorden, el término fue decayendo, y ahora se propende a desterrarlo. Sin embargo, no se ve otro que exprese mejor la idea del conocimiento general del niño, que, en forma de estudio elemental, pero de inmediato valor práctico, de la naturaleza de la infancia, considerada en toda su amplitud y de la evolución biopsíquica y social del niño, pero con especial atención a la del escolar, constituye el fundamento más firme de la Pedagogía y de la Didáctica, así general como especial (Ibíd.: 8-12).

Por otra parte, la posición de la Misión francesa contrasta no sólo con estos enfoques que desde la pedagogía consideran la formación pedagógica, incluida la práctica, como elemento imprescindible de la formación de maestros, sino también con las propuestas que estaba generando la Unesco por medio de las Escuelas Normales Asociadas para toda América Latina. Como se planteó en el capítulo anterior, en Colombia, esta experiencia vinculó a la Escuela Normal de Pamplona y el informe final de las reformas introducidas en este centro piloto, sirvieron de base para la reforma de 1963, Decreto 1955 (Flores Rojas, R. Unesco. 1967). La propuesta central de la UNESCO para las escuelas normales expresa ya la tendencia tecnológica, donde la pedagogía se margina del plan de estudios y en su lugar aparece con fuerza el término educación, la administración educativa, la estadística y la relación con otras disciplinas del campo de las ciencias humanas, principalmente la sociología y la psicología (de corte conductista y experimental) no desde su conocimiento amplio, sino desde la visión instrumental de su aplicación al contexto del aula, diseño tecnológico:

“Que la formación pedagógica del ciclo profesional de dos años por lo menos, tenga el siguiente contenido:

Núcleo común de 70%: 35 horas **Contenidos diferenciados: 30%**
semanales

Principios de educación 15%- Serán determinados en cada país por los
aproximadamente Comités de Supervisión de las Escuelas
Didáctica general 7% Normales Asociadas. Comprenderán
estudios y actividades que aumenten la
Didáctica especial 13 %. aptitud del maestro para desempeñar sus

Organización y Administración escolares 8 % funciones docentes y su capacidad para actuar en beneficio de la comunidad”.

Historia de la Educación y Educación Comparada 5%

Sociología Aplicada a la Educación 8%

Psicología Aplicada a la Educación 12%

Estadística y evaluación 5%

Práctica docente 25%

Informe final del Seminario de Escuelas Normales Asociadas al Proyecto Principal UNESCO-Recomendaciones. Planes de estudios. Boletín n° 7. 1960. Proyecto principal de educación

Por otra parte, la reestructuración planteada por la Misión Francesa, no sólo hace caso omiso del significado de las instituciones normalistas para sus regiones y de las relaciones que estas instituciones han establecido con las necesidades culturales, educativas y de institucionalidad con sus contextos, sino que tampoco tiene en cuenta la opinión y experiencia de los sujetos normalistas, es decir maestros, directivos, estudiantes y comunidad en general. Es decir, es una reestructuración erigida desde la exterioridad, elemento que la diferencia del movimiento reestructurador de las normales de finales del 90 del siglo XX.

Tres aspectos problemáticos de esta propuesta son: la eliminación que realiza de la escuela anexa, dos, la exclusión de la práctica pedagógica (nombrada en el momento como práctica docente), y la tercera el limitar la escuela normal a los dos últimos años de bachillerato. Los estudios de la educación básica y la escuela anexa dejan de ser parte de la escuela normal, como lo expresa el Sr. Quignard “La expresión “ESCUELA NORMAL” ya no será empleada para designar un establecimiento constando del “ciclo básico”... En las escuelas normales los futuros maestros prepararan (sic) todos el bachillerato que será en adelante imprescindible para obtener el título de MAESTRO. Este bachillerato durará dos años (1967. En: Misión Francesa. 1968. Anexo 2. Tomo II. Subrayado en el original). Por otra parte, en la tradición normalista la escuela anexa, como parte de la escuela normal sólo tiene sentido como campo de observación, aplicación, experimentación y experiencia, es decir desde la práctica pedagógica. Desde estos planteamientos, la propuesta de reestructuración desarticula los

elementos centrales de la tradición normalista, dejando así el aparato, pero sin el saber y las prácticas que le daban sustento.

Un elemento central para comprender esta propuesta es el análisis del lugar subordinado que ha tenido la pedagogía en el desarrollo histórico de la educación y la formación de educadores en Francia desde finales del siglo XIX, y la constitución del paradigma de las Ciencias de la Educación, espacio en el cual la pedagogía ha sido asumida como saber fútil y especulativo y en muchos casos prescindible para la enseñanza. Por otra parte, la propuesta de la Misión francesa, expresa igualmente, aspectos relevantes que han hecho parte de esta situación disminuida de la pedagogía en este país, y de su doliente relación con la universidad francesa, ambiente poco propicio para la pedagogía en tanto que a ésta se le atribuye un carácter de ambigüedad, especulación e imprecisión, y por lo tanto sin las características de sistematicidad y científicidad que le permitan ser objeto de estudio de los campus universitarios (Sáenz, Zuluaga, Ríos y Herrera.2010: 40-54). El estudio de la Misión francesa se da precisamente en plena consolidación de la institucionalización de las Ciencias de la Educación en este país en pos de darle científicidad a los estudios educativos y como parte constitutiva de las Ciencias Humanas (Ibíd.: 50). Estas circunstancias propias del paradigma educativo francés explican las posiciones desde las cuales la Misión francesa considera permisivo la existencia de los estudios pedagógicos y la práctica de formación en las escuelas normales, su insistencia en la necesidad de profundizar en los conocimientos científicos y disciplinares y su clara opción por la universidad como la llamada a la formación de maestros idóneos.

Varios elementos de la Misión francesa son recogidos en las políticas educativas actuales que rigen las escuelas normales a partir de los procesos reestructuradores, la visión desarticulada entre los últimos años de educación media y complementaria de los otros niveles de la institución, dos la necesaria dependencia de las instituciones de educación superior para la validación de los estudios pedagógicos y tres la proliferación de materias que intentan hacer de la pedagogía sólo una asignatura más del currículo, referida a su historia, y concebida meramente como “la reflexión del quehacer diario del maestro”(Decreto 4790 DE 2008).

4.1.1.2 La propuesta de reestructuración de la comisión de la UNESCO

En mayo de 1978, la Oficina Sectorial de Planeación entregó al Ministerio el informe del proyecto denominado Evaluación de las escuelas normales de Colombia, el cual hacía parte de un programa más amplio de colaboración en administración, planificación e investigación educativa entre el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas (PNUD-UNESCO). Este proyecto investigativo tuvo como directores a la señora Alcira Kurmen R., profesional de la oficina de planeación y Guillermo Briones, asesor técnico de la UNESCO, junto a un grupo amplio de colaboradores e investigadores del Ministerio de educación, entre los que figuran un grupo de inspectores de educación. Este estudio comprende dos aspectos, un diagnóstico sobre estas instituciones (primera y segunda parte) y una propuesta de reorganización (tercera parte: Conclusiones y recomendaciones). Este extenso documento, se apoya en un trabajo previo dirigido por Briones, Proyecto de clasificación y reubicación de las normales existentes de acuerdo con el decreto n° 088 de 1976, en los cuales se señala la concentración de un alto número de normales en algunas regiones como Cundinamarca, Atlántico y Chocó, por lo cual se recomienda se reubiquen los recursos a otras regiones más necesitadas. Así mismo parte del propósito central del Ministerio de Educación, en el mejoramiento cualitativo de la educación, en el cual la capacitación de los maestros en servicio y el mejoramiento de los niveles de los futuros maestros se constituyen en requisito (programa MINED-PNUD-UNESCO, 1978:2).

Los objetivos generales que se propuso este proyecto fueron: Evaluar los insumos, el funcionamiento y la calidad académica de las escuelas normales del país; evaluar la administración y supervisión del sistema normalistas; y hacer estimaciones de la situación de oferta y demanda de profesores para las escuelas primarias, a nivel nacional” (Ibíd.:4). En términos de política educativa, el estudio buscaba brindar al Ministerio criterios y recomendaciones para una mejor calidad de la enseñanza normalista y de reorganización de estas instituciones y egresados según las necesidades del país (Ibíd.:6).

El documento define el diseño comparativo, con enfoque descriptivo y con variables de contrastación. El universo investigativo estuvo conformado por las 209 normales existentes

en el país (1977), y no explica por qué razones incluye, las 22 que desaparecieron entre 1970 y 1976. La base documental para este estudio estuvo constituido por datos de los organismos administrativos: secretarías de educación, de los Fondos Educativos Regionales (FER) y del ICFES. Con estos organismos se emplearon formularios, comunicados y en algunos casos entrevistas. De estas fuentes se tomaron datos sobre el personal de las normales: directivos, docentes, alumnos; sobre la planta física, dotación y presupuesto. Además, para el estudio de la calidad del personal docente y directivo se tomó una muestra de cincuenta normales de diferentes regiones, privadas y públicas, y de diferente régimen: departamentales y nacionales. De estas instituciones se obtuvo un total de 1.750 profesores encuestados, como muestra representativa de los docentes de escuelas normales del país. También se aplicó un formulario a directores y rectores, y se realizaron visitas a 18 escuelas normales del país, definidas como muestra, con el fin de hacer una evaluación a profundidad. Esta evaluación se centró en la organización, el funcionamiento y administración a través del personal directivo, docente, administrativo, alumnos-maestros y miembros de la comunidad (Ibíd.:7). Así mismo se recopiló información de los inspectores nacionales e investigadores encargados de hacer las visitas.

La primera parte del estudio hace un estudio cuantitativo del número de normales a nivel nacional y por unidad territorial (que en el momento se encontraban divididas en departamentos, comisarías e intendencias). Estos datos permiten conocer algunos aspectos de las normales de 1977:

- Según el informe de la comisión, en 1977 existen 66 normales nacionales, 96 escuelas normales departamentales, 47 normales privadas, para un total de 209 normales en el país. No obstante, es necesario tener presente que este estudio incluye, sin precisar la razón, a 33 instituciones no normalistas: los IDEM, Institutos Departamentales de enseñanza Media, institutos politécnicos, institutos anexos a universidades(Universidad del Atlántico), colegios, academias, al Instituto Pedagógico Nacional, Gimnasios, institutos integrados, institutos militares, colegios seminarios. Estas instituciones atienden en el momento un total de alumnos de



78.772. Desafortunadamente el estudio no precisa si este número corresponde a todos los niveles (primaria, bachillerato básico y bachillerato pedagógico) o sólo a los dos últimos grados del bachillerato. Aunque en cada departamento ubica las normales femeninas, las masculinas y las mixtas no hace un análisis al respecto, el cual es un elemento importante a tener en cuenta en la formación de maestros normalistas.

- La concentración de normales privadas se da en Bogotá 75%, Atlántico 36,4% Antioquia (27%), en las otras regiones el número de oficiales es mayor que el de las privadas. El informe señala como causa posible el desequilibrio de entre la oferta y la demanda en el nivel secundario (Pp. 28. Primera parte).
- Los departamentos que más instituciones tienen en 1977, teniendo en cuenta que no todas corresponden a la categoría de normales, son Antioquia: 36, Cundinamarca 21, Boyacá: 20, Santander: 13, Caldas y Valle: 12. El Distrito de Bogotá tiene 12 normales. Atlántico 11, Nariño: 9, Cauca, Chocó, Norte de Santander y Tolima tienen 7 normales, Córdoba: 6, Bolívar: 4. Los demás departamentos tienen entre 3 y 2. En los territorios ubicados en la Orinoquía y la Amazonía, las comisarías de Vaupés, Guainía no poseen normales, Las restantes, Caquetá, Putumayo, Arauca, Amazonas, Casanare y Vichada poseen cada una 1 normal. En la intendencia de San Andrés no hay normal.
- Otro elemento que el informe analiza es el tamaño de las instituciones objeto de estudio, ubicándose una gran mayoría (103 instituciones) entre 251 y 451 estudiantes matriculados.
- En la primera parte del estudio el informe incluye una propuesta de reubicación de las normales, que tiene como criterio las opiniones de las normales visitadas, las sugerencias de los inspectores de educación y de los investigadores encargados de hacer las visitas, criterios que a todas luces es insuficiente, en tanto que no presentan argumentos sólidos para tal disposición. Con base en estas sugerencias el informe plantea reducir el número de establecimientos orientados a la formación de maestros

en los 14 departamentos visitadas de 150, a 55. Antioquia de 36 instituciones pasaría a 13, Cundinamarca de 21 pasaría a 7, Boyacá: de 20 pasaría a tener 2, Santander: de 13 tendría 5, Caldas y Valle: 12. El Distrito de Bogotá tiene 12 normales. Atlántico de 11, tendría 2; Cauca de 7, pasaría a tener 4; Chocó de 7 normales pasaría a 3 normales, Tolima de 7 normales tendría 3; Córdoba: de 6, pasaría a 3; Huila y Meta de 3 normales pasaría 2, a la Guajira se le aumenta 1, de 2 pasaría a 3 (Ibíd.: 93-99. Capítulo III, Primera parte).

- Al final de la primera parte, realiza una “clasificación de las escuelas normales según criterios de calidad de los recursos humanos y dotación” (pp. 100- 132). Esta clasificación ofrece dos niveles, a nivel nacional y departamental. Esta clasificación de calidad tuvo tres criterios de clasificación: eficiencia (situación legal, índice de eficiencia presente (estudiantes aprobados sobre alumnos matriculados en 1976); índice de eficiencia acumulada (total de alumnos aprobados sobre el total de alumnos matriculados; el índice de eficiencia de la escuela anexa (alumnos que aprobaron sobre el total de la matrícula en 1976).

El segundo criterio de análisis, Recursos humanos y su utilización se evaluó teniendo en cuenta cinco aspectos: Relación profesor-alumno ponderada por el nivel académico del profesor; relación profesor-alumno ponderada por la categoría en el escalafón del profesor; salario por profesor; relación alumnos-personal administrativo; Relación alumnos de la escuela Anexa- profesores de la escuela Anexa. Hay que recordar que la relación maestro-alumno que analizan estas pruebas cuantitativas no se refiere a lo que en el contexto pedagógico entendemos por ello, las formas como los estudiantes y maestros se relacionan en los procesos pedagógicos, en la relación entre sujetos y entre estos y los saberes en un proceso de formación. Esta relación se establece a nivel numérico, cuantos maestros hay en relación con el total de alumnos.

El tercer criterio de calidad corresponde a los gastos por alumno: gastos de funcionamiento por alumno y gasto total por alumno (no especifica su diferencia). El

cuarto es denominado aspecto laboral, analiza dos aspectos horas de trabajo docente en la normal y en la anexa. El último está referido a la planta física: Metros cuadrados de laboratorio, talleres, biblioteca, zona de recreación, planta física total del bachillerato y de la anexa, cada una por alumno.

Con base en estos criterios de calidad, las normales se jerarquizan en cinco categorías, en orden de calidad descendente, siendo la quinta la de más baja calidad. No se aclara en este punto porque sólo aparecen 192 normales clasificada de las 209 existentes. De esta clasificación valga decir que sólo 22 instituciones estuvieron en el nivel 1 nacional, entre ellas siete instituciones no normalistas. En la segunda categoría 25 instituciones, de ellas, tres no son normales. En la tercera categoría se ubican 50 instituciones, de ellas 9 no son normales¹⁷². 63 instituciones en la cuarta categoría nacional y 32 en la quinta y última categoría nacional.

Los elementos más importantes que porta la segunda parte del estudio están referidos a las opiniones planteadas por los docentes, directivos y estudiantes del último grado, por medio de encuestas de las 18 normales que componen la muestra. Si bien plantean aspectos importantes es evidente la falta de profundidad en algunos aspectos como son el plan de estudios, en los cuales los investigadores solo plantean las opiniones pero no profundizan en su estudio.

Un elemento a destacar es la visión que expresan las escuelas normales sobre las acciones del Ministerio de Educación y los organismos gubernamentales responsables de la educación en los departamentos o municipios. Las escuelas normales tienen una valoración muy pobre de la responsabilidad y compromiso de estos organismos con la educación normalista, derivado de su falta de orientación, acompañamiento, comunicación, presupuesto y organización.

¹⁷² Es posible que estas instituciones sean escuelas normales que con las políticas de diversificación tenían la modalidad pedagógica como uno de sus componentes.

La percepción de los participantes muestran puntos críticos referidos a: Presupuesto insuficiente para la dotación de materiales y equipos, mantenimiento de la planta física, pago de servicios públicos y gastos prioritarios. Lo cual se agrava con la lentitud y la complejidad de los trámites oficiales, los recortes presupuestales, la falta de estudio previo de necesidades y el incumplimiento en el envío de las partidas anunciadas. En un 78% de estas instituciones hay ausencia de gabinetes de física, química y biología. Las necesidades prioritarias no están siendo atendidas y un descuido en los talleres de actividades vocacionales, entre ellos el de ayudas educativas, que faltan en un 61% de las normales. En un 95 % de las normales se considera que la biblioteca está desactualizada y las adquisiciones que el bajo presupuesto permite en de menos de un libro anual por estudiante, lo que incide en la poca relación con la lectura y la investigación. Igualmente, consideran que no hay interés del MEN por brindar una acción de mejoramiento en este aspecto. Frente a los costos y el presupuesto el estudio encuentra que la modalidad normalista es la segunda modalidad de inversión del presupuesto del Estado, con 238.636.576 pesos anuales. En primer lugar está la modalidad de bachillerato académico con 509.408.895 pesos anuales. El costo anual por alumno normalista a nivel nacional es de 8.280 pesos en las normales nacionales, en las departamentales es 5.339 y en las privadas es de 3.620.

Además los maestros y directivos entrevistados consideran que la situación de las normales se debe a varias causas problemática: definición de políticas educativas orientadas a las normales improvisadas, incoherentes, sin continuidad ni integración entre los niveles o dependencias de carácter estatal. Directivas verticales que no son consensuadas, ni discutidas con los estamentos de las escuelas normales que por su experiencia en el campo podrían aportar mayor pertinencia a las políticas adoptadas. Otro elemento de las políticas educativas que las normales ven como incoherentes y contrarias a la pretensión de aumentar la calidad es la aprobación reciente a algunas normales de laborar en jornada continua, cuando la mayoría de las normales tradicionalmente han funcionado en jornada completa, mañana y tarde.

El movimiento del personal docente requerido por las escuelas normales es retrasado, los entes responsables se demoran en cubrir las plazas vacantes y estos son hechos sin tener en

cuenta las características y necesidades de este tipo de instituciones, en donde han primado intereses políticos. No se han respetados los criterios planteados por la resolución 3785 de 1974. El excesivo movimiento del personal docente causa inestabilidad en los procesos. En los traslados y nombramientos no se tienen en cuenta las opiniones de las directivas normalistas. Las normales de zonas retiradas como comisaría e intendencias plantean con preocupación por el traslado a estas zonas de personal docente en calidad de castigo y la falta de estímulos para laborar en zonas retiradas de los grandes centros urbanos.

Con relación a los docentes, el estudio presenta las quejas de los profesores y maestros de las escuelas normales frente a la falta de mejores condiciones salariales y de capacitación que motiven el desarrollo de la docencia en este tipo de instituciones. Directivas y docentes se sienten afectados por tener la misma remuneración que otros docentes y directivos de las demás instituciones de bachillerato que solo laboran en una jornada y no son encargadas de la formación de maestros. El estudio agrega: “la reglamentación uniforme, que hace caso omiso del tiempo de trabajo y de la clase de actividad que deben cumplir los estamentos responsables del funcionamiento de las escuelas normales, han sido factores desestimulantes para retener personal altamente calificado al servicio de la modalidad pedagógica” (Pp.14). Así mismo, los profesores de las normales tienen su tiempo distribuido en actividades de clase sin ninguna reglamentación especial que les permita el estudio y la investigación, lo cual incide en la calidad (Pp.44).

Con relación a los planes de estudio las observaciones de los estamentos normalistas es que son recargados de materias, y algunas no guardan relación de coherencia con la práctica pedagógica que se realiza. Los planes de estudio y los programas han sido producto de la imposición del Ministerio, sin la participación de las normales y además se han dispuesto sin la debida información, preparación y asesoría. Con la reforma al plan de estudio de 1974, el MEN suministró los programas de las materias académicas, pero no así con las de cultura pedagógica, aspecto en el cual las normales han tenido que improvisar. No obstante han realizado cursillos, seminarios para subsanar la falta de orientación.

Los autores del estudio consideran que las reformas hechas desde 1903 “no han tenido como base los resultados de una evaluación objetiva. “las reformas han carecido de un proceso orgánico sin la previsión real de un mejoramiento cualitativo y del número de maestros requeridos para la educación primaria”. Acerca de la relación entre asignaturas académicas y las propias de la modalidad, esta investigación plantea una posición contraria a la definida por la Misión Francesa: “Se aprecia que mientras a las asignaturas de cultura general contempladas en el plan Fundamental mínimo se le destina el 67% de la intensidad horaria semanal, sólo se deja el 21% a las materias de cultura pedagógica y el 12 % a la práctica docente”. Lo anterior, aunado al exceso de teoría y poca práctica, va en detrimento de la formación docente.

Sobre la planificación educativa que deben realizar los profesores a comienzo del año escolar, definida desde 1963 por el decreto 1955, los investigadores consideran que este proceso, el cual es definido como técnico, no se le está dando cumplimiento. Existen en las planeaciones de los profesores normalistas ausencia en los elementos básicos de la planeación, la cual debe contener: Objetivos Generales, objetivos por unidad, contenidos, correlación, actividades, recursos y evaluación. La planeación sólo se cumple en 51% de primaria y en un 53% para la media. La atención se centra en el desarrollo de contenidos, con ausencia en la correlación de temas y la evaluación. Estos aspectos muestran un alto nivel de dificultad del magisterio para adoptar estos diseños ya sea por falta de capacitación o por actitudes de resistencia a las políticas educativas de la tecnología educativa.

De las pocas opiniones de estudiantes que recoge el estudio está la relacionada con lo que el estudio denomina técnicas de enseñanza, que según los datos muestran como en las normales los profesores emplean para la enseñanza una variedad de técnicas que van desde los debates, la mesa redonda, la asistencia personalizada, hasta la clase expositiva y el trabajo en grupos, los cuales tienen la mayor aplicación.

Frente a la práctica pedagógica, la cual se desarrolla según directiva gubernamental desde el grado tercero de bachillerato con una práctica parcial – observación y ayudantía- y continúa en los otros cursos con sistemas y técnicas especiales y periodos cortos de práctica. En el

último grado normalista se realiza una práctica integral, dos semanas al inicio del curso y dos al terminar el curso, en la cual el alumno tiene bajo su responsabilidad la escuela de aplicación pedagógica con la supervisión del maestro de práctica. En el estudio se destaca la labor del Consejo de práctica como un organismo asesor, responsable de estructurar y desarrollar el proceso de práctica.

Igualmente, aborda diferentes aspectos sobre la práctica docente entre los que sobresalen: el poco tiempo de práctica estipulada por el plan gubernamental, la imposibilidad de los maestros de práctica y el coordinador para dar orientación adecuada a los maestros practicantes por su alto número, (debería orientar semanalmente a 6 maestros en formación pero están orientando en promedio a 18 al mismo tiempo); la poca participación de los docentes de otras áreas en la orientación de la práctica lo cual se debe según las directivas normalistas por “la poca formación pedagógica que reciben en las Facultades de educación”, lo que causa desconocimiento y desorientación de los profesores frente a labor que deben cumplir en una escuela normal (Parte 2: 38).

El estudio plantea que los principales problemas que los docentes y directivos de las escuelas normales resaltan en el ámbito de la práctica pedagógica (docente) están vinculados con los maestros asesores, los cuales no dependen de la escuela normal en tanto que hacen parte de otras instituciones. Las dificultades encuentran como causa la falta de experiencia y preparación de los maestros consejeros de las instituciones, tanto en sistemas y métodos educativos como en el proceso de orientación que debe seguir con los maestros-alumnos. Se presentan obstáculos en tanto que no representan modelos de formación pedagógica, y por el contrario manifiestan desmotivación por falta de estímulos económicos y profesionales. Por otra parte, hay desconocimiento de cuáles son los aportes que se brindan al participar de las prácticas de la escuela normal.

Por otra parte consideran que la práctica pedagógica está diseñada como si fuera una asignatura más del plan de estudios, la única importancia que se le da es que de su aprobación depende el ser promovido. Igualmente opinan que las dificultades pedagógicas entre ellos la práctica, se deben a la falta de criterios de selección para la admisión de estudiantes para los

grados vocacionales, en los que se encuentra ausencia de vocación, interés y responsabilidad y desadaptación con el medio escolar. Los investigadores señalan además, los problemas referidos a la planificación por unidades que deben realizar los maestros de la práctica, los cuales adolecen de los criterios planteados por la planificación educativa.

Uno de los aspectos que aporta el estudio está referido al Proyecto de relación con la comunidad, el cual es considerado como un elemento central de la escuela normal, que tiene como finalidad el ofrecer a los alumnos maestros una relación con temas y motivos de reflexión desde aspectos concretos y corrientes del medio ambiente colombiano, en reemplazo de temas formales y desvitalizados. Proyecto de comunidad y sociología se incluyó en el decreto 1955 de 1963, que continuó la resolución 4785 de 1974, en la prestación del Servicio social de Alfabetización y acción comunitaria. Al respecto los investigadores consideran que no hay verdaderos proyectos a la comunidad, solo actividades aisladas como programas radiales de extensión cultural, manualidades en cárceles de mujeres, arreglo de una calle del pueblo, acciones que en poco inciden en elevar la calidad cultural de los habitantes. Esta situación puede ocasionar un aislamiento de las normales de las autoridades civiles y eclesiásticas de la localidad lo que imposibilita para la coordinación de actividades en salud, nutrición y capacitación laboral.

La última parte del segundo capítulo se basa en estudios estadísticos, en los cuales analiza diferentes aspectos relacionados con los estudiantes, las directivas y los docentes. Con relación a los dos últimos toma aspectos como capacitación, escalafón, docentes de tiempo completo y de tiempo parcial, entre otros. Con base a estos elementos al finalizar el capítulo plantea una conclusión de relevancia, totalmente opuesta a las conclusiones de la Misión francesa. Sobran maestros en el país y el número de egresados normalistas excede ampliamente las necesidades del país. Los aspectos más relevantes son:

Con relación a los estudiantes:

- En 1977 había 80.373 estudiantes en el bachillerato de las normales.

- Las normales representan el 5% de la matrícula total del bachillerato del país y el tercer puesto después del bachillerato clásico y el comercial.

-El índice de crecimiento ha sido superior de 1973-1977 al índice nacional de toda la educación media, pero inferior a las modalidades de promoción social, agropecuaria e INEM

-Es superior la demanda en educación normalista oficial a la privada, la cual ha venido bajando de 23.4% en el 1973, 18.8 % en 1977

Un aspecto importante se refiere al origen social de los estudiantes, en el cual se encuentra que el nivel socioeconómico de los estudiantes normalistas es inferior al de las otras modalidades, con excepción de la modalidad agropecuaria.

La calidad global de los estudios normalistas se midió por la posición que ocuparon en las últimas pruebas ICFES, en las cuales los normalistas obtuvieron un promedio inferior en relación con las otras modalidades. Solo la modalidad de promoción social obtuvo un promedio menor. Las normales privadas obtienen el promedio más bajo 40.9, las distritales 43.8, las normales nacionales 44.3, y las departamentales 44,5.

De los estudiantes encuestados del último año pedagógico 65.3% tienen intención de continuar estudios de licenciaturas, 23,9% desea entrar a la universidad pero a otras carreras diferentes a educación, situación que se presenta en mayor porcentaje en los hombres que en las mujeres,- hombres: 29.4%, mujeres 23.9%- Frente a trabajar en el campo del magisterio, la intención de los hombre es 58.8%, y de las mujeres es 77.1%

Los datos cuantitativos sobre los maestros y profesores normalistas más relevantes son:

Los profesores vinculados a las escuelas normales en 1977 eran 5.105 en el nivel medio, en la escuela anexa: 2,918 a nivel nacional. El departamento con mayor número de docentes que laboran en las normales es Antioquia: 839, y 673, respectivamente, departamento que tiene el mayor número de normales. Cerca de la mitad de ellos trabajan en las normales departamentales 48,4%, una tercera parte en las normales nacionales, y el 20,3% en las normales privadas. Bogotá presenta una excepción en el análisis global, pues 55,6% de los

docentes normalistas está vinculado al sector privado, lo que según los analistas refleja una alta demanda de la modalidad en esta ciudad, “y que desafortunadamente da lugar a la expansión de la iniciativa privada, cualquiera que sea su calidad”(Ibíd:90). Así mismo el estudio señala el alto nivel de estabilidad de los docentes que laboran en las normales en cuanto que el menor tiempo promedio de permanencia se da en 5 años y el alto nivel de satisfacción de los docentes normalistas con su labor. Pese a las dificultades, la satisfacción señalada por los encuestados es de 70.9% en el bachillerato y de 64.3 % en los maestros de la escuela anexa (Ibíd.: 188).

Entre los docentes existe un alto nivel de insatisfacción frente a los cursos de capacitación que ofrece el Ministerio a los docentes ya que los consideran de poca pertinencia con relación a sus necesidades, lo inadecuado de los lugares donde se imparten y el alto costo que deben sufragar por ellos. Tal vez esto explica el bajo porcentaje de los docentes normalistas que ha asistido a ellos, 16%. En cuanto a los contenidos que sugieren para su capacitación llama la atención que los cursos de formación pedagógica ocupan el primer lugar tanto en los profesores del bachillerato como en los de la escuela anexa. Además muy bajo porcentaje de docentes considera adecuados otro tipo de capacitación que no sea presencial, por ejemplo por correspondencia, televisión o radio. También es importante anotar que para los investigadores, este bajo porcentaje puede estar asociada a concepciones tradicionales de la enseñanza, en tanto que se rechaza el uso de “nuevas tecnologías” (Ibíd.: 156)

En el aspecto de la formación académica, 52.3% de los profesores de las escuelas normales nacionales poseen título universitario; las departamentales 37,0% y en las privadas el 42,9%. Aunque en las normales privadas de Bolívar se presenta un 100% sin este requisito y en el Chocó los docentes sin título de licenciado es de 45,5%. Las normales de Bogotá presentan el mayor porcentaje de docentes con preparación universitaria (91.1%). En algunos departamentos, el sector privado tiene un alto índice de docentes sin título universitarios, aunque en algunos departamentos el índice de titulados del sector privado es alto: Cundinamarca 61,2%, Meta 90.9%, y Tolima 77.1%. Una tercera parte del magisterio normalista tiene título de maestros (normalista), y una decima parte título de bachiller o de técnico. Número de profesores normalistas técnicos de tiempo completo se da en mayor

proporción en Atlántico 50%, Bolívar 100%, Santander 49,9%. Para los investigadores, la comparación con la titulación de los docentes de otras modalidades de bachillerato, como los INEM, con titulación del 81.1% permiten afirmar que “el nivel educativo de los profesores normalista es uno de los más bajos” lo cual incide en su calidad educativa (:101).

El análisis de los datos referidos a la preparación académica de los rectores presenta los siguientes datos: el 76,6% posee título universitarios, requisito planteado por la resolución 4785 de 1974, tanto para profesores de bachillerato como para los rectores. Las normales privadas y departamentales son las que presentan mayor número de rectores sin cumplir el requisito. Las normales nacionales poseen en el más alto número de rectores con título 79,2%. Las normales departamentales 70.8% y las privadas 70.2%. Se presentan casos preocupantes en las normales nacionales del Cauca, donde el 20% de los rectores son técnicos y solo el 40% tiene título universitario. Por otro lado, Cauca y Santander presentan un alto índice de rectores con título de maestro: 85.7, el primero y 62,5% Santander. Mientras que en las Intendencias y Comisarias el 100% de los rectores cumple con este requisito.

Con relación a los docentes que laboran por horas en las normales el estudio presenta los siguientes datos: Los territorios que presentan mayor número de profesores por horas son: Antioquia con un 20%, Bogotá 17,8%, Atlántico 16, 3%. En las normales privadas se da un 52.7 % de docentes catedráticos, mientras que las normales nacionales tienen un 16% de docentes bajo esta modalidad. Para los investigadores el alto índice de profesores por horas cátedra en las normales privadas “indica que tales planteles se están moviendo sobre todo a base de docentes por horas, lo que suscita al menos una duda sobre la calidad académica en las diferentes áreas”, en tanto que “el docente de tiempo completo se consagra más a la atarea educativa que aquel que tiene una relación contingente con la escuela normal”. De donde se desprende que “las normales privadas aportan muy poca calidad por el nivel académico de los docentes y por el alto número de docentes por horas 52.7% en oposición a los pocos de tiempo completo 18%”.

En cuanto a los Directores de las escuelas anexas, su nivel académico se concentra en la categoría de maestros (40,2%), son pocos con preparación universitaria, en especial en las

normales privadas el número de directores sin título universitario es de 62.5%. Aunque es necesario aclarar que según las disposiciones reglamentarias, tener título universitario no es requisito para el cargo. A excepción de Cundinamarca y Bogotá los directores de anexa con título universitario son pocos, sobresalen por tenerlo Bogotá, Quindío y Risaralda, mientras que Antioquia, Cundinamarca, Chocó, Guajira, Huila, Magdalena, Meta, Sucre y Caquetá, carecen de directores licenciados. El más bajo nivel educativo de los directores de escuelas anexas se encuentra en las normales privadas.

El estudio de la Unesco hace análisis de la preparación de los maestros de práctica docente y señala que en su gran mayoría, el 86,5% de los docentes que desarrollan esta función en las normales nacionales poseen título de maestros, una minoría son bachilleres o técnicos con seis años de estudios. En las privadas el título de maestros en los docentes encargados de la práctica son 89.1%; en las departamentales 83.5%. La mayoría de los docentes coordinadores de práctica también poseen en su mayoría este título de maestros. También los docentes vinculados a la primaria como al bachillerato poseen este nivel de estudios. En la escuela anexa el 54.8% tienen el título de normalistas y 37.5% bachilleres normalistas, títulos que son análogos. Los que trabajan en los dos niveles son pocos 6%, el 16% licenciados y el resto post graduados.

La gran mayoría de los docentes, tanto de bachillerato como de primaria de la muestra desarrollaron estudios normalistas, lo que indica la continuidad dentro de la modalidad, lo que permite hacer uso de los conocimientos obtenidos en sus años de estudio y ampliarlos con las condiciones presentes. Es bajo el número de directores de práctica con nivel universitario,

El estudio también plantea con sentido crítico la reestructuración que ha tenido el sistema de inspección en las últimas décadas, ya que canceló la inspección que se realizaba desde cada uno de las divisiones educativas y la concentró en una sola dependencia, la Oficina de Dirección General de administración e inspección educativa, que por el poco número de inspectores, la ausencia de criterios objetivos de evaluación y la falta de conocimiento especial sobre cada nivel o modalidad educativa se vuelve inoperante y sólo actúa sobre

situaciones críticas o procesos de legalización. En 1975 esta oficina tenía 75 inspectores, de los cuales sólo el 39% reunía los requisitos de preparación exigidos, título de licenciado, 1ª categoría en el escalafón de enseñanza secundaria y tiempo de experiencia docente. Siendo así insuficientes y sin la capacitación requerida para realizar una labor pertinente en la asesoría a las escuelas normales. En 1977 sólo 3 inspectores poseían título profesional relacionado con el campo pedagógico, por lo tanto a cada uno le correspondería inspeccionar 70 normales, lo que en sí mismo es una labor imposible de realizar con seriedad (Ibíd.:63-64).

El punto más controversial que trata el segundo capítulo está dirigido a definir la demanda de maestros para la educación primaria en el país, aspecto de trascendencia en tanto que este delimita la pertinencia o no de las escuelas normales o de la cantidad necesaria de las escuelas normales. Al respecto la investigación puntualiza varios aspectos:

El primero es la forma como en el país, para el momento, se forman los maestros para este nivel. En este aspecto se encuentra que existen tres vías, diferentes a la formación de normalistas regulares para obtener la vinculación a la educación primaria: la profesionalización mediante cursos de capacitación para maestros en ejercicio, la validación del bachillerato pedagógico y el ingreso sin requisito de grado ni capacitación específica.

La profesionalización de maestros, implica la obtención del título mediante cursillos de vacaciones, nocturnos o sabatinos que reglamentó el decreto 277 de 1958 y que luego fue base de las políticas de la década del 60, Decreto 1955 de 1963, para aumentar el número de maestros que necesitaba la extensión de la educación primaria en el país. Según la investigación dirigida por la UNESCO, “la falta de previsión originó un sistema vicioso para el ingreso a la educación primaria, pues facilitó la obtención del diploma para los maestros en ejercicios, pero sin los requisitos académicos necesarios. Esta situación se agudiza cuando por decreto se le exige a las normales una doble función, por una parte realizar cursos regulares para la formación de maestros, y por otra, cursos de profesionalización para los maestros en ejercicio, medida que origina una desleal competencia con los normalistas”(209). Estos cursos de profesionalización, en el momento eran implementados por instituciones privadas y otras de carácter público como eran DICMA, CENAPER e

ICOLPE. Según informe por los cursos ofrecidos por las normales, se graduaron 13.889 maestros entre 1970 y 1976, lo cual representa el 13.3% con relación al total de 77.835 de los normalistas graduados en este periodo.

La validación del bachillerato pedagógico, está autorizada por el Decreto 180 de 1971. Por esta vía según el informe, se graduaron entre 1971 y 1977, 2.153 personas mediante un solo examen practicado por el ICFES, de un total de 10.595 solicitudes. Lo cual incrementa la competencia para los graduados de las normales regulares.

Por otra parte, aunque las disposiciones oficiales han reglamentado que los nombramientos de maestros para la primaria debe hacerse sobre la base de los normalistas graduados, estos mismos decretos han colocado cláusulas de excepción que los gobiernos locales han aprovechado para nombrar personas sin la capacitación requerida, a los cuales luego se les exige la profesionalización. Sin cursar estudios normalistas en 1977 se vincularon 1.580 maestros para la primaria, es decir el 24,3% del total de maestros incorporados en ese año. Los investigadores señalan con preocupación, que incluso en Córdoba y Huila el número de los incorporados sin título normalista fue mayor que el de los normalistas graduados.

Con base en estos elementos, el estudio define la demanda real de maestros para el sector primario con base en la relación de vacantes existentes en el año, la cual fue definida por los informes de las secretarías de educación de cada departamento. En 1977 el número de vacantes reportadas 4.363 plazas. De 20 unidades territoriales 9 no informaron sobre vacantes. El número de incorporados, 6.357, fue mayor a la vacantes oficiales disponibles en 1977. Se incorporaron 2.352 maestros más, de las vacantes reportadas que fueron 4.005 vacantes. Estas cifras permiten considerar que en 16 de los 20 departamentos, producen más maestros que los requeridos.

La demanda potencial el estudio la define con base en el número de maestros por los niños matriculados en ese año (1978) que fue de 4.265.598, con una relación de 32 estudiantes por

maestro. Según el estudio esta relación da como resultado un total de 131.214 maestros¹⁷³ que se necesitarían para el número de estudiantes matriculados. El estudio entonces concluye: “Como en 1977 ya existían 128. 492 maestros y ese año se tendrían 7.384 egresados de las escuelas normales, se tendría un total de 135. 878 maestros disponibles, es decir un exceso de 4.662. Lo que permitiría elevar la tasa de escolaridad a 85% con solo elevar la relación entre profesores y alumnos de 32 a 35”.

Por otra parte el estudio considera que según la cifra de los docentes que presentaron solicitud en 1976 para el concurso de plazas en la educación primaria, que fue de 18.848, (de los cuales el ICFES les aprobó solicitud a 5.060 aspirantes), cifra que podría aumentar entre 6.000 a 8.000 más, por las unidades territoriales que no enviaron la información solicitada, con lo cual los aspirantes al magisterio llegaría a unos 26.000 o 28.000, sin contar con la cantidad de maestros que se profesionaliza por otras vías. Frente a estos estimativos, la investigación plantea: “ La información presentada permite ver como la oferta de maestros para el nivel de educación primaria es superior a la demanda efectiva, los educadores que aspiran a ser incorporados al sistema oscilan entre 26.000 y 28.000, cifra que representaría una provisión ya existente de maestros capaz de satisfacer la demanda de los tres o cuatro años siguientes sin recurrir a los egresados de la escuela normal que, como lo señalamos oportunamente, llegan a 8.000 en cada uno de los últimos años”(221-2225).

Las recomendaciones que plantea este estudio están relacionadas con cada uno de los aspectos anómalos señalados en la investigación, los cuales se consideran elementos que influyen en el detrimento de la calidad de la educación normalista. Las más relevantes son.

- Las normales deben seguir siendo atendidas prioritariamente por el Estado
- Se debe mantener el criterio de exigir el título de maestro para el ejercicio del magisterio. Acabar con la incorporación de personas sin este título.

¹⁷³ Al hacer la operación esa relación da 133.299,9375 maestros. Aproximando serían 133.300 maestros.

- Eliminar los sistemas de profesionalización que no sea mediante el seguimiento del programa regular normalista.
- Derogar las normas que abren la posibilidad de nombrar maestros sin los títulos requeridos, (“excepciones “del decreto 124 de 1973).
- Reglamentar el Decreto 088 de 1976 con el fin de hacer operante las dependencias del Ministerio de Educación. Establecer a su interior una Oficina Técnica y operativa que atienda de manera directa todo lo relacionado con las escuelas normales.
- El sistema educativo debe contemplar estímulos para retener y mantener un estatus social digno a los docentes. Las secretarías de educación deben comprometerse a vincular los egresados normalistas de su territorio y considerar el número adecuado de estos planteles según la demanda de maestros.
- Mejorar los cursos de capacitación para maestros en ejercicio. La Dirección de General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente debe elaborar un programa especial de capacitación para las normales que continúen como tales.
- Establecer un sistema de nombramientos y traslados que vincule a los nuevos en la ruralidad y permita el traslado por tiempo de servicio a los que están ubicados en esas regiones y deseen cambiar. Crear una prima a quienes laboran en la ruralidad o zonas apartadas o difíciles.
- Los docentes y directivos de las normales deben tener estímulos económicos y académicos, entre ellos becas y viajes de observación.

La propuesta de reforma a la escuela normal que plantea la investigación se fundamenta en hacer de estas instituciones centros de educación intermedia, post secundaria para la formación de maestros. Con este fin las escuelas normales se reducen a sesenta, teniendo en cuenta la clasificación de calidad desarrollada en el estudio. Para ello el informe de la investigación orienta diferentes aspectos de tipo administrativo y de inspección, a la vez que plantea criterios más específicos y de planeación relacionados con los planes de estudio para la educación normalista. Los aspectos más sobresalientes desde el proceso de reforma son:

- No autorizar a partir de la fecha la creación de nuevas normales
- Las escuelas normales clasificadas en la 3ª, 4ª y 5ª categoría del estudio deben cambiar de modalidad, continuar a partir de la fecha sólo con los grados 5º y 6º hasta graduarlos en 1980.
- Según los estudios realizados y teniendo en cuenta las necesidades de las poblaciones, deben continuar como escuelas normales 60, seleccionadas entre las que están en 1ª y 2ª categoría nacional. Entre ellas hay 11 nacionales, ubicadas en capitales de departamento, Medellín, Barranquilla, Tunja, Manizales, Popayán, Quibdó, Santa Marta, Pasto, Cúcuta, Bucaramanga y Sincelejo. 14 normales nacionales ubicadas en ciudades diferentes a las capitales: Manatí, Mompo, Villa de Leiva, Chita, Almaguer, Sahagún, Río de Oro, Istmina, San Juan del Cesar, Uribí, La Unión (Nariño), Pamplona, Icononzo Sibundoy. 9 normales de carácter departamental, interdepartamental o comisariales: Pto Berrío, Sonsón, Frontino, Yolombó, María Montessori- Bogotá, San Pablo (Nariño), Guacarí, Arauca, Monterrey (Casanare). De las escuelas normales privadas se seleccionaron 6, ubicadas en Medellín, Bogotá, Ubaté, Cáqueza, Ibagué, La Victoria (Valle del Cauca). Las veinte normales restantes son instituciones que se considera deben someterse a un proceso de mejoramiento y convertirse en mixtas y en caso de no ser nacionales, nacionalizarlas, entre ellas el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá.
- Las normales que continúan deben funcionar como Educación Intermedia profesional. Será requisito para su ingreso el título de bachiller de cualquier modalidad, tendrá anexa un plantel de educación básica secundaria y media vocacional con el fin de integrar los docentes de estos niveles a las actividades requeridas para la práctica educativa.
- La nueva escuela normal debe ofrecer mayores áreas de especialización como educación rural, educación indígena y educación preescolar.
- Las instituciones normalistas deben ofrecer cursos de perfeccionamiento a sus propios egresados y a los maestros de educación primaria en sus zonas de influencia.
- La formación del maestro para la educación primaria debe fundamentarse en la construcción de liderazgo comunitario.

- Las Facultades de educación son responsables del mejoramiento de la calidad de la educación ya que de allí provienen el personal docente para las escuelas normales, “los cambios que se produzcan en la Escuela Normal deben presionar a las Facultades de Educación para que hagan un replanteamiento de su estructura académica con el fin de formar educadores y terminar con la tendencia de hacer “catedráticos”, lo cual ha desvirtuado la función formativa de los futuros educadores del nivel primario” (Pp. 44, tercera parte).

El estudio dirigido por la Unesco abordó una cantidad de aspectos relacionados con las escuelas normales que permite obtener una visión amplia a nivel cuantitativo del estado de las escuelas normales de finales de la década del 70, situación que no tuvo mayores transformaciones hasta la entrada en funcionamiento de la Ley General de educación y más específicamente con los procesos de reestructuración que se desarrollaron en estas instituciones en la segunda mitad de los años 90 del siglo XX. Desafortunadamente las reacciones ocasionadas por la propuesta de reforma a las normales, y la consiguiente iniciativa de desaparición de la mayoría de ellas, originaron una lectura simplista del informe que se centró casi exclusivamente en los planteamientos sobre el excesivo número de las instituciones normalistas y la necesidad de recortar o eliminar su existencia. Esta lectura reduccionista fue hecha por las entidades gubernamentales, que sólo se ocuparon de publicitar la necesidad de reformar las normales o eliminarlas y señalar sus carencias, pero cuidándose de ocultar las condiciones que habían hecho posible su situación. Igualmente, por la manera fragmentaria y parcializada como se socializó a la opinión pública, ocasionó actitudes de resistencia de parte de las normales y del mundo académico.

El informe deja claro que las limitaciones de la escuela normal para avanzar en la cualificación de los procesos dirigidos a la formación de maestros para la educación primaria eran de índole diversa, donde el papel del Estado, el Ministerio de Educación y los entes regionales encargados de su conducción, financiación e inspección tenían un peso fundamental, aspecto que los maestros de la época denominaron “indiferencia del Ministerio para con las escuelas normales”, es decir ausencia, abandono, irresponsabilidad. En este

sentido, es importante resaltar la importancia que en el estudio aportan las voces de los maestros y directivas, que aunque muy limitadas por el formato de encuestas, brindan una visión más amplia de los problemas que las estadísticas, base fundamental del estudio.

El informe de la Unesco enuncia las incoherencias de la política de vinculación de maestros para la educación primaria, en tanto que reglamenta y exige niveles de exigencia de calidad para las instituciones responsables de la formación de maestros, mientras que por otras vías autoriza formas rápidas de titulación de maestros sin los debidos procesos, a la vez que desde sus propias reglamentaciones abre las puertas a prácticas poco sanas de intereses políticos que han incidido en la vinculación de maestros sin la preparación exigida. Desde este punto de vista es incoherente la exigencia de calidad de los procesos formativos, con prácticas de vinculación y de formación de docentes carentes de calidad, que se han constituido en una competencia para los egresados de las escuelas normales. En el momento este aspecto continúa siendo uno de los puntos de conflicto en el país, en tanto que el Estado vincula técnicos y profesionales de otras áreas diferentes a las pedagógicas, para orientar procesos educativos en las escuelas normales.

Si bien los principales elementos cuestionados por el informe son de índole gubernamental, nombramientos de docentes y directivas, planes de estudio, tiempo y desarrollo de la práctica pedagógica, falta de recursos e infraestructura, falta de criterios de selección de los estudiantes que cursan los años de formación pedagógica, profesores vinculados por horas de servicio, número limitado de maestros para orientar las prácticas pedagógicas, baja calidad de las normales de carácter privado, también deja ver una escuela normal sometida a la reglamentación estatal, sin capacidad de autonomía para construir sus propias propuestas. Lo anterior es claro en relación a las deficiencias de los proyectos relacionados con la acción comunitaria y la necesidad que plantean de orientaciones, por parte del Ministerio sobre los programas de “cultura pedagógica”. Estos aspectos visibilizan las mutilaciones impuestas por la excesiva dependencia que históricamente tuvieron las escuelas normales de las definiciones planteadas desde los entes gubernamentales.

Por otra parte, el análisis de este estudio permite visibilizar la fuerte presencia de las escuelas normales en el campo educativo del país y sobre todo en las regiones. De las 191 normales que hacen parte de la clasificación que realiza la investigación, sólo 45 están ubicadas en capitales de departamento, las 146 restantes, incluyendo lo que al momento eran Comisarias e Intendencias, están ubicadas en municipios que históricamente no han tenido los privilegios culturales y académicos de los grandes centros urbanos en el país¹⁷⁴. Situación ésta que le da un papel importante a las escuelas normales en la vida cultural y académica de estas regiones.

El estudio presenta varios vacíos, principalmente relacionada con la ausencia de análisis referidos a la cultura, la vida y las concepciones del mundo normalista con relación al campo de la enseñanza, el aprendizaje y la formación. La pedagogía que debiera ser un elemento central cuando de este tipo de instituciones se trata es reducida a técnicas pedagógicas, elemento propio de las concepciones fundamentadas en la tecnología educativa, paradigma que en el momento se posicionaba hegemónico en el ámbito educativo. El análisis de los planes y los programas de estudio son abordados de manera superficial apelando a calificativos, pero no logra crear una imagen de qué elementos eran propios de la formación pedagógica y de la práctica pedagógica desarrollada por las escuelas normales en el momento, es decir, cómo y bajo qué conceptualizaciones y prácticas se formaba al maestro. Llama la atención que mientras el estudio de la Misión francesa criticó fuertemente la escasa fundamentación académica de los normalistas y el amplio rango de tiempo dedicado a la cultura pedagógica, en lo que denominó saber el cómo enseñar, pero carecer de formación que permita un dominio del qué enseñar, la investigación de la Unesco adopta una posición totalmente contraria, dando primacía en toda su argumentación a los aprendizajes prácticos

¹⁷⁴ Es necesario tener en cuenta que en el país, la vida cultural representada por las grandes universidades estatales y privadas ha estado limitada a un escaso número de ciudades, Bogotá, Medellín, Cali, Manizales, principalmente.

relacionados con la enseñanza y a los estudios pedagógicos los limita a las denominadas “técnicas pedagógicas”.

Un elemento a resaltar es la forma como las escuelas normales del momento hacen uso de su propia tradición para darle vida a la institución ante la ausencia de otros referentes. La mayoría de los profesores del bachillerato, las coordinadoras de práctica, las maestras y las directoras de la anexa, según el estudio, mayoritariamente fueron formados en la educación normalista y apelan a ella para desarrollar su labor docente o directiva. Este aspecto si bien ha sido criticada desde puntos de vista que lo consideran una endogamia académica que limita la relación con nuevos y diferentes puntos de referencia conceptual, encuentran su punto de explicación en la insatisfacción en relación con la escasa formación pedagógica que brindaban las facultades de educación de la época. Este aspecto es altamente preocupante, en tanto que muestra que las escuelas normales de la época no encuentran en las facultades de educación un espacio de cualificación para maestro normalista, que lo prepare para orientar la formación de futuros maestros.

El punto de mayor inquietud lo presentan las conclusiones relacionadas con la “sobreproducción” de maestros para el nivel de la educación primaria, en tanto que diez años antes, el estudio de la Misión francesa había considerado que si no se tomaban medidas el país se vería abocado a una penuria de maestros. El estudio de la Misión francesa hace un análisis de los problemas de repitencia, deserción y extra-edad de la educación primaria, al igual que la cantidad de niños que no recibían educación escolar, al igual que hace una proyección del aumento de la población infantil, estudiantil y docente sobre el rango de incremento de los últimos años. Estos datos, unidos a otros factores que tiene en cuenta como el porcentaje de graduados normalista que no optan por la enseñanza y el número de maestros que por casos como jubilación se retiran de la docencia, hacen que sus cálculos sean más proyectivos. Mientras que estos factores no son tenidos en cuenta por el estudio de la Unesco, quienes sólo se fundamentan en la tasa de matrícula del año 1977 y la población infantil del momento.

Por otra parte es necesario referirse a la propuesta de reforma de las normales, la cual es coherente con el Decreto 088 de 1976, el cual no había tenido un proceso de reglamentación y por lo tanto se continuaban aplicando las disposiciones de 1974 (decreto 080 de 1974 y la resolución 4785 del mismo año). La investigación de la Unesco recomienda que se suspenda la aplicación de los anteriores y se reglamente debidamente el decreto de 1976. Con base en la propuesta de la Unesco la educación normalista pasa de estar incluida entre la educación media vocacional que conlleva al título de bachiller, a estar incluida en la educación intermedia, que según el Artículo 10 del mencionado decreto es definida como “aquella que se realiza a partir del bachillerato y con duración de cuatro (4) semestres, se diversificará en ramas profesionales. Conduce al grado de técnico profesional intermedio en la rama correspondiente” y precisa “La enseñanza en la educación intermedia profesional será esencialmente práctica y el diploma acreditará para el ejercicio legal de las profesiones técnicas auxiliares”. De esta manera la educación normalista pasaría a ser una técnica, de carácter simplemente práctica, lo que significaría una reducción al mínimo grado de la formación pedagógica y del saber del maestro a un entrenamiento estrictamente técnico.

Estos discursos internacionales se instalan como fuerza externa sobre la formación de maestros que se constituyen en una presión internacional que evalúa y traza derroteros sobre la educación, el maestro y la escuela. Así mismo, son muestras de la importancia que adquiere para las agencias internacionales la educación y las instituciones formadoras de docentes en el país y la instauración del poder de los organismos internacionales en la definición de las políticas educativas de las naciones consideradas no desarrolladas. Sobre un poder aparentemente incuestionable y objetivo, la estadística, la planeación y la administración educativa, posicionan un nuevo concepto investido de un fuerte poder, la investigación educativa, la cual entrará en el campo educativo con fuerza para darle una “base científica” a los procesos escolares, desplazando así los saberes y prácticas que son consideradas empíricas, ambiguas e indeterminadas, es decir las ciencias humanas y entre ellas la pedagogía. Es desde estas perspectivas que se elaboran dictámenes, planteando líneas de acción que empoderan los procesos de racionalización.

El análisis de las propuestas de reforma elaborados por los organismos internacionales dejan ver la emergencia de nuevas formas de evaluación del campo educativo en el país, en los cuales los énfasis van a centrarse en aspectos diferentes al proceso de enseñanza, a las formas de construir la subjetividad en los educandos, a las conceptualizaciones sobre el proceso de aprendizaje y demás concepciones que fueron espacio de debate en otros momentos memorables de la discusión pedagógica en el país.

Los estudios internacionales inauguran una nueva mirada de valoración de las instituciones normalistas cuyo énfasis va a configurarse sobre el poder las estadísticas y las evaluaciones estandarizadas, a las cuales se les atribuye en sí mismas el poder de cientificidad y objetividad. Por otra parte, estos estudios consolidan la función de los especialistas en el campo educativo y la exclusión de los sujetos protagonistas en la evaluación de su propio quehacer, en donde las condiciones y aspiraciones particulares de los procesos son marginadas de los dictámenes de calidad. En este sentido la calidad no va a estar definido desde la naturaleza misma de las prácticas y los saberes, sino en desde los rangos de los parámetros económicos costo- beneficio, eficiencia-eficacia, en los cuales las diferentes experiencias y las prácticas construidas por los maestros y sus instituciones en los contextos locales se reducen al espacio de lo intrascendente, en tanto que lo que cobra valor son las cifras.

Sin embargo, el aspecto más limitante del estudio de la UNESCO y en menor medida el de la Misión francesa es la ausencia de problematización de la formación del maestro, y de la naturaleza de saber de la escuela normal como institución encargada de la formación y de la enseñanza de la niñez colombiana. Los estudios internacionales inauguran una mirada reformadora que centra sus ejes de acción en los aspectos funcionales de la institución como aparato, pero desprovisto de una mirada pedagógica que dé sentido al maestro y lo sitúe como intelectual de la enseñanza, de la cultura y la educación. El eclipse de la problematización, la relación con los saberes, las ciencias, la cultura, el contexto y la pedagogía, marcan una diferencia cualitativa de estas propuestas con las conceptualizaciones que habían sido centro de los análisis, debates y propuestas en los movimientos pedagógicos dirigidos por las élites intelectuales y gubernamentales de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo

XX. Colocar al centro la pregunta por el maestro y su formación serán los elementos fundamentales que darán sentido posteriormente al Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, a la Expedición Pedagógica y a la Reestructuración de las escuelas normales.

No obstante, el proyecto dirigido por la Unesco, en especial, tuvo dos fuertes dividendos en las políticas educativas del país, en primer lugar la experiencia de las Normales Demostrativas y un proyecto de ley que el Ministerio dirigió al Congreso en 1989, el cual aunque fue retirado posteriormente, fue la punta del iceberg que generó el debate sobre la reestructuración de las escuelas normales en el país.

4.1.2 Las normales demostrativas, una donación crítica hacia la apertura

EL informe sobre las escuelas normales presentado por la Unesco, fue la primera fase de un proyecto macro, titulado Administración, Planificación e Investigación Educativas, producto de la Cooperación del Programa de la Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) de la Unesco, en el cual participó la Oficina Sectorial de Planeación Educativa (OSPE). El informe final del proyecto, fue presentado al gobierno colombiano en 1983, Informe Final del Proyecto COL/76/003: Resultados y Recomendaciones. Producto de ese informe saldrán elementos de amplia importancia en las directrices y reformas que inicia el Estado en la década del 80 como fue el Mapa educativo, como estrategia de planeación y administración educativa y el proyecto de Escuelas Normales Demostrativas. El informe final de la Unesco plantea entre los logros:

Como expresión directa de ellas y de la preocupación e interés del Ministerio de Educación por mejorar la formación de los maestros de primaria, inició en 1980 un programa gradual de mejoramiento cualitativo de las escuelas normales del país. Este programa, con el nombre de Escuelas Normales Demostrativas se puso en el territorio nacional (Santa Marta, Pasto, Bucaramanga, Medellín, Ibagué y Tunja). El Programa de Escuelas Normales Demostrativas, con extensión a otros lugares, fue incorporado al Plan de Fomento de la Educación para las Áreas Rurales y Centros Menores de Población (Proyecto Ministerio de Educación-Banco Mundial)”(PNUD-UNESCO (1983).

Entre las experiencias más significativas que dejó este proyecto de normales demostrativas están las orientadas por el profesor Mario Díaz y su equipo conformado por Miryam Zuñiga, Ceneira Chávez, José Hleap, y Edgar Támara, bajo el concepto denominado por ellos, Modelo Pedagógico Integrado, el cual fue implementado en tres normales del Valle del Cauca. Es necesario destacar que en su desarrollo, conceptualización y propuestas en nada adquiere filiación con los discursos agenciados por la tecnología educativa, antes todo lo contrario, trazan diferencias y oposiciones al respecto. Esta experiencia pedagógica logró visibilizar fuertes tensiones y rupturas de la vida normalista en relación principalmente con el contexto social, y un proceso investigativo de participación y relación entre profesores y directivas normalistas con el campo intelectual, el cual dejó como patrimonio elementos de fuerte resonancia que sirvieron de campo de reflexión en los procesos de reestructuración asumidos en a finales de la década del 90.

El modelo pedagógico integrado (Díaz, 1986a, 1986b), se realizó a mediados de la década del 80 en tres normales demostrativas del Valle del Cauca (Colombia). Este proyecto fue adelantado por la Universidad del Valle y dirigido por el profesor Mario Díaz V. en las normales demostrativas de Roldanillo, Zarzal y Guacarí. La fundamentación teórica de este proyecto estuvo centrada en las sociolingüística de Bernstein, desde las categorías de código educativo, enmarcación, relaciones de clase, poder, clasificación, control, modelo pedagógico agregado, modelo pedagógico integrado, dispositivo y discurso pedagógico oficial. Otra de las características de este proyecto es que parte de la acción conjunta entre investigadores, escuela normal (directivas, docentes y estudiantes) y comunidad, (padres de familia, autoridades municipales, sector económico, intelectuales y profesionales del municipio) como sujetos activos tanto en el análisis del problema, como en la planeación, y puesta en marcha de las propuestas necesarias para responder a las problemáticas encontradas en la primera fase. Como producto de la primera fase se construyó una caracterización de las escuelas normales tomando diferentes ejes de la vida normalista a su interior y en relación con la comunidad. Las conclusiones de este trabajo son de suma importancia ya que recoge no la visión de los académicos sobre las normales, sino que la participación amplia de las diferentes estamentos de la vida municipal enmarcaron el estudio desde la relación de la

formación normalista con las necesidades, intereses y demás aspectos de la cultura local, donde todos tenían algo que aportar.

Entre los aspectos a resaltar de este estudio se encuentra la crítica a las formas como comúnmente han funcionado las instituciones educativas en el país con relación a las personas y el mundo local, las cuales se han caracterizado por la división infranqueable del mundo escolar y el mundo del social. Este divorcio se expresa en la incapacidad de las instituciones de ser receptoras tanto de las necesidades educativas, como de la riqueza cultural que sus pobladores poseen y que deberían alimentar los procesos de conocimiento de los educandos. La escuela reproduce un modelo que invalida y margina las construcciones que no estén representadas en los códigos culturales de la racionalidad dominante socialmente, razón por la cual tanto sus currículos, como sus códigos lingüísticos son ajenos a las comunidades. Lo anterior no sólo afecta la pertinencia de los contenidos, sino también la forma como opera el diálogo pedagógico y las relaciones entre los sujetos normalistas y entre estos y los diferentes sectores del espacio social.

La investigación dejó ver los resquebrajamiento en la comunicación no sólo con el espacio social, sino también variados fraccionamientos entre los maestros: -entre los maestros de bachillerato y los de la primaria; - entre los profesores de ciencias sociales y pedagogía y los de las ciencias exactas (naturales y matemáticas); y entre los maestros de la normal y los encargados de la práctica en la escuela anexa. Este fraccionamiento también afectaba de manera contundente los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se hacía visible en la ausencia de trabajo interdisciplinario, en la incomunicabilidad de los programas (currículo fragmentado), en la visión de un conocimiento compartimentado y centrado en la transmisión. Así mismo, estos elementos anotados impedían que la investigación hiciera parte de las relaciones con el conocimiento tanto en los docentes como en los estudiantes. Igualmente, la incomunicabilidad entre los agentes- la labor educativa y mundo local imposibilitan la construcción de autonomía, de crítica, la participación activa de los sujetos en la vida institucional y la colaboración entre pares.

Entre las críticas situaciones que el proyecto plantea sobre la situación de la escuela normal en la década del 80, es importante resaltar los efectos de las fuertes reglamentaciones que han intentado homogenizar y controlar la vida de las instituciones normalistas en el país y que han conllevado a construir normas rígidas de acción que se conservan con el paso de los tiempos y las múltiples reformas:

La organización y el funcionamiento de la formación docente en las normales ha adquirido cierta rigidez e incapacidad de adecuación real a las nuevas situaciones a través del conjunto de leyes, decretos, resoluciones, guías, recomendaciones, textos, etc., que intervienen sobre el currículo, los recursos, el tamaño de la clase, el tiempo disponible, las tareas del maestro, el sistema de evaluación y muchos otros aspectos. Pero el aspecto más crítico estriba en que a través de las distintas reorganizaciones curriculares y administrativas se han podido mantener substancialmente inmodificados los patrones más tradicionales de la práctica pedagógica, del tipo de acceso al conocimiento y de relación entre los agentes que interactúan en la escuela (Díaz, Zuñiga, Chávez, Hleap, y Támara. 1985:7)

La caracterización de las escuelas normales y su análisis desde las relaciones de comunicación y de poder (Bernstein), permitió al equipo de investigación nombrarlo como un modelo pedagógico agregado y elaborar una propuesta alternativa que se implementó en estas escuelas normales denominado por sus participantes como Modelo Pedagógico Integrado, definido por el investigador M. Díaz como aquel que: “[...]intenta promover nuevas formas de seleccionar, organizar, transmitir, distribuir y evaluar el conocimiento en las escuelas normales y nuevos tipos de relación entre los diferentes agentes educativos (maestros, padres de familia, profesionales, artesanos, autoridades) vinculados e interesados en el proceso de formación de docentes para la educación primaria”(1986a: 60).

Como lo evidencia la propuesta del equipo pedagógico, la acción de este modelo no sólo se circunscribió a elaborar un diagnóstico de la escuela normal, sino que también ofreció importantes estrategias de acción para la escuela normal que hicieran posible una labor atravesada por la investigación tanto de docentes como de estudiantes, el diálogo entre los saberes académicos y los saberes comunitarios y unas relaciones de cooperación como elemento potencializador de la acción pedagógica del futuro maestro y de la institución normalista. En este sentido es importante destacar la creación de los que se denominó las

UAF (Unidades Auto-formativas) las cuales son textos producto de la construcción investigativa y reflexiva de los participantes en torno a objetos de conocimiento problematizados desde el ámbito escolar. Esta estrategia de investigación, interrelación e investigación busca potenciar la acción autónoma de los sujetos con su mundo social, cultural y tecnológico en una dinámica que “integra conceptos, problemas, proyectos, métodos, actividades y experiencias que vinculan a los aprendices con las características del medio y los prepara para investigar y actuar en consecuencia” (Díaz, Zuñiga, Chávez, Hleap, y Támara. 1985: 1-4)

El proyecto dirigido por el profesor Díaz tiene una importante significación con relación al estudio de las normales, en el sentido en que logra visibilizar las fisuras al interior de las escuelas normales y entre la formación de maestros y el mundo social a partir de un dispositivo sociolingüístico, que a la vez que le sirve de instrumento analítico, le potencia para construir una alternativa pedagógica para las escuelas normales en Colombia, el Modelo Pedagógico Integrado, el cual fue experimentado en las tres normales rurales del departamento del Valle del Cauca.

4.1.3 Las herencias del Movimiento Pedagógico frente a la pedagogía, la formación del maestro y la calidad educativa

El Movimiento Pedagógico¹⁷⁵ que emerge en la década del 80 en Colombia, como resistencia a las políticas de educativas que hicieron de la tecnología educativa el centro de las reformas

¹⁷⁵ Las políticas educativas fundamentadas en la tecnología educativa generaron fuertes resistencias en un amplio número de maestros e intelectuales, lo cual propició un amplio Movimiento Pedagógico y político en el sector magisterial, liderado por Fecode. Un elemento de alta connotación fue la participación y consolidación de un número importante de grupos de investigación provenientes principalmente de las Universidades públicas: Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Grupo de la Universidad Nacional, liderado por Carlo Federici. Además agrupó a un número de investigadores independientes como Rodrigo Parra Sandoval, Mario Díaz, Gustavo Téllez y Jorge Octavio Gantiva. Este movimiento también concitó la acción de organizaciones de educación e investigación social y popular (CINEP, El Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social- CEPECS-, CEDETRABAJO, etc.) El Movimiento Pedagógico tuvo su emergencia pública en el XII congreso de Fecode-Bucaramanga 1982, como una acción colectiva de los maestros y los sectores

en la educación, asumió el tema de la calidad de la educación como un elemento central de sus debates y propuestas.

En la segunda mitad del siglo XX, en la década del 70, surge la calidad de la educación como objeto desde las políticas gubernamentales, expresadas en El Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1975), conocido popularmente como Renovación curricular. El objetivo general de esta reforma estuvo centrado en la formación para el empleo y la tecnología educativa, y trazó tres ejes o subprogramas: Mejoramiento del currículo, perfeccionamiento docente y distribución masiva de material y medios educativos (MEN, 2002:18). Aunque el Ministerio considera en 2002, este programa como “revolucionario” y poco comprendido por los maestros (Ibíd.:18), según diferentes analistas de la época, la acción gubernamental se centró en el primero, en tanto que la labor en las otras dos áreas, perfeccionamiento docente y distribución de elementos educativos no tuvo un significativo desarrollo (Antanas Mockus, 1984:31; Consejo directivo CEID-FECODE 1987:11-12). Sin embargo, otro elemento importante que emerge con estas políticas fueron las pruebas estandarizadas para los bachilleres, como requisito obligatorio para el ingreso a la universidad- Examen ICFES. La emergencia del concepto de calidad educativa en la década del 70 en Colombia, estuvo directamente relacionado con las teorías de la tecnología educativa, y fundamentadas en el concepto de desarrollo, mediante las cuales las preocupaciones por las relaciones entre educación formal, trabajo tecnológico y productividad se consolidan, se expanden y se institucionalizan en el país hasta la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (1994), como se expuso en la primera parte de este

sociales por la defensa de la educación pública, la dignificación de la profesión docente y la valoración de la pedagogía como saber del maestro. Para muchos de sus participantes el Movimiento pedagógico ha pasado por momentos de activación y de reflujo, que toma existencia en variados proyectos y expresiones la mayoría de carácter local, pero continúa siendo una opción válida y necesaria para los maestros colombianos.(Hernández, Carlos, Mejía Marco Raúl, Martínez Boom, Rojas Moncriff, CEID, FECODE. 1999. Pp. 6-21). Para Carlos E. Vascos, este Movimiento Pedagógico es único en Latinoamérica, como movimiento de los maestros y su base discursiva por el rescate de la pedagogía (Conferencia 20 años de la ley general de educación. Universidad de Antioquia. Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías. Disponible en YouTube .

trabajo¹⁷⁶. Pese a que el Programa del Ministerio (1975) partía del mejoramiento cualitativo, es en la década del 80 cuando la calidad de la educación toma mayor extensión y presencia pública¹⁷⁷.

Desde el XII Congreso de FECODE en Bucaramanga 1982, la calidad de la educación se constituyó en espacio de estudio, debate, investigación y acción, en tanto que la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron considerados elementos nucleares de la defensa de la educación pública, “Defender la educación pública requiere en estos momentos defender la calidad” (Comisión Segunda. Foro Nacional por la defensa de la educación Pública. En: FECODE 1984). Así mismo, dedicó el Congreso Pedagógico de 1987 exclusivamente al análisis de la calidad de la educación y su relación con el Movimiento Pedagógico, en el marco de las tareas por lograr una profunda reforma de la educación (FECODE, 1987). Las diferentes ediciones de la revista Educación Cultura de la Federación durante la década, dan cuenta de un proceso de reflexión y configuración en torno a este concepto.

La relatoría presentada por Antanas Mockus, de la comisión encargada de analizar el tema en el Foro por la defensa de la educación pública de 1984, muestran la importancia que significaba para el momento el tema (14 ponencias y 32 intervenciones), pero tan bien, de lo

¹⁷⁶ Este proceso es profundamente abordado por Martínez Boom, en su investigación doctoral: De la Escuela expansiva la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos. 2004.

¹⁷⁷ El artículo de Facundo Díaz, Ángel (1986) es diciente en este sentido. En este trabajo muestra como para el momento-1986- la calidad de la educación apenas empieza a ser objeto de las investigaciones académicas: “las investigaciones sobre la calidad de la educación no alcanzan a contar con un lustro de existencia”. El Segundo Seminario Nacional de Investigaciones Educativas, no registró ninguna participación sobre el tema, “Una cuidadosa revisión de los trabajos realizados entre 1955-1980, pudo mostrar que esa ausencia no obedecía a olvidos u otras razones diferentes a la inexistencia de trabajos específicos”. En el momento “no se puede afirmar que se cuente con un grupo consolidado de investigaciones en esta materia, ni mucho menos con un cuerpo conceptual sólido...apenas si se ha comenzado ese difícil y largo camino .. las investigaciones sobre esta materia se encuentran en su primera etapa de desarrollo.. Cuando en el campo educativo se hace referencia a la calidad de la educación, existe en la mayoría de los casos una gran imprecisión conceptual” (Facundo Díaz, A.(1986) Investigaciones sobre calidad de la educación. Pág. 14)

embrionario de las reflexiones, en el momento, principalmente en conceptualizar qué es una educación con calidad. Sin embargo las discusiones agrupan tres aspectos: la calidad de las relaciones entre maestros, alumnos y comunidad, el papel de la cultura y las ciencias en el currículo, la relación entre la educación y las necesidades sociales de la nación. El aspecto más productivo se encuentra en las condiciones que atentan contra la calidad de los procesos educativos, los cuales son ejes fundamentales del Movimiento Pedagógico: las pésimas condiciones infraestructurales, el detrimento de la valoración social y económica de la labor docente, la deficiente formación y capacitación de los docentes, la ausencia de autonomía crítica, reflexiva e investigativa del docente, en oposición al control estatal de los contenidos y los métodos de enseñanza (Ibíd.: 37).

En este sentido, el magisterio se apropió de la problemática de la calidad de la educación en tanto que ella era parte constitutiva de las condiciones que hacían posible y necesario el Movimiento Pedagógico: “en aras de la resistencia a esa Renovación (Renovación Curricular), no tiene sentido reivindicar y sustraer a toda crítica y todo cambio las formas tradicionales caracterizadas por una rutina irreflexiva y una falta de compromiso del docente con el conocimiento” (Ibíd.: 37). Sin rehuir las responsabilidades que los maestros tenían en la calidad de su desempeño, para el Movimiento pedagógico de la década del 80, la calidad de la educación no era un elemento externo a las condiciones materiales, sociales, económicas y pedagógicas en las que se realizaban las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La pobreza de calidad se considera en este panorama una manifestación más de la incoherencia y limitaciones de las políticas educativas del Estado: “La consecuencia más grave de la crisis educativa nacional es el deterioro de la calidad de la educación” (Rodríguez, Abel 1984: 7).

De esta manera FECODE enfrenta las teorías que hacían recaer sobre los maestros los problemas de la calidad de la enseñanza:

Se ha ido arraigando una tendencia que atribuye al maestro la pésima calidad de la educación colombiana. Su falta de capacitación, la ausencia casi total de consciencia pedagógica, la irresponsabilidad reinante, su ignorancia frente a la metodología de moda, el adocenamiento y la rutinización o su inconsciencia profesional, todos son

factores que según esta tendencia hacen al maestro responsable de la mala situación de la escuela como proceso educativo. Si se reforma al maestro se reformará la educación, es su consigna (Ocampo, J.F. 1984: 84)

El grupo de investigación de la Universidad Nacional, en especial Antanas Mockus, fue una de las personas que con mayor empeño dedicó muchos de sus esfuerzos por ofrecer elementos que posibilitaran consolidar por parte del Movimiento pedagógico una visión propia y responsable sobre la calidad de la educación. Una de las características centrales de sus posiciones es el análisis multirelacional de las condiciones que hicieron posible el detrimento de la calidad educativa, sin eludir la crítica a las deficiencias relacionadas con la acción docente. Así mismo, Mockus plantea la necesidad de hacer del Movimiento pedagógico un espacio para consolidar el compromiso de los maestros en cualificar sus prácticas como forma de ejercer la autonomía y el rol de trabajador de la cultura.

Este intelectual plantea que si bien es cierto no se puede negar las intenciones que subyacen a la amplia acción publicitaria de descalificación de la educación pública y del maestro entorno a la calidad de la educación, en tanto que “parte de ese desprestigio se origina en exageraciones provenientes de sectores sociales interesados en debilitar o destruir la educación pública o, simplemente, en usufructuar su mala imagen empleándola para promover instituciones de educación privada”, sería absurdo no reconocer las deficiencias, como requerimiento necesario para lograr un predominio cultural y científico de la educación pública en el país (Mockus, 1984: 27).

Un elemento capital de sus posiciones es considerar que si bien sobre la necesidad de defender, afianzar y mejorar la calidad de la educación pública sólo puede haber consenso, es necesario debatir qué se puede entender por calidad en el ámbito de la educación, cuáles son las estrategias necesarias para lograrlo y qué sectores sociales pueden y deben comprometerse con ella.

Mockus, en la década del 80, se concentra en primera instancia en el análisis crítico de las estrategias de calidad planteados por el Ministerio con el fin evidenciar sus fines y criterios,

y luego en profundizar sus propuestas desde las cuales la práctica pedagógica podría ofrecer mayores márgenes de calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Con relación al primer aspecto, este investigador analiza las pruebas ICFES, de las cuales cuestiona su aporte a la calidad, en tanto que “las autoridad adquirida por este criterio es tal que el proceso educativo empieza a ser reorientado voluntaria y conscientemente hacia el logro de resultados satisfactorios”, donde prima el resultado sobre el proceso, como en cualquier actividad técnico instrumental. Por otra parte, estas prueba son incapaces de evaluar los aspectos centrales que definen la calidad de las prácticas pedagógicas: posturas frente al lenguaje (fundamentación discursiva), frente al saber (voluntad de saber) y el poder de saber (consciencia del poder del conocimiento). Por el contrario, las pruebas ICFES, le apuestan al descuido de estos aspectos, razón por la cual “juegan un papel deformador: **Corrompen dimensiones esenciales del quehacer educativo** y crean la falsa consciencia sobre la naturaleza del mismo y sus deficiencias (1984: 28-29. Resaltado en el original)

Las pruebas ICFES, para este investigador, coincide en sus efectos con las políticas de Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo, en “donde el problema de la CALIDAD se fue formulando progresivamente en términos de “rendimiento escolar” y el trabajo del maestro comenzó a ser considerado y orientado desde esta perspectiva. Los esfuerzos del educador debían dirigirse cada vez menos en torno al saber y la cultura y concentrarse cada vez más en la búsqueda de un mayor “rendimiento” y de formas más precisas de constatar y de controlar el mismo”(Ibíd.:28). Esta formulación de la calidad desde las perspectivas de la reforma, plantea dos rasgos fundamentales: la asimilación del proceso productivo a un proceso técnico-instrumental (relación objetivo-resultado) y una tajante subdivisión del trabajo educativo, en donde todo el diseño del proceso está elaborado por técnicos-especialistas y el maestro es relegado al papel de simple ejecutor de instrucciones. Esta concepción, a bajo costo, de la calidad descalifica al maestro, al “privarlo de su palabra y prescindir de sus saberes”. De esta manera la pedagogía “ese saber específico que les daba identidad de intelectuales...aparece como un saber superfluo y prescindible” (Ibíd.: 32)

Bajo estas premisas Mockus considera que enfrentar el problema de la calidad de la educación pública es parte constitutiva de su defensa como columna vertebral del desarrollo cultural del país. Por tanto, la defensa de la calidad debe plantearse como eje “el rescate del oficio de maestro y de su identidad de intelectual” y “la voluntad de reconocer la especificidad de la pedagogía como formación y como profesión, como experiencia y como vocación” (Ibíd.: 32)

En el campo de las responsabilidades, Mockus considera que deben superarse las visiones parcializadas que sólo ven las causas en un polo de la tensión: Estado o maestros. No se puede negar la falta de responsabilidad de un buen número de educadores, así como la falta de consciencia y de compromiso de padres de familia y educandos. Sin embargo, esta situación como “circulo vicioso” encuentra sus condiciones objetivas de existencia en las políticas educativas que en lugar de propiciar las condiciones para formar un maestro intelectual, ha propiciado la pérdida de su saber, de su vocación intelectual y marginado de la toma de decisiones reemplazando su identidad por un técnico en educación. La pérdida de la identidad del maestro ha sido propiciada por prácticas tan nocivas como la incorporación clientelista de “maestros, la implementación de la doble jornada, el empobrecimiento de su formación y de su retribución salarial. Frente a estos aspectos el gremio magisterial optó en muchas circunstancias por acomodarse a la condiciones creyendo encontrar ventajas a corto plazo. Por otra parte los sectores populares fueron inducidos a contentarse con la cobertura, desde una visión de “servicio” y no de derecho, limitando sus aspiraciones al aspecto cuantitativo y no a la calidad. La situación de despojo cultural e intelectual en la que ha sido concebida la formación del maestro y su quehacer va en contra vía de una visión pedagógica de la calidad en tanto que:

Mockus (1984) considera que un maestro despojado de su saber y de su discurso no puede promover el arraigo en el lenguaje y la voluntad de saber. Un maestro que se ha resignado a que otros piensen por él termina enseñando resignación y sumisión. Un maestro que no ejerza individual y colectivamente la autodeterminación –y que renuncie a ejercerla en el dominio mismo de su profesión- deja de lado su responsabilidad fundamental: la de ser mediador y forjador de la cultura de su país (Pp. 33).

Para Antanas Mockus es claro, que los maestros, el Movimiento Pedagógico y los sectores sociales que creen y necesitan de la educación pública deben ser los líderes de un movimiento por el mejoramiento de la educación pública, en tanto que el Estado y las clases dirigentes no tiene una propuesta diferentes a la Renovación, que en verdad propicie cambios profundos por la calidad. En este sentido gran parte de la lucha por la calidad que debe dar el maestro y el Movimiento Pedagógico, se presenta en el terreno de su quehacer, en la Pedagogía, “Los propios maestros y sus organizaciones están llamados a rescatar la dimensión cultural de la práctica educativa, a recuperar la historia del quehacer y del discurso pedagógico y a asumir la reflexión crítica y la innovación en el terreno de su práctica” (Ibíd.: 34).

La calidad de la educación es el eje central que el Consejo Directivo del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes-CEID plantea para el Congreso de 1987 de FECODE. En el punto que más avanza es el análisis de seis componentes que explican el deterioro de la calidad educativa: la crónica crisis financiera de la educación pública, la desorganización administrativa del sector educativo, las precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional, la deficiente formación y capacitación de los educadores y el deterioro de las condiciones de la enseñanza.

4.1.4 El proyecto de ley 114 de 1989 como detonante del debate nacional

El segundo antecedente de la reestructuración de las escuelas normales lo constituyó el proyecto de Ley 114 de 1989, (el cual fue retirado por el Ministerio de Educación del Congreso) por medio del cual se planteaba la creación de un Sistema Especial para la formación de maestros en las escuelas normales y que recogía las recomendaciones del proyecto PNUD-UNESCO de 1978, en lo referente a crear una estrategia que permitiera la reducción de las escuelas normales en el país, ampliar el nivel de educación media a dos grados (12 y 13) y el establecimiento de énfasis en la formación del maestro normalista que atendiera sectores no atendidos tradicionalmente como eran “la educación inicial, etnoeducación, educación de adultos, educación especial, etc.”(Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de Ley N° 114 de 1989). Por último plantea que las escuelas que no se

acojan al nuevo sistema deben cambiar su razón social de acuerdo a la modalidad de bachillerato que opten y daba un lapso de cuatro años para la implementación de las reformas necesarias.

Sin embargo, el aspecto más trascendente del proyecto de ley es la exposición de los motivos que anexa. Según el texto, la reforma obedece a la necesidad de responder al mejoramiento de la calidad de la educación y al cuestionamiento que por varias décadas se ha dado en el país a la formación de maestros, en foros y evaluaciones donde han participado universidades, el Ministerio de Educación, las escuelas normales, centros de investigación, agremiaciones sindicales, rectores, padres de familia, alumnos y organismos internacionales como la Unesco.

Los aspectos relevantes de esta crítica son: La inadecuada formación que vienen recibiendo los maestros con relación a la fundamentación filosófica y conceptual de los programas de estudio, el insuficiente tiempo de preparación, la desarticulación curricular entre la formación del maestro y los programas educativos que ocasiona la necesidad de procesos de capacitación a los maestros de alto costo y retraso en la implementación de las políticas educativas, excesivo número de escuelas normales que ocasiona desempleo y subempleo de sus egresados, la existencia de otros campos educativos que no están siendo atendidos como la etnoeducación, la educación de adultos, etc. y la creciente pérdida de la vocación, la ética, responsabilidad, liderazgo y compromiso frente a la labor educativa en el perfil del maestro. Lo paradójico es que el informe afirma que no existen procesos de planificación que identifiquen las necesidades reales de maestros, y su proyección a corto, mediano y largo plazo.

Por último el proyecto plantea la necesidad de recuperar la imagen del maestro mediante una formación integral y señala como elementos necesarios de ese nuevo maestro su auto reconocimiento profesional, capaz de dirigir los procesos educativos, que investigue y sea participativo del desarrollo del entorno social. Por lo tanto considera que la reforma debe proponer una orientación curricular y pedagógica que permita la apropiación racional de los conocimientos, su producción y validación y la construcción de la relación escuela.-

comunidad. Sin embargo, el proyecto supone que el principal problema de la formación de este maestro es el tiempo de formación, más que un currículo o una reestructuración (Ibíd.: 2).

Si bien este proyecto por su pobreza de proyección y su incapacidad analítica, reduce la solución a las problemáticas que vivía la formación de maestros a la ampliación del tiempo de permanencia en la escuela normal, sin brindar soluciones reales y estructurales a una situación que venía siendo ampliamente debatida en el país por el Movimiento pedagógico, e incluso hace caso omiso de todas las críticas de ineficiencia e irresponsabilidad del Ministerio señaladas en el informe la Unesco, lo importante no fue lo que planteó sino lo que generó en el campo normalista y en la comunidad pedagógica-intelectual del país. En 1989 el Movimiento Pedagógico nacional había logrado un nivel de consolidación y conceptualización que llevó a que el proyecto del Ministro Francisco Becerra se encontrara con un magisterio y un cuerpo de intelectuales deliberantes y posicionados de fuertes herramientas de análisis, de herramientas de comunicación, como la revista de la Federación Colombiana de Educadores- FECODE, de fuertes relaciones entre la Federación, los maestros y los grupos de investigación pedagógica y las facultades de educación que hicieron que la respuesta asumida no fuera la misma que en otras épocas donde la réplica, si acaso había, fuera reactiva y diseminada. Las críticas que originó el proyecto fueron de tal magnitud que obligaron al Ministerio a retirar el proyecto del Congreso. Sin embargo, éste sirvió como detonante de un amplio debate donde las escuelas normales ya no podían quedarse aisladas. La revista n° 20 de Fecode-1990, Educación y Cultura, se dedicó por entero a publicar diferentes puntos de vista de crítica a este proyecto de reforma, la Universidad pedagógica llamó a las demás facultades e educación y a las normales del país a un Debate nacional sobre la crisis de la instituciones formadoras de maestros, la escuela Normal María Montessori había realizado unos meses antes un Encuentro Nacional por el rescate de la identidad de la escuela Normal y las políticas gubernamentales empezaban a plantear una reforma a las facultades de educación (ENS María Montessori.1990).

La situación del país a finales del 80, era de un gran auge de diferentes ideas y posiciones alimentadas por diferentes procesos políticos, culturales y pedagógicos. En el campo político

el país se encontraba en el pleno desarrollo de los preparativos y discusiones en torno a la nueva Constitución, lo cual abrió al país a una proliferación de ideas de renovación que hacían pensar en la posibilidad de otros mundos posibles diferentes a las formas tradicionales del reparto político del siglo que finalizaba.

Por otra parte, la consolidación y desarrollo de las investigaciones pedagógicas lideradas por diferentes grupos como eran el Grupo Federicci, el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), los equipos del CINEP, entre otros, habían logrado permear una visión crítica de las políticas gubernamentales, la situación del maestro y la importancia de las escuelas normales en la historia educativa del país que dotaron al mundo normalista de otras condiciones para pensarse y actuar¹⁷⁸. La fuerza crítica y creativa del Movimiento pedagógico y los elementos consolidados a su alrededor, los debates en torno al proyecto del Ministerio y las inconformidades generadas por los embates que las reformas de las últimas décadas habían propiciado en estas instituciones hicieron que la respuesta de las escuelas normales ya no fuera la misma que las había caracterizado históricamente. Estos elementos y el fantasma cada vez más presente de la eliminación de las escuelas normales, sirvieron de cantera a estas instituciones normalistas para salir de la pasividad y la obediencia que históricamente las había caracterizado, y asumir una actitud activa en “Defensa de las escuelas normales”(Nombre con el que en la cotidianidad se nombró la lucha por lograr la reestructuración), pero consciente de la necesidad de reestructurarse si querían, utilizando las palabras de García Márquez, “otra oportunidad más sobre la tierra”.

Sin embargo, las aspiraciones del campo normalista no tenían suficientes aliados, ni propuestas que sirvieran como horizonte posible. Desde las élites gubernamentales la experiencia vivida hasta el momento señalaba unos entes gubernamentales donde primaba el desinterés, la irresponsabilidad, la despreocupación, el burocratismo y la incapacidad para

¹⁷⁸ Como lo planteaba Olga Lucía Zuluaga, cuando apenas se gestaban los fantasmas de desaparición de las Escuelas Normales, los diferentes estudios acerca de la pedagogía en el país que se gestaron en las últimas décadas del siglo XX, han constituido un espejo donde el maestro y las instituciones formadoras pueden reconocerse(1999:176).

comprender la importancia de las normales y la validez de la pedagogía en la formación de maestros. La historia de las últimas cuatro décadas de las escuelas normales estaban marcadas por la improvisación, la incoherencia y la estigmatización desde los entes gubernamentales, ya se tenía la experiencia dolorosa de lo poca importancia que le atribuían a las normales desde sus parámetros estrechos de calidad y sus análisis cuantitativos.

Además, el mundo académico y sus investigaciones a la vez que reivindicaban al maestro en su historicidad, evidenciaban las fuertes limitaciones del modelo normalista, y con mayor sentido en tanto que ellas representaban la aplicación del modelo de la tecnología educativa. Las facultades de educación se habían erigido históricamente en oposición a la tradición normalista y estas instituciones eran vistas desde el mundo universitario como representantes de la educación tradicional. Por otra parte, buena parte de las facultades de Educación estaban orientando licenciaturas en educación primaria, tanto de manera presencial como por medio de las nuevas formas denominadas Educación a distancia, espacio que históricamente le había dado sentido a la educación normalista.

Por otra parte, la escuela normal había permanecido en gran parte aislada del mundo intelectual de la pedagogía, del campo sindical y del movimiento pedagógico. Todas estas situaciones reforzaban las opciones que gestionaban la desaparición de las normales en el país, las cuales se fortalecían frente a la realidad de una nueva Ley General de Educación y los debates sobre la creación de un Sistema de Formación de maestros desde los parámetros de calidad.

4.2 LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Los años finales de la década del 80 marcan un periodo de tensión en las escuelas normales en tanto que se encuentran al límite de una opción histórica que señalaba desde diferentes ámbitos una crítica creciente a sus conceptualizaciones y prácticas pedagógicas¹⁷⁹,

¹⁷⁹ Los escritos históricos de las escuelas normales señalan como a finales del 80, el Ministerio orientó diferentes acciones que señalaban la inestabilidad de la existencia de las normales: “1989, en el mes de agosto, la Normal fue visitada por la Doctora Mariela Betancourt de Vélez, Supervisora Nacional, quien dictó conferencias acerca de la Reforma de las Normales”. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ocaña: Reseña histórica. Página web institucional.

consideradas tradicionales, repetitivas, mecánicas y empíricas. Por otro lado, en las escuelas normales se venían gestado procesos de reflexión social y pedagógica generados a partir del contacto sistemático e investigativo con las comunidades, con la realidad social de las familias y los niños, aportes que emergen de manera visible por la vinculación de un pequeño sector en el Movimiento pedagógico, y por otro de la participación de la mayoría de estas instituciones en el Proyecto PEFADI¹⁸⁰.

Por otra parte, las ideas y posturas progresistas introducidas por el Concilio Vaticano II que concluyó en 1965, renovaron muchas de las posiciones de de una gran parte de las comunidades religiosas del país, aunque otro sector de la iglesia continuó con las posturas tradicionalistas. Los cambios que introdujo este evento, de hondo significado para los sectores más liberales de la iglesia, encontró en parte de las comunidades religiosas latinoamericanas un campo receptivo a sus mensajes de opción preferencial por los pobres, que buscaba acercar a la iglesia católica a las comunidades y reintroducir los evangelios, como aspectos orientados a retomar la existencia primigenia de la iglesia. Según Chomsky:

[...] el principal cambio en la iglesia, en realidad, el cambio dramático, fue instituido por Juan XXIII con el Concilio Vaticano II y, básicamente,... el Papa regresó la iglesia a que era antes... reintrodujo los mandamientos, las opciones preferenciales para los pobres. La Iglesia latinoamericana y la Conferencia Episcopal se comprometieron seriamente con eso. Sacerdotes, monjas, laicos fueron a las comunidades pobres en el campo; las comunidades de base organizadas tenían personas intentando pensar en el contenido pacifista radical de los Evangelios y se movieron hacia la toma del control de sus propias vidas, de alguna manera. Eso desató una gran guerra por parte de Estados Unidos y las elites latinoamericanas contra la Iglesia para tratar de destruir esta herejía, la herejía del regreso del cristianismo a sus raíces, y ése es un factor importante detrás de las terribles atrocidades que tuvieron lugar en América Latina en los años 60, 70 y 80, que culminaron finalmente en el asesinato de seis importantes sacerdotes jesuitas intelectuales latinoamericanos en El Salvador en noviembre de 1989 (Fontevecchia, J. (2015. Entrevista a Chomsky)

Así mismo, las realidades sociales, los conflictos políticos, económicos y sociales que vivió el país desde la violencia bipartidista de finales de la década el 40, conllevó a que algunos

¹⁸⁰ Ver primer capítulo.

sectores de comunidades religiosas del país se dejaron interpelar por concepciones políticas y humanistas que cuestionaban el papel de la iglesia frente a las desigualdades sociales, el compromiso comunitario e incluso la validez de la resistencia política como forma de compromiso misional, como expresión visible de estos cambios al interior de la iglesia en el continente está el impacto generado por la Teología de la liberación en el país¹⁸¹. El testimonio de Leonor Esguerra, quien en la época señalada pertenecía a una comunidad religiosa, y vivió en carne propia las rupturas que muchas comunidades o religiosos de forma individual experimentaron, plantea:

El Concilio Vaticano II estaba cambiándoles la vida a muchos curas y monjas; no fueron cambios por decreto sino a través de orientaciones que hicieron que los religiosos volvieran a estudiar los escritos de los fundadores de las órdenes, vieran los problemas que habían tenido y cómo los habían resuelto... no se trataba de echar la historia atrás, sino de recapturar el espíritu con que se había fundado la congregación: la tendencia hacia los pobres, la sencillez, la pobreza, el testimonio... Esto era importante porque, a través de los años y las adaptaciones, muchas comunidades habían perdido el norte y arrastraban prácticas del Medioevo, totalmente fuera de foco para el siglo XX (Claux C. 2011:106).

En este sentido, por ejemplo, es importante destacar los procesos de reflexión y de reinterpretación de tradiciones religiosas como la inspirada en los aportes de Don Bosco y sus experiencias educativas no convencionales con los jóvenes pobres de la Italia de finales del siglo XIX, que desde sus principios de compromiso con la juventud y la niñez, la misión del maestro en el cuidado del otro, el papel de la alegría, la amorosidad, la autonomía, la solidaridad, la reciprocidad y el compromiso social fundamenta opciones pedagógicas “que se funda en los saberes, a una escuela que acoge una nueva epistemología abierta a la búsqueda en todas las direcciones”(Quintero Prieto, Sor Paula. 2007:44). Estos elementos,

¹⁸¹ Entre otro de los elementos que provocaron fuerte movimientos al interior de la iglesia lo constituyó la encíclica *Populorum Progressio*. En 1968, por ejemplo, surge el Grupo Golconda que congrega a un colectivo importante de sacerdotes en Colombia, algunos de origen nacional y otros venidos del exterior, los cuales inician con la lectura de esta encíclica y continúa con la adopción de posiciones sociales y políticas de ruptura con las ideas tradicionales de la iglesia. En 1965 El padre Camilo Torres optó por retirarse de la iglesia por las contradicciones que encontró en la jerarquía eclesial frente a sus propuestas políticas que representaba el Frente Unido del Pueblo que fundó (Claus Carriquiry. 2001: 102).

sin poder lastimosamente profundizar en ello, son importantes para considerar que la iglesia y las comunidades religiosas de finales de siglo no son necesariamente las mismas que las existentes en la primera mitad del siglo XX.

4.2.1 Inicios de la gesta de reestructuración: el sueño de la autonomía

Los elementos anteriormente expuestos contribuyeron a que en el momento las escuelas normales no esperaran de manera pasiva su destino, como en momentos anteriores. En las historias de las escuelas normales de Colombia se encuentran ecos de la atmósfera y las tensiones¹⁸² que agitaban el mundo de las normales durante los últimos años de la década del 80 y los que antecedieron a la Ley General de Educación, donde finalmente se decidiría su suerte. Igualmente, en sus fragmentos históricos quedan huellas de las acciones emprendidas por estas instituciones a nivel local y nacional con el fin de evitar el cierre que se agitaba desde diferentes posiciones. Estas memorias, aunque fragmentarias, muestran cómo ante la posibilidad de su extinción¹⁸³, las escuelas normales lograron convocar a las comunidades locales, los estudiantes, las administraciones educativas municipales:

En el año 1993, se realizó en Santafé de Bogotá una marcha al Congreso de la República, con delegaciones de todas las normales del país. De Santa Rosa de Osos, viajó una representación de las fuerzas vivas de la comunidad, entre ellos, la Rectora, representantes de los educadores, el Sr. director de núcleo educativo, representante del

¹⁸² Bourdieu reivindica el papel de las oposiciones dándole una significación y un sentido diferente al que estos han tenido en occidente. Para él las oposiciones que han constituido el pensamiento occidental son oposiciones disyuntivas, excluyentes, que no conciben una posición sin excluir la otra (son más bien contradicciones), que absolutizan uno u otro de los extremos. Bourdieu se diferencia de este tiempo de oposición porque, para él, las oposiciones son un tipo de relación donde lo fundamental es la tensión entre ambos polos, es decir, son relaciones de necesidad, donde cada término sólo se puede definir en relación con el otro; esta relación es de inmanencia en el sentido Spinoziano, de valoración y de diferencia, de distinción, de intensidad en su confrontación. En este sentido, las oposiciones son el motor de las transformaciones, es lo que posibilita el avance y el desarrollo del campo, es un principio o ley fundamental en la constitución de un campo (Echeverri S. Alberto. 2009:41)

¹⁸³ Varios rectores de las escuelas normales conocen con certeza que las Escuelas Normales no estaban incluidas en el borrador de la Ley General de Educación que se estaba discutiendo en el Congreso, lo cual significaba su eliminación en el horizonte de la formación de maestros (Entrevista con rectores de las escuelas normales)

Honorable Concejo Municipal, alumnos de la Normal. En esta visita se sostuvo un diálogo con la comisión sexta de la Cámara de Representantes, allí se dieron razones muy valederas para la conservación de las normales. Gracias a este empeño de todos, en febrero de 1994 se expidió la Ley 115 que pide la reestructuración de las escuelas normales en los artículos 112 y 216. (Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío-Antioquia- Historia institucional).

Por allá en el año 93¹⁸⁴ se conformó un grupo -entre otros- en la Normal -COINPE: Comité de Investigación Pedagógica-, con [nombra a varias compañeras de trabajo]. Era el momento de las Normales. Se necesitaban argumentos desde las estructuras para sostenerlas y COINPE era un tímido acercamiento. Yo tenía la ilusión que encontraría respuestas a mis limitaciones como maestra, [...] que seguían siendo abismales. En este equipo aprendí mucho, tanto como para ir a Bogotá con Sor Julia, año 92, con una ponencia ante los representantes más granados del gobierno nacional y de las normales del país. Yo iría a leer una magnífica ponencia que con sólo oírla -si la hubieran oído en aquel gentío tan bárbaro- ya nos habrían acreditado desde entonces. Eran sólo cuatro páginas muy bien logradas pero leídas con el temblor, no sólo del frío bogotano, sino de mi inexperiencia ante un micrófono... Esto era lo más novedoso y atemorizante para mí (sigue siéndolo) En fin: lo cierto del caso es que ese día defendí las Normales, y ante la Asamblea se gesta la creación de ASONEN¹⁸⁵. Yo estaba ahí, era del montón... pero estuve y conmigo la Normal (Historia de vida de maestra normalista EN: Basto y Herrera.2004)

Estas acciones y las cartas elaboradas por representantes de las comunidades al Ministerio muestran como las normales sabían que su principal aliado estaba en sus territorios, comunidades locales para las cuales las normales representaban un sentido de identidad y en la mayoría de los casos la única institución cultural, académica y de formación profesional. En medio de políticas que limitaban su acción, las escuelas normales habían logrado plantear una formación y una enseñanza por fuera del aparato institucional y tomaron el territorio como escenarios para sus prácticas formativas. La gran mayoría de las escuelas normales

¹⁸⁴ Otras referencias ubican esta acción en el año 1993, lo cual es más probable teniendo en cuenta el periodo en el cual se discutió y se aprobó la Ley General de Educación. Febrero de 1994.

¹⁸⁵ Asociación Nacional de Escuelas Normales de Colombia.

contaban con una trayectoria histórica en sus territorios que las hacía parte vital de la vida municipal.

Frente a este aspecto una docente e investigadora, quien participó en la Expedición Pedagógica, considera que en estas jornadas lo que se encontró fue “no es que el pueblo tenga una normal, es que la normal tiene un pueblo” en tanto que la escuela normal ha subsistido en diferentes zonas de conflicto militar en donde las comunidades han servido de barrera para proteger las escuelas normales, en zonas de alto nivel de conflicto como Boyacá, Santander y Putumayo; pero a su vez la escuela normal en zonas de violencia ha creado iniciativas para crear puentes, proteger los niños, los jóvenes y crear relaciones de convivencia entre los pobladores, es decir las normales han creado iniciativas de paz (Entrevista a docente e investigadora. Facultad de Educación. Abril 2015).

De hecho, más allá de los estudios especializados y de las evaluaciones cuantitativas, un elemento esencial que define las escuelas normales es el prestigio frente a sus comunidades. Las voces de las comunidades normalistas dejan ver el fuerte arraigo que las escuelas normales tienen en sus municipios:

Fueron muchas las razones que hicieron que la población del municipio fuera favorable a que la normal continuara. En primer lugar, esta escuela normal fue fundada en 1959, se consideraba que llevaba 40 años de una tradición de formación de maestros donde la mayoría de los maestros de la región, incluso de otros lugares como Urabá eran formados acá. En cada cuadra hay dos o tres familias, que su sustento depende del magisterio, la normal le ha dado identidad al municipio. En Amagá, para esa época al lado de las minas de carbón, el otro gran sustento era y es el magisterio. Los municipios donde hay normales la consideran parte de su identidad. [...] porque la gente entendió que cerrar la escuela normal, en una crisis de la Central Huyera, productora de carbón y se estaba cerrando, cerrar la normal era similar al cierre de Central Huyera que afectó a más de 1000 familias, entonces la gente se preguntaba ¿Vamos a cerrar a la normal, que es la que está formando otras vías de ocupación de los habitantes del municipio? La tradición de magisterio que hay en el municipio es muy fuerte (Entrevista a rector de Escuela Normal Superior. Marzo 2015).

Los registros recogidos muestran que la escuela normal ha ocupado un puesto diferenciado en el espacio educativo de los municipios, en especial en aquellos que no son capitales de departamento. Ser docente de una escuela normal implica un estatus diferente, incluso dentro

de los demás maestros del área, lo cual hace que estas instituciones y sus docentes deban responder a un sinnúmero de responsabilidades en el ámbito territorial:

Las responsabilidades de trabajar en la normal y las formas como tenemos que desempeñar nuestra labor hace que cuando vamos a un seminario o una reunión, cuando digo que soy de la escuela normal, las compañeras me miran con extrañeza y dicen: ¡Ah, usted es de la escuela normal! Hacen una reunión o unas mesas de trabajo educativo en el municipio y usualmente ¿Quiénes coordinan las mesas o los equipos de trabajo?, usualmente los profesores de la normal. Todo cuanto equipo haya que conformar en el municipio, ¿de dónde salen los representantes de la educación? ¡Pues de la normal! (Entrevista a una profesora de escuela normal. Mayo de 2015).

Para los padres de familia la escuela normal es sinónimo de organización, de ambientes de cuidado de los niños y jóvenes. Tener matriculado a sus hijos en la escuela normal es sinónimo de progreso, de futuro y de buena formación ética y moral, de desarrollo de capacidades de liderazgo, de iniciativa, de capacidades y comportamientos que los diferencian de otro tipo de bachilleres, más allá de la definición profesional por la docencia:

Es usual oír a los padres de familia del municipio decir: Es que yo quiero que mi hijo estudie en la escuela normal porque allá los forman muy bien, hay muy buena disciplina, hay muy buena organización, no se pierde tiempo porque es muy difícil que se pueda desescolarizar a los estudiantes. Hay una mirada sobre la escuela normal como si ésta fuera definitiva en la formación moral, ética de los muchachos. Se piensa que aquí en la normal se cuida a los muchachos. Esto se da porque como aquí los recibimos desde preescolar hasta que culmina el proceso (Entrevista a profesora de Escuela Normal Superior, marzo 2015)

Para los estudiantes El proyecto de vida que ofrece una escuela normal se da sólo ahí. Incluso lo dicen estudiantes que tuvieron dificultades en la normal. Los he escuchado decir: “Entre a la normal, es que allá te acompañan”. Eso es lo que le da valor a una escuela normal. No por la opción del título, es por la calidad, el sentido de vida, el estilo que desarrolla un ciudadano formado en una escuela de vida. La escuela normal forma un estilo de vida diferente, cognitiva y psicológicamente; se forman en la creatividad, en la iniciativa, en la ayuda al otro. En el paso a paso desde preescolar hasta la formación complementaria, se empoderan, así nos quede faltando profundidad conceptual (Entrevista a profesora de Escuela Normal Superior, marzo 2015)

Una realidad común en los municipios donde existe escuela normal es el deseo por obtener un cupo en esta institución. Sus moradores y padres de familia en particular valoran en alto

sentido la formación que la escuela normal brinda a los niños y jóvenes, por lo tanto buscan que sus hijos realicen sus estudios allí, desde que inician la vida escolar:

Tanto mi esposo ya fallecido como yo, desde que nuestra hija estaba recién nacida ya teníamos previsto el tipo de educación que queríamos asignarle a ella, y efectivamente elegimos esta importante institución educativa y sin temor a equivocarnos porque él como docente que era, conocía del modelo educativo, donde los jóvenes son la prioridad en la construcción de una mejor sociedad...Yo como madre he sentido un gran beneplácito porque durante su caminar ha asimilado los valores de la constancia, el esfuerzo y la responsabilidad. Su crecimiento tanto espiritual y académico le han ayudado en la toma de decisiones y al establecimiento de relaciones sanas (Acudiente de estudiante de 10° grado. Opinión recogida noviembre de 2015)

Para las egresadas de las escuelas normales las experiencias vividas en sus años de estudio se convierten en referencias para escoger el colegio para sus hijos e hijas:

Al elegir un colegio para mi hija quise que fuera el mejor, de tal forma que complementara la educación fomentada en valores que le había dado en casa y que adquiriera conocimientos teóricos y prácticos que fortalecieron sus habilidades y le ayudaran a definir sus metas personales y profesionales. Soy normalista de colegio salesiano y por eso quise que ella viviera esta experiencia única con espíritu de alegría; además esta es una institución calificada como una de las mejores de Antioquia, la cual está en una continua búsqueda por la excelencia, en ella se ofrece una educación que forma maestros con un espíritu crítico e innovador y forma líderes que contribuyan al mejoramiento continuo de las comunidades (Madre de bachiller normalista graduada en 2012. Entrevista agosto de 2015)

Igualmente, los recuerdos de los y las egresadas de las escuelas normales están llenas de valoración y agradecimiento, sus logros posteriores encuentran explicación en los años vividos en la escuela normal, con mayor razón para quien se orienta por carreras pedagógicas, pero también en que asume otra opción profesional:

Pensar en mi formación académica y personal hasta ahora, es darme cuenta de las posibilidades que me brindó la escuela normal durante mi proceso educativo. En esta institución a través de la pedagogía descubrí el poder de la educación como base para transformar personas, vidas, historias y construir una sociedad diferente e incluyente.

Aunque me desenvuelvo como estudiante en el campo de la ingeniería considero que la universidad como centro del saber, es un espacio de transformación donde convergen el aprendizaje, la enseñanza y la formación, por lo que la pedagogía está presente en el diario vivir. La pedagogía aportó en mí la capacidad de ser consciente y crítica con mi aprendizaje, de darme cuenta que la persona que era antes está en continuo cambio a

través del conocimiento y de todas las experiencias que me forman y me permiten ser mejor persona (Bachiller egresada de Escuela Normal Superior en el 2012. Entrevistada octubre 2015)

Mi formación humanística y pedagógica como Normalista Superior contribuyó significativamente a la consolidación de mi identidad humana y profesional, con un alto compromiso social, para el apasionado ejercicio docente y pastoral en los diversos contextos y destinatarios que he encontrado, principalmente en la vida de la Comunidad Salesiana. ...Las orientaciones investigativas, didácticas y pedagógicas, enmarcadas en una fuerte cultura de valores humanos y cristianos me permitieron asumir un gran sentido de liderazgo, responsabilidad, creatividad e iniciativa personal, que ha facilitado mi desempeño educativo... El cultivo de un pensamiento innovador y una mirada crítica, han creado la iniciativa de asumir con agrado los retos de la realidad juvenil, la educación y evangelización en el mundo actual, de modo que en diversos lugares y ambientes, he logrado grandes objetivos y triunfos por la gran capacidad de trabajo en equipo, desde la promoción de acciones pedagógicas con sentido transformador e impacto social (Normalista Superior, egresado en el 2013. En la actualidad sigue carrera religiosa y estudia licenciatura en filosofía. Entrevistado en agosto 2015)

El apoyo de las comunidades fue para las escuelas normales un elemento central que determinó no sólo el triunfo ante el Congreso por la opción por la reestructuración, sino que también propició para ellas mismas una toma de consciencia de lo que estas instituciones significaban para sus territorios, hecho que se erigió en elemento central para los planes de reestructuración y de validación pública de las escuelas normales en el país. En el departamento de Antioquia, según la secretaria de Educación en 1996, se tenía pensado sólo aprobar la reestructuración de ocho o nueve normales, pero la comprensión de la importancia del arraigo territorial de la formación de los maestros y las maestras que ofrecían las normales para la consolidación de los procesos de las subregiones hacían importante y necesario que hubieran más escuelas normales en el departamento y de ocho o nueve pasaron a considerar la necesidad de reestructurar veintitrés normales. En este sentido, la Secretaria de Educación considera que la educación en las regiones donde no hay escuela normal ha ocasionado serias dificultades en tanto que los maestros:

Se van entusiasmados en un principio porque les resulta una vacante, pero como a los dos años, por supuesto ya quieren volver a su familia, donde está su gente, sus costumbres, y esto ha generado un proceso de inmigración muy complejo en el sector

educativo, con unas especificaciones y con unas consecuencias que yo creo que nadie ha vivido en toda sus dimensiones; esto es, tenemos unos choques de cultura y de costumbres, que no ayuda en nada a la educación. Yo diría que en regiones como Urabá, por ejemplo, hay permanentemente deseo de volverse hacia acá; y eso es natural. Este hecho solamente, amerita la formación de maestros en cada subregión, con sus propias características, con sus propias costumbres, y que el maestro se forme allí, quiera estar allí, y a su vez infunda en sus alumnos un sentido de pertenencia a su región (Martha Lucía Villegas B. 1996: 8). Palabras de apertura de la Secretaría de Educación de Antioquia al Encuentro Nacional de Normales Superiores y Facultades de Educación. ASONEN)¹⁸⁶.

Por otra parte, la opción por la reestructuración de la escuela normal en algunas zonas fue una acción que obedecía en gran parte al deseo y a la responsabilidad frente a las comunidades, e incluso hubo municipios donde la decisión sobre la reestructuración no fue asumida únicamente por los docentes y el cuerpo directivo sino que la participación de los habitantes del lugar fue determinante:

La decisión sobre la reestructuración había dividido fuertemente a los docentes al interior de la normal, se presentaban posiciones encontradas, de los 24 profesores, sólo 4 estábamos a favor de continuar como normal, lo cual había ocasionado retrasos frente a este pronunciamiento. Entonces la alcaldesa convocó en febrero de 1998, a la plaza pública a la población para definir sobre la normal, con todo el mundo. Allí se sometió a votación la reestructuración y ganó la opción de continuar siendo normal, con un total de 203 votos contra 93. En este evento participó todo el mundo: la alcaldesa, los educadores de todos los colegios con sus estudiantes, los concejales, los habitantes en general, los padres de familia, los venteros ambulantes, es decir todos los que se encontraban en el parque. La alcaldesa abrió el debate con cinco o seis intervenciones públicas, participaron concejales, la alcaldesa, entre otras la mía, como rector. La alcaldesa, que había sido maestra de la normal, dijo, “los jóvenes no votan”, pero los estudiantes dijeron: “¿Cómo no vamos a tener derecho a votar si lo que se va definir es nuestro futuro?”, y la alcaldesa entonces decidió que votaran. Por esto decimos que a la normal la libró un milagro de Dios, porque frente a la propuesta de que mejor traían

¹⁸⁶ Palabras de apertura de la Secretaría de Educación de Antioquia al Encuentro Nacional de Normales Superiores y Facultades de Educación. ASONEN. La Ceja – Antioquia.1996.

un tecnológico, nosotros creíamos que todo estaba perdido¹⁸⁷ (Entrevista al rector de una escuela normal superior. Marzo de 2015).

En primer lugar, la movilización de las normales y las comunidades en sus respectivas localidades y luego la toma que realizaron en Bogotá, en el momento en el que se estaba discutiendo la Ley General de Educación, para solicitar y argumentar la validez de las escuelas normales fue un hecho que demarcó el sendero de estas instituciones, en tanto que la reestructuración planteada en la Ley 115 de 1994, fue considerada por las normales de Colombia un logro del movimiento normalista y no una imposición legislativa. Es decir, a diferencia de otras reformas o disposiciones sobre las escuelas normales, ésta era asumida como producto de una lucha y de la decisión interna que consultaba el querer y las aspiraciones de las normales mismas, lo cual va a marcar diferencias notables con otros momentos en los cuales la comunidad normalista fue objeto y no sujeto de las pretensiones de cambio. Igualmente un elemento de relevancia de este proceso fue “la decisión de emprender una reivindicación de la escuela normal y su tradición histórica como elemento diferenciador, y no tomar la vía de asimilarse a otro tipo de instituciones de formación de maestros, que hubiera sido otra opción posible” (Entrevista con rectora partícipe del proceso). Pese a las condiciones en que habían sobrevivido, “las asistía desde tiempos inmemoriales un instinto constructivo que las llevaba a defender la tradición en que estaban inscritas” (Echeverri, 2008:119). Estas percepciones quedaron expresadas en las publicaciones que las escuelas normales elaboraron en el momento como orientación colectiva:

El debate en torno a la validez de las Escuelas Normales culminó con la incorporación de estas instituciones a la Ley General de Educación, como “unidades de apoyo académico para la formación de los maestros de Preescolar y Básica Primaria”.

¹⁸⁷ Hay que señalar que esta decisión, basada en el sentir de la comunidad, por fuera de las discusiones y consensos al interior de la escuela normal y su equipo académico trae altos riesgos para la consolidación de los procesos de reestructuración, en tanto que son ellos los encargados de generar los procesos, frente a lo cual las imposiciones externas, así sea por mandato popular, originan serios inconvenientes y debilidades que ha sufrido este proceso. En este sentido se entiende que el Equipo Departamental que dirigió el proceso sentó fuertes cuestionamientos a su reestructuración (Informe de visitas. 1997). Esta experiencia es importante analizarla desde las implicaciones de las exigencias externas a los procesos pedagógicos, hoy presentes en los discursos educativos.

La determinación legal dio satisfactoria respuesta a las expectativas y requerimientos de una buena parte del sector educativo del país que en muchos municipios y ciudades había enarbolado banderas a favor de esos centros culturales y pedagógicos, acreditados casi siempre como el patrimonio más preciado de la población (Sor Julia Arciniegas Álvarez¹⁸⁸, 1995: 3).

Pese a lo lacónico e incomprensible, en muchos aspectos, de lo expresado en la Ley de 1994, para las escuelas normales lo más importante era 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”. Para las directivas y docentes de las normales esta afirmación le abría nuevos caminos a las escuelas normales, aunque no fuera comprensible (ni aún lo es) las vagas categorías de *unidades de apoyo* y de *formación complementaria*, ni se entendía plenamente las circunstancias de los convenios con las facultades de educación que se les exigía para tener la opción de ser consideradas instituciones formadoras de maestros. En el momento, el artículo 112 de la ley fue garantía de existencia, aunque poco se prestó atención a otros aspectos que también eran prefigurados en ella. Este artículo de hondo significado para las normales plantea:

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. (República de Colombia, Ley 115 de 1994. Artículo 112, párrafo único)

En este panorama, la reestructuración se constituyó para las Escuelas Normales en una opción histórica que demarcaba las posibilidades de desaparecer o de enfrentar la responsabilidad

¹⁸⁸ Sor Julia Arciniegas A. Es una religiosa salesiana de la Comunidad de las Hijas de María Auxiliadora. Una mujer de temperamento aguerrido y de una formación intelectual sólida. Era en el momento la rectora de la Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana –Antioquia. Participó en la gestación de la toma a Bogotá por las Escuelas Normales. Desarrolló una extensa y lúcida labor al frente de la Asociación Nacional de Escuelas Normales de Colombia- ASONEN, por la reestructuración y el fortalecimiento de las normales del país. Se desempeñó como presidenta de esta asociación en los momentos más álgidos del movimiento reestructurador.

de auto-reconstruirse a partir del análisis crítico de sus potencialidades y el reconocimiento de sus deficiencias. Así lo expresa Sor Julia Arciniegas al dar apertura a uno de los muchos seminarios que acompañaron este proceso: “La conciencia de nuestra corresponsabilidad histórico-educativa nos reúne hoy... para dar respuesta a la necesidad sentida de cualificar la formación de docentes, propiciando el desarrollo de la identidad pedagógica, científica, cultural, tecnológica y humana del maestro, mediante un proceso a largo plazo” (ASONEN, 1997).

La reestructuración fue entendida en 1994 por las escuelas normales como un proceso a largo plazo que emanaba desde las normales mismas, por esta razón se apuntaló en las fortalezas logradas por el campo pedagógico en el país, el cual, desde diferentes perspectivas construidas desde la década del 70, se configuraba en una condición de posibilidad para la refundación de una nueva normal que se colocara de cara a la sociedad, las ciencias, la cultura, la niñez, la tecnología y la didáctica desde la reivindicación de su naturaleza pedagógica. Por esta razón la naciente Asociación Nacional de Escuelas Normales-ASONEN¹⁸⁹ se rodeó de un grupo de amplio de asesores pedagógicos, los cuales en su mayoría habían sido puntal del Movimiento pedagógico, y/o profesores de las facultades de educación del país, integrantes de equipos de investigación. Sin embargo, el equipo asesor de la reestructuración de las normales de Antioquia, conocido como el proyecto ACIFORMA¹⁹⁰(Apropiación pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de

¹⁸⁹ Asociación que agrupa las escuelas normales de Colombia, creada a instancias de los procesos de reestructuración con el fin de cohesionar, orientar y dirigir estos procesos. “La Asociación es una entidad de representación gremial, pedagógica, cultural y laboral de Escuelas Normales Superiores, públicas y privadas, existentes en el país y canal de comunicación permanente de estas con los diferentes entes administrativos de los niveles nacional, departamental, distrital y municipal y con las entidades privadas de carácter nacional e internacional, constituida como persona jurídica, sin ánimo de lucro. Esta organización articula las Escuelas Normales Superiores entre sí y con otros entes de carácter regional, nacional y mundial dedicados a pensar y desarrollar procesos de formación de maestros”

<http://www.asonen.org.co/>

¹⁹⁰ Este proyecto dirigido y fundado por el maestro Albero Echeverri S, docente investigador de la Universidad de Antioquia

un modelo Comprensivo de la formación de maestros), se constituyó para ASONEN y para las normales del país en el punto de apoyo para construir un sendero propio que fuera coherente con las profundas transformaciones que requerían las instituciones normalistas en el país.

Los años transcurridos entre 1994 y 2000 fueron tiempos de gran trascendencia para las normales del país, en este recorrido, las escuelas normales tanto a su interior como en la relación convocada por ASONEN, ACIFORMA, la Secretaría de Educación de Antioquia- SEDUCA- y el Ministerio de Educación Nacional lograron generar relevantes acciones formativas como fueron los Seminarios nacionales de escuelas normales realizados en Antioquia, San Pedro de los Milagros (1995), La Ceja (1996 y 1997), el Congreso Nacional de Formación de Maestros –FORMAR- (octubre de 1996) y los Seminarios-taller que se realizaron en diferentes regiones como Popayán, Bucaramanga, Manizales, Cartagena y Santafé de Bogotá en la preparación de este Congreso Nacional (Arciniegas, Julia. ASONEN, 1996). Así mismo, establecieron vínculos y acciones internacionales, en tanto que en el Congreso FORMAR participaron exponentes de diferentes países como México, Francia, Chile y, Cuba¹⁹¹. Así mismo se realizó el Primer Encuentro Colombo-Alemania que se ocupó de hacer un análisis comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas entre estos dos países¹⁹², evento en el cual participaron 600 maestros normalistas.

En este proceso jugaron un papel importante destacadas figuras del Ministerio de Educación como Alberto Artunduaga, Mariela Betancourth ambos del Grupo Formación de la Comunidad Educativa del MEN, María Eugenia Escobar de Sierra, Martha Lucía Villegas y Clara Mónica Zapata de la Secretaría de Educación de Antioquia, quienes apoyaron, gestionaron y acompañaron a la junta directiva de ASONEN durante los tres últimos años

¹⁹¹ Las memorias de este congreso están publicadas en la Revista Educación y Pedagogía n° 17. 1997.

¹⁹² Las memorias de este encuentro fueron publicadas por la Universidad de Antioquia, bajo la dirección de Alberto Echeverri S. en el 2001, con el título Encuentros Transculturales

del siglo XX en la construcción conceptual, en la dinamización de los procesos y en generar espacios para la interlocución con el Ministerio de Educación. Igualmente, del campo intelectual un grupo de personas relacionadas con las facultades de educación a manera de invitados ponentes ofrecieron sus aportes al naciente proceso, entre ellos, Federico García Posada, Alejandro Álvarez, Vladimir Zapata, Hugo Hidalgo, Ernesto García Posada, Alberto Martínez Boom, Javier Sáenz Obregón, Humberto Quiceno, decanos de facultades de educación como Rafael Flórez, quien en el momento ocupaba esta posición en la Universidad de Antioquia; Jaime Beltrán de la Universidad Tecnológica y pedagógica de Colombia; Javier Gómez Pedrozo de la Universidad del Cesar, José Rojas de la Universidad de Pamplona, Gloria I. Ríos Parra, de la Universidad de Manizales¹⁹³ (ASONEN, 1995. 1996, 1997).

Igualmente, es necesario resaltar la labor comprometida que ejercieron las comunidades religiosas que hacían presencia en las escuelas normales del país, tales como las hermanas salesianas, los lasallistas, las hermanas capuchinas, las religiosas franciscanas, entre otras. Su destacada labor colocó a mujeres, principalmente, y hombres de las comunidades confesionales al frente de la tarea reestructuradora de muchas regiones. Lo importante de esta participación estriba en la amplitud de concepciones que esto significaba en el momento, en tanto que la coyuntura exigía una relación estrecha y mancomunada con sectores intelectuales fuertemente críticos a la pedagogía católica y un acompañamiento conjunto en un proyecto que rompía con las visiones tradicionales de la formación y la participación de los sujetos normalistas. Entre las razones que potenciaron este compromiso de las religiosas con este proyecto reestructurador, el cual generaba un liderazgo incluso contestario y aguerrido, estaba el compromiso comunitario y la certeza de la validez de las normales para el bienestar de los sectores más marginados del país:

La razón que movió a las religiosas fue la pasión y el compromiso con las normales, así no se entendiera mucho conceptualmente, pero sabían que a esa causa había que

¹⁹³ Para profundizar sobre este tema se recomienda la lectura de las tres revistas de ASONEN, donde están consignadas las ponencias de tres encuentros nacionales dirigidos por ASONEN y sus participantes.

darle alma vida y corazón, y que había que lucharlo hasta las últimas consecuencias. En las primeras etapas de ASONEN esas eran unas reuniones de muchos hábitos, pero eran mujeres que creían en eso, y sabían que la normal era un referente de vida para las regiones donde estaban y sabían que era lo único que tenían y sabían que esa era su vocación y tenían que apostarle a eso, más que claridad pedagógica o intelectual estaban movidas por el cuidado por el otro (Entrevista a religiosa participante de los procesos de reestructuración. Agosto de 2014).

La labor de las comunidades religiosas en este proceso y en especial de Sor Julia Arciniegas quien como presidenta de ASONEN lideró el proyecto refundador en los momentos de mayor incertidumbre, representó, tal vez, para otras comunidades religiosas vinculadas con las normales la confianza en lo justo de la causa. Además la tenacidad con la que estas religiosas acompañaron sus acciones primero convocando la marcha frente al Congreso, luego con el Ministerio de Educación, las Secretarías de educación, las universidades, los grupos de intelectuales, etc., les ofreció la seguridad de hacer posible lo que parecía imposible, es decir el acontecimiento¹⁹⁴ (Derridá 2003, Skliar 2007: 36).

Estas acciones nacionales, regionales y locales hicieron del proceso de reestructuración un movimiento por la pedagogía que tomaba como centro las escuelas normales y la pregunta por el maestro, el maestro de maestros y sus procesos de formación, desde posiciones que se distanciaban del discurso reglamentado. El movimiento reestructurador logró hacer de la formación de maestros un tema de debate nacional en el cual se sintieron involucrados facultades de Educación, intelectuales e investigadores del campo pedagógico y las normales mismas, a lo ancho y largo del país. Así mismo, sus procesos dotaron para el país y la formación de maestros de una serie de reflexiones, conceptualizaciones y experiencias que hoy son un acervo pedagógico que constituye un nuevo lenguaje para pensar los procesos intelectuales y pedagógicos orientados a la formación docente:

De este proceso hubo una construcción conceptual que se donó a la reflexión nacional como fueron los conceptos de educabilidad, enseñabilidad, equipo docente,

¹⁹⁴ Carlos Skliar (2007.35-36) cita a Derridá, para explicar el concepto de acontecimiento “cuando lo imposible se hace posible, el acontecimiento tiene lugar (posibilidad de lo imposible). Esta es precisamente, irrefutablemente, la forma paradójica del acontecimiento”.

investigación pedagógica, núcleos interdisciplinarios que le dan una identidad a la formación de maestros tanto de las escuelas normales como de las facultades de educación. Quienes abrimos el debate académico para dotar de sentido y dotar de nuevas semánticas a las palabras fueron las escuelas normales. Las escuelas normales, en cabeza de ASONEN fue la que convocó a los intelectuales e investigadores de diferentes espacios y conceptualizaciones, porque ese proceso no quedó inscrito en un solo grupo académico. Por ejemplo la Universidad pedagógica y tecnológica de Tunja jugó un papel muy importante, porque ella aglutinó muchas escuelas normales de Boyacá y tuvieron que empezar por las preguntas de: ¿en qué consiste la reestructuración? ¿En qué tendría que basarse?, y a partir de esa preguntas a las cuales no había respuestas fue que se empezó a generar nuevas dinámicas de reestructuración de las escuelas normales. (Entrevista a rectora de escuela normal quien participó del proceso de reestructuración- Agosto de 2014).

En este proceso es necesario destacar el papel protagónico que jugó la Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN, primera instancia aglutinadora de las escuelas normales del país que se haya creado en los casi doscientos años de historia de estas instituciones. Para las escuelas normales es claro que pese a las limitaciones, la reestructuración de las escuelas normales no hubiera sido posible o su curso hubiera sido otro, sin el concurso decidido, sin el liderazgo, sin la tenacidad y sin la capacidad de gestión de los rectores de escuelas normales que se colocaron al frente de esta asociación en sus inicios. La opinión de algunos rectores participantes así lo expresa:

Estamos a años luz de entender el papel que jugó ASONEN en este proceso. Ella brindó muchos elementos centrales a las escuelas normales, como son la cohesión social de las instituciones normalistas, creó las condiciones para el debate pedagógico y académico y fue la primera de pensar de manera seria y sistemática la relación entre la pedagogía y la ciencia, tenían que ir de la mano, porque en esto se encontraban posturas irreconciliables en los enfoques. Con Alberto Echeverri, ASONEN pensó que debía generar un debate en torno a que la formación del maestro suponía una estrecha relación entre esas dos tensiones: lo académico desde el corte epistemológico y una sólida formación pedagógica. Lo otro fue que con ASONEN, las normales entraron por primera vez en la historia como interlocutor del Ministerio y de las Secretarías de Educación con voz autorizadas y casi diciendo “no, eso no es lo que necesitamos, lo que necesitamos es esto, y la historia nos exige es esto y aunque no haya decretos hacemos esto”. ASONEN urgió la transformación así fuera inicialmente en las formas (Entrevista con rectora de escuela normal, partícipe del proceso. Agosto de 2014).

Lo anteriormente señalado, permite afirmar que la reestructuración fue un proceso político y pedagógico que llevó a las escuelas normales a darse un nombre como institución

formativa, acontecimiento que las condujo a habitar la apertura frente a la sociedad, las ciencias, la cultura y la pedagogía, a la vez que las situaba en el campo de la pluralidad de concepciones y paradigmas pedagógicos y educativos como horizonte para reconstruirse como institución formadora de maestros. Como elemento diferenciador con otro tipo de concepciones de reforma, el movimiento de reestructuración convocó las fuerzas vivas de las escuelas normales, directivas, docentes, estudiantes, egresadas, padres de familia, a la vez que logró la participación de los entes educativos a nivel municipal y departamental.

Por otra parte, una gran porción de los intelectuales e investigadores pedagógicos de las facultades de educación del país se vieron involucrados en este oleaje de acciones, seminarios, investigaciones y debates que colocaba a las escuelas normales y la formación de maestros en el punto más alto de su reflexión. El proceso reestructurador buscó darle una carta de ciudadanía a las escuelas normales, conduciéndolas a pensar ya no como las “hijas ilegítimas” cuestionadas y definidas desde la exterioridad, sino que las llevó a cuestionar la “minoría de edad” que en palabras de Kant significa “la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro... Los grillos que atan a la persistente minoría de edad están dados por reglamentos y fórmulas: instrumentos mecánicos de un uso racional,... después de haber rechazado el yugo de la minoría de edad, ensancharán el espíritu de una estimación racional del propio valor y de la vocación que todo hombre tiene: la de pensar por sí mismo” (1994:s.p.). Esta mayoría de edad se materializa en el hecho de que las escuelas normales empiezan a mirarse así mismas por sí mismas.

4.2.2 El reto al interior de las normales

Para las escuelas normales del país, si bien su inclusión en la Ley como instituciones formadoras de maestros fue un avance, esta significó para la gran mayoría de ellas un debate interno de grandes proporciones. En la mayoría de las normales la reestructuración así como abría la posibilidad de continuar como institución pedagógica, lo cual implicaba un difícil proceso de reestructuración y luego de acreditaciones, también abría otro sendero, el continuar como institución de bachillerato en otras modalidades diferentes. Así mismo, en

muchas localidades se desplegó la posibilidad de transformar la normal en una institución tecnológica. La disputa entre estas opciones copó muchas de las jornadas de los docentes y directivas, no siempre en un clima amable y respetuoso. En muchos casos estas dos opciones marcaron ejes de división y de polémica, así lo recuerdan las normalistas al evocar sus vivencias¹⁹⁵:

[...]Cuando llegué a la normal en 1996, encontré un ambiente muy dividido, un ambiente de mucha discusión y tensiones entre los que querían y los que no querían que se continuara como escuela normal. Los que opinaban que no debíamos optar por la reestructuración aportaban una serie de razones. En el momento estaba en vigencia en la normal la diversificación educativa, que inició en 1986. Aquí con la diversificación teníamos dos modalidades, la pedagógica y la de Salud y nutrición. Había adquirido más fuerza la modalidad en Salud y nutrición que la pedagógica, la primera tenía 42 estudiantes, mientras que la pedagógica tenía sólo 32. Lo cual para quienes estaban por el no, indicaba que la población y los estudiantes se estaban orientando por otras vías diferentes a la formación de maestros. Por otro lado, consideraban que para desempeñarnos como normal nos iban a exigir muchas cosas, lo que implicaba que trabajar en “la normal se convertiría en un matadero de maestros”, exigencias que no tienen las otras instituciones y que es una tensión que subsiste hasta el momento porque los profesores de normales tenemos las mismas condiciones laborales que otras instituciones de bachillerato, lo cual afecta altamente el clima de la normal en la actualidad. Por otro lado, la reestructuración exigía una serie de infraestructura, unas inversiones, pago de convenios, dotación para la formación de maestros en otras condiciones. La administración municipal decía “no tenemos dinero para esto”. Por otro lado, el hecho que ya existieran otros cuatro colegios indicaba que nosotros estábamos condenando a la gente a ser maestros. En cambio, ser un politécnico era una opción que le abría las puertas a todos los otros colegios para que tuvieran continuidad en una educación superior. Al interior de los maestros, fue una situación muy difícil, de debates acalorados, muy difícil, tensiones muy duras (Entrevista a rector de Escuela Normal Superior. Marzo de 2015).

[...]A mí me tocó la época del 94 cuando se dio la lucha por definir cómo continuábamos. Fue una lucha dura, porque había maestros que consideraban que no era la mejor opción continuar como normal. No eran la mayoría pero si un grupo muy deliberante y en esto invertimos muchas reuniones con padres de familia, estudiantes,

¹⁹⁵ Se usa el concepto de *vivencia* en la acepción planteada por Gadamer: “Lo que llamamos vivencia en sentido enfático se refiere pues a algo inolvidable e irremplazable, fundamentalmente inagotable para la determinación comprensiva de su significado [...] Este contenido es como un resultado o efecto, que ha ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos efímeros del vivir (Gadamer, 1993).

entre docentes. Entonces nos organizamos en equipos de trabajo y realizamos encuestas puerta a puerta para realizar encuestas a la población por toda la provincia. Nos reuníamos un grupo de profesores en la casa de uno de nosotros, tardes completas después de la jornada escolar a tabular las encuestas por zonas, por municipios, ya que a la escuela normal venían estudiantes de todos los municipios cercanos. Teníamos la duda de que la comunidad fuera apoyar el continuar como escuela normal, porque las otras dos normales que había en la zona, las cuales eran privadas, dijeron que no, que ellos no seguían como normal. Y ver con alegría lo que la comunidad, los padres de familia, los políticos del municipio, pensaban y el apoyo porque era un 90% que deseaban que la normal no se acabara. Fue una lucha grande con los compañeros que no querían, decían que no, que qué costaba continuar como un bachillerato académico común y corriente tal como los otros que existían en la zona y como habían decidido las otras dos normales. Fue un debate muy duro, y de verdad que fue un trabajo muy arduo que duró muchos días, en los cuales los compañeros nos llevaban tarde la noche a nuestras casas después de trabajar toda la tarde y parte de la noche. Pero fue ese trabajo de encuestas las que ayudó a fortalecer la opción por continuar como normal (Entrevista a docente de una escuela normal).

Estos testimonios son una muestra de lo que significó para las actuales escuelas normales y su cuerpo de maestros la decisión de continuar como escuelas normales, en tanto que visibilizan dos líneas de fuerza que se van a expresar de manera continua en la vida de las normales y las condiciones en las cuales se ha debatido el maestro de estas instituciones. En primer lugar se puede apreciar el docente funcionario, para quien su estadía en la escuela normal no es más que un lugar más de vinculación para ejercer sus funciones de instrucción y devengar un salario; para quienes las múltiples responsabilidades que debe cumplir en el marco de la propuesta formativa se convierten en una “perderá de tiempo”, en una tarea más, pero con la cual no logra una ligazón que vaya más allá del deber. Por otra parte evidencia lo que han sido los maestros normalistas para quienes su compromiso y ligazón con la formación de maestros se ha constituido en una relación pasional, utilizando sus propias palabras en un “proyecto de vida”, que relaciona todo su hacer y su ser, más allá de los horarios, las retribuciones salariales los roles estipulados en una lista de funciones. Esta tensión a la cual han contribuido eficazmente las políticas gubernamentales que han estado alejadas de lo que significa ser maestro de maestros, señaladas desde finales de la década del

60¹⁹⁶ por los estudios de la Misión francesa(1968) y por las críticas de las directivas y profesores de las escuelas normales en el estudio de la Unesco (1978), en tanto que sobre el maestro de estas instituciones recaen todas las exigencias y el peso de la calidad de la formación de maestros, pero sin un reconocimiento salarial y académico que dignifique esta posición. Sobre los maestros normalistas, a diferencia de los docentes funcionarios han recaído por décadas todas las responsabilidades que implica darle vida a la nueva escuela normal.

Si bien esta tensión no es nueva, ni es exclusiva de las escuelas normales, la reestructuración, por todo lo que ella significaba en el mundo interior institucional, fue el espacio en el que se expresó con mayor fuerza y donde las posiciones adquirieron mayor visibilidad. La vida de las instituciones normalistas expresa la tensión planteada por el Movimiento pedagógico en la lucha por el reconocimiento de la labor del maestro como intelectual de la pedagogía y la cultura, maestro que se distancia del docente de las políticas educativas y el pensamiento administrativo de la educación en el cual el profesor es un operario que cumple con un hacer estipulado en una jornada laboral, al cual simplemente cumple a cambio de un salario. Sin embargo, la reestructuración y los discursos pedagógicos y oficiales que en torno a ella circularon hicieron énfasis en el deber ser del maestro, no tuvieron las condiciones para asegurar también la reglamentación de las condiciones que hicieran posible esta nueva construcción. En el contexto de las escuelas normales esta tensión se manifiesta de manera continua produciendo al interior un ambiente de tensión, de conflicto y de contradicciones. Sin embargo, más allá de la disposición pasional de los sujetos, implica la ausencia de políticas que le den un reconocimiento a lo que significa ser maestro de una escuela normal, y lo que significa ser una institución para la formación de maestros, en tanto que el devenir cotidiano de esta institución y sus procesos han recaído históricamente en la disposición y el

¹⁹⁶ Aline Helg (2005), nos recuerda que el primer paro de maestros de FECODE, en 1960, se da bajo la consigna “Los maestros no son apóstoles, son explotados” consigna que explica las enormes cargas que se han depositado sobre el maestro en Colombia, en nombre de la vocacionalidad y el compromiso social con su oficio que lo ha caracterizado. Pp. 300.

compromiso de un grupo de maestras y directivas, que ante la ausencia de políticas que ofrezcan mejores condiciones de existencia, han persistido en darle vida a la formación de maestros y maestras en el ámbito normalista.

Entre las muchas luchas y tensiones que tuvieron que enfrentar las escuelas normales en esta etapa se encuentran las decisiones unilaterales de los entes gubernamentales, quienes desconociendo en muchos momentos los procesos internos de discusión y de definición de las comunidades educativas y en especial sus docentes, asumían posiciones en contravía de los procesos de reestructuración. Un ejemplo de ello fue la resolución 3025 de 1996, en la cual la escuela Normal María Montessori se encuentra transformada en un Centro Distrital de Educación técnica, en tanto que considera que el Distrito Capital cuenta con número suficiente de facultades de educación y con un instituto de investigación pedagógica (Alambique Pedagógico Montessori, 2007:68). Al respecto, “la institución respondió con fuerza defendiendo la formación de maestras y maestros” para lo cual generó acciones colectivas como foros en las que vinculó a las diferentes fuerzas académicas, sociales y políticas hasta lograr la derogatoria de la resolución (Ibíd.: 33).

En efecto, más allá de las variadas tensiones, el movimiento pedagógico de la reestructuración normalista fue una conmoción pasional y racional que cuestionó los cimientos de las escuelas normales y los vínculos del maestro normalista con su saber, su hacer y su ser pedagógico, en tanto lo que estaba en juego no sólo era una institución, sino también lo que representaba la tradición normalista y en el centro el maestro de maestros, los cuales entre pasividades y resistencias, habían mantenido con grandes limitaciones su relación con la pedagogía, las prácticas pedagógicas, las relaciones de identidad con sus regiones y una relación vital con la enseñanza que definía el ser normalista. Este proceso exigió de las escuelas normales una acción de movilización, estudio y reflexión neófito en su historia, en la cual ASONEN jugó un papel de liderazgo que le dio cohesión al movimiento normalista,

hecho totalmente desconocido en la historia de estas instituciones, una experiencia epocal¹⁹⁷. En este sentido, más que una reforma más, el movimiento de reestructuración se erigió como una acción refundadora que partía del sentir y el compromiso de los y las maestras y directivas de las escuelas normales:

El reto comenzó entonces a hacer sentir sus exigencias. La imposibilidad de continuar conservando estructuras anquilosadas y anacrónicas por una parte, y la necesidad de renovar la identidad específica de la institución, por otra, ha dado origen a una reflexión de carácter general, [...] De la búsqueda parcial y limitada en el ámbito de la propia institución, se ha ido pasando, con intensidad y ritmo muy variado en las diferentes regiones del territorio nacional, a la creación de una conciencia común en torno a la tarea prioritaria que la historia nos impone (Arciniegas, 1995:3)

En coherencia con este movimiento ascendente en las regiones y al interior de las normales, ASONEN logró un nivel de liderazgo y de cualificación conceptual que la llevó a consolidarse como un cuerpo pensante, deliberativo y propositivo no sólo frente a las normales mismas, que comprendieron que de manera aislada no podrían enfrentar las responsabilidades del momento, sino también frente a las Facultades de Educación, los intelectuales del campo pedagógico y el Ministerio de Educación Nacional. Entre las posiciones adoptadas por esta asociación que lograron mayor nivel de identidad a nivel nacional se ubica la proyección de la reestructuración normalista más allá de la defensa de una institución, primer momento, para conectarla con las banderas enarboladas por el Movimiento Pedagógico, a principios del 80, al definir como aspecto central de su quehacer la recuperación del saber pedagógico como elemento constitutivo del maestro de las escuelas normales y como saber que le daba sustento a la nueva normal, un saber que reconocía sus lazos filiales con la pedagogía: “Es preciso orientar todos los esfuerzos hacia **el rescate de la pedagogía**, como el saber que le da identidad a la labor cultural e intelectual del maestro y por ende a las instituciones que se dedican a su formación” (Ibíd.: 3. Resaltado en el

¹⁹⁷ Una experiencia epocal está referida en Gadamer (1998:139) a “la experiencia que hacemos de algo que ha cambiado, de que todo lo antiguo ha envejecido y aparece algo nuevo, es la experiencia de un tránsito que no garantiza la continuidad, sino que muestra por el contrario una discontinuidad y representa el encuentro con la realidad de la historia”

original). Estas posiciones demarcaban un camino de construcción de un saber-poder que definía la formación del maestro como intelectual pedagógico, lo cual le exigía a la escuela normal plantearse un proceso profundo de reconstrucción que implicaba complejos ámbitos:

La recuperación de la memoria del saber¹⁹⁸, retornando a los archivos y devolviéndoles su sentido original, la identificación del nivel de apropiación del saber pedagógico universal, el análisis de los registros de la práctica, la conexión a redes internacionales de información, la revisión del impacto social y de la proyección comunitaria de la Normal, se vislumbra entre otras, como las tareas definitivas para el logro de la meta propuesta (*Ibíd.*: 3).

La labor que implicaron estas tareas fue para la gran mayoría de las normales una acción inédita al interior del grupo de profesores y directivas, pues implicaba una acción investigativa, reflexiva y constructiva sobre sí misma, que vinculaba diferentes horizontes: los discursos pedagógicos existentes por fuera de la escuela normal y las formas como habían sido apropiados a su interioridad en las prácticas y los enunciados; la revisión de su propia historia con el fin de evidenciar sus construcciones, fortalezas y limitaciones; la problematización con los saberes y los procesos didácticos; la relación entre escritura, investigación y formación de maestros y la relación de la normal y sus saberes con el contexto social, entre otros. Los afanes y trajines que conllevó la reestructuración han quedado como experiencias formativas contextualizadas en las historias de vida de quienes participaron en ella: “El proceso de reestructuración de la escuela normal ha sido una tarea ardua para todos nosotros los docentes, pareciera que estuviéramos haciendo otro postgrado con énfasis en investigación. Ha sido de verdad otra escuela para mí, en la que he aprendido cosas nuevas que en ninguna parte había logrado ver” (Narración autobiográfica de una profesora de escuela normal. Basto y Herrera. 2002).

¹⁹⁸ Concepto elaborado por Olga Lucía Zuluaga como el espacio en el cual se pueden hacer visibles las luchas, los avances, los obstáculos del saber pedagógico y el maestro, lo cual significa superar el olvido que los discursos oficiales han tendido sobre muchos momentos y conceptualizaciones de la historia del saber pedagógico en el país (Zuluaga, 2010)

Además, este fuerte proceso produjo una multiplicidad de sensaciones y emociones en los moradores de las escuelas normales, sentimientos que iban desde la impotencia y la desazón hasta llegar a la sorpresa y el encuentro reconfortante de quien mira su propia obra. Era un mudar de piel, llegar a ser otro, si dejar de ser quien ya se era, en tanto que eso que se es ahora, estaba como potencia (Spinoza 2009:127) encerrado en el caparazón construido por discursos exógenos:

La expectativa crecía: ¿cuáles son los cambios que se deben introducir? ¿Qué esperan de nuestras instituciones? ¿Cuál es el camino correcto para formar los maestros? ¿Cuáles son los procesos que se deben intervenir y cómo hacerlo? Estas eran algunas de las preguntas silenciosas que se murmuraban en corredores y pasillos, entre pares, maestros formadores y directivos. El horizonte estaba trazado. ¿Acaso se pretendía menospreciar la práctica pedagógica? Las teorías y experiencias fueron generando reflexiones, nuevos sentidos, avizorando el camino. Estábamos contemplando nuestra obra; absortos, ¡pensándonos!...la cosecha, no era la esperada, mirarnos, descubriendo nuestras fortalezas y debilidades (Gil Salcedo, Martha C. 2015).

La reestructuración normalista, orientada por ASONEN, creó mecanismos que hicieran posible relaciones que habían sido escasas en su transcurrir histórico, por una parte, los lazos entre las normales y las facultades de educación y por otra la conexión entre maestros e investigadores, quienes fungieron como asesores de los procesos en las regiones, en muchos casos bajo el débil vínculo de la amistad (Red y fundación de Amigos de las normales-ASONEN, 1997: Conclusiones). Estos elementos constituían para ASONEN y el equipo asesor de la reestructuración en Antioquia, ACIFORMA, un proceso interno imprescindible que sentara las bases para la edificación de una escuela normal que recuperar su identidad pedagógica como institución formadora de maestros. Es decir, para ASONEN y ACIFORMA, lo importante no era hacer adecuaciones al Proyecto Educativo Institucional y elaborar un plan de estudio para los grados 12 y 13- ciclo Complementario, esta labor sólo podría ser posible después de que la escuela normal hiciera una labor sobre sí misma de reflexión, investigación y conceptualización. La fortaleza lograda en la conceptualización y los procesos en Antioquia sirvieron de orientación nacional brindada por ASONEN a las demás normales del país. Así lo evidencian las Directivas enviadas por esta asociación a los rectores de las Normales del país, como de agosto 11 de 1995, en la cual expresan:

Con motivo del ENCUENTRO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE COLOMBIA, la Junta Directiva y el Comité Ejecutivo Nacional, luego de conocer y discutir la propuesta que en Antioquia se ha venido gestando con respecto al proceso de reestructuración de las escuelas normales, se permite presentar como elementos que pueden dinamizar y fortalecer el trabajo que cada región del país debe afrontar para la transformación en Normales Superiores.

Se propone entonces, que en cada Normal del país la comunidad educativa se organice en seis grupos de trabajo, que con el acompañamiento de ASONEN, enfrentarán reflexivamente el proceso de reestructuración. Los grupos que conformarán deben producir informes escritos sobre las tareas que a continuación enumeramos (ASONEN, 1995. Mayúsculas en el original)

Los grupos que planteaba ASONEN en su directiva estaban organizados en relación con los grupos de trabajo que en las normales de Antioquia se estaban orientando, desde seis aspectos básicos: apropiación del saber pedagógico universal y autores clásicos y contemporáneos; recuperación de la memoria de saber; la normal como campo de experimentación pedagógica; informática y formación de maestros; relaciones normal y comunidad, y planes de estudio y diseño curricular. En la directiva cada grupo temático tenía unas tareas orientadoras, como por ejemplo el primer grupo debía hacer un análisis de los elementos de la tradición pedagógica que existían apropiados en la normal. Estos elementos muestran la importancia que para ASONEN y las normales del país revistió el proceso de las normales de Antioquia y su grupo asesor, ACIFORMA.

En este proceso las facultades de Educación de las universidades jugaron un papel importante en las principales regiones. Los recuerdos de las escuelas normales en estas jornadas están unidos por ejemplo a la Universidad Distrital de Bogotá, la Universidad Javeriana, la universidad del Valle, la Universidad de Cundinamarca, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad Pedagógica de Nacional, la Universidad de Manizales, Universidad Surcolombiana, Universidad de Pamplona, Universidad del Cesar, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Caldas, La Universidad de los Llanos, Corporación Universitaria Lasallista, La Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE, entre otras. Sin embargo, no todas las normales del país pudieron contar con la cercanía de ASONEN o de un cuerpo asesor. Los conversatorios con integrantes de las normales se encuentran también signos de una gran soledad, lo cual

significó la lucha para lograr asesores competentes que pudieran orientar los procesos, tal como se estaba desarrollando en las principales regiones:

En 1997 los integrantes de la comunidad normalista inician la revisión, adecuación y complementación del proyecto para la reestructuración; solicitan a la Secretaría de Educación y a la Universidad del Cauca, asesoría para consolidar este proyecto. La petición no tuvo respuesta y ante esta situación la normal acudió al Especialista Celio Guerra quien empezó, a asesorar a los docentes, directivos, administrativos y personal de servicios generales en este proceso. Se eligió un comité técnico pedagógico integrado por varios docentes... (Escuela Normal Superior de Popayán- Historia).

Algunas pocas normales avanzaron con menos tropiezos gracias a los vínculos que desde el 80 habían generado con los discursos e investigaciones pedagógicas que fortalecieron el Movimiento Pedagógico, esto les permitió afianzar sus procesos con menos dependencia de asesores externos, como fue el caso de los primeros tránsitos de la Normal de Ubaté (Entrevista con sus docentes). Otras instituciones alejadas de los centros académicos de Educación Superior, apelaron al valor carismático de sus rectores quienes buscaron entre sus docentes mejor formados quienes pudieran apoyar el proceso, asumiendo el papel de asesoras, o mejor dicho de formadoras de formadores:

La reestructuración se inició en 1993 como un proceso de sensibilización hacia una nueva cultura institucional. Bajo el liderazgo del profesor Atilio¹⁹⁹ como Rector y a través de constantes jornadas pedagógicas, se logra vincular a todo el profesorado, con el propósito de comprender, construir y responder a la magnitud del compromiso. “Atilio supo llegar a la comunidad de tal manera que cada uno de sus miembros fue sintiendo la responsabilidad para con estas nuevas políticas educativas en la formación del docente. Contó para ello con la asesoría de las profesoras Pura Álvarez de Bustillo y Rosma Morales de Rojas, quienes estuvieron de acuerdo en poner en práctica una formación pedagógica adquirida en una maestría en Educación con énfasis en Procesos Curriculares, que en esos momentos estaban desarrollando”(Rincón López Alberto,

¹⁹⁹ Atilio Vásquez Suárez, rector de esta escuela normal quien fue desaparecido en 1997. Descrito por el autor del texto como “hombre lleno de sensibilidad, aplomo y mucha inteligencia”. Pp. 80 y es quien impulsara allí el movimiento reestructurador. El autor del texto nos recuerda que Montes de María es una región que comprende los departamentos de Bolívar y Sucre. Desde los años 80 viene operando grupos armados, los cuales desde 1997 se autodenominaron Autodefensas Unidas de Colombia (Rincón López, 2012:73-74)

2012: 80-81. Escuela Normal Superior Montes de María. Cita interior de: Recuperación de la Memoria histórica de la normal. Manuscrito).

En medio del proceso son muchas las preguntas que más allá del optimismo y las consignas de transformación se plantean quienes analizan las propuestas, para evaluar las condiciones en las que muchas normales de zonas apartadas se encontraban:

Hay que tener en cuenta que para hacer una elaboración, revisión y revitalización participativa del P.E.I., es necesario contar con ingredientes como: tiempo suficiente, preparación y capacitación de Directivos y educadores y presupuesto apropiado para realizar trabajos de campo e investigaciones profundas. Sin estas tres variables el P.E.I. no responderá a las exigencias que plantea la ley 115 de 1994, la ley 715 de 2001, el Decreto 3012 de 1997 y las demás disposiciones reglamentarias. Infortunadamente en esta región del San Juan y en sí del Departamento del Chocó, no se puede contar con el apoyo ni los recursos suficientes para garantizar la calidad del P.E.I. tanto en su elaboración como en su ejecución y evaluación. Es con la unión y voluntades de la comunidad educativa y de los grupos étnicos como hemos podido comprometernos en este desafío (Institución Educativa Normal Superior San Pio X, Istmina-Chocó 2009).

Estas situaciones que se expresaron en la década del 90, muestran no sólo las difíciles condiciones que vivió el sector normalista en Colombia, sino que también indican un horizonte de conflicto entre los mandatos oficiales sobre la calidad de la formación de maestros normalistas con las acciones emprendidas en la reestructuración y las circunstancias infraestructurales en las que se ha debatido la escuela normal colombiana. Así mismo las dos referencias señaladas nos muestran las circunstancias variadas y complejas a las que debían responder cada una de las escuelas normales, zonas de conflicto, diversidad étnica, entre otras. En estos procesos se pueden situar dos ejes de tensión que se evidenciaron en estos recorridos, uno se expresa en la visión de la reestructuración como acción profunda de reflexión, indagación y construcción desde las escuelas normales mismas, que era vista como un proceso a largo plazo. Mientras que por otro lado, predomina en una visión administrativa reformadora que sólo involucraba el recorte del número de normales mediante unas exigencias que se centraban en la elaboración de documentos, reajustes al Proyecto Educativo Institucional y la elaboración de un plan de estudios para los nuevos dos grados de lo que se

denominó en el momento los ciclos complementarios²⁰⁰. En este sentido estas dos visiones del proceso de reestructuración convivieron y se opusieron en el espacio de las normales y mientras en la década del 90 predominó una mirada compleja del proceso de reestructuración de las instituciones normalistas liderada por ASONEN, también se dieron visiones que reducían esta a un procedimiento administrativo que sólo se limitaba a cumplir unos requisitos, cuya producción se limitaba a unos documentos escritos.

En estas circunstancias, para algunas instituciones la acreditación previa, primera etapa de la reestructuración, fue tan solo una “acreditación de papel”, en tanto que el énfasis se colocó en la elaboración de documentos, sin verdaderos procesos que le dieran soporte a una nueva institución: “Nosotros llamamos esa acreditación previa una acreditación de papel, porque mandábamos unos papeles a Bogotá que nos pedían y sobre ellos nos decían sí o no. Era mandar un PEI reestructurado, una propuesta de currículo de formación de maestros, una propuesta de investigación y unos papeles legales como el convenio con una facultad de educación, el concepto de Secretaria departamental y eso lo analizaban y con eso decidían sí o no” (Entrevista a un rector de escuela normal. Marzo 2015). Esta mirada administrativa de la reestructuración, que luego se vuelve en elemento característico de los discursos de acreditadores, imposibilitan una acción transformadora producida, reflexionada y comprometida de los sujetos, convierte la reestructuración y la escuela normal en simulación,

²⁰⁰ Edgar Morín caracteriza esta situación como la oposición entre dos paradigmas, el de la simplificación y el de la complejidad: “ El mundo está cada vez más sometido a un pensamiento lineal, cuantitativo, y especializado. Un pensamiento semejante no percibe más que la causalidad mecánica en el momento en que todo obedece, cada vez más, a la causalidad compleja. Reduce lo real a todo lo que es cuantificable, se vuelve ciego al sufrimiento, a la alegría, a la pasión, a la poesía, a la felicidad y a la desgracia de nuestras vidas. Produce ceguera no solamente sobre la existencia, lo concreto, y lo individual, sino también sobre el contexto, lo global, lo fundamental. Traen consigo una división una disolución y finalmente, una pérdida de responsabilidad. Favorece a la vez las rigideces de la acción y el laxismo de la indiferencia (Morín E. Pensar el Mediterráneo, mediterrizar el pensamiento). En oposición “la complejidad es un tejido (complexus: lo que esta tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo”. Introducción al pensamiento complejo.1990)

en tanto que conlleva al formalismo, el activismo y el ritualismo, una “escuela vacía” (Parra R, Castañeda, E., Delgadillo, M. Rueda, R, Turriaco O. Vargas, M. 1994: 13).

Así mismo, algunos documentos elaborados por los entes administrativos dejan serias inquietudes sobre el sentido pedagógico y por ende sobre la profundidad del proceso que algunas entidades departamentales le asignaron a la reestructuración de las normales en algunas zonas del país. Muchos de estos discursos permiten considerar que en algunos departamentos la reestructuración de las escuelas normales se asumió por los entes gubernamentales más como un proceso administrativo de planeación educativa que como un proceso pedagógico.

Desde esta perspectiva, el trabajo se reducía a un recorte y una reorganización de las normales que obedecía a criterios cuantitativos relacionados con el número de docentes que se necesitaban, atendiendo a la “directriz ministerial 052 del 3 de noviembre de 1995 que solicita a las Secretarías de educación Departamental conformar equipos técnicos de trabajo para dinamizar el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales,” (Equipo técnico de Secretaría de Educación. Gobernación del Valle del Cauca. S.f.). Desde este panorama la reestructuración se restringe a aspectos formales como el ajuste del proyecto de reestructuración de las normales en lo administrativo, lo financiero, orientar la formalización de convenios con las universidades, orientar los procesos de cambio de denominación, construcción de un plan curricular y la definición del énfasis. Fue a esta visión administrativa del proceso a lo que ASONEN y los equipos pedagógicos de las facultades de educación se opusieron con tenacidad, lo cual confluyó en uno de los momentos más importantes de la discusión y el debate académico nacional en la que desde diferentes posiciones y experiencias las facultades, los investigadores, las secretarías de educación y el Ministerio fueron convocados por las normales para reflexionar y pensar la formación del maestro en el país; muestra de ello fue el Congreso Nacional de formación de maestros realizado en 1996 en Medellín.

Lo anteriormente expuesto, posibilita considerar la reestructuración de las escuelas normales en Colombia como un sendero rodeado por horizontes contradictorios que se pueden

sintetizar con las palabras esperanza y confrontación. Esperanza por el alto nivel de motivación y movimiento pedagógico que significó para las escuelas normales, por los ánimos de transformación, actualización y refundación que implicó asumir con responsabilidad el compromiso de refundar una nueva institución normalista que recogiera los aportes de su tradición y lograran ponerla en contacto con los discursos, prácticas y contextos que hicieran de ella un ámbito formativo para la formación de maestros dedicados a la formación de los niños y las niñas del país.

Confrontación por las tensiones que genera con las concepciones gubernamentales-administrativas, y porque si bien en la década del 90 las aspiraciones de las normales van a encontrar un espacio proclive para lograr sus aspiraciones, el ingreso al nuevo siglo va a demarcar otras líneas de fuerza, otro discursos que le revelarán, bajo las consignas de calidad, de acreditación y de profesionalismo, otra vez una compleja paradoja: las exigencias del discurso oficial, enmarcadas en el desconocimiento de su historia y sus procesos, y las pobres condiciones en las que debe subsistir, las cuales no sólo le impondrán líneas de confrontación hacia el exterior, sino también reforzarán y consolidarán las tensiones a su interior.

4.2.3 El proyecto de ACIFORMA y la construcción colectiva de una concepción pedagógica para la reestructuración

ACIFORMA – Apropriación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo Comprensivo de la formación de maestros- fue un proyecto liderado por un equipo de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que acompañó los procesos de reestructuración de las normales del departamento de Antioquia del año 1995 al año 2000, cuyas posiciones pedagógicas se enmarcan con la tradición construida por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP) en Colombia.

Este proyecto se constituye en un elemento central para comprender las aspiraciones, procesos y conceptualizaciones que se levantaron en el campo pedagógico en Colombia sobre la formación de maestros y las escuelas normales en la década del 90, puesto que este no sólo

logró impactar el sendero recorrido por las normales de este departamento, sino que también logró situarse como una concepción compleja sobre la formación de maestros que propició un fuerte posicionamiento de las normales, frente a sí mismas, frente a la comunidad intelectual y frente al Ministerio de Educación. Así mismo, frente al desconcierto inicial que se vivió en el ambiente normalista, este proyecto jugó el papel de orientador y potenciador de los procesos de regiones en el país, pues sus desarrollos fueron objeto de las publicaciones de ASONEN en el momento (ver bibliografía). Así mismo, el proyecto de Antioquia urgió a las demás regiones e instituciones universitarias a la reflexión, el análisis y la construcción de propuestas para la formación de maestros (Entrevista con rectores de las normales).

En efecto, el proyecto construido por ACIFORMA fue asumido entre 1995-2000 por la Asociación de Escuelas Normales de Colombia (ASONEN) como base desde la cual pensar y construir los procesos de refundación de las escuelas normales del país, respetando las diferencias regionales, las historias institucionales y los saberes comunitarios. Lo anterior, en tanto que ACIFORMA se posicionó no sólo como proceso de indagación sobre estas instituciones, sino también como propuesta conceptual y metodológica para pensar la reconstrucción de unas nuevas normales o de su transformación en institutos de investigación pedagógica para la formación de maestros en el país. Entre los objetivos estratégicos alcanzados por este proyecto se encuentra la aprobación por parte de la Secretaría de Educación Departamental del proyecto de reestructuración de las escuelas normales de Antioquia.

Esta experiencia fue dirigida por el profesor e investigador Alberto Echeverri²⁰¹ S. de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y director del GHPP, y contó con la

²⁰¹ Alberto Echeverri Sánchez fue director del proyecto de escuelas normales de Antioquia, coordinador del equipo Aciforma, colectivo que asumió la labor de acompañamiento y asesoría a las 23 escuelas normales de Antioquia que se reestructuraron. Este equipo sirvió de apoyo a la junta directiva de ASONEN desde 1995-2000. Luz Victoria Palacio M. y Martha Luz Ramírez, contribuyeron a pensar y didactizar la articulación entre la tradición normalista y la enseñanza de las ciencias Naturales, física y química, entre sus aportes más visibles están las reflexiones en la diferenciación entre el objeto de conocimientos de las ciencias y el objeto de enseñanzas de la didáctica. Luz Victoria Palacio ha sostenido una intensa relación con las

participación de un equipo de investigadores y docentes del campo pedagógico: Luz Victoria Palacio M., Marta Lorena Salinas Salazar, Donna Zapata Zapata, Rubiela Arboleda Gómez, María Elena Garcés S., Irma Hurtado G., Hilda Mar Rodríguez, Marta Luz Ramírez F., Queipo Timaná V., Santiago Correa y Juan Felipe Garcés G. Así mismo, el proceso emprendido por este equipo en las normales contó con la asesoría de prominentes investigadores de la pedagogía, como son Olga Lucía Zuluaga, Eloísa Vasco, Germán Vargas Guillen y Ernesto García Posada, Bernardo Restrepo Gómez, José Granés, Germán Vargas Guillén, Vladimir Zapata Villegas y Hernán Escobedo David. Este Proyecto tuvo la financiación de Colciencias, la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación de Antioquia.

escuelas normales de Antioquia desde proyectos de investigación y asesorías, dirigió el proyecto La formación del maestro en la relación pedagogía ciencias, financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia y varias escuelas normales. Martha Lorena Salinas, su labor estuvo relacionada con la reflexión en torno a la práctica pedagógica y el saber pedagógico. Orientó una línea de trabajo al interior de los seminarios permanentes donde relacionaba la narrativa, el cine y la literatura como horizontes de refundación de la práctica pedagógica y el maestro de maestros. Donna Zapata. Aportó en la implementación de los avances de la informática en el proceso de formación de los maestros de las escuelas normales de Antioquia, desde el cual hizo énfasis en el trabajo de la pedagogía computacional pensada desde los aportes de Germán Vargas Guillén: Filosofía, pedagogía y tecnología. Rubiela Arboleda, estructuró y orientó una línea de trabajo en la asesoría a las escuelas normales y los Seminarios Permanentes orientado a la reflexión y conceptualización de la pedagogía del cuerpo fundamentándose en una semiótica corporal. María Elena Garcés e Irma Hurtado funcionarias de Secretaría de Educación departamental (Ant.) quienes desarrollaron la labor de dirección administrativa del proyecto. Hilda Mar Rodríguez, Sus principales aportes estuvieron dirigidos a la reestructuración de la práctica pedagógica, a la construcción de experiencias en torno a la construcción de los núcleos interdisciplinarios, el proyecto General de Investigación y los proyectos de núcleos. Juan Felipe Garcés, desarrolló una intensa labor en la orientación y asesoría en relación con el diagnóstico sobre las características de las práctica pedagógica en la escuela normal, así como en la conceptualización sobre la relación entre modelo, dispositivo. Los asesores: Olga Lucía Zuluaga, se encargó de ofrecer sus orientaciones en la línea de la relación entre escuela normal y acumulación de saber pedagógico y la pedagogía clásica, así mismo sobre la experimentación y la experiencia desde las propuestas de John Dewey. Así mismo orientó reflexiones sobre la construcción del campo conceptual de la pedagogía. Germán Vargas Guillén orientó las reflexiones sobre los diarios pedagógicos, la pedagogía de Celestín Freinet y la pedagogía computacional. Ernesto García, sus orientaciones más puntuales estuvieron dirigidas a la construcción del equipo docente como expresión académica de la vida democrática y pedagógica de las normales y sobre la investigación como tarea inaplazable del maestro y la escuela normal. Hernán Escobedo, dirigió la orientación didáctica sobre la enseñanza de las matemáticas y participó junto con Felipe Garcés y A. Echeverri, en la redacción de la propuesta final de ACIFORMA

4.2.3.1 La construcción de una caja de herramientas²⁰²

El proyecto ACIFORMA diferenció entre la formación del maestro de maestros²⁰³ y la formación de un maestro para los colegios y universidades, procesos de formación docente desarrollados en las facultades de educación. En este contexto, la formación de un maestro de maestros es un proceso específico que se diferencia de la que requiere cualquier otro profesional, científico o tecnólogo. En esta dirección, el proyecto de ACIFORMA da un viraje con relación a los anteriores trabajos desarrollados por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, ya que él representa un desplazamiento que va de la historia de las prácticas a los procesos de formación de maestros; de la enseñanza a la formación, de los trabajos epistemológicos e históricos a los relatos y del saber pedagógico a un Campo Conceptual que lo cobije.

ACIFORMA puso en funcionamiento un dispositivo Formativo Comprensivo (disposición de elementos teóricos y prácticos que recorren la institución formativa, anulando las distancias entre los maestros de ciencias exactas y ciencias humanas, entre los del bachillerato y la primaria; entre el conjunto de la normal y los que oficiaban en la anexa, y entre la normal con la comunidad) que permitiera fortalecer los procesos de formación de maestros desde la pedagogía y en contacto estrecho con los territorios, con el fin de apoyar la reforma de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. Desde la reconceptualizaciónⁱⁱ de las huellas de la tradición normalistaⁱⁱⁱ este proyecto consideró que en el maestro existía la potencia de la autoformación,^{iv} a partir de su inserción en prácticas formativas^v. El proyecto ACIFORMA, pretendió volcar sobre el universo normalista las experiencias y prácticas que tuvieron lugar en el Movimiento Pedagógico^{vi} en los años 80,

²⁰² Las escuelas normales se dotaron de herramientas conceptuales, reflexivas y prácticas para construir una institución que fuera formativa desde el grado preescolar al grado trece.

²⁰³ Maestro de maestros es aquel que encarna en sí mismo el sentido de la formación, ya que toda su corporalidad está imbricada en ella, y la pone al servicio de la formación de nuevos maestros, a quienes dona y su experiencia y acompaña en su proceso.

las normales demostrativas del Valle y las Expediciones Pedagógicas de los años 90^{vii} en Colombia, con la finalidad de que la pedagogía y la formación que se daba en estas instituciones se pudieran diferenciar de los dispositivos de encierro que habían caracterizado la formación normalista y posibilitara crear condiciones para el surgimiento de otros mecanismos que engendraran redes con la cultura, políticas, la sociedad, la tecnología y la ecología, etc. En esta dirección, ACIFORMA propuso la creación de otros dispositivos en relación con el Dispositivo Formativo Comprensivo, como fueron los proyectos de aula, los proyectos de investigación general, los núcleos de saber pedagógico y el equipo docente.

Por otra parte, frente a la necesidad de concebir la pedagogía como espacio de saber que posibilitara alojar las preguntas por el maestro y su formación, superando las visiones que por una parte, la reducían a una ideología o a una existencia instrumental y prescriptiva, y que por otra, marginaban al maestro de los espacios de construcción de saber, ACIFORMA forjó el concepto de pedagogía como Campo Conceptual,^{viii} como espacio articulante de un proceso capaz de generar formaciones que abarcaran procesos de conceptualización, experimentación y narración pedagógica, y que a la vez ubicaran los procesos de formación de maestros en la apertura, la pluralidad y la diversidad. En este sentido, el Campo Conceptual se construye en horizonte capaz de alojar las preguntas por la formación, la enseñanza, la experimentación, la instrucción y el aprendizaje y sobre todo, estar en condiciones de responder a la pregunta central que aportó ACIFORMA al proyecto reestructurador de las escuelas normales ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? Se concreta la propuesta de formar un maestro reflexivo de su pensamiento y de su práctica a través de los dispositivos antes descritos (Echeverri, 2009: 3-5).

En este sentido, el concepto de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP), busca dar respuesta a las urgencias de la formación del maestro y a las múltiples crisis que afronta la pedagogía a su interior en sus problematizaciones y construcciones, y en su exterioridad en el campo de la educación, las humanidades, la cultura y la sociedad. Estas tareas le exigen una constitución diferente que le permita la interrelación y la potencia hacia sí mismo y hacia otros saberes, disciplinas y ciencias:



[...] el campo alude a una espacialidad no coartada por una normatividad jurídica, por el contrario, ella comprende las reglas que se derivan de la lucha entre agrupamientos intelectuales e investigativos no interferidos por la normatividad jurídica o por la acción de la institución como aparato. Ese campo no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobre advertir que nunca la descarta. Tampoco se puede asemejar el campo al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos al espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio que recorre y el recorrido por el campo carecen de porterías y de ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones que generan discontinuidades y vacíos. A diferencia de la escuela o la Escuela Normal Superior (ENS), este campo no está definido a priori, se engendra y existe en el juego de relaciones de fuerza que lo envuelven. Posee dos atributos, plural y abierto. A diferencia de los programas escolares que seleccionan un conocimiento específico y lo institucionalizan, el CCP admite la coexistencia de tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funda con los relatos sin perder su producción conceptual y sin privarse de ella” (Echeverri, S. 2008:117-118).

Desde esta perspectiva, el Campo Conceptual de la Pedagogía y el Dispositivo Comprensivo Formativo crean condiciones favorables para integrar en la formación normalista la tradición²⁰⁴, la ciencia, la cultura y la estética al concebir la escuela normal como formativa desde el preescolar hasta el grado trece. Esa concepción de escuela normal sigue teniendo vigencia para oponerse a las posiciones que pretenden reducir la formación de maestros a dos años de ciclo complementario y reducir el acto pedagógico y la formación de maestros a competencias laborales delimitadas.

²⁰⁴ El concepto de tradición nos remite a la acepción construida por J. Gadamer, en el análisis de la continuidad y la discontinuidad histórica como experiencia. En este sentido, el concepto de Tradición no está referida a un trascurso, “sino de una comprensión de aquello nos sale al paso en la historia interpelándonos y concerniéndonos...estamos en cada momento en la posibilidad de comprendernos con eso que nos llega y se nos transmite desde el pasado. [...]La trasmisión y la tradición no conservan su verdadero sentido cuando se aferran a lo heredado, sino cuando se presentan como interlocutor experimentado y permanente en el diálogo que somos nosotros mismos. Al respondernos y al suscitar así nuevas preguntas demuestran su propia realidad y su vigencia”(1995: 141-143)

Una de las propuestas generadas por este dispositivo más inquietantes es aquella que plantea la formación del maestro normalista, por los efectos de este dispositivo formativo Comprensivo, como polivalente capaz de desplazarse con propiedad en la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación, y en los diferentes escenarios educativos que ofrece el país (la diversidad cultural, las necesidades especiales, la ruralidad, la ciudad). Este planteamiento lleva a preguntarse si es posible hoy en Colombia la formación de este tipo de maestros.

El carácter comprensivo (que abarca) de este dispositivo se reparte en varios horizontes de circulación, en tanto abierto a la vocacionalidad, a la práctica, a las ciencias por enseñar, a la didáctica, y a la espacialidad: conexión con la cultura regional y las etnias. Y con las problemáticas sociales- Igualmente, comprensivo en tanto a la subjetividad, ya que no agota la singularidad del alumno en el maestro, ni la del maestro en el alumno y entiende la enseñanza como una relación entre sujetos; comprensivo en relación a lo público y a la diversidad cultural, pues convierte lo público y cultural en objeto de enseñanza y comprensivo en relación a la acción comunicativa desde su carácter transcultural, transdisciplinar y crítico. En este sentido la institución formadora presenta dos movimientos uno de expansión hacia la ciencia y la sociedad y otro hacia el interior retomando los productos de la expansión y los convierte en campos aplicados y experiencias formativas que tienen como escenario los núcleos de saber pedagógico, el equipo docente y los proyectos de investigación.

En oposición a una mirada simplificadora de la reestructuración, ACIFORMA y ASONEN plantearon una visión ambiciosa y compleja de este proceso normalista que colocaba al maestro como centro de sus construcciones que buscaba refundar una nueva normal para el país que respondiera a las ambiciones construidas en la década del 80 por el Movimiento pedagógico, así lo expresó el proyecto de reestructuración de Antioquia:

Se trata de reconstruir una Normal Superior de cara a la realidad nacional. De reconstruir una Normal Superior abierta a la vida del país porque debe estar vinculada a concebir la educación como propósito nacional al hacer del maestro un intelectual y un hombre público que participa en las grandes decisiones a nivel nacional,

departamental y municipal. Se trata de reconstruir una Normal superior que en las ciudades, regiones y municipios sitúe una línea divisoria entre la barbarie y la civilización. Estamos planteando una Normal Superior que genere acciones de entendimiento entre los colombianos y suma en el olvido los caminos de sangre (Proyecto de reestructuración de normales en el departamento de Antioquia- Echeverri S. 1996 a: 20).

En sus trayectos reconfiguradores, este proyecto se cimenta en el hallazgo de fuertes huellas de la tradición normalista, que le dan validez a la reestructuración de las escuelas normales en el país, en oposición de las voces que promueven su desaparición, en tanto que para este grupo asesor no se trataba de mantener un aparato, una institución en sí misma, sino que se trataba de reactualizar la formación normalista a partir de las huellas de una tradición que se expresan en varias líneas de potencia: En primer lugar, la capacidad para suscitar el deseo y la relación pasional con la enseñanza como elemento distintivo de la formación normalista (Echeverri.2008: 128). Este aspecto está íntimamente relacionado con la noción de vocacionalidad que ha hecho parte del acervo distintivo del maestro y que en el proyecto de ACIFORMA, se reconceptualiza como: “el proceso vivencial que le permite a los individuos identificarse con un proyecto de vida determinado y desarrollar las actitudes y aptitudes consecuentes. Este proceso, en general es inestructurado y se compone de vivencias aparentemente aleatorias que cobran fuerza de significación en función de estructuras subjetivas que la mayor parte de las veces permanecen inconscientes aún para el mismo sujeto”(García, Ernesto.1996: 60-61) En este sentido una de las huellas de la tradición normalista de alto significado para pensar la formación de maestros hoy en el país es su capacidad para concitar ese “llamado vocacional” que compromete una posición vital del sujeto, relacionada con la enseñanza, desde una posición que relaciona la práctica pedagógica con el saber y la ubica no en el marco referido de la neutralidad y la indiferencia política, sino que la reconfigura en el campo de las responsabilidades políticas y éticas de la enseñanza y el maestro. Tradición que desde Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Herbart, Dewey, hasta Freire y las pedagogías críticas contemporáneas han pensado al maestro, la escuela y la enseñanza en honda relación con la defensa de la vida, la democracia y la transformación social y la paz de los pueblos.

El segundo aspecto planteado por el proyecto del departamento de Antioquia está referido a la raigambre territorial que ha caracterizado a las escuelas normales en “su incrustación en la historia, la cultura, el medio ambiente, las localidades, el paisaje, los rostros, el cuerpo y el deseo” de sus comunidades (Echeverri, 2008: 128). Por lo tanto, la relación de identidad de las comunidades con sus territorios se constituyó un elemento común de los hallazgos de los asesores al llegar a los municipios, concebida por sus moradores como “una institución educativa cuya misión es formar gente buena, solidaria, y que sea capaz de entregarse al trabajo por la comunidad” (Palacio y Salinas, 1996:109).

El tercer aspecto de la tradición normalista que el proyecto de ACIFORMA y las escuelas normales tocadas por su discurso reivindican como elemento vital para reflexionar la formación de maestros es el pensar la formación de éstos como un proceso de larga duración, en tanto que este se sustenta en el contacto labio-oído entre maestro de maestros y alumno-maestro, como un todo formativo que se inicia en la niñez y se va desplegando y constituyendo en un proceso experiencial hasta el grado trece (Echeverri, 2008: 136).

Estos elementos sirvieron como equipaje de partida para el proceso que este equipo inició en los momentos más confusos, pero también más esperanzadores de la reestructuración de las normales en Antioquia y que fueron la base para que las normales consolidaran la certeza de su validez en el ámbito de la formación de maestros en el país. El proyecto de Antioquia y la persistencia férrea de ASONEN le brindaron a las escuelas normales lo que ella ya sabían por ese “instinto constructivo” del cual habla el maestro Echeverri, el cual las había llevado a luchar en las plazas de Bogotá por la no eliminación de las normales, no obstante, necesitaron de otros para hacerlo certeza argumentativa y esta fue la base para avanzar en los procesos de reestructuración, pese a las dificultades que se avizoraron. Esta fue la fortaleza que donó el proyecto de ACIFORMA a las escuelas normales, el brindar un espejo que posibilitara mirarse en él para encontrar fortalezas, pero también perspectivas que le permitieran enfrentar las limitaciones.

Fue en este sentido que una de las nociones que construyó el equipo de la Universidad de Antioquia en este proceso fue el de Tradición crítica. Los grupos de investigación y el

movimiento pedagógico habían probado la potencia de la historia para reconocimiento del maestro y sus instituciones; la historia como un espejo que le entregaba un rostro, el rostro construido en las huellas de su trajinar, un rostro en el cual identificarse, ya que los efectos de las políticas educativas de las últimas décadas habían desfigurado, trastocado y confundido la razón de ser de las escuelas normales convirtiendo la institución de saber en aparato. Una identidad que no pudieron ofrecerle los estudios cuantitativos y las reformas legislativas. De esta manera una de las tareas prioritarias de las escuelas normales fue construir la historia institucional y las formas de existencia del saber pedagógico. Una historia en la que ellos fueran los protagonistas, no los gobiernos, una historia que les permitiera identificar sus obstáculos, pero también las huellas de una tradición que son fortaleza heredada para la formación de maestros. Más aún, comprendieron que esa historia no estaba escrita, que nadie sino ellos mismos podían construirla, que tenía que ser parte de su tarea y de su propio proceso de reestructuración. En este sentido, la historia crítica se convirtió en un elemento importante que ligó la reestructuración a la reflexión y el deseo de la escuela normal sobre sí misma.

Este proyecto logró un importante nivel de influencia nacional y se constituyó en puntal para considerables éxitos frente al debate y las negociaciones con el Ministerio de Educación, como fue el decreto 3012 de 1997, y otros documentos del Ministerio, ASONEN y el CAENS que sirvieron de orientación, “Si se miran los documentos que orientaron la primera acreditación, no hay que hacer un esfuerzo muy grande para encontrar allí el discurso de ACIFORMA, y esto era lo que convencía a las normales”(Rectora de escuela normal. Entrevista septiembre 2015).

Sin embargo, pese a las fortalezas obtenidas por ACIFORMA, este equipo investigativo no logró darle un trayecto más amplio que consolidará los avances, debido por un lado, a disposiciones administrativas gubernamentales, por otra, a la falta de proyección de la Universidad de Antioquia para darle un influjo académico e investigativo que potenciara su compromiso con las normales más allá de la formalidad de los convenios y los contratos administrativos. Por otra parte, se pueden señalar dificultades en sus dirigentes para lograr mayor nivel de apropiación y experimentación de sus propuestas y conceptualizaciones por

los maestros y directivas de las escuelas normales con el fin de obtener mayor nivel de autonomía en la continuidad del proceso. Es decir, no se constituyeron los suficientes instrumentos didácticos que posibilitara una comprensión que fuera más allá de la visión del modelo y de la doctrina (Conversaciones con el coordinador del proyecto). Por otro lado, no logró influir de manera determinante en la construcción de políticas públicas orientadas a darle autonomía a las escuelas normales en el nombramiento de sus docentes, ni en lograr un estatuto diferente para los maestros que laboran en estas instituciones.

El proyecto de ACIFORMA tuvo que enfrentar dificultades para vencer los abismos conceptuales y terminológicos entre los investigadores y los actores normalistas. No obstante la acogida e importancia de las estrategias creadas por el equipo como fueron los Seminarios Permanentes, las construcciones teóricas, la sistematización escrita y la publicación de la revista N° 16 de Educación y Pedagogía, los eventos internacionales relacionados con la formación de maestros, la relación entre dos mundos de apropiación conceptual y metodológica se opusieron encontrando en muchos casos resistencias, pero que también significaron para ambas partes una experiencia de enriquecimiento conjunto.

Por otro lado, aunque existió apoyo en muchos momentos de las personas que al momento se encontraban al frente de la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia y del Ministerio de Educación, también le correspondió enfrentar intrigas e incomprensiones, y/o falta de condiciones en los entes municipales, para un proceso que fue pensado en un inicio a largo plazo, pero que desde el pensamiento administrativo que ha predominado en el espíritu reformador estatal y que es parte vital de la forma como en general se han asumido los cambios educativos, se convertía en muchos momentos en el deseo de llenar exigencias que obedecían a dinámicas de tiempo y procesos de construcción diferentes.

En este sentido se ubicaron en el contexto formas de pensar el quehacer reestructurativo y la construcción de sujetos pedagógicos de diferente catadura, que se visibilizan en un solo gesto, el pedir un manual: "un sector del seminario opinó acerca de la necesidad de suplantar el sistemas de lecturas por un manual de pedagogía que dé cuenta del plan de estudios y del sentido de la pedagogía como disciplina fundante". La memoria del Seminario señala: "El

coordinador del proyecto acotó: “que el papel de los seminarios es crear las condiciones para que los mismos maestros elaboren sus manuales...” (ACIFORMA 2000:14).

A un pensamiento de la complejidad, relacional, multifocal y de autoconstrucción se opuso en muchos instantes un habitus formado en la linealidad, la simplificación, la aplicación de paquetes elaborados, la fragmentariedad y el método²⁰⁵ preestablecido como camino. En este sentido, el proceso de reestructuración planteado por ACIFORMA se concibió como la creación de un proceso de construcción que fuera desde la interioridad de la escuela normal y el maestro formador hacia la exterioridad, como un espacio de reflexión, de problematización y de saber “Antes o al mismo tiempo de entrar en relación con el mundo, con sus prácticas sociales, es necesario que el maestro tenga un espacio, un lugar desde donde pensar, hablar y actuar en el mundo del saber y el conocimiento” (Echeverri,1997:23). En este panorama al equipo de asesores les tocó enfrentar y defender con paciencia y pedagogía un sendero que era inédito y en muchos casos incomprensibles para los maestros normalistas, así lo expresan las memorias de ASONEN (1997):

Ese es el problema que hay que comprender muy bien, porque significa defender una metodología de construcción de la Escuela Normal Superior, de adentro hacia afuera. Es decir primero nos atrincheramos en el saber, nos atrincheramos en el conocimiento y desde ahí entramos en relación con el mundo. Me refiero al conocimiento de aquellas cosas con las cuales el maestro trabaja cotidianamente: la enseñanza, el aprendizaje, la formación. Es muy importante empezar desde aquí la construcción de ese lugar en el saber y el conocimiento. Podemos entrar en relación con todas las necesidades sociales, con todas las necesidades políticas y económicas, pero si no partimos de la construcción de esa casa desde la cual podemos hablar el lenguaje de aquello con que trabajamos permanentemente, nos vamos a disolver en esas demandas de la sociedad, y vamos a terminar convertidos en trabajadores sociales, en un trabajo de tipo asistencial (intervención del coordinador del proyecto A. Echeverri, en el seminario de la Ceja- Antioquia. 1997:24).

²⁰⁵ Para Nicolas Malinowski esta concepción de método tiene sus raíces en el pensamiento cartesiano, en el cual el método es “un conjunto de reglas, a la vez técnicas, lógicas y deontológicas, susceptibles de garantizar el valor de un planteamiento cognoscitivo así como la certeza de sus resultados”(s.f. 1)

En este panorama de dialogicidad se encuentran una diversidad de retos que el proyecto de ACIFORMA tuvo que afrontar, en tanto que las posibilidades de reestructuración planteadas partían de problematizar la institución normalista y en especial al maestro de maestros. En este trayecto emergieron elementos centrales relacionados con la forma como ha sido concebido el maestro y su formación en la historia educativa del país y el peso de las prácticas de encierro y desvinculación con la pedagogía, las ciencias y la cultura; así lo expresan las memorias del Seminario Permanente de San Pedro de los Milagros- Antioquia: "Los maestros consideran que la elaboración del plan de estudios desde la mirada del Dispositivo Formativo Comprensivo es un largo proceso de construcción y exige en los docentes un perfil muy cualificado de formación en la ciencia y en la pedagogía" (ACIFORMA 2000: 419)

Los rezagos engendrados por la visión históricamente construida de un maestro repetidor, transmisor, formado por los decretos, los manuales y las exigencias administrativas fungieron en muchos momentos como elementos de resistencia y de incompreensión, pero por otra parte y de manera interrelacionada, la mirada administrativa y fragmentaria de los currículos, del tiempo y los espacios que encierran al maestro en la mecanización y en el hacer y lo imposibilitan para enfrentar de manera dinámica la relación con los pares, la escritura, el estudio, la reflexión y la investigación, fueron elementos que adquirieron visibilidad, así lo dejan ver las memorias de los seminarios permanentes programados por el Proyecto y ASONEN, con relación a los obstáculos que se presentaban en el proceso:

Una de las razones que se dio para el no cumplimiento de las tareas es la poca inserción de los seminarios en la Escuela Normal Superior, [...] que se expresa en la imposibilidad de conquistar un tiempo para realizar las tareas que se colocan el seminario.

Otro grupo arguyó el poco apoyo institucional que tienen los seminarios y que hace que sean vividos en las diferentes instituciones como cursos de capacitación y no como el embrión de nuevas relaciones académicas, civiles y vivenciales (ACIFORMA, 2000:14).

Otro elemento que expresa los retos que enfrentaron los procesos normalistas y en especial el proyecto de ACIFORMA, es la relación problemática del maestro con la escritura y la lectura: "El maestro de la Normal no ha desarrollado su gusto por la escritura. No se

sistematizan las experiencias educativas significativas ni las innovaciones pedagógicas que se viven en el aula. Igualmente se detecta desinterés por leer conocimientos de pedagogía que cualifiquen y den sentido a su quehacer como maestro” (ibíd.: 15). Estos rasgos históricos, muestran los efectos de las concepciones sobre la formación de maestros y la instrucción como su función, las cuales han sometido al maestro a la máquina del enseñar, al dictar clase y que lo alejan de la “enseñanza como posibilidad del pensamiento”, lo que implica “pensar la enseñanza como acontecimiento complejo de saber y de poder, es **buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura** como hasta ahora se ha hecho”(Martínez Boom 1999: 170), problemática que se constituyó en base del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos en los años 80 y de las Expediciones pedagógicas²⁰⁶ en el 90. Sin embargo, eran estas complejas situaciones que se ponían en evidencia en los espacios de autoformación y refundación los que precisamente le daban existencia a la reestructuración de las escuelas normales.

4.2.3.2 Los seminarios permanentes: un cambiar de piel, padecer en sí mismo(a) la formación

Los seminarios permanentes fueron una estrategia importante desarrollada por el Proyecto de ACIFORMA a nivel nacional, pero principalmente en las normales de Antioquia. Estos seminarios fueron encuentros de formación y autoformación en los cuales docentes y en algunos casos directivas de las escuelas normales, se reunieron a veces de manera general y otras por núcleos de saber²⁰⁷ para construir las bases de la nueva escuela normal, partiendo

²⁰⁶ La expedición Pedagógica es un proyecto nacional liderado por la Universidad Pedagógica Nacional que fue pensado como un largo viaje de 440 maestros por gran parte de la geografía nacional en un esfuerzo por construir colectivamente una mirada de la educación a partir del reconocimiento de la diversidad y de la riqueza pedagógica existente (Unda B. M.P., Orozco C. O. Y Rodríguez C. A. 2001)

²⁰⁷ “Se entiende por núcleos interdisciplinarios o núcleos de saber aquella región del Dispositivo Formativo Comprensivo que conforma un espacio de saber estructurado con base en relaciones interdisciplinarias y que aglutina a los maestros enseñantes de aquellas ciencias que presentan afinidad en sus objetos de conocimiento, en sus campos de fenómenos, en sus métodos y en las formas de construcción de sus conocimientos”(Palacio Mejía, L. Victoria., Garcés Gómez J. Felipe y Álvarez Torres Jair.2002)

de la necesidad de desplegar un proceso que posicionara al formador de formadores y a la institución normalista en un ámbito formativo, desde esquemas no convencionales²⁰⁸, en tanto que rompen con el programa, los tiempos, los espacios, los títulos, etc.. Estos encuentros, algunos de varios días, marcaron una impronta en sus participantes y generaron importantes horizontes de reflexión frente a la pedagogía, la didáctica, las ciencias y la construcción de una nueva subjetividad para el maestro ligada a la reflexión, la escritura y la investigación, en el marco de construcción de elementos que permitieran hacer de los procesos de reestructuración una fuerza consolidada que posibilitara vencer el olvido gubernamental y levantar una opción pedagógica para la formación de maestros. Este propósito, lo sintetiza su coordinador, de la siguiente forma: “Hacer que el instinto constructivo se exprese en el quehacer diario de la institución que se gesta, implica que los asistentes a los seminarios ya habitan los núcleos y el equipo docente, y poco a poco diluyen los hábitos de la desolación y el miedos que engendraron de aquella época en que las cosas perdieron su significado y las tradiciones normalistas se destiñeron, pues carecían de significado para el mercado” (Echeverri. 2008: 136).

En la memoria y en el cuerpo de los maestros y maestras que participaron de estas intensas jornadas quedaron las huellas de estos acervos que se constituyeron en bases desde las cuales pensar las nuevas dinámicas y formas de la escuela normal, y sobre todo del maestro formador de maestros; así lo plantean los recuerdos de quienes hicieron de estos seminarios espacios de autoformación:

Se pretende narrar los conocimientos generales pedagógicos didácticos, cotidianos, administrativos y cómo la escritura fue sensibilizando los sentimientos y emociones de

²⁰⁸ A estas instancias de formación que González Lara, Mireya y Pulido Chávez, Orlando (2012) han denominado alternativas o no convencionales: “Son aquellos procesos de formación que rompen y desbordan las formalidades características de los esquemas de formación de naturaleza académica-universitaria que han predominado en la formación de docentes; interpelan críticamente el sentido, los contenidos, las metodologías de la formación, así como a los sujetos que hacen la formación” ¡Todo pasa... todo queda! Historias de maestros en Bogotá. pág. 10

los maestros e incitó al deseo de escribir. Evoco actividades de ésta características: ¿cómo nace mi interés por hacerme maestra (o)? Fue un ejercicio individual y grupal, que motivó Martha Lorena Salinas y comprometió a los maestros formadores a construir Historias de vida.

¡Cuánto saber pedagógico y sabiduría acumulada! Maestros con experiencias de 20, 30 años formando maestros en las Escuelas Normales.....resultó un texto insospechado, rico en anécdotas, sabiduría y conocimientos.

¿Cómo reflexionar sobre esa práctica?, ¿dónde expresarla? Los seminarios fueron el auditorio para intercambiar y otorgar nuevos sentidos y significados a los conocimientos y experiencias vividas en los diversos contextos. De ésta forma se organizaron: seminarios de administración y gestión, seminario de practica pedagógica, seminario de didáctica de ciencias sociales y humanas, seminario de didáctica de ciencias naturales, seminario de uso de las TICS y seminario de didáctica de la lengua materna. Estábamos convocados a revisarnos: nuestro ser de maestros, actitudes, concepciones, posturas críticas, como formadores de maestros (Gil Martha, 2015: 1)

Desde la literatura, el cine, la lectura, el diálogo, la escritura y la investigación sobre la cotidianidad normalista y sus embriones de construcción, este proceso hizo de la experiencia personal e institucional elementos potencializadores que conectaran al maestro con su historia y las tareas de refundación, a través de la construcción de nuevos lenguajes que permitieran variadas experticias y campos de conocimiento:

La experiencia ha sido el punto de partida de la construcción de ese nuevo lenguaje, experiencia reflexiva en relación con la interioridad, las palabras, la cultura, las cosas, la sociedad, la tecnología y las ciencias.[...] La experiencia es entendida como un volver permanente(reflexión) sobre la práctica pedagógica y la vida extraescolar de alumnos-maestros y maestros de maestros. La experiencia tal como la nombramos es la base material para comprender la pedagogía como disciplina fundante y la enseñabilidad y la educabilidad como ejes de la institución formadora (ACIFORMA, 2000.1).

Los asesores del núcleo de pedagogía, sólo entre 1999 y principios del 2000, realizaron siete seminarios permanentes con maestros de las escuelas normales en este departamento, entre los cuales se destaca el Seminario de San Pedro de los Milagros- Antioquia, al cual asistieron 200 maestros (ACIFORMA, 2000). Estos seminarios logaron abordar ejes temáticos referidos a la tecnología, las ciencias, la cultura, la ciudadanía y la política, la infancia, la innovación y la práctica pedagógica entre otros. La “fiesta de San Pedro” como fue nombrada

por los asesores en su informe, se puede concebir como el clímax formativo de este proceso, los informes indican los avances obtenidos:

En San Pedro comprobamos una verdad decisiva, la tradición normalista se ha ido dotando de un nuevo lenguaje y éste cuenta al interior de las instituciones con destacados exponentes, me refiero a Álvaro Marín (Marinilla), Gustavo Alzate (Normal Superior de Medellín) y los profesores del Normal Superior de Envigado y de Frontino, quienes presentaron excelentes proyectos de investigación centrado en la reciprocidad que debe existir entre la comunidad y la institución normalista. [...] Una plenaria de 200 personas escucha el análisis de los diferentes núcleos que hasta el momento no se comunicaban orgánicamente. [...] Este trabajo de comunicación permitió estrechar los vínculos espirituales del magisterio y concientizar a los participantes de la acción global del proyecto, logros de trascendencia, que además coadyuvaban a compartir experiencias y conocimientos (Ibíd., 2000)

Los Seminarios Permanentes que se realizaron en Antioquia entre 1996 y el año 2000, fueron el espacio en el cual los maestros de maestros tuvieron la oportunidad de problematizar el quehacer de las escuelas normales y postular nuevas posibilidades para la institución formadora desde una nueva imagen que la distanciaba del aparato normatizado expresamente por la ley y el reglamento, para pensarse como un todo formativo capaz de entrelazar y dinamizar diversos tejidos y experiencias a partir de las particularidades locales, institucionales y la variedad de senderos marcados por sus propias vivencias y apropiaciones. Es en este sentido que los seminarios fueron el ámbito de apropiación del Dispositivo Formativo Comprensivo, el cual se expresa desde variados sentidos y construcciones en las diferentes instituciones participantes, en tanto que las aspiraciones del movimiento pedagógico reestructurador partía de provocar una nueva dinámica formativa en la normal:

En este proceso la investigación, la experimentación, la construcción de equipos docentes y la enseñanza por proyectos de núcleo y de aula, planteaban la necesidad de que la escuela normal se erigiera como un dispositivo formativo pedagógico para la formación de maestros que posibilitara superar el encierro, reactualizar su relación con la pedagogía, las ciencias, las disciplinas, la tecnología y el entorno (Echeverri, 2001:36).

Más allá de las expresiones literales de filiación, la experiencia de ACIFORMA con los Seminarios Permanentes, desde el Dispositivo Formativo Comprensivo y el Campo Conceptual de la pedagogía, como construcciones conceptuales desde donde alojar las

nuevas concepciones en la formación de maestros y maestras, ha servido a las escuelas normales como referente vital de sus procesos reestructuradores en relación con el saber, el entorno, la construcción de los planes de estudio, la construcción de procesos de investigación. Igualmente, esta experiencia aportó desde su realización prácticas estrategias que relacionan al formador de formadores con el estudio, la reflexión y la innovación, a la vez que ha servido de sendero desde donde pensar la práctica pedagógica y la necesidad de construir espacios de diálogo intelectual y pedagógico de los maestros como son los núcleos de saber y el equipo docente. En estos aspectos son relevantes las elaboraciones escriturales y los proyectos generados en las escuelas normales en los cuales la presencia de las experiencias y conceptualizaciones aportadas por este proyecto se establecieron en semillas que potencian otras formas de pensar la formación de maestros y la institución normalista, en donde “el dispositivo Formativo Comprensivo y el Campo aplicado buscan responder a preguntas relacionadas con la observación y la reflexión, la experiencia y la experimentación (Escuela Normal Superior María Montessori, 2005:19)

En síntesis, los Seminarios Permanentes donaron una nueva posibilidad de autocrítica y de acción para enfrentar las formas tradicionalistas que enmarcaban la institución en el aislamiento, la pasividad y la repetición acrítica. En este sentido, la existencia del Dispositivo Formativo Comprensivo en las escuelas normales, a partir de las experiencias en los Seminarios Permanentes, es de generador de tensiones entre prácticas de apertura y prácticas de encierro (Echeverri, A. Palacio L.V. y Rodríguez. s.f.).

En las conversaciones con los protagonistas de este proceso queda planteada la importancia de ACIFORMA, como base desde la cual las escuelas normales del país buscaron adueñarse de un discurso para orientar y dirigir los procesos de reestructuración y como un discurso que posicionó a las escuelas normales frente a sus interlocutores, entre ellos el Ministerio de Educación, las Universidades, las Secretarías de educación de los departamentos y municipios:

El papel que jugó ACIFORMA en este recorrido fue determinante, ya que era una comunidad académica pensando casi exclusivamente en las escuelas normales. Generó una reflexión pedagógica que se convirtió en el saber que circuló por las escuelas

normales del país; lo otro fue que obligó a las escuelas normales a salir de lo que Echeverri llamó la insularidad, es decir salir del aislamiento. ACIFORMA convocó y convocó para la formación, porque eran unos seminarios permanentes, y creó una cierta comunidad académica en las escuelas normales. Si Echeverri escucha hoy los discurso de las escuelas normales y los compara con los discursos del 90, ve con asombro que las transformaciones que se han dado son impresionantes, no sólo en la forma sino también en el contenido, y todo eso fue generado por la reestructuración. Otro logro importantísimo de este proyecto fue que permitió la documentación y sistematización científica de lo que estaba pasando, además de que ellos reflexionaban sobre ciertos elementos de saber específicos, paralelamente a eso se hacía la crónica, entonces fueron reconstructores de una historia, pero productores de un saber en contexto. (Entrevista con rectora participante del proceso en los años 90. Agosto de 2014)

Los elementos esbozados permiten revelar la importancia que el proyecto ACIFORMA revistió para el sector normalista y sus procesos de reestructuración, aspectos que no fueron suficientes para lograr darle continuidad y fortalecer los avances, sino que fue un proceso que se cercenó, como proyecto, por decisiones administrativas, ante las cuales primaron las condiciones formales y burocráticas de los entes institucionales comprometidos en su desarrollo. La pérdida de la continuidad de este proceso trajo consecuencias que aún no han sido objeto de valoración, pero que sin embargo, en las voces de los sujetos normalistas que participaron en él existe el cuestionamiento a las condiciones en las cuales se encontraban las normales para fortalecer y defender sus propios procesos y su influencia en algunos signos de decaimiento del movimiento reestructurador en el siglo XXI, frente a la imposición de otras dinámicas que buscaron redireccionar estos avances (Entrevistas con rectores de las Escuelas Normales-2015).

Sin embargo, como resultado de las acciones estratégicas que obtuvo el proceso dirigido por ACIFORMA y las Escuelas Normales de Antioquia, se rompió el encierro de estas instituciones colocándose en íntimo contacto con la sociedad y la territorialidad; se avanzó en forjar una relación entre la enseñanza y la investigación y se crearon las bases para la construcción de núcleos interdisciplinarios y equipo docente que permitiera descentrar el poder e instalarlo en los colectivos docentes como un principio de civilidad en la edificación de comunidad académica. Así mismo, este ambicioso proyecto dona un horizonte de experiencias, conceptualizaciones y referentes que se convierten necesariamente en elementos vitales para pensar de manera diferente a las escuelas normales y la formación de

maestros, a la vez que confiere un ámbito de herramienta conceptuales que interrogan a la pedagogía.

Por otra parte, las conceptualizaciones, hallazgos y propuestas del Proyecto ACIFORMA han sido objeto de socialización en seminarios, eventos pedagógicos y publicaciones, de los cuales se destacan: Informe sobre el estado de las prácticas pedagógicas, elaborado por Juan Felipe Garcés (1996), la experiencia de los Seminarios Permanentes como espacios de refundación de las escuelas normales, desarrollados entre 1999 y 2000 (Echeverri, 2008) y el Proyecto de reestructuración de normales en el departamento de Antioquia (Echeverri, 1996), Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación (Echeverri, A. Garcés G. F., Palacio M. L. V. Y Rodríguez G. H. (2002), Formación de maestros a través de la historia (Echeverri, A. 1996), maestros investigadores en el aula (García P. E. 2006) Modelo Pedagógico y su papel en la reestructuración de las Escuelas Normales (Garcés, F.2006) Una mirada a las normales de Antioquia (Rentería P. 2006), Premisas del Dispositivo formativo Comprensivo para la formación de maestros (Echeverri, 1996), Reminiscencias de un viaje por las normales (Echeverri S. 2007), El campo aplicado urdimbre para la formación de maestros (Palacios y Salinas, 1996).

Este proyecto ha tenido continuidad en otros subproyectos de investigación como: Archivo pedagógico normalista como campo aplicado (Aguilar, Yarza y Paredes. 2007). Aproximación para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las escuelas normales Superiores (Aguilar y otros, 2007) y la formación del maestro en la relación pedagogía ciencia (proyecto financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia y seis normales del departamento de Antioquia, dirigido por la profesora Luz Victoria Palacios, (2002).. Así mismo, el proyecto realizado en el año 2008 por Alberto Echeverri, Hilda Mar Rodríguez y Victoria Palacio, indagó por la Emergencia y consolidación del Dispositivo Formativo Comprensivo en tres escuelas normales de Antioquia (s.f.).

4.2.4 La reestructuración: un juego de tensiones

La reestructuración y los caminos trazados en estos 23 años por las normales se pueden entender como el juego de múltiples tensiones (luchas) constituidas en primer lugar por los saberes construidos por las escuelas normales, en cabeza de ASONEN, en segundo lugar, por propuestas sobre la formación de maestros en el campo intelectual de la educación que se expresan principalmente en las facultades de educación, y en tercer lugar, por las políticas gubernamentales sobre la formación de maestros y las instituciones normalistas. En estos 22 años transcurridos desde la Ley General de Educación y el inicio de los procesos reestructuradores, en este haz de relaciones de fuerza, se pueden evidenciar momentos de confluencia donde las tensiones parecen retroalimentarse y en donde las voces normalistas logran tener presencia, ser escuchadas y hacer parte de la construcción de políticas y orientaciones nacionales emanadas desde el ministerio.

Sin embargo, es perceptible igualmente un cambio de roles y de enunciados en los cuales las escuelas normales son asumidas como las depositarias de discursos de reglamentación y de control en donde se presenta un alto grado de ambigüedad y contradicción entre los planteamientos de fortalecimiento, profesionalidad y calidad, y las condiciones reales de limitación y pobreza infraestructural para hacer posible las exigencias no sólo de las aspiraciones y conceptualizaciones erigidas en la reestructuración, sino también los mismos criterios de calidad planteadas desde los entes oficiales. La ausencia de una reglamentación jurídica y financiera clara y sólida que responda a la naturaleza pedagógica de las escuelas normales y a sus concepciones sobre lo que es formar un maestro, se compagina con otros discursos y prácticas que en la superficie son leídas como la ausencia de reflexión y de compromiso con lo que implica ser maestro, y ser formador de formadores.

En sentido diferencial, el análisis estructural de las condiciones en las que emerge y sus manifestaciones permiten establecer sus filiaciones con un paradigma tecnicista y profesionalizante que se reconstruye y se reinstala sobre las pretensiones de la tecnología educativa, pero sobre bases más complejas, dinámicas y más contundentes propiciadas por la fuerza transformadora y tutelar que han tenido los discursos internacionales interagenciales

que han hecho de la educación y de la formación de maestros objeto de sus intervenciones, conceptualizaciones y reformas. La ausencia de verdaderas políticas que fortalezcan la autonomía institucional normalista y la instauración de dispositivos de control que se plantean como condición de existencia, son entre otros, algunos de los elementos críticos que ubican a la escuela normal y los saberes que le han dado potencia desde la década del 90(s. XX), en un campo de tensiones.

En este campo de fuerzas y tensiones, surgen movimientos o acciones que se disponen de manera variada en el escenario, entretejiendo estrategias, dispositivos, discursos, creaciones simbólicas, intereses y posiciones que no se relacionan necesariamente de manera secuencial, sino que sus trayectorias, unas visibles, otras opacas, van tejiendo dinámicas de atracción y de conflicto que fortalecen o debilitan los proyectos reestructuradores y que inciden en la definición de sus posibilidades de acción.

En este sentido, el concepto de Campo Conceptual de la Pedagogía construido por Alberto Echeverri (2009) opera como elemento teórico y metodológico, en tanto que permite analizar las posiciones y trayectos de instituciones y sujetos relacionados con la enseñanza, la educación, la formación de maestros, sus discursos, práctica y formas de institucionalización dentro de un espacio definido y delimitado, a la vez que en sus dinámicas y relaciones es plural abierto. Estas dos características establece a la pedagogía en relación dinámica con otros campos y disciplinas, que la vez que alimentan sus procesos conceptuales, lo tensionan, movimiento en el cual se dinamizan o se retraen las trayectorias del campo. La propuesta de Campo Conceptual responde a las urgencias teóricas y prácticas de la formación de maestros en el país, unas alojadas en su interioridad, la debilidad teórica para alojar las preguntas de la enseñanza como concepto teórico y práctico y la división histórica que ha existido entre investigadores y los sujetos encargados socialmente de desarrollar el oficio de la enseñanza, los maestros. Otras provenientes de la relación con otros campos (políticos, económicos, científicos y tecnológicos), con los cuales en su historicidad el saber pedagógico y la pedagogía como disciplina han establecido relaciones, muchas de ellas en calidad de subordinación. Con relación a las relaciones y dinámicas interna el maestro Echeverri plantea:

Hacerse CCP significa compartir entre diferentes saberes o ciencias una franja donde se interceptan conceptos, experiencias, intereses y luchas que mantienen vivas las preguntas acerca de qué ganancias significan para las ciencias y saberes compartir una franja común de problematizaciones como eje de comunicación. Una muestra de un concepto que tiene la potencia de jugar en intercepciones que recorren diferentes niveles es el de enseñanza que encadena o articula las relaciones que se dan entre Pedagogía y enseñanza de las ciencias como y a nivel de la formación de conceptos dentro del saber pedagógico moldea una región de conceptos que va desde Comenio hasta Escuela Nueva (2009:15)

Desde este marco de ideas el concepto de campo le da un espacio al maestro, al maestro de maestros, al saber pedagógico, a las preguntas relacionadas con el oficio de enseñar, y los procesos de institucionalización de los saberes y disciplinas que surgen constantemente. Así mismo, posibilita pensar la Escuela(s) Normal(es) en el país como subcampo, delimitado por los elementos que en la tradición normalista la diferencian de otras tradiciones de formación docente. Además posibilita leer la historia, y en especial las tensiones que en la actualidad viven las escuelas normales en sus dinámicas internas, con otros espacios del campo pedagógico y con otros campos externos.

El concepto de campo remite necesariamente a las relaciones de fuerza entre campos, en tanto que un campo no existe en aislamiento, sino en relación dinámica y tensional con otros campos y también en su interioridad. Son estas relaciones de fuerza, los juegos estratégicos y el capital cultural que poseen y sus trayectorias las que constituyen o limitan su capacidad para construir y delimitar la autonomía, construir sus propias normas en un movimiento correlacional y la posibilidad de construir experiencias concretas de enseñanza y formación en articulación a la sociedad y las comunidades. En este panorama de “no ser, sino estar siendo”, las tensiones y luchas no se pueden analizar de manera unidimensional, de un poder que se da desde la exterioridad sobre algo que lo padece inertemente, sino que a la vez posibilita pensar las acciones y conceptualizaciones y prácticas que se generan en el espacio normalista como luchas por la autodeterminación donde las tensiones y estrategias de poder de los campos políticos, económicos y otros, pueden desempeñar una labor productiva en las dinámicas por la autonomía:

Para Bourdieu las oposiciones son un tipo de relación donde lo fundamental es la tensión entre ambos polos, es decir, son relaciones de necesidad, donde cada término sólo se puede definir en relación con el otro; esta relación es de complementariedad, de valoración de la diferencia, la distinción, la intensidad en su confrontación. En este sentido las oposiciones son el motor de las transformaciones, es lo que posibilita el avance y el desarrollo del campo, es un principio o ley fundamental en la constitución de un campo. (Echeverri S. Alberto. 2009:19)

Como concepto metodológico, es decir como lente que posibilita leer los espacios y las relaciones, el concepto de Campo conceptual y Narrativo de la pedagogía y la metáfora del juego que Bourdieu utiliza para describir los movimientos en el campo (Bourdieu, 1995), es útil en este estudio para entender las dinámicas recorridas por las escuelas normales en estos 23 años, y para pensar las condiciones de su existencia futura. En este sentido, sus trayectorias (tendencia a perseverar en una manera de ser, una trayectoria probable), es decir, las posibilidades de avanzar en la construcción de autonomía y de fortaleza de las escuelas normales está configurada por un haz de relaciones entre el capital cultural heredado (aceptar la herencia y ser heredado por ella), las relaciones de fuerzas entre las partes y la posibilidad de sucumbir o resistir a la inercia, (disposición de triunfar o decaer a la predisposiciones dadas por su origen), en donde la inercia significa el “envejecimiento social”, la pérdida de autonomía, y “apostar por ambos significa perderlo todo, queriendo ganarlo todo”(Bourdieu: 1995).

Estas nociones de campo, oposición, movimientos brindan una visión de los acontecimientos y discursos que han girado alrededor de la reestructuración y la acreditación de las escuelas normales, en donde las fuerzas y el poder no están sólo en un mismo lado, ni tampoco de una vez y por siempre, sino que es en las tensiones y las resistencias que se van construyendo dinámicas que posibilitan miradas menos fatalistas y en donde las fortalezas generadas en determinadas momentos funciona como posibilidad de acción en el campo de movimientos o de resistencias.

***4.2.4.1 Primer movimiento: consolidación de una experiencia normalista
(aceptación de la herencia y a ser heredada por ella)***

En las primeras etapas del proceso las escuelas normales toman la iniciativa construyendo de manera colectiva proyectos con fortaleza sobre sí mismas y sobre los que debían ser las escuelas normales en el país, colocando al maestro y la pedagogía como ejes centrales de esta refundación. Estos horizontes, contruidos desde su tradición crítica y los procesos reestructuradores, le posibilitaron incrustar en el mundo normalista nuevas concepciones y dinámicas que hicieron de la reestructuración un movimiento pedagógico de alta significación para la formación de maestros en el país, a la vez que le permitieron importantes victorias en el debate nacional, en tanto que lograron incidir positivamente en las políticas públicas del momento sobre las escuelas normales, expresado en algunos aspectos del decreto 3012 de 1997 y en las concepciones sobre acreditación orientadas por el Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores- CAENS. En estas primeras etapas, se debe destacar la actitud de apertura, de escucha y valoración de las visiones y concepciones planteadas por ASONEN desde los entes gubernamentales.

Sin embargo, este proceso también ha estado signado por la incertidumbre y la tensión originada por concepciones diferentes y posturas contradictorias y ambiguas de los entes estatales que se constatan con mayor fuerza a partir del 2002. El primer aspecto problemático del discurso gubernamental es la diferencia con los elementos planteados por ASONEN, para quien la reestructuración se concebía como un proceso a largo plazo, en tanto que las concepciones que emergieron las escuelas normales sobre el sentido y los alcances del proceso estaban lejos de concebirse como una reforma. En oposición a este sentir, el decreto 2903 de 1994, el cual inaugura los procesos de reestructuración, planteó tan sólo un año como plazo para desarrollar este proceso. En este sentido, se plantean en oposición dos visiones opuestas de la reestructuración, en tanto que cada una de estas posiciones enmarcan posiciones conceptuales diferentes desde donde dar respuestas a las variadas preguntas concernientes a la realización de la tarea planteada por la Ley General de Educación: qué reestructurar, para qué, quiénes y por tanto, diferentes formas de enfrentar el camino a seguir.

Mientras que las concepciones construidas por las normales encontró fuertes aliados temporales en el Ministerio y algunas Secretarías de educación, más como compromiso personal que como política educativa (entrevista a rectores de escuelas normales superiores), en algunos discursos oficiales predominó una visión que hacía de la reestructuración una forma de racionalización y planeación educativa, en donde el acento está colocado en los procedimientos formales: “En todo caso, la reestructuración de las escuelas normales se realizará teniendo en cuenta criterios de necesidad de formación de educadores para la región (Art. 5. Decreto 2903 de 1994) [...] 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 parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994” (Artículo 7. Decreto 2903 de 1994). Desde un inicio el poder de la ley y del Estado se situó sobre las escuelas normales, con requisitos determinados y con plazos perentorios, como amenaza de desaparición. Es decir, el discurso de la ley se planteó como un poder que instaló la sombra de eliminación de las escuelas normales so pena de obedecer a sus dictámenes. En este discurso las normales se situaban como responsables de crear condiciones, diseñar y elaborar el camino, donde los compromisos de parte del Estado para su consecución han sido mínimos, limitándose en la mayoría de los casos a la labor de impartir directrices, controlar y sancionar.

Por otra parte un elemento altamente limitante para los procesos de las escuelas normales fue la disposición ministerial (decreto 2903 de 1994) de incluirlas en el régimen municipal y departamental, dependencia que ha causado fuertes restricciones a su autonomía institucional y pedagógica en cuanto son sometidas a las políticas y disposiciones de los gobernantes de turno. Estos elementos emergieron como limitantes a los procesos reestructuradores desde sus inicios en tanto que en los Seminarios nacionales programados por ASONEN, representantes de diferentes regiones señalaron: “Antioquia es el departamento que lleva la delantera en este proceso debido a la voluntad política y administrativa a todo nivel, cosa que no sucede en el resto del país” , “Falta todavía

compromiso y la visión del mismo de la parte política y administrativa del departamento”, “El MEN debe crear algunas políticas de compromiso, o al menos, presionar a las diferentes secretarías departamentales para que realmente se involucren en el proceso”. “No ha habido suficiente coordinación e información entre el MEN y las secretarías de educación para coordinar el proceso de reestructuración” (Informes regionales. Grupo nº 4: Amazonas, Meta, Nariño y Caldas: 146. Seminario Taller Nacional. ASONEN- 1995)

Así mismo, mientras que desde los discursos liderados por ASONEN el proceso emprendido implicaba todos los niveles, discursos, prácticas y estamentos de la escuela normal, para el Ministerio la escuela normal se redujo drásticamente a la formación complementaria o ciclo complementario, (grados 12 y 13°), en donde la institución formadora como tal, queda marginada de los reflexiones, constructos y procesos y cercenada en sus procesos transformadores que sitúan la escuela normal como un todo formativo que se inicia en el preescolar hasta llegar a la formación específica de maestros (grados 12 y 13). Problemática que se acentúa en tanto que para las Secretarías de educación de los niveles municipales y departamentales la escuela normal no es más que una institución educativa de preescolar hasta la educación media, marginando el Programa de Formación complementaria de sus responsabilidades y políticas administrativas y educativas.

Por otro lado, en varios momentos del proceso reestructurador, han hecho presencia posiciones verticales de poder, como en muchas otras ocasiones de la historia, las cuales hacen omisión de las aspiraciones y construcciones de saber de las escuelas normales, pretendiendo constreñirlas a la aplicación de un discurso exógeno, vertical y tecnicista que desde su dictamen reduce la participación de los sujetos normalistas a ejecutores de tareas de control, es decir se les niega la posibilidad de ser sujetos activos y autónomos de sus propias construcciones y a la participación desde su experiencia y un saber históricamente constituido para la construcción de sus propios caminos: “El proceso para la reestructuración de las escuelas normales se llevará a cabo a partir de la realización de talleres departamentales o distritales, organizados bajo la orientación del Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las secretarías de educación de dichos territorios” (Artículo 5) “El Ministerio de Educación Nacional señalará los lineamientos generales para la formación de

docentes en las Escuelas Superiores y para la acreditación de los programas” (Art. 4. Decreto 2903 de 1994).

Es en este contexto donde se puede valorar la tarea histórica que desarrolló ASONEN, en el sentido de emprender un camino propio que le diera validez y sistematización al saber reunido en las escuelas normales sobre la formación de maestros y sobre sí mismas, con objeto de darle un espacio central en el marco del proceso reestructurador. En este sentido las escuelas normales desarrollaron una profunda labor por reivindicar la escuela normal como proceso formativo autónomo de larga duración, y por construir a su interior un proceso reestructurador que le diera fundamento histórico, más allá de las tareas emanadas desde la concepción administrativa.

La Asociación de escuelas normales se planteó como agente pensante y deliberante que generó importantes procesos en los discursos gubernamentales donde algunos de sus planteamientos pudieron constituirse en elementos de la política pública de la formación de maestros. Uno de esos elementos fueron los avances alcanzados en el decreto 3012, en el cual la autonomía de los procesos de reconstrucción de la escuela normal fue un elemento importante en tanto que se apuntaló en los Proyectos Educativos Institucionales construidos por cada escuela normal: “La organización para la prestación del servicio público educativo, por parte de dichas instituciones, responderá a sus finalidades y a su proyecto educativo institucional”. Este elemento le daba asidero a la formación complementaria dentro de un todo formativo y lo enmarcaba dentro de un proyecto institucional pensado desde el grado preescolar, como construcción autónoma de una comunidad de saber que interpreta las condiciones y necesidades de su entorno y con base en ello elabora una propuesta de formación pedagógica, estos elementos sirvieron de fortaleza a la escuela normal frente a las posiciones que han querido limitar la reestructuración y la escuela normal sólo a la educación media y complementaria.

El decreto 3012, aunque con muchos vacíos, fortaleció los procesos de las escuelas normales en tanto que de manera consensual sistematizó unas finalidades para la escuela normal coherentes con los discursos y proyecciones que se estaban generando en las regiones desde

una concepción pedagógica de la naturaleza institucional, las cuales sirvieron como punto de apoyo y resistencia a los marcos del pensamiento administrativo, estos fueron:

Artículo 2°. Son finalidades de la escuela normal superior:

- a) Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria;
- b) Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos;
- c) Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos;
- d) Despertar el compromiso y el interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad de su desempeño;
- e) Animar la acción participativa del educador, para la construcción, desarrollo, gestión y evaluación del proyecto educativo institucional;
- f) Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura;
- g) Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que esté inserta;
- h) Contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en su zona de influencia (Decreto 3012 de 1997. Art. 2))

Igualmente, en este decreto tomaron forma los núcleos epistemológicos o núcleos de saber que hacían parte de las reflexiones normalistas como elementos ejes de la formación del maestro en estas intuiciones con el fin de fortalecer la relación de saber con la pedagogía, las ciencias, la construcción didáctica, la tecnología, la investigación y el contexto social. Estos núcleos reivindican la formación del maestro como un proceso complejo que involucra de manera interrelacionada y multidisciplinaria varios ejes de construcción conceptual y práctica que posicionan al maestro como intelectual de la pedagogía, la cultura y las disciplinas, desde una concepción ética, política y académica:

Los programas de formación de educadores que ofrezcan las escuelas normales superiores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos del saber:

- a) La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas;
- c) El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;
- d) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos;
- e) Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional;
- f) La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica (Decreto 3012. Art. 4)

Como elemento central de la refundación normalista este decreto plantea la investigación pedagógica como elemento vital del desarrollo curricular de la formación de maestros, aspecto distintivo que introdujeron los discursos de ACIFORMA y ASONEN como reto a la nueva escuela normal y que en la actualidad hace parte de la cultura pedagógica en la formación de educadores.

Por otra parte el decreto 3012 ofreció elementos que permitieron una visión de conjunto de los procesos de acreditación y le dio un papel central a la autoevaluación como cultura institucional que le otorgaba una visión autocrítica sobre sí misma y una posibilidad de reconstruirse de manera permanente tomando como centro de reflexión sus propios propósitos y caminos. Además el decreto amplió la mirada sobre los convenios que la Ley 115 y el decreto de 1994 planteaban como requisito para ofrecer el nivel de formación pedagógica complementaria. En esta construcción el convenio es una construcción conjunta entre dos instituciones formadoras de maestros que se retroalimentan para potenciarse mutuamente en procesos investigativos, evaluativos, de asesoría, uso de infraestructura y

prestación de servicios docentes (Capítulo II, decreto 3012 de 1997); aspecto que supera la mirada unidimensional de las primeras concepciones, en las cuales las normales se ubicaban en posición de dependencia de la institución universitaria. Por otra parte ubica como elemento fundamental de los convenios la validación de saberes, prácticas y experiencias desarrollados en la escuela normal y amplía la posibilidad de esta validación a todas las facultades de educación, independiente de la existencia o no de convenios (Art. 11). Es decir, este decreto posibilitó una mirada más amplia y dinámica de las relaciones con las facultades desde el reconocimiento de los saberes y procesos.

Por otra parte, este decreto asumió la creación del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales- CAENS, petición que ASONEN y las escuelas normales habían elaborado en reiteradas ocasiones con el fin de tener un equipo académico de alto nivel que pudiera ser interlocutor y acompañante del proceso, más allá de las limitaciones de los lenguajes y diligencias burocráticos:

Créase el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, de carácter consultivo, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, integrado por siete (7) miembros, representantes de la comunidad académica e investigativa en Pedagogía y Educación. La designación de dichos miembros la efectuará la Junta Nacional de Educación, JUNE, para un período de cuatro (4) años, que podrán ser prorrogables hasta para cuatro (4) de sus miembros, según el mecanismo que adopte el mismo Consejo (Art. 16)

En este sentido, en la historia reciente de las escuelas normales y sus procesos reestructuradores, el CAENS figura como elemento clave que le dio solidez, profundidad, acompañamiento y seriedad a los procesos agenciados por las escuelas normales. Como objetivo de este equipo pedagógico intelectual, se planteó actualizar y fortalecer las políticas de acreditación del Ministerio, servir de órgano asesor del mismo, formular criterios e instrumentos para el proceso y estudiar los procesos de acreditación de las escuelas normales con el fin de ofrecer sus puntos de vista evaluativos al Ministerio (Art. 17).

Este organismo, representó para ASONEN y las escuelas normales un acompañamiento pedagógico que supo escuchar, recoger y potenciar los discursos y los procesos construidos por las escuelas normales desde sus aspiraciones de actualización ya que más que llenar

requisitos de papel y de plantear sistemas de control, alimentó y fortaleció las bases pedagógicas colectivas de sus proyectos de refundación. En este Consejo hicieron parte destacadas personalidades del mundo pedagógico e intelectual que le apostaron a contribuir a esta empresa, emprendida por las escuelas normales en 1994, ellas son: Martha Lorena Salinas S., Rocío del S. Blanco R., Hugo A. Hidalgo P., Oscar A. Ibarra, Elba Martínez, Miryam L. Ochoa P. y Daniel Quintero T., y la participación de María Eugenia Escobar de Sierra y Luis Alberto Artunduaga del Ministerio de Educación como integrantes de la secretaría Técnica. Entre sus acciones más destacadas están la elaboración del Documento Marco de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales (CAENS-2000) el cual brinda una visión pedagógica altamente cualificada sobre el proceso de acreditación y ofrece orientaciones claras para emprender esta labor. De igual significado fue la publicación Formación de maestros: elementos para el debate (CAENS-2000.a.).

El Documento Marco partió por erigir la autonomía institucional como elemento central obtenido en la ley General de Educación y desde la cual fortalecer el papel y la responsabilidad de la escuela normal frente a políticas de imposición. En este sentido el CAENS planteó:

La autonomía responsable en la institución educativa debe entenderse como la capacidad de autosignificarse y autoconducirse en relación con las demás instancias que ofrecen el servicio público de la educación, para así contribuir a la cohesión y el alcance de los fines del sistema educativo.[...]El ejercicio de la autonomía institucional se expresa en la capacidad que adquieren los establecimientos para gobernarse y formular su PEI, conformar una comunidad educativa participativa, establecer canales comunicativos, organizar estructuras curriculares y administrativas dotadas de objetivos, funciones y medios adecuados y, a partir de tales capacidades, ejercer acciones directas de fomento y orientación pedagógica para el cumplimiento de su misión y sus propósitos, controlando y evaluando las actividades encaminadas a su consecución. El PEI constituye el conocimiento y la acción educativos de toda institución; por tal razón, se le considera como la máxima expresión de su autonomía.

En este sentido, el PEI no es un documento de carácter burocrático producto de una exigencia administrativa; por el contrario, es un proceso dinámico, articulado, que implica la reflexión y la acción de toda la comunidad educativa, situado en su realidad e iluminado por la teoría. Así entendido, el PEI impide, en la práctica pedagógica institucional, los efectos de la improvisación, la rutina, el individualismo, la inercia, la

ingenuidad y el peso excesivo del azar; a la vez que provee elementos para su inserción en el proyecto de nación y para afrontar los desafíos del progreso CAENS. 2000:9-10).

Por otra parte, el documento Marco avanza en plantear una visión de la calidad que se distancia de aquellas que se centran en la necesidad de competencias básicas para la empleabilidad, en tanto que relaciona la calidad educativa con procesos complejos de construcción de humanidad desde los diferentes ámbitos de configuración del sujeto y de las condiciones en los cuales se desarrollan los procesos educativos:

En este contexto, la calidad de la educación deja de ser un concepto abstracto para significar una educación con calidad, es decir, con calidad en la formación, con calidad en los aprendizajes, con calidad en los maestros y, en general, con calidad en todos los procesos y condiciones que exige la prestación del servicio público educativo. Así, la institución empieza a ser comprendida como organización compleja, productora de bienes sociales, culturales y pedagógicos de calidad, que orienta la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano y al fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos, situados en un ethos cultural determinado: el desarrollo en los aspectos intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo (Ibíd.:12).

Fue desde este panorama que el CAENS y las escuelas normales construyen una visión de los procesos de acreditación que parte del reconocimiento de la autonomía institucional, de la autoevaluación como cultura pedagógica sobre sí misma y la relación con los pares como aspecto que fortaleciera la construcción de la escuela normal como comunidad académica. En este campo de ideas el documento marco plantea una visión compleja y autónoma de los procesos investigativos y evaluativos de la escuela normal como espacios de reconstrucción constantes y significativos en tanto que le posibilita a la escuela normal y a los maestros formadores ser constructores de saber pedagógico y hacer de su cotidianidad un ámbito de autoformación, en este sentido el CAENS, retomando el concepto elaborado por Rodrigo Gutiérrez (1995) resalta la escuela normal como institución que aprende de manera incesante:

Íntimamente ligado a lo anterior se encuentra el compromiso de la escuela normal superior de convertirse en institución que aprende, es decir, que tenga presente su naturaleza, su historia y los resultados de sus evaluaciones para mantener viva su propia memoria crítica, no negar vacíos y problemas que ya ha experimentado, saber solucionar los nuevos problemas que se le presentan, resolver los conflictos de manera apropiada y ejercitarse en la generación y conducción de los cambios y las

innovaciones que requiere. Vincular todos estos aprendizajes creativos a su cultura institucional supone crear las condiciones favorables para cambiar los modelos mentales y las actitudes, y adecuarlos a las exigencias de un mundo cada vez más complejo (Ibíd.: 15).

Uno de los temas centrales de las posiciones normalistas generadas en la reestructuración que más débil desarrollo ha tenido en los discursos gubernamentales está referido a la pregunta por el formador de formadores, es decir por el maestro de la escuela normal encargado de orientar los procesos de los futuros educadores. En este campo ACIFORMA planteó el axioma donde la escuela normal se constituye en el espacio por naturaleza de su constante formación como intelectual pedagógico en tanto que “nadie forma sino está siendo formado”. En este marco de ideas el documento elaborado por el CAENS retoma y refuerza esta idea:

Corresponde a las escuelas normales superiores y, de forma especial, a los formadores de formadores adelantar procesos de estudio y de reflexión permanente para recrear las visiones, concepciones y valores vinculados con la formación de maestros, asegurar una verdadera transformación de sus programas y adecuar la formación para su desempeño profesional en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Lo anterior ha de influir de manera decisiva en la construcción de nuevos significados y desarrollos de lo hasta ahora denominado práctica docente.

Un elemento altamente importante en la política pública de evaluación externa fueron las construcciones que el CAENS realiza sobre los factores de calidad y criterios de calidad, en tanto que corresponden a la búsqueda por formas evaluativas que respondan a la naturaleza formativa de la escuela normal. En este campo, el documento Marco postula dos nociones: los factores portadores de calidad y los criterios de calidad respondiendo a una visión pedagógica compleja de los procesos de acreditación, que, según el CAENS, toma como referente básico el proyecto Educativo Institucional. Desde este punto de vista, los referentes de calidad²⁰⁹ de una escuela normal están referidos a la construcción sobre la fundamentación

²⁰⁹ “En la evaluación institucional de las escuelas normales superiores, un referente de calidad es una unidad de análisis de carácter educativo, que permite agrupar un conjunto de factores alrededor de un aspecto o conjunto de aspectos, de cuyo estado y comportamiento institucional depende que se aprecie o no la existencia de condiciones adecuadas para el logro de una educación de calidad en el marco del PEI y de los requerimientos básicos derivados de las tendencias, investigaciones, avances y normas

pedagógica, los núcleos de saber y su articulación a la propuesta curricular, la investigación educativa y la gestión educativa²¹⁰(Ibíd.: 25-32). Desde estos referentes, el CAENS elabora la categoría de criterios de calidad, considerados como construcciones valorativas interrelacionadas elaboradas y validadas de manera universal por las comunidades académicas, ellos son: la identidad (reconocimiento de sí), la coherencia(consistencia y armonía entre los diferentes elementos institucionales), la pertinencia (relación con las necesidades de su entorno y a su naturaleza), integridad (probidad), eficiencia (aprovechamiento de los recursos), eficacia (relación entre los propósitos y los logros)(Ibíd.:33-34).

La otra categoría que el CAENS plantea para los procesos autoevaluativos y la evaluación externa de las escuelas normales son los denominados Factores portadores de calidad, ellos son evidencias de la manera como se desarrollan los referentes y criterios de calidad y funcionan como elementos que permiten emitir juicios de valor a partir de la comprensión del conjunto del proceso educativo y la generación de alternativas. El documento Marco plantea dos dimensiones de esos portadores de calidad, la dimensión estructural-conceptual de la escuela normal (práctica pedagógico-didáctica, los actores, la organización educativa y la cultura institucional). Por su parte la dimensión técnica –instrumental son los elementos cuantificables y observables en los cuales se expresan los referentes de calidad, ellos se refieren a la planta de personal directiva y docente y a sus procesos de formación continuada, a los alumnos, producción intelectual y extensión, infraestructura, dotación, sistema de bienestar, recursos financieros, egresados (Ibíd.: 35-42).

Este ejercicio de construcción de referentes evaluativos para los procesos de acreditación de las escuelas normales es de suma importancia en tanto que aporta a problematizar un aspecto

existentes al respecto.(25)

²¹⁰ “Tales factores y criterios proceden de fuentes como: tendencias teórico -pedagógicas reconocidas como válidas, así como políticas y normas educativas vigentes”. CAENS 2000: 229

crítico de las políticas educativas. El CAENS ofrece elementos para indagar la manera de evaluar procesos e instituciones pedagógicas, en especial porque los parámetros cuantificables y técnicos con los que se han evaluado han sido temática de contradicción y debate, desde el ingreso de las políticas tecnológicas, administrativas y planificadoras en educación, década del 70.

4.2.4.2 Segundo movimiento: retórica y emergencia del dispositivo de “rendición de cuentas” y el juego de los contrarios

Las dinámicas vividas en el campo educativo del país durante el nuevo siglo marcan trayectorias que colocan a las instituciones formadores de maestros, entre ellas las escuelas normales, frente a la consolidación y hegemonía de políticas y prácticas gubernamentales sustentados desde los planteamientos supranacionales de la calidad y la eficiencia educativa. Estas prácticas y políticas marcan un desplazamiento de las opciones democráticas que hacían de las escuelas normales partícipes de las construcciones conceptuales y de políticas educativas, y señalan la paulatina adopción de un discurso técnico eficientista de tipo administrativo y económico que bajo las presiones de la calidad educativa buscan posicionar otras dinámicas al movimiento normalista. Estas dinámicas tienen como signos la improvisación, el desconocimiento de lo construido, la ausencia de una visión sólida sobre las escuelas normales y lo que significa ser maestro de maestros, y por una retórica de la calidad y de la formación de maestros que no han tenido como corolario políticas reales que aporten al fortalecimiento a los procesos emprendidos desde finales de la década del 90.

Estas prácticas gubernamentales que se caracterizan en primer lugar, por un gran despliegue retórico sobre la calidad educativa y por el fortalecimiento de las normales, y por otro, por una falta de compromiso real con la generación de condiciones que hagan posible los proyectos autónomos de las escuelas normales, e incluso las condiciones de calidad planteados por el Ministerio, marcan la emergencia del dispositivo de “rendición de

cuentas”²¹¹ como parte de una estrategia de relación Estado-educación fundamentado en las políticas interagenciales de calidad educativa que pugnan por colocar los procesos educativos y por ende la formación de maestros al servicio exclusivo de formación del “talento humano” para las necesidades del desarrollo económico, con base en modelo extranjeros que los discursos educativos internacionales plantean como eficientes²¹².

La política de “rendición de cuentas” se ha convertido en una estrategia global dirigida a las nuevas formas de relación con las instituciones cuyo rol es la prestación de servicios dirigidas a satisfacer necesidades sociales. Esta estrategia tiene como fin aliviar las cargas y disminuir el tamaño del estado, y marca el traspaso de un estado que se hacía garante del bienestar de los ciudadanos, a un cuerpo estatal cuyo papel principal es el redirigir las instituciones mediante políticas directrices y controlar los resultados por medio de prácticas de evaluación,

²¹¹ La categoría de “rendición de cuentas” se recoge de Pedró Francesc (1993) quien en el análisis de las nuevas relaciones Estado y educación que se dan desde finales del siglo XX en Europa y Estados Unidos analiza la configuración de un nuevo paradigma denominado “accountability” “término de difícil traducción y que podría hacerse equivaler a la capacidad de rendir cuentas”, que surge en la década del 60 en Estado Unidos y esporádicamente en Europa en los años 70. En relación con la emergencia de este paradigma se ubica la posición del primer ministro inglés en 1776, quien proponía que los responsables de la educación debían estar en disposición de rendir cuentas a la comunidad. Según este autor, como práctica es vieja, en tanto que en la Inglaterra de 1870, ya se usaba el pago a los docentes por resultados. Desde estos aportes, Rodríguez Fuenzalida (1994: 49) considera que el énfasis de los discursos educativos en los resultados (eficiencia) en Latinoamérica, pareciera indicar la consolidación de un nuevo modelo basado en la rendición de cuentas.

²¹² Un ejemplo reciente de los efectos de estos modelos lo constituyen las declaraciones de la Ministra de educación, reseñada así por la prensa: “Colombia está trayendo “el modelo de matemáticas de Singapur y Corea, países que están punteando en las pruebas Pisa en esta materia y tienen un modelo específico para enseñar”. Estas fueron las palabras de la ministra de Educación, Gina Parody, durante una entrevista en Blu Radio, en la cual también manifestó que con este modelo “estoy segura de que se va a acelerar nuestro aprendizaje”. El Espectador. 21 de marzo de 2015. Educación. Sin embargo, la muestra de la retórica se da en que las políticas de mejoramiento salarial de los maestros, que proponen estos organismo no se copia, y menos aún el aumento de la inversión en educación. El 26 de noviembre del presente año, las 2 orillas publica en su portal los datos suministrados por la OCDE, en los cuales Colombia queda de penúltimo en el ranking de inversión en educación, el último lugar lo ocupa Indonesia (<http://www.las2orillas.co/colombia-el-segundo-pais-menos-invierte-en-educacion-por-habitante/>)

acreditación, certificación. Las políticas de globalización de la economía y la hegemonía de los discursos económicos de las agencias internacionales han logrado rediseñar y posicionar prácticas y conceptualizaciones fundamentadas en los núcleos de tradición eficientistas de tecnología educativa (Davini. 2005:35) bajo nuevas propuestas de modernización y desarrollo, edificando dispositivos de control de calidad y de autogestión. Situación que según M. Cristina Davini, ha influido en marginar o desaparecer de las prácticas educativas otras opciones pedagógicas que se han venido construyendo en países latinoamericanos (pedagogía crítico-social y la pedagogía hermenéutico-participativa) (Ibíd.: 47).

El dispositivo de “rendición de cuentas” cumple una variedad de funciones en el caso de las escuelas normales, en primer lugar redirige los procesos reestructuradores a dinámicas de racionalización conceptual y práctica, limitados por una visión de desarrollo de competencias laborales (nombradas en este contexto como profesionales), por medio de la imposición de criterios de calidad. Por otra parte, somete la institución a constituirse en empresas de servicios que gestiona y gerencia los recursos necesarios para operar so pena de desaparecer. Asfixia, marginaliza y/o hace desaparecer los procesos, instituciones y discursos pedagógicos que no se acoplen al modelo; y finalmente hace de la escuela normal una institución sobre la cual descarga una serie de funciones sociales que son responsabilidad del Estado, en aras de racionalizar recursos.

Si bien este dispositivo tiene una manifestación directa en los procesos acreditadores, no se limita a este en tanto que constituye un entramado de acciones que implican políticas macro que influyen en el maestro y la educación más allá de las políticas particulares dirigidas a las normales. Es decir está relacionado de manera directa con las concepciones sobre el maestro, los saberes que requiere, su formación y los fines de la educación del país los cuales han sido objeto de re-direccionamiento por las políticas internacionales que han hecho de la calidad educativa centro de sus proyectos.

La Acreditación de Calidad de las Escuelas Normales Superiores, fue un requisito planteado por la Ley General de Educación a todas las instituciones que ofrecen programas de formación docente (Art. 113). Este fue considerado como un proceso a través del cual la

respectiva institución da cuenta del cumplimiento de las exigencias básicas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Es decir, un proceso mediante el cual el Estado da validez a los procesos educativos planteados por cada una de las escuelas normales: “la Acreditación de los programas de las escuelas normales superiores, constituye un proceso mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional reconoce la idoneidad y calidad de los programas académicos que ofrece una Escuela Normal Superior, para formar educadores que puedan ejercer la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, siempre y cuando haya cumplido los requisitos señalados por el Ministerio de Educación” (Decreto 301 de 2002 - Ministro de Educación Nacional).

Este proceso estuvo planteado en dos fases, la primera, de acreditación previa que duró cuatro años (1998 a 2002) y la segunda denominada acreditación de calidad y desarrollo, que fue otorgada por el Ministerio de Educación Nacional para un período de 5 años, para un total de 137 normales superiores en el país, de 206 que existían a finales del 90. En 2010, estas escuelas normales desarrollaron el proceso de verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria para obtener la autorización de funcionamiento por cinco años, en junio de 2011, 99 de ellas obtuvieron la validación de este proceso, a las 38 restantes se les dio autorización condicionada hasta junio de 2012 (Resolución 4660 de 2011), el cual culminó con la aprobación de las 137 normales del país (Anexo N° 4). Los procesos de acreditación de las escuelas normales fue una condición que tuvieron que aceptar las escuelas normales a cambio de no desaparecer como institución formadora de maestros en el país.

Las concepciones de reestructuración lideradas por ASONEN en la década del 90 fortaleció una concepción sobre la cultura evaluativa dirigida en tres perspectivas, una, como la forma en la cual la institución hace auto-vigilancia sobre sus propios procesos y logra así consolidar los avances; la segunda, dirigida a construir una relación con la comunidad académica que desde este sentido se constituía en par académico para confrontarse y retroalimentarse, y tres, como la forma que posibilita poner en la palestra pública los proyectos y conceptualizaciones de la escuela normal para ser fortalecidos en la crítica. No obstante, las políticas de acreditación se han convertido en el espacio por excelencia de la relación del Ministerio con

las normales, en el cual la función de un lado es mostrar resultados y el del otro exigirlos, lo cual define a las escuelas normales como las responsables de satisfacer los requerimientos no solo pedagógicos, sino también todos los demás aspectos infraestructurales, administrativos, financieros, y de recursos humanos, en un panorama jurídico que constriñe hasta la contratación y uso de los recursos.

La visita a las normales, la lectura de los Proyectos Educativos de estas instituciones y los conversatorios desarrollados con los maestros y directivas permiten vislumbrar un marco de contradicciones entre el proyecto normalista y el proyecto gubernamental de la calidad educativa y la formación docente. Estas contradicciones se visibilizan en las variadas situaciones vivenciadas por las escuelas normales en el nuevo siglo, en donde los discursos y dispositivos de control ejercen presiones que buscan redireccionar otra vez a las escuelas normales a la conducción de los dictámenes gubernamentales. Estas dinámicas están relacionadas con tendencias que muestran un fortalecimiento de las posiciones gubernamentales e internacionales, en oposición a la dispersión y debilitamiento de las acciones y conceptos del Campo Conceptual de la Pedagogía, espacio donde se ubicaría a ASONEN y las escuelas normales.

Diferentes situaciones relacionadas con los posicionamientos en el campos gubernamental y al interior mismo del Campo Pedagógico y normalista ejercen una función de presión que podría conducir a que el movimiento reestructurador decaiga, centrándose en responder a medidas administrativas de control que la ubicarían otra vez en las dinámicas del aparato, como un reproductor acéfalo que se limita a responder a las políticas externas. Este movimiento corresponde a las relaciones que se dan entre el aparato y el campo, entre los cuales existe un movimiento de expansión y contracción, definidos por las trayectorias y luchas que definen la autonomía o los posicionamientos de la ley y el poder Estatal en el campo. (Bourdieu, P., 2000:135-136). En esta situación el dispositivo de “rendición de cuentas” juega un papel estructural, en tanto que por un lado pone en tensión la fortaleza de los procesos reestructuradores; por otro, mide la capacidad organizativa de las escuelas normales para responder de manera colectiva a las políticas gubernamentales y ser capaces de generar un movimiento que potencie la relación con las facultades y los equipos

académicos –pedagógicos del país, y por último, pone en el escenario, la otra opción, adaptarse y asimilar los modelos de racionalización y gestión de los discursos gubernamentales. Renunciar a construir la propia voz, plegarse a la palabra oficial.

Manifestaciones de este dispositivo se encuentra en las siguientes prácticas y políticas gubernamentales que entran a lesionar el proceso reestructurador y que cuestionan la existencia de una concepción pedagógica en el Ministerio de Educación, tanto del maestro como de las instituciones que los forman. En primer lugar, en el año 2002 (Decreto 301 de 2002) el Ministerio elimina el Consejo de Acreditación para las Escuelas Normales- CAENS, en tanto que da por terminada sus funciones, aunque no habían culminado los procesos de Acreditación Previa de las 137 normales que aprobaron sus proyectos de reestructuración y pese a que el decreto 3012 dejaba abierta la puerta para su continuidad por cuatro años más: “La designación de dichos miembros la efectuará la Junta Nacional de Educación, JUNE, para un período de cuatro (4) años, que podrán ser prorrogables hasta para cuatro (4) de sus miembros, según el mecanismo que adopte el mismo Consejo” (Art. 16). Por otra parte deslegitima las elaboraciones desarrolladas por el CAENS con las normales al plantear que los procesos de acreditación de las escuelas normales se harán sólo conforme a lo establecido por los artículos 74 y 113 de la Ley 115 de 1994.

A partir de esta situación el Ministerio inició una serie de cambios e improvisaciones que ya no obedecieron a una acción consensuada y dialogada con las escuelas normales. La resolución ministerial 1225 de 2002 colocó los procesos de acreditación de las normales bajo la perspectiva de otra instancia, la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional, que en la práctica demostró limitaciones para adelantar la labor que se había planteado el equipo académico-pedagógico, CAENS. Luego de manera ambigua, colocó los procesos de acreditación de las escuelas normales bajo la órbita de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, creando a su interior una Sala Anexa “para la verificación del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores, la cual se denominará Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores...(Resolución 505 de 2010). El ubicar e

igualar los procesos de acreditación de las escuelas normales con los procesos de certificación de la educación superior, sin generar condiciones de igualdad con este tipo de instituciones, en cuanto a su autonomía, financiación, desarrollo académico, generó en las escuelas normales un alto grado de inconformidad y confusión, como las expresadas el Tercer encuentro de Escuelas Normales del Suroccidente colombiano (Declaración de las normales del Suroccidente colombiano. 2010).

Sin embargo, en el marco de las políticas de acreditación de las escuelas normales el Decreto 4790 de 2008, marca la cima del cambio político del Ministerio en sus más amplias extensiones. Este decreto plantea las denominadas “condiciones básicas de calidad”, en las cuales el ministerio por una parte limita los procesos de las escuelas normales sólo a la formación complementaria y plantea las exigencias bajo las cuales este programa puede ser acreditado. Entre estas condiciones, además de las acciones pedagógicas y curriculares propias de una institución de formación de maestros, plantea como exigencias elementos que no están en la potestad de una escuela normal, y que más que exigencias deberían ser responsabilidades de los entes gubernamentales para hacer posible los proyectos de formación de maestros y los proyectos de reestructuración, como son: “Tener el personal docente y directivo que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria, poseer los medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje, tener la infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes acordes con la estrategia pedagógica y el contexto, Estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria”(Art. 3). Las otras exigencias de calidad que plantea el decreto son:

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.

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.

El fortalecimiento en el Ministerio de una política encerrada en procesos administrativos de acreditación, concentra su actuación en acciones de control, pero no contribuye en la creación de condiciones de posibilidad para que los proyectos reestructuradores de las escuelas normales se hagan viables. Desde estas políticas el Estado cumple la labor de control, conductor y verificación, y somete a las instituciones a funcionar desde las dinámicas empresariales de gestión y venta de recursos, (curso, seminarios, capacitaciones), a la vez que las somete a prácticas de clasificación, jerarquización y descalificación pública que redireccionan las relaciones de cooperación por las de competencia en pos de la sobrevivencia. En este contexto el rector, más que una función académica y pedagógica está relacionado a la labor de administración y gestión de recursos, en los cuales se incluye el recurso humano (docentes). Esta perspectiva explica las fuertes contradicciones que deben enfrentar los rectores de estas instituciones con los demás miembros de la comunidad educativa, en especial con los docentes que se resisten a ser conducidos desde estos parámetros, pero por otra parte también explica el cambio permanente de rectores en las instituciones normalistas que se ha evidenciado con mayor fuerza en los últimos años:

Muchos de los rectores han emigrado porque dicen “bueno, yo como me voy a quedar aquí si no nos dan lo que tendríamos que tener para que esto funcione”. Ha debilitado las normales el cambio de rectores, en las reuniones de ASONEN es donde uno puede ver ese relevo que ha habido en los rectores de muchas normales, de cuatro rectores en lapsos de 5 años, no hay procesos. Cuando hay permanencia en el cargo, pese a las dificultades se ha visto un sostenimiento. Esto por la falta de condiciones que hay en la legislación para enfrentar los retos que tenemos. Pero eso es evidente en las reuniones de ASONEN. El debilitamiento en las pruebas SABER, que se dio el año

pasado refleja ese debilitamiento de los procesos, esas pruebas muestran muchas cosas más allá. Uno nota que esos cambios de rectores han influido mucho en la ausencia de consolidación de los procesos de las escuelas normales. Hay un movimiento constante de rectores porque no aguantan (Entrevista con rectora de escuela normal)

El dispositivo de rendición de cuentas actúa como elemento reconfigurador de la institución normalista dirigida a la autofinanciación, el decreto 3012 en este sentido plantea:

La financiación del ciclo complementario de formación docente, ofrecido por las escuelas normales superiores, se hará con cargo a los recursos propios recaudados por las mismas escuelas normales, de los provenientes, entre otros, de cursos de extensión a la comunidad, asesoría y estudios técnicos impartidos y cobro de derechos académicos, los recursos propios de los departamentos, distritos y municipios y las transferencias de recursos que la Nación haga a las entidades territoriales, para tal efecto, de conformidad con lo dispuesto por las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994. (Artículo 34).

Así mismo, la ausencia de políticas orientadas al reconocimiento social e intelectual del maestro en Colombia, evidenciado en su escaso reconocimiento salarial, sus pésimas situaciones de salud, las deplorables condiciones laborales que conducen a una devaluación de la profesión docente, coloca a las instituciones formadoras de maestros en un alto nivel de dificultad para construir sentidos de identidad, calidad y vocación hacia el ser docente. Aspecto que es incoherente con el aumento de los discursos gubernamentales de la calidad de la educación y del rol central del maestro en la consecución de este propósito. Esta situación de incoherencia origina la falta de estímulos para que los mejores estudiantes de las escuelas normales no deserten de la institución al terminar el grado undécimo y participen de los dos últimos grados dirigidos a la formación de maestros (Entrevistas con docentes y directivas de escuelas normales).

Estos elementos han contribuido estructuralmente para que las aspiraciones construidas por las escuelas normales en estos veintitrés (23) años, más allá de la pasión y el deseo que las abriga, carezcan en el momento de posibilidades para darle mayor horizonte a los proyectos construidos en la reestructuración, para avanzar en cualificar los elementos que se evidencian en las autoevaluaciones y para cumplir los criterios de calidad que se le exigen en las acreditaciones.

Estas circunstancias señalan el empoderamiento del dispositivo de “rendición de cuentas”, en donde el Estado y sus políticas educativas se limitan a la labor de pregonar y verificar procesos de calidad, dejando a las instituciones a que generen y gestionen sus propias condiciones, entrando en un sistema de competencias por engendrar resultados que las ubiquen en sistemas de excelencia, en tanto que “El Gobierno Nacional dará apoyo especial a las escuelas normales superiores estatales que demuestren eficiencia y eficacia institucional y comprueben que realizan esfuerzos económicos con recursos propios” (Parágrafo, art.34, Decreto 3012). Esta política de calidad sin condiciones objetivas que lo posibiliten ha significado para las escuelas normales ser catalogadas como “un matadero de maestros”, en tanto que exige de los maestros y directivas cargar sobre sus hombros una responsabilidad institucional sin una retribución salarial y académica, ni condiciones razonables que respalden una acción educativa renovadora, innovadora, investigativa y contextualizada.

Las voces de los maestros y directivas de las escuelas normales a la vez que muestran un alto grado de compromiso y pasión por lo que hacen y por la función que cumple la escuela normal en los contextos sociales, manifiestan a su vez, un alto grado de malestar que debilitan los procesos reestructuradores. Este alto grado de malestar que se traduce en inconformismo, tensiones internas, falta de motivación, desmejora de las pretensiones de avanzar y aportar, y en casos aislados, deserción de los docentes de las escuelas normales. Entre los aspectos problemáticos que se enuncian por parte de docentes y directivas están:

En primer lugar, los vacíos y ambigüedades en la normatividad educativa frente a la naturaleza jurídica de las escuelas normales, que se traduce en ausencia de contenidos en muchas nociones planteados por la Ley 115 de 1994, vacíos que no han sido subsanados por el MEN²¹³ y que son la expresión de la ausencia de reglamentación que ha tenido este texto

²¹³ Tanto la Constitución Política de 1991, como la Ley General de Educación fueron expresiones de la confrontación de fuerzas de diversas posiciones, donde por primera vez en la historia política del país sectores diferentes a las tradicionales, hegemónicas, logran expresarse y posicionar visiones diferentes del país y la educación. Igualmente, la Ley General de Educación no hubiera sido posible sin la participación del Movimiento Pedagógico (Carlos Eduardo Vasco, octubre 3 -2014. Tres décadas de reformas curriculares en

jurídico (Vasco, Carlos E. 2014). En este sentido la Ley General de Educación planteó a las escuelas normales como “unidad de apoyo” (Art. 112), sin embargo, esta expresión está vacía de contenido y los pocos que hay lesionan gravemente la autonomía institucional, ¿Qué es una unidad de apoyo? ¿Cuáles son sus características?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿Qué es lo que se apoya?; en igual sentido está dirigida la pregunta sobre la denominación de los últimos grados de formación normalista, denominados formación complementaria, ¿qué es lo que se complementa? (Entrevista a rector de escuela normal). En este sentido, el dispositivo de rendición de cuentas se oculta detrás de un estado de ambigüedad.

Por otra parte, la Ley General de Educación, al definir los niveles de la educación formal en el país, preescolar, educación básica, educación media (art. 11), y educación superior (regulada por la Ley 30 de 1992), en donde se encuentran “a) Instituciones técnicas profesionales; b) Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, y c) Universidades” (Art. 35. Ley 115), dejó en el limbo jurídico los grados 12° y 13° de la formación normalista. Esta situación que no ha sido resuelta por el Ministerio de Educación ha ocasionado serios traumatismos a las escuelas normales. En las políticas de este organismo para las escuelas normales sólo existen los grados de formación de maestros, 12 y 13, con el objetivo de dar políticas y ejercer procesos acreditadores, pero no para su financiación; mientras que las Secretarías de educación sólo existen los grados estipulados en la ley General de Educación y por lo tanto no se hacen responsables de la Formación Complementaria en tanto que consideran que no hace parte de sus ámbitos de funcionamiento. Estas contradicciones son vividas en las escuelas normales de manera angustiosa:

[...]Sobre las normales se dicen muchas cosas de su fortalecimiento, sobre la calidad, pero se hacen otras. En los primeros decretos se decía que las normales debían construir un propio plan de restructuración que una vez aprobados por el Ministerio debía ser financiado por las respectivas Secretarías de Educación y el Ministerio, se presentaron los planes, pero nunca se apoyaron económicamente, ni el Ministerio, ni los entes departamentales o municipales lo financiaron, pueden decir que se nombraron unos

asesores, pero nunca se financió el plan que presentaron las normales de manera intencionada. (Entrevista a rectores de Escuelas Normales. Marzo 2015).

[...]Las secretarías de educación y el MEN se sienten con las normales como con un híbrido, como no ha habido una estructura clara y administrativa para las normales hay una confusión entre las competencias de entre el MEN y secretaría. A veces dicen las secretarías que son dependencia de orientación, pero en otros aspectos como financiación o infraestructura, no, dice que las Normales dependen del Ministerio. Lógico las que sufren las condiciones son las normales (Entrevista a rector de Escuela Normal. Marzo de 2015).

[...]Las normales muy solitas enfrentamos estos retos, la secretaria hacía unas reuniones de los rectores, más para trazar tareas, directrices, más desde el deber ser, más desde lo que debería ser una escuela normal, hablar de lo que se espera que fueran las escuelas normales, no para decir aquí estoy con este apoyo concreto para que logren realizar la reestructuración de la normal. (Entrevista a rectora de escuela normal superior. Septiembre 2014).

[...]Tenemos muchas problemáticas en lo administrativo. En la mayoría de los discursos administrativos, partiendo de las estadísticas, allí no existen niveles como formación complementaria, se habla de los grados 12, 13 porque no existe en las normas la formación complementaria. A esto nadie dice nada. Unos decretos dijeron que la responsabilidad económica era del MEN y de los entes municipales. Pero las normas posteriores no dicen nada, el decreto 4790 no dice nada relacionado con la financiación de las necesidades para la formación de maestros, de la infraestructura que se necesita, tampoco, ¿quién es responsable? El mismo 3012, tampoco, siendo este decreto más fuerte en orientación. ¿Quién responde? La capacidad de gestión de cada escuela normal. La verdad es que no existe una partida para el programa. Siendo las normales en su mayoría estatales no existe un manejo especial y diferenciado como institución de formación de profesionales (Entrevista a rector de Escuela Normal. Mayo 2015).

Desde las elaboraciones conceptuales creadas a instancias de ASONEN y ACIFORMA, que incidieron luego en las elaboraciones del CAENS²¹⁴, para la reestructuración de las escuelas normales, estaba claro que para hacer posible una refundación normalista esta se debería configurar como un dispositivo de formación de maestros. Lo anterior significa que la acción formadora de la institución no se limita a impartir unos contenidos y prácticas a los maestros

²¹⁴ El CAENS no plantea el concepto de dispositivo, pero sí de comunidad académica, véase CAENS 2000 a: 11)

en formación, sino que la normal se constituía en un todo formativo que debía generar procesos de formación del maestro de maestros, como elemento central que potenciara las diferentes acciones y ejes de la institución.

En esta mirada compleja de la escuela normal la escritura, la investigación, la reflexión y la evaluación crítica y la construcción del campo aplicado estaba determinado por la necesidad de construcción del Equipo docente, y la reunión de maestros por Núcleos de Saber, como elementos que permitieran construir a la normal como comunidad académica de sentido pedagógico que pudiera diseñar, experimentar, dinamizar y experimentar la acción formativa sobre sí misma, en una labor constante y sistemática de diálogo y autoformación que fortaleciera el equipo de maestros en la relación con la pedagogía, las ciencias, la cultura, la cultura institucional y los contextos sociales. En síntesis, el equipo docente es la condición de posibilidad de hacer vivencial la naturaleza pedagógica de la formación, es “una casa, un hogar, un lugar en el mundo del saber y del conocimiento para los maestros de maestros” (Echeverri, 1997: 25).

En el marco de esta concepción de la escuela normal, del maestro y de su saber, los Núcleos de saber se entienden como “aquella región del Dispositivo Formativo Comprensivo que conforma un espacio de saber estructurado con base en relaciones interdisciplinarias y en la producción de experiencias pedagógicas que aglutinan a los maestros enseñantes de aquellas ciencias que presentan afinidad en sus objetos de conocimiento” (Palacio Mejía y Ramírez Franco. 2002). El Núcleo de Saber posibilita la acción académica de discusión, estudio y construcción de los planes de estudio, proyectos de investigación en torno a objetos de conocimiento y problemáticas comunes. Igualmente, los núcleos de saber posibilitan la proyección sólida de la enseñanza de las ciencias y las disciplinas, mediadas por acciones de construcción didáctica, de selección, reconceptualización y recontextualización, dirigidas a potenciar la enseñanza y el aprendizaje. Estos procesos implican procesos teóricos y prácticos de tipo didáctico que no se pueden reducir a una acción instrumentalista, en tanto que como parte del saber pedagógico, entra en la relación entre campos conceptuales, la memoria activa

del saber pedagógico²¹⁵, los conceptos de las ciencias objeto de enseñanza y las conceptualizaciones elaboradas por los maestros (Zuluaga, O. 2008: 153-156).

En este sentido, los núcleos de saber y el equipo docente son un requisito indispensable en la estructuración de autonomía, criticidad y consolidación de la escuela normal, del maestro de maestros, de los maestros en formación y de los niños y jóvenes del ámbito formativo, lo que los fortalece frente a los designios de la moda, las aparentes innovaciones y los dictámenes de los poderes que han insistido en encerrar al maestro y a la escuela normal en la aplicación, la instrumentalización y el aislamiento.

Sin embargo, es necesario aclarar que la reunión en los núcleos de saber, lejos de encerrar al maestro en la objetividad de las ciencias y las disciplinas tienen como centro de problematización y construcción la pregunta por el sentido y la formación del hacerse humano, por lo tanto en la propuesta reestructuradora que Antioquia ofreció a las escuelas normales del país, los núcleos son entendidos bajo el concepto comeniano de Talleres de humanidad, en ellos se trata de reunir “la experiencia de auto constitución del sujeto, sus experiencias con el lenguaje, las cosas, la sociedad, la cultura, la interioridad, el sí mismo y las ciencias” (Echeverri, s.f.).

Los elementos señalados le dieron un horizonte de refundación a las escuelas normales, como condición de posibilidad de su compromiso histórico con la reestructuración, en tanto que existió la consciencia de que la relación con la enseñanza, la formación y el aprendizaje dirigido a la niñez significaba reconstruirse y llenar de significado la pregunta central de la escuela normal: ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita?

La relación de fuerzas que significó la elaboración de la Ley 115, se hace evidente en muchos vacíos y posiciones expresadas en este texto significativo para la educación del país. De

²¹⁵ La memoria activa del saber pedagógico es un concepto elaborado por Olga Lucía Zuluaga, “como aquel conjunto de problematizaciones, nociones, conceptos y objetos de saber que cobran presencia en la actualidad del saber pedagógico, como asunto tanto del saber como del poder” (Zuluaga, O. 2008:154)

manera lamentable para la autonomía del maestro y las instituciones, la Ley General de educación no concibió un tiempo y unos espacios pedagógicos para el maestro en ejercicio, diluyó al maestro en la comunidad académica (Echeverri, 1997), impidiéndole unos espacios y unos tiempos que como intelectual de la pedagogía requiere para la autoformación y la acción colectiva. Aspecto que convierte al maestro en un funcionario del currículo, de los decretos y de las disposiciones gubernamentales, restándole capacidad para construir autonomía intelectual, aspecto intrínsecamente ligado a la concepción de calidad elaborada por el Movimiento pedagógico, y uno de sus más caros propósitos. Las repercusiones de esta problemática no sólo afectan a los proyectos de las escuelas normales, diferentes especialistas y asesores pedagógicos que han intentado hacer acompañamientos pedagógicos innovadores en las instituciones educativas así lo señalan:

Lo que mostró el proyecto es que los docentes no tienen tiempo para participar en actividades individuales y colectivas de discusión y formación encaminadas a tratar y resolver los problemas pedagógicos de las instituciones, por sobre carga de trabajo que incluye participación en numerosos proyectos de naturaleza diversa que llegan a las instituciones sin una programación por parte de los administradores del sistema educativo de la ciudad. El control de la cotidianidad del aula, en particular el cuidado de los niños, las niñas y los adolescentes, se vuelve agobiante para docentes y directivos, en detrimento de las acciones grupales y colectivas y del desarrollo pedagógico institucional (González Lara, Mireya y Pulido Chávez, Orlando.2012:54)

Para los propósitos refundadores que se instalaron como horizonte en las escuelas normales a finales de la década del 90, el Equipo Docente y la reunión por Núcleos de Saber se posicionaron en ejes de sus proyectos en tanto que estaban aunados a las aspiraciones de hacer de la escuela normal una institución pedagógica pensante y propositiva e innovadora en la formación de maestros. Lo anterior, en tanto que la escuela normal se concibe como una dispositivo de formación que toma como objeto de investigación el proceso de formación en sí mismo, sin limitar la investigación a una asignatura, a un currículo, a unos proyectos, sino en tanto que “la investigación se convierte en un estilo de vida, la investigación se convierte en el método de exposición de la palabra, del saber, del lenguaje en la vida cotidiana de la institución” (Echeverri, 1997).

Desde las conceptualizaciones construidas por ASONEN y ACIFORMA para las escuelas normales en los Seminarios, el equipo docente se configura como el bastión desde el cual la investigación se convierte en centro de construcción del nuevo maestro y del formador de formadores:

Equipo docente igual a la comunidad intelectual de los maestros en la Escuela Normal Superior; equipo docente igual a la colegiatura de los maestros en la Escuela Normal Superior, equipo docente igual a lo que los científicos llaman comunidad científica; debe ser igual a la representación en la escuela normal Superior de la comunidad intelectual de la pedagogía. Equipo docente igual a una institución donde los maestros se reúnen para hablar de sus experiencias cotidianas, y confrontarse críticamente; por tanto sin equipo docente no hay investigación (Echeverri, 1997: 30. Seminario ASONEN).

Estos elementos que constituyen hoy un campo de tensiones en la interioridad de las escuelas normales y entre éstas y las políticas del Ministerio, ponen el centro del debate la concepción sobre lo que es un maestro, y sobre sus instituciones y procesos de formación, discusión que va más allá de los criterios de calidad planteados por los entes gubernamentales. La pregunta por el maestro, es la pregunta por el saber que debe ser la base de su profesionalización, es la pregunta por las condiciones que hacen posible una concepción de maestro que se diferencie del funcionario y el aplicador de conocimientos. Estas problemáticas planteadas por el Movimiento Pedagógico y por el Campo Pedagógico, que aunque limitan con mayor fuerza la entidad formadora de maestros, no son exclusivas de las normales, colocan en el centro de los cuestionamientos el reconocimiento del saber del maestro y las condiciones de su despliegue:

Por ello, la construcción de saber en la escuela no es un asunto de poca monta; la complejidad de la escuela requiere entender la enseñanza como una práctica investigativa, en la cual se construyen sentidos para el conocimiento, se seleccionan contenidos, se busca y organiza información, se formulan algunas hipótesis y se intentan construir explicaciones. El trabajo de la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales, en la construcción de confianza; una relación que no es voluntaria ni libremente escogida y que debe renovarse año tras año. Una relación que no debe vivirse en forma preferente con unos y con otros no; con sujetos que tienen diferencias de género, etarias y la más variada gama de experiencias de vida. Por tanto, difícilmente el maestro puede escapar de ser un sujeto productor de saberes, que

reconozca la posibilidad de localizarlos, contextualizarlos y territorializarlos, en donde la escuela sea un escenario social, cultural y público.

Desde esta perspectiva, entonces, la formación de docentes no es un asunto meramente instrumental que atienda a preguntas y perspectivas exclusivamente metodológicas, referidas a preguntas sobre el ¿cómo?, sino que en lo fundamental, la formación de docente atiende a preguntas de fondo acerca del papel de los docentes en el proyecto político y ético de la sociedad; finalmente, son los sujetos sobre quienes recae gran parte de la responsabilidad de la construcción presente y futura de las sociedades. (González Lara M. y Pulido Ch. Orlando. 2012: 16)

En este panorama, las reflexiones de las escuelas normales en el proceso de reestructuración tomaron como una de sus problemáticas la necesidad de construir en el ámbito formativo²¹⁶ una concepción de tiempo que diferenciara el tiempo operativo, instrumental, regido por los horarios estrictos que han fraccionado y escindido el tiempo de la formación, la enseñanza y el aprendizaje y que es el único parámetro válido desde las miradas burocráticas, frente a una concepción del tiempo y el espacio que partiera por la pregunta por lo pedagógico, por lo micropolítico propio de la vida de las regiones y los procesos de enseñanza (Echeverri, 1997: 31-34).

Sin embargo, la instauración del dispositivo de “rendición de cuentas” en las políticas públicas, aunque no cesen de hablar y de exigir calidad, implica que deben ser las instituciones mismas las que generen recursos y condiciones para hacer posible sus procesos reestructuradores, pero por otro lado, las disposiciones jurídicas limitan seriamente la autonomía escolar para contratar y hacer uso de estos recursos:

[...]Otro problema es el manejo de los recursos, no tenemos autonomía para pagar un docente, una coordinadora, un asesor para investigador, teniendo los recursos eso no se puede. Estamos restringidos por la legislación. Hay que abrir esa legislación. Una especificidad así como las hay para el SENA, el ICBF, una especificidad para las escuelas normales. Con la ministra María Fernanda Campo habíamos avanzado hacia ello. Pero vea, cambian la ministra y es volver a comenzar, la historia se sigue repitiendo. Mientras que la legislación no esté organizada, tenemos las manos

²¹⁶ Alberto Echeverri considera la refundación de las escuelas normales desde la posibilidad de constituirse en un ámbito formativo “definido por la capacidad que la institución tiene de leer todo su entorno, la cultura y la ciencia en función de potenciar la experiencia de sí mismo, de los otros o del otro” (1997: 34)

amarradas aunque existan los recursos. Y lo que pasa es que los procesos se frenan. Las normales hacemos maravillas pese a todas estas situaciones, algunos han muerto de estrés, otros a la cárcel, porque se forma un dilema entre lo ético y lo moral (Entrevista con rectora de escuela normal. Octubre 2014)

En este sentido, las escuelas normales no encuentran voluntad política en las instancias gubernamentales para brindar las condiciones que requieren estas aspiraciones, y sin las cuales no sería posible hablar de la existencia de una nueva normal. En esta trayectoria, el dispositivo de “rendición de cuentas” opera como encierro cronológico, la posibilidad de autonomía y construcción desde sí misma, se encuentra controlada y subyugada por una concepción de tiempo que regula, que coarta y que limita, “El tiempo disciplinario se impone a la práctica pedagógica, especializando, calificando, dando lugar a una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle. El poder se ejerce directamente sobre el tiempo y se asegura así su control y garantiza su uso” (Urraco Solanilla y Nogales Bermejo.2013:157). Estas contradicciones hicieron su emergencia en el mismo proceso de reestructuración, limitando la posibilidad de reuniones, conformación de equipos y adelantar proceso de investigación, entre las muchas expresiones están las señaladas por el proyecto investigativo de la Escuela Normal Montessori

La ejecución del proyecto ha encontrado enormes dificultades de tipo operativo en especial vinculadas a la imposibilidad de reunir a los grupos entorno a las discusiones fundamentales y vislumbra los mismos obstáculos para la materialización de las transformaciones requeridas. La concepción del uso del tiempo que ha sido puesta en juego a través de las disposiciones vigentes para la educación básica, contradice toda posibilidad de trabajo investigativo y un reordenamiento de la realidad pedagógica tendiente a superar el dispositivo enseñanza y a asumir el dispositivo de problematización. (ENS María Montessori 2005: 32).

En el mismo sentido, son importantes las experiencias orientadas por investigadores del campo intelectual, en y con las escuelas normales, como son las aportadas por Rodrigo Parra Sandoval, en las cuales él y el equipo de maestros plantean grandes obstáculos que impiden que la investigación haga parte intrínseca de los proyectos de formación y de enseñanza en las escuelas normales colombianas:

La investigación pensada como un eje dinamizador de las prácticas pedagógicas para mejorarlas/o transformarlas, y hacer de la Normal una escuela innovadora, actualizada

y propositiva, se quedan en algunas normales como intención o propósito, pues administrativamente no se facilitan los momentos para el diálogo, la confrontación y la creación de conceptos; y los recursos necesarios para la producción y socialización de los hallazgos. Es así que sus docentes no investigan, es así que no hay ejemplos para mostrar a sus estudiantes. Pero si hay una exigencia investigativa para que estos investiguen (Parra Sandoval, R. 2007:552)

La falta de una política clara que responda a una concepción pedagógica de lo que es una institución formadora de maestros, y de lo que debe ser el maestro como intelectual de la pedagogía y que por ende, respalde los procesos reestructuradores de las escuela normales se expresa en la simple asimilación administrativa y financiera de la escuela normal a institución educativa que comprende los niveles de educación preescolar, básica y media, y no como un establecimiento de formación de maestros. Lo anterior, produce al interior de las escuelas normalistas grandes desajustes, en tanto que estas entran a depender de las políticas municipales y departamentales, muchas de ellas carentes de la comprensión de los procesos y naturaleza de las escuelas normales, “depende de la forma y de la voluntad como asuma el municipio la reorganización, se puede favorecer el desarrollo institucional de la Normal para responder a los desafíos y retos de la próxima acreditación”(Escuela normal Superior de Popayán. 2003)²¹⁷

Así mismo, la experiencia de las escuelas normales muestra como la mayoría de estas dependencias se muestran renuentes a asumir responsabilidades y a invertir recursos y a asumir políticas diferenciales para las escuelas normales. Estas políticas de homogenización impiden una concepción diferenciada para el nombramiento de maestros: “A las escuelas normales llega todo aquel que gane el concurso, independiente de si es licenciado, técnico u otro tipo de profesional no pedagógico” (Entrevistas con los rectores). Así mismo, las políticas técnicas de racionalización de recursos sobre la cantidad de docentes para una

²¹⁷ Estas palabras hacen parte de un sentido, detallado y doloroso documento que el Consejo Directivo de esta Escuela Normal dirige a la Secretaría de Educación Municipal para explicarles que su acreditación está en riesgo sino se asumen otras medidas para la asignación de docentes, para determinar el número de horas clase que debe tener un maestro normalista, el hacinamiento, etc. Por su alta significatividad, que hace recordar las cartas del maestro Josep de Torres, el de las urgencias lloradas narradas por Martínez Boom.

institución y el número de horas clase que estos deben orientar en el aula, no hacen distinción de las tareas que debe asumir un docente de escuela normal con relación a la investigación, el equipo docente, la escritura, el seguimiento a la práctica pedagógica y la orientación de proyectos de extensión.

En este sentido, las instituciones han perdido docentes, quienes son trasladados de manera unilateral y han recargado sobre los hombros de las instituciones y maestros las responsabilidades de la formación y la calidad. Son muchos los testimonios que al respecto plantean los maestros y directivas de las escuelas normales, pero las explicaciones que brinda la Escuela Normal de Popayán solicitando comprensión de la Secretaria de Educación sintetizan en gran medida estas preocupaciones:

FACTORES PARA TENER EN CUENTA EN LA APLICACIÓN DE LAS TASAS TÉCNICAS²¹⁸ Primer factor: El rol del maestro Normalista

Se ha caracterizado según el documento marco para Escuelas Normales, que un educador de esta Institución debe desarrollar funciones que normalmente otro educador de instituciones educativas que ofrezcan los mismos niveles, no lo hacen.

La investigación educativa: si leímos con detenimiento la evaluación de los pares externos en la última acreditación, se afirma que nuestro nivel investigativo es incipiente. El resultado cuantitativo fue Aceptable (A) y la recomendación es mejorar para llegar a la excelencia. Los parámetros bajo los cuales se evalúa la investigación comienzan con variables como: número de proyectos de investigación que tienen los maestros en desarrollo; productos de las investigaciones en términos de saber pedagógico; calidad y pertinencia de las investigaciones, etc. La Universidad del Cauca con toda su sapiencia logró incluir solo tres proyectos de investigación con COLCIENCIAS; entidad que es un referente obligatorio en esta evaluación. Y a la cual tenemos que llegar.

²¹⁸ La tasa técnica es la medida planteada por el Ministerio de Educación para determinar cuántos maestros deben ser asignados a una institución educativa: "Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo. Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo. Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo" (Decreto 3020 de 2002).

La pregunta es la siguiente: ¿Puede un maestro con carga de 22 horas de clase, alrededor de 350 estudiantes a su cargo, igual número de trabajos y evaluaciones por corregir semanalmente, dedicarse con los niveles de calidad que exige el Ministerio a la Investigación Educativa? Por supuesto que no, pues es en la práctica y no desde los escritorios que hemos vivenciado la investigación en campos y líneas perfectamente definidas por la Normal y que incipientemente habíamos comenzado con cargas académicas de 15 horas, pero que indudablemente para las validaciones, para la contrastación de hipótesis, para los trabajos de campo, debíamos hacerlo en horas por fuera de los horarios laborales, como pasó durante todo el año 2001 y parte del 2002 cuando comenzó el ajuste.

[...]Dentro de ese rol docente está también el realizar excelente docencia, la cual se debe sustentar desde la tradición crítica en los saberes internacionales, nacionales y locales a la luz de la práctica pedagógica. Desde esa óptica, el rol pedagógico-didáctico debe ser creativo, cambiante, con mucho estudio teórico y que se transverzalice a través de la investigación.

Finalmente está la proyección o extensión, la cual se debe sustentar en un plan de asistencia técnico-pedagógico a las diferentes escuelas del área de influencia de la Escuela Normal. Preguntémosnos por ejemplo desde la supervisión, ya que ellos están obligados a hacerlo, si es fácil desarrollar este plan de asistencia técnico-pedagógico, es decir un plan que permita cualificar a los docentes caucanos. La respuesta por supuesto es que es difícil, supremamente difícil.

Es tan difícil que cuando las escuelas y colegios nos solicitan asesorías en las didácticas específicas, vemos compañeros tratando de llevar “lo nuevo”, organizando presentaciones con las medianas tecnologías que manejamos, escribiendo las diferentes sistematizaciones de sus propias investigaciones, en últimas, lo vemos en su rol de compartir lo mejor que puede dar de sí. Pero nos volvemos a preguntar, ¿puede con cargas académicas completas para atender cursos de estudiantes, desarrollar dos, tres días o semanas enteras de seminarios-talleres? [...] (Fragmento. Escuela Normal de Popayán. 2003)

Las preguntas de los maestros y directivas de la normal de Popayán son las mismas en que se encontraron en las normales visitadas durante el trayecto investigativo. Estas situaciones permiten afirmar que las escuelas normales son regidas por políticas que no habilitan condiciones de existencia a las proyecciones planteadas por sí mismas en los proyectos reestructuradores, ni tampoco a los criterios de calidad exigidos por el Ministerio.

Estas contradicciones entre el discurso de los proyectos normalistas, la retórica oficial y las condiciones de posibilidad de los mismos colocan a las escuelas normales en la encrucijada, ejerciendo una presión que coloca en riesgo todo un movimiento reestructurador que ha

buscado darles un nuevo lugar en la historia pedagógica de la formación de maestros, que fue definido por el CAENS en su momento, como: “El proceso de configuración histórica de estas instituciones, marcado por un continuo movimiento de incertidumbres y esperanzas, encarna en sí mismo la conquista de su legitimidad con la creación de una nueva escuela normal superior para el país”(CAENS 2000. Introducción). Hoy el proyecto normalista continúa en la tensión entre la incertidumbre y la esperanza, incertidumbre que se expresa en las escuelas normales a través de sus conversaciones con sus directivos y maestros:

[...] El otro problema grande es el financiero, el cual es muy serio. Creo que hay una actitud muy desleal con las escuelas normales bien o mal hay una misión por cumplir, pero hay un desfase en las condiciones de operación. A la Normal se le pide capacidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, de investigación, de producir saber, pero hacerlo posible debe haber una correspondencia con las condiciones de infraestructura administrativa: ¿Cuál es la asignación académica de los maestros?, ¿los recursos financieros para las publicaciones, las pasantías, los intercambios, la investigación, los eventos académicos? Estos no aparecen en ninguna parte. El perfil que nos colocan es alto pero las condiciones que nos brindan son mínimas, es un desfase, porque quedamos reducidas a una institución educativa, pero esto un híbrido con problemas no resueltas en el funcionamiento.

[...]Frente a la idea de reestructuración y las acciones hay mucha distancia. Por ejemplo, se dice que las normales deben contar con una planta idónea, esa responsabilidad es del ente territorial y el Ministerio pero a la normal llega cualquiera que en el concurso escoja esa plaza, pero no se han creado las condiciones para que a las normales lleguen perfiles diferenciados que sean compatibles con la naturaleza de la normal.

[...] Por ejemplo, la Secretaria de Educación dice que para las normales no se ha creado un parámetro diferente para la asignación académica, diferente a los otros colegios, pero debemos dar resultados diferentes. Con lo mismo se da lo mismo, y esa es una situación que genera tensiones. Frente a estos problemas no hay respuestas. El MEN ha jugado un papel de dar directrices, más no en brindar un acompañamiento. (Entrevista rectora de escuela normal. Octubre 2014)

[...]Porque hay un problema importante y es no solo no creerse como productor de saber, sino también no tener la condiciones para producir saber. El tiempo que tiene el maestro de la educación preescolar, de la básica y media está dedicado a la enseñanza, a la transmisión, y no conjugándose la docencia con la extensión y la investigación. Porque la extensión es lo que muestra que el maestro está encarrilado en una línea de investigación, El maestro que está en una línea de investigación, su enseñanza está orientada por los discursos relacionados con la investigación, está interlocutando con

otros discursos y está produciendo otros discursos y lo extiende a la academia. La legislación y la administración que pesa hoy sobre los maestros de las normales está regida por los horarios clase, pero los maestros de las escuelas si bien los criterios de calidad hablan de investigación y legalmente la secretaría de educación y en general no hay una legislación que ampare al maestro para hacer investigación, para el estudio, para la escritura y las reuniones. Si bien los discursos y los criterios de calidad hablan de investigación, no hay tiempo ni espacio para esto. Lo que ha pasado con la normal viene de la voluntad política de la secretaria de educación departamental, está convencida de que para el territorio se desarrolle se debe posibilitar potenciando a las instituciones y los maestros. Esta administración departamental ha generado un escenario interesante donde la educación ha jugado un papel importante, parece ser que esto se debe a que la Secretaria de Educación es una pedagoga, y es la segunda vez que ocupa esta posición (Entrevista con rector de escuela normal. Mayo 2015)

[...]Uno de los asuntos críticos tiene que ver con los tiempos, las condiciones, las asignaciones académicas, ¿cuál es el tiempo de la escritura, de la investigación? Para algunos es el tiempo en el aula, si puede ser, pero sabemos que no todo se resuelve con el tiempo en el aula. Debería haber un sistema diferenciado de salarios y tiempos de los maestros que laboran en las normales, para hacer acompañamiento a las prácticas, para que se pueda hacer el acompañamiento a los proyectos de investigación, para que se pueda hacer acompañamiento personalizado e individual. Parámetros diferentes de estudiante por grupo, de asignación de docentes, horas reales para la investigación y para la escritura. Así nos exijan los productos. Esto es estimulante y reconocer el estatuto de la escuela normal y los maestros en general como intelectuales, no como operadores de un currículo (Entrevista a coordinadora académica de escuela normal. Abril 2015)

[...] En la primera fase hubo en Antioquia un acompañamiento muy claro, incluso en la posibilidad que las escuelas normales pensaran su nomina de personal de acuerdo al ideario de la reestructuración. Pero luego entran los procesos de formalización de los procesos, unidos a los concursos donde las escuelas normales se reducen a una institución educativa y hay una fractura que es cruel entre lo que te exigen y una incongruencia total entre ese deber ser y las condiciones de posibilidad que te dan, una incongruencia total (Entrevista a rectora de escuela normal. (Agosto 2014).

El dispositivo de rendición de cuentas ejerce una acción de desarticulación al anterior de las instituciones normalistas. La ausencia de una política que respalde las exigencias de calidad y los horizontes construidos por las normales han incidido en generar contradicciones y tensiones al interior de la escuela normal, entre directivas y maestros y entre los maestros mismos. La ausencia de compromiso gubernamental se traduce en descargar en los actores

normalistas todas las responsabilidades de realización del proyecto, en este sentido, “el rector debe ser un mago” y los docentes “unos apóstoles”²¹⁹, en tanto que se le exigen compromisos que van más allá de su retribución, sus condiciones y reconocimiento salarial, sin embargo es sobre ellos que se descargan todas críticas sociales agenciadas desde el discurso hegemónico de la calidad y los requisitos de acreditación. Una vez más, como lo planteara Martínez Boom y su equipo: La historia del maestro es pues, la historia de una paradoja permanente que ha marcado el discurso pedagógico de nuestros días: la “ilusión del maestro como intelectual” y como escenario, la miseria y condena social del magisterio (Martínez, Castro y Noguera. 1995:122).

La falta de posiciones consecuentes con los discursos de calidad educativa y la implementación de políticas que desconocen la historia y el mundo normalista ha ocasionado un estado de sordera frente a las solicitudes reiteradas de las escuelas normales y de ASONEN. Las memorias de las reuniones de las normales y representantes del Ministerio registran no sólo lo reiterativo de las solicitudes de las normales, sino también de las respuestas del MEN:

Ante las inquietudes de los participantes sobre la normatividad de las ENS, algunas imprecisiones y carencias, y la ambigüedad del estatus de las ENS entre Instituciones de educación superior o Instituciones educativas de preescolar, básica y media, se invitó a que sean las mismas ENS quienes propongan los ajustes necesarios y coherentes con la realidad de las ENS, desde un reconocimiento de la historia para identificar los problemas y empezar a trabajar en los cambios que se requieren, con la conciencia de que estos cambios no se materializarán en el corto plazo. Se recordó que los espacios de diálogo y concertación están abiertos, en particular con la reforma a la Ley 30, en la cual las ENS tienen un lugar dado que forman profesionales de la educación (MEN – ENS 2011).

Jaime Pulido, Presidente de ASONEN, señala algunas situaciones administrativas que se están presentando y que los motivaron a solicitar la reunión con el MEN, entre ellas: financiación para asistencia a eventos, capacidad de las ENS oficiales para dar cumplimiento a condiciones de calidad y requerimientos que dependen de las secretarías de educación (infraestructura, dotación, docentes, etc.), financiación del

²¹⁹ Expresiones usadas de manera reiterada por los maestros(as) y directivas entrevistados

PFC (referencia al caso de la secretaría de Educación de Antioquia que fijó tarifas para los costos educativos del PFC). El presidente de ASONEN afirma que esto se debe a las restricciones normativas que las afectan al ser consideradas como cualquier institución educativa, ignorando el programa de formación de maestros que requiere recursos y condiciones particulares. En este contexto, ASONEN solicita revisar y flexibilizar de manera diferenciada la normatividad vigente que les aplica a las ENS, establecer apoyos económicos en todos los órdenes y garantizar un tratamiento diferenciado respecto a las demás instituciones educativas. Celebra la intensión del MEN e invita a que se adelante un debate amplio que sea el escenario para definir cosas y puntualizar requerimientos (Reunión Escuelas Normales Superiores y el MEN- Ayuda memoria. Mayo 5 de 2014).

Las respuestas de las representantes del MEN son las acostumbradas, se convoca a discutir lo que desde este ente se considera importante, más no los problemas que las escuelas normales consideran prioritario:

M y J: recuerdan la ruta de trabajo general y el alcance del trabajo: definir en primer lugar la naturaleza de las ENS, como base para la toma de decisiones normativas y pedagógicas para su organización y funcionamiento

Finalmente, M invita a las ENS a pensar de manera estructural el tema en función de la calidad y excelencia de los programas de formación de docentes, más no por intereses o problemáticas particulares de cada ENS...

Llama la atención que después de 20 años de reestructuración donde el tema central ha sido la naturaleza de las escuelas normales, el MEN o sus representantes no tengan conocimiento sobre ello, y que una y otra vez los representantes de las escuelas normales sean convocados a tratar aspectos que las normales discutieron desde finales de la década del 90 pero que las representantes del Ministerio desconocen. Esta situación constante de volver al inicio se hace más grave con los cambios gubernamentales, en donde se hace evidente la ausencia de políticas educativas que respondan a un proyecto de nación: "ASONEN ha estado intermediado en MEN para hacer posibles transformaciones construir maneras posibles, alternativas. Con la anterior ministra se construyó una agenda para discutir y elevar

propuestas, pero ahí vino el cambio de ministra y en eso quedó todo” (Entrevista a rectores de Escuela Normal, mayo 2015)²²⁰.

El desconocimiento que ofrece el MEN sobre la naturaleza de las escuelas normales y su discurso de calidad y excelencia de los programas de formación docente de las escuelas normales son la expresión nuclear de la paradoja que reside en el dispositivo de “rendición de cuentas”. En este aspecto se cumple las premoniciones que hiciera el maestro Echeverri en los inicios del proceso reestructurador:

Un proyecto de reforma de los maestros que no les dé espacio para que tengan la experiencia de sí mismo, será siempre un proyecto que tenga que vivir culpabilizando a los maestros porque no están a la altura de los tiempos, porque no comprenden la nueva planetarización de la economía; es decir será un proyecto que siempre va a vivir culpabilizando a los maestros porque están por fuera de la historia ; pero están fuera de la historia porque ese proyecto mismo no les da un espacio para estar dentro del presente, y dentro de las grandes transformaciones(1997: 29).

Las voces de los espacios normalistas dejan evidencia de lo contradictorio de las políticas educativas del país. Las escuelas normales del país han padecido las consecuencias de una política de calidad que se fundamenta en una estrategia retórica con prácticas contradictorias, en tanto que desde la Ley General de Educación se le dio acceso a la enseñanza a otro tipo de profesionales carentes de formación pedagógica (Art. 118, Ley 115), lo cual es en especial perjudicial en una institución cuya función es formar maestros, donde la pedagogía es el saber fundante.

Si se estudia lo que ha pasado con las escuelas normales, esto es una deshonra. Llegó gente como docentes que son empresarios, ingenieros, no cuidaron lo que le daba la naturaleza o identidad a las escuelas normales, entra por concurso cualquiera. Se necesitan unas condiciones administrativas que permitan esas condiciones de

²²⁰ A la fecha, diciembre de 2015, el MEN ha creado un Grupo Focal con varios rectores de Escuelas Normales con el fin de revisar el texto de la Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores, en el marco del Sistema Nacional de Formación docente, subsistema formación inicial, que como lo muestran los documentos ha sido el tema desde 2011. En este programa ha producido un documento borrador, en el cual las normales participantes han logrado posicionar planteamientos construidos por las normales en su proceso reestructurador e inserta parte de las problemáticas aquí esbozadas.

posibilidad. Si tenemos una comunidad académica y gente formada podemos incidir en políticas públicas, de resto todo va llegando y no tenemos capacidad de argumentación, de deliberación, de incidir en la toma de decisiones, sino que siempre es: aquí llegó, y hay que aceptar porque si no queda sancionado. No hay capacidad para hacer resistencia (Entrevista a directiva de escuela normal. Agosto de 2014).

En el ambiente de las escuelas normales las altas exigencias y responsabilidades que entraña responder a los proyectos reestructuradores y garantizar acciones que den respuestas a los criterios de calidad de los procesos de acreditación han significado situaciones de tensión, que en muchas circunstancias ocasionan contradicciones, desmotivación y, en casos aislados, deserción de la escuela normal. Aunque un elemento característico de las escuelas normales es la permanencia de sus docentes, lo cual ha contribuido a darle estabilidad y continuidad a los procesos, es importante señalar como en una de las escuelas normales visitadas, la aprobación del proyecto de reestructuración que las definía como escuela normal superior significó la solicitud de traslado del 70% de sus docentes entre 1999 y 2003, con las caóticas circunstancias que esto entraña para la estabilidad de los procesos al interior de la institución (Entrevista a directiva de la Escuela Normal. Marzo 2015). Pero también mientras se opta por el traslado, la presencia de maestros cansados de las exigencias causa muchas dificultades en la formación de maestros, en tanto que no se trata de producir objetos o mercancía sino de procesos de construcción de humanidad desde la relación con el otro, en donde el maestro de maestros se constituye en presencia de deseo, en voluntad de saber, en proyecto formativo

[...] entonces lo que sucede es que llegan muchos sólo por el hecho de la cercanía a la ciudad, pero ¡Oh Jesús cuando llegan a la normal! y ven que la realidad es otra, porque no es sólo enseñar, también hay que contribuir a la formación, a despertar vocacionalidad en los estudiantes y es que esto sólo se logra con el ejemplo, y en esto entra todo lo que es el maestro, su actitud, la disposición del cuerpo, el disfrute de los pequeños detalles. Es el ser y parecer, es la vida. Por eso es muy difícil que un maestro que no quiere estar acá porque debe trabajar más y producir más, y esté mostrándoles un sentido de vida a los estudiantes. Yo a través del tiempo si he visto como influyen las actitudes y comentarios de los docentes. Cuando yo estuve en la normal vi como disfrutaban las maestras que me estaban formando, y eso se le pega a uno.

[...] Llegué en un momento donde las exigencias a las escuelas normales hicieron que el cuerpo docente se dividiera, y el ambiente era muy pesado, y el recibimiento y los comentarios “usted a qué vino, “se cansó de vivir bueno”, eran risas, eran cosas, era

otro ambiente. Hoy que se puede vivir, gracias al proceso de formación que la escuela normal a uno como docente le permite...

[...]Cuando te comprometes con tu trabajo, eso provoca problemas, el otro te llama la atención, “porque tú estás haciendo que nosotros también tengamos que hacer”. Si tú haces, eso implica que los otros también deban hacer. Entonces uno empieza a dar pero a frenarse, Yo en este momento estoy en la tónica, en cumplir sólo mi función, hacer muy bien mi labor en el aula, cumplir con todo lo que se me exige pero en el nivel de cumplimiento, de mucho amor, pero sin exagerar, para no enfermarme, para no desatender a mi familia, y para estar en mi trabajo. Porque si cada día me sigo cargando de cosas, como venía en estos 13 años, si a todo sí, y sentí que me estaba ahogando. Y ahora digo, no puedo, debo terminar primero esto, no lo puedo hacer, aparentemente me estoy convirtiendo en una profesora común y corriente (Entrevista a maestra de escuela normal. Junio 2015).

Una de las expresiones de las políticas gubernamentales fundados en el desconocimiento del maestro, las instituciones y la formación de maestros, es la acción de descargar sobre las escuelas normales una serie de obligaciones que el Estado tiene con las comunidades, en primer lugar por una serie de razones que van desde la indiferencia hasta la política de racionalizar recursos, lo cual ha significado históricamente que el maestro y la escuela se sobrecarga de responsabilidades para una institución que ya tiene la responsabilidad de formar maestros, todo esto ante la indiferencia del Estado:

Con la reorganización de la Secretaría de Educación a esta normal le asignaron cinco sedes rurales, ese es otro desafío, reto, sobrepeso que estamos asumiendo hoy las normales. Sé de otra normal que le adjudicaron 30 sedes. Esto desdibuja la función formadora de la normal. Algunas normales lograron que no le adjudicaron, pero yo me revelé y revelé, pero por más que me revelé no pude evitarlo, el trato fue igualitario para todas instituciones. Debo reconocer que me dejaron tres sedes cercanas, pero otras dos quedan a 40 minutos, otra a una hora. La forma de ir allá es por cuenta del rector, porque el dinero de fondo de servicios de las instituciones no se puede tocar para transporte de los rectores. Para ir a una me cuesta 80.000 pesos sólo la ida, sin esperarme. Para regresarme o contrato otro o espero la ruta. No asignaron siquiera una coordinadora para esto. El gobierno quiere ahorrar dinero, personal, pero esta no es la manera. Yo veo con buenos ojos tener la relación con las sedes rurales por ejemplo para la práctica pedagógica, y bueno hasta uno puede ser el rector, pero hay que crear otras condiciones. Nosotros que hemos ido a visitar las escuelas rurales, se encuentra que en el papel dice que se trabaja metodología de Escuela nueva, pero está muy lejos de ser escuela nueva, qué escuela nueva va a ser que ni siquiera por la infraestructura

debe tener el nombre de nueva, uno encuentra los niños de preescolar montados en sillas universitarias, eso no es justo, ellos en esas sillas que le cuelgan sus piecitos.

Una funcionaria de Secretaría me dijo que no, “es que no hay necesidad de ir, para eso está el celular”. Yo dije, “más madres solteras para este país”, porque por más que uno quiera cómo les va a brindar la asistencia y acompañamiento que necesitan. Cinco escuelas para dirigir por teléfono, es que la dirección es una formación, la formación es un ambiente, es un tipo de relaciones, de comunicaciones, todo en una escuela normal tiene un carácter formativo, de crear vínculos, de comunidad, que yo pertenezco a esto, que esto me pertenece a mí, una fiesta, una celebración fúnebre tiene un carácter formativo, que yo hago parte, que yo les duelo a los otros, que ellos me duelen a mí, que mi responsabilidad hace parte de un engranaje de una cadena, que es formar a la persona, que es lo que representa una identidad, una institucionalidad (Entrevista a rectora de escuela Normal. Octubre 2014).

Estos testimonios muestran cómo la responsabilidad con la formación de maestros y con las comunidades ha llevado a las escuelas normales existentes en la actualidad a subsistir en medio de un alto número de problemáticas económicas, de personal, de laboratorios, de espacios pedagógicos, es decir de limitaciones que afectan el ambiente pedagógico y la calidad de los procesos. Una situación difícil para un gran número de escuelas normales son los espacios requeridos para una relación digna tanto para las actividades académicas, como para las actividades recreativas y de esparcimiento. Normales donde incluso los espacios para los servicios sanitarios se ha convertido en una dificultad apremiante:

Por ejemplo, yo intento porque acá los grupos no pasen de 40 y en la primaria de 37. Pero usted ha visto todo el ruido que se vive aquí en la normal, porque los niños conviven y comparten los mismos espacios con los de secundaria, esto es grave. Cuando salen a sus descansos se entorpecen las clases mutuamente con los ruidos. Es un espacio que yo no he encontrado en otros lugares, porque generalmente los niños pequeños tienen sus propios espacios. Tenemos 2.2680 estudiantes con las sedes. Aquí en esta sede central son 1900 estudiantes, en la mañana 1.600. En 5000 metros cuadrados. 3.800 de espacio físico edificado. El índice de espacios libres y verdes está en un 90% por debajo del estándar internacional y tenemos un déficit de 50 baterías de baños y no hay donde construirlos. Los niños sufren mucho porque no hay donde recrearse. ...las plantas físicas están muy mal, sólo los megaproyectos están bien, porque son más recientes. Y la calidad de la educación debe pasar por los espacios, por los ambientes. Mientras que a los niños les toque estar en la escuela, necesita de espacios. (Entrevista a rector de una Escuela Normal. Mayo de 2015)

Paradójicamente, la labor del Ministerio no es de brindar las condiciones y recursos necesarios que hagan posible procesos de calidad, los procesos de acreditación, mediante los “criterios de calidad” se limitan a verificar si existen las condiciones adecuadas para los procesos pedagógicos. El decreto 4790 de 2008 exige calidad en los “medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje” y además se exija entre los criterios de calidad “la infraestructura y la dotación requerida para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto” (Art. 3)

4.2.4.3 Tercer movimiento: políticas gubernamentales y debilitamiento de la cohesión normalista

Las políticas gubernamentales han incidido estructuralmente en menguar la capacidad organizativa, de cohesión y conceptualización de las escuelas normales por medio de ASONEN, organización que les dio fortaleza en los procesos colectivos de finales de la década del 90. La obtención de la acreditación previa encerró a cada normal en sus propios procesos, imperando la ley del “sálvese el que pueda”, perdiendo la cohesión y la reflexión conjunta generada por el proceso de reestructurador.

A lo anterior se suman, las limitadas condiciones de funcionamiento de ASONEN, las cuales le ha impedido jugar un mayor papel de liderazgo académico pedagógico, disminuyendo la capacidad intelectual y política de sus primeras décadas. ASONEN funciona bajo condiciones precarias de movilidad, infraestructura y tiempo, en tanto que los rectores que componen sus cuerpos directivos deben de cumplir en igual manera su carga laboral, financiar de manera personal sus desplazamientos y demás gastos que implican su función al frente de esta institución²²¹ (Entrevistas a rectores de las escuelas normales, 2014-2015). Otro

²²¹“La mayoría de las normales son oficiales, los rectores no pueden funcionar si no por fondos de servicios educativos, pero el rector no puede movilizarse por estos recursos, los costos son muy altos de movilización, hospedajes, etc. También la cantidad de diligencias que debe hacerse ante los jefes de núcleo para solicitar permisos por ausencia de la institución. En algún momento las rectorías de las normales estaban en cabeza de religiosas, ellas se movían por apoyos de las comunidades religiosas, esas cosas parecen sutiles, elementales pero es otra lógica diferente. Esta situación ha limitado la acción de ASONEN” (Entrevistas a rectores de Escuelas Normales. 2014-2015)

elemento que ha incidido en el debilitamiento de ASONEN, está relacionado directamente con las condiciones en las que deben subsistir hoy las normales, y que expresa la función de debilitamiento y dispersión del dispositivo de “rendición de cuentas” es el cambio constante de rectores, en tanto que estos prefieren laborar en otras planteles debido a las penurias institucionales y las altas demandas que sobre ellos recae:

ASONEN ha servido de órgano de intermediación con el Ministerio. He percibido en las últimas asambleas un debilitamiento de credibilidad. Noto que esto se debe al cambio de rectores. Muchos de ellos han emigrado porque dicen “bueno, yo como me voy a quedar aquí si no nos dan lo que tendríamos que tener para que esto funcione”. También esto ha debilitado las normales, el cambio de rectores. En las reuniones de ASONEN es donde uno puede ver ese relevo que ha habido en los rectores de muchas normales, de cuatro rectores en lapsos de 5 años, no hay procesos. Cuando hay permanencia en el cargo, pese a las dificultades se ha visto un sostenimiento. Esto por la falta de condiciones que hay en la legislación para enfrentar los retos que tenemos. Pero eso es evidente en las reuniones de ASONEN. El bajo rendimiento en las pruebas SABER, que se dio el año pasado refleja ese debilitamiento de los procesos, esas pruebas muestran muchas cosas más allá. Uno nota que esos cambios de rectores han influido mucho en la ausencia de consolidación de los procesos de las escuelas normales. El movimiento constante de rectores porque no aguantan. En ASONEN hemos visto en las últimas jornadas ausentismo y de disminución de credibilidad frente a la asociación en sí (Entrevista a rectora de Escuela normal. 2015).

Con el debilitamiento de la asociación que representa a las escuelas normales, éstas han entrado en un estado de aislamiento entre sí, que les impide fortalecerse, retroalimentar sus procesos y plantearse políticas y desarrollar opciones de poder-saber frente a las políticas gubernamentales:

La reestructuración fue un momento importante en tanto que nos reconocimos entre las normales como pares, como iguales, después fue sálvese quien pueda, ha sido eso. Cada uno con sus entes territoriales, con sus condiciones, con sus problemas, mire a ver cómo lo hace, cómo se defiende y creo que esa ha sido una característica permanente en las escuelas normales en estos últimos diez años... Entre las normales deberíamos ser más dispuestas, más unidos, más generosas entre nosotros (Entrevista a coordinadora pedagógica de Escuela Normal. Febrero de 2015).

Sin embargo, conviene destacar acciones desarrolladas por las escuelas normales como las expediciones y visitas que se han venido incrementando entre normales para conocer experiencias e intercambiar perspectivas y, en especial los encuentros regionales de

normales. En este sentido la iniciativa de las normales del suroccidente del país marca un eje de acción de importante significado. La Declaración del Tercer Encuentro de Normales Supiores del Suroccidente Colombiano (2010), la vez que plantea una crítica a ASONEN, llama a restablecer acciones de cohesión y conceptualización del quehacer pedagógico de las normales en el país y se compromete en acciones que propicien la unión y la retroalimentación a partir de las experiencias construidas en cada una de estas instituciones:

10. Es necesario que se inicie un proceso de construcción colectiva de una propuesta sobre la organización, funcionamiento y financiación de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, que concluya en la presentación de un proyecto de Ley al congreso de la República.

11. Es muy preocupante la actitud pasiva de ASONEN respecto al proceso desarrollado por el Ministerio de educación Nacional y frente al apoyo que debe brindar a las Escuelas Normales Superiores que han quedado supeditadas con planes de mejoramiento a evaluarlos en un año.

Creemos que en estos momentos se requiere el apoyo como asociación, tal como están las condiciones las Escuelas Normales estamos solas sometidas individualmente a las imposiciones del MEN.

12. Es necesario que como regiones hagamos parte de redes académicas para apoyarnos unas a otras ya que todas trabajan e implementan experiencias significativas que nos ayudarán a fortalecer nuestros procesos pedagógicos.

13. Acorde a la presente declaración asumimos el compromiso de constituirnos en una unidad que buscará el apoyo de Escuelas Normales del país, para presentar propuestas de reestructuración de ASONEN y tener poder decisión en su junta Directiva, razón por la cual se considera pertinente por la región presentar los nombres de los Rectores de las Escuelas Normales de Pasto, Popayán y Neiva.

14. Es importante que se constituya un equipo de trabajo que dinamice el proceso de construcción de las Escuelas Normales, para que las tareas se hagan evidentes en la práctica y lograr lo que soñamos como Instituciones.

15. Es necesario recobrar la memoria histórica de los Encuentros de las Escuelas Normales del suroccidente colombiano y que se actúe acorde a los pactos que se hagan en cada uno de ellos.

17. Proponemos que en IV encuentro, las Escuelas Normales participen con ponencias sobre su quehacer educativo y especialmente pedagógico como alternativa para compartir experiencias significativas.

En este sentido, los discursos gubernamentales y el dispositivo de “rendición de cuentas” han generado en el campo normalista una acción de dispersión y tensión interna, las cuales han debilitado sus acciones. Por tanto, la construcción de lazos que fortalezcan la unidad de las escuelas normales se traduce en una necesidad para los proyectos reestructuradores.

4.2.4.4 Cuarto movimiento: convenios con las universidades y el debilitamiento de la unidad de acción

La tensión existente entre escuela normal e instituciones de educación superior (Campo intelectual) no son nuevas en la historia, en tanto que unas y otras se han formado desde rasgos que las sitúan en campos diferentes en cuanto sus roles y su capital cultural, aspecto que ejerce direccionamientos en las jerarquías de saber y poder que tradicionalmente han colocado al maestro y a la escuela normal en el renglón más bajo del sistema. Si bien la forma facultad de educación, como se profundizó en el primer capítulo, surge de la fortaleza obtenida por la institución normalista²²², esta institución se erige sobre el cierre de la mayoría de las escuelas normales y sobre el cuestionamiento a su estatuto de saber, finalizando la segunda década del siglo XX, en donde no será la pedagogía clásica su fundamento conceptual, sino las Ciencias de la Educación.

En este panorama la relación entre escuelas normales y facultades de educación van estar determinadas por relaciones de oposición histórica, social y culturalmente constituidas desde las polarizaciones de lo moderno/tradicional, lo científico/intuitivo, lo teórico/lo práctico. Desde estas posiciones, se han erigido las diferencias sociales y culturales entre maestros, profesores y docentes demarcadas por estatus de reconocimiento social y por la relación fuerte o débil con los conocimientos denominados científicos, situación que O. Zuluaga ha

²²² En 1927 se funda el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, que reemplazó la Escuela Normal de mujeres del Estado de Cundinamarca, creada en 1872. La Normal de Tunja había dado inicio a Cursos Suplementarios de Especialización en 1929 y fueron elevados a la categoría de Facultad de pedagogía en 1933, luego, en 1934 la normal de Tunja se constituiría en Facultad de Ciencias de la Educación.

denominado como la política de los saberes (Zuluaga. 1999: 156). Sin embargo, esta relación centrada en los conocimientos científicos y su distanciamiento del saber pedagógico ha limitado las posibilidades de las facultades de educación para ponerse en consonancia, establecer vínculos que respondan a las necesidades del maestro en los contextos de la escuela. Es en este panorama que reflexiones surgidas en la relación Escuela Normal y Universidad bajo horizontes críticos y de reconocimiento mutuo, permiten examinar las limitaciones del modelo planteado en las facultades y abonan elementos para reconstruir potencialidades de forma conjunta:

[...] en la pretensión de construir conocimiento válido para las comunidades académicas, difícilmente permean las prácticas de los maestros, por estar alejados de las realidades propias del contexto social de las instituciones educativas. Es decir, que la preparación de maestros para todos los niveles se sigue pensando desde una idea de capacitación más que de formación. Capacitación de teorías, discursos o técnicas que poco contribuyen para que el maestro se asuma como sujeto propiciador de nuevas prácticas educativas a través de propuestas propias (Castro y Hernández-Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y contextos Culturales –GEC. Universidad del Cauca 2012: 10).

Es en este reconocimiento donde la acción de grupos de investigación de las facultades universitarias y escuela normales ofrece nuevas perspectivas para el fortalecimiento desde la diferencia. En este sentido es que se destacan acciones y proyectos como el desarrollado por las facultades de educación y grupos de investigación en el proceso reestructurador de la década del 90. Este proceso es importante resaltarlos, en tanto que representa la proyección de la acción conjunta fraguada desde la década del 90 que potenció el movimiento normalista y que abrió espacios de conceptualización y experimentación conjunta facultades-Escuelas Normales, pero que con los mandatos legales, formalizaciones y decretamientos han sufrido un debilitamiento que incide en sus procesos de actualización y de unidad de acción.

El proceso relacionado con los convenios con las universidades ha sufrido un proceso interesante de ser analizado. Con la expedición de la Ley General de Educación los convenios con las instituciones universitarias se considera un requisito indispensable para la aprobación de los proyectos de reestructuración: “Estas (las escuelas Normales Superiores) 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 (Parágrafo. Art. 112). Es decir, la Ley General de Educación adopta una posición similar a la propuesta de la Misión francesa de 1968, en la cual considera que la escuela normal no está en capacidad en sí misma de desarrollar procesos de formación de maestros de calidad y necesita del tutelaje y la validación de la institución de educación superior. Desde otras ópticas se entendió como una forma de articular el sistema de formación docente de manera que exista continuidad, coherencia y respaldo entre los diferentes ciclos (Congreso Nacional de formación de maestros, FORMAR, 1997: 159). En este sentido, en el ámbito normalista, partiendo de lo planteado por la Ley se generó la convicción de que la existencia de la escuela normal dependía del convenio con una institución de educación superior, en especial de una facultad de educación.

En el mundo normalista el convenio se convirtió en una incertidumbre debido al aislamiento histórico que ha existido entre el mundo normalista y las facultades de educación, lo cual les ha impedido estrechar vínculos para configurarse como comunidades académicas en el país. En el proceso de finales de los 90 son visibles las expectativas y desconfianzas que existía en algunos sectores de las facultades de educación sobre la validez de las escuelas normales en la formación de maestros: “Tanta complejidad (del oficio de enseñar) es difícil que nosotros se la entreguemos a un adolescente de 15 o 16 años porque ya terminó su bachillerato pedagógico. A mí me parece difícil. Me parece que la ley todavía no es suficientemente exigente cuando nos pide que además de 11° hagan el grado 12° y 13°.... La Normal puede considerarse más como un semillero que como un proceso terminal de formación de maestros” (Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia 1995. En ASONEN 1995:111, 1155-116).

Igualmente, el aspecto financiero de los convenios que constituyó en aspecto central de las preocupaciones normalistas, en tanto que estos se asumieron como elemento que debía ser costeadado por las normales, más no un proyecto entre pares que implicaba un beneficio mutuo:

Tenemos sin embargo, las limitaciones de nuestra capacidad y si nos dedicamos a los convenios, entonces no atendemos a nuestros propios estudiantes. Nuestra planta de educadores y nuestros recursos son limitados; en este sentido, la entidad que quiera algún convenio con nosotros, asume todos los costos, lo cual no es barato. El personal especializado que trabaja en la facultad de educación, algunos de nivel de doctorado, otros de maestría, son recursos costosos y la entidad que quiera hacer contratos con nosotros, sabe que si quiere calidad, tiene que pagar (Decano de la facultad de educación de la universidad de Antioquia 1995: 121)

El encuentro de las normales y facultades de educación en agosto de 1996 organizado por ASONEN fue el espacio en el cual se pudieron consolidar elementos que guiaran este proceso, sin que las luces disiparan las sombras. Las posiciones de los decanos de educación participantes dejan claro varios puntos, en primer lugar el interés que surge en las facultades por acompañar, aportar y hacer parte del proceso emprendido por las normales como elemento que contribuía a dinamizar los procesos de reestructuración que emprendían las facultades. En segundo lugar, la validación que los convenios ofrecían de la formación complementaria (ciclo de formación, se denominaba en el momento) como parte del proceso de licenciatura de estas instituciones. Tercero el compromiso en un trabajo mancomunado que permitiera una retroalimentación en programas y planes de estudio.

Sin embargo, las sombras también fueron de fuerte catadura, en donde los recursos impiden proyectar convenios de mayor transcendencia. En primera instancia fue un elemento común las limitaciones financieras y administrativas que presentaron las facultades de educación, en tanto que su situación deficitaria les impedía asumir compromisos que comprometieran los escasos recursos de que disponían. En segundo lugar, se hace visible otra vez, un decreto ministerial que impone requisitos pero que no brinda las condiciones financieras que lo hagan posible: "...de todas maneras la idea es que la universidad no gane, pero tampoco pierda y la universidad lo va a pensar mucho; por eso apenas va a comprometerse en el momento que vea de dónde proceden los recursos adicionales que se requieren; la universidad no lo puede asumir porque tiene dificultades financieras también. Entonces eso es una pregunta para el Ministerio de Educación, qué va a pasar con los recursos adicionales" (Docente Universidad Surcolombiana-Huila. ASONEN 1995), "...si estamos pensando en que sean unas unidades académicas, la infraestructura de la universidad del César es demasiado estrecha, el margen

de docentes y recursos económicos que nosotros tenemos para poder afrontar este programa es muy reducido” (Decano U. del Cesar: 80. ASONEN 1995).

En realidad, lo que se desprende de los discursos de los representantes de las facultades de educación de la época fue una mirada más administrativa y pragmática, centrada en los requisitos, procedimientos y recursos que una visión que proyectara la posibilidad de abrir espacios de construcción, experimentación y enriquecimiento mutuo que hiciera posible fortalecer las escuelas normales y las facultades de educación como comunidad intelectual y pedagógica para el país, estas circunstancias son manifestaciones de las tensiones y resistencias que ha existido históricamente entre el Campo intelectual de la educación²²³ (en especial las facultades de educación) y las escuelas normales.

En este contexto el modelo de convenio que se planteó para las normales fue el planteado por la Facultad de Educación la Universidad de Antioquia (ASONEN. 1996: 84-85) el cual abrió pocas oportunidades de fortalecimiento y de acción, que en su mayoría quedaron en el papel

²²³ Concepto elaborado por el profesor Mario Díaz Villa en: Díaz, Mario (1994) El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle. 1994. "Es posible afirmar que el movimiento global que configura el Campo Intelectual de la Educación en Colombia, en el cual se bosquejan no solo líneas de respuesta, reacción, o contestación a las ideologías y políticas educativas del Estado sino también de transformación de los sujetos, discursos y prácticas pedagógicas, es un movimiento fragmentado y disperso de posiciones y oposiciones discursivas complejas e inestables que en cierta forma celebran una crítica pluralista la cual surge, en gran parte, de los contextos locales de la acción política y cultural. En este sentido, las posiciones y oposiciones dentro del campo son una expresión directa de las transformaciones en lo social, en lo teórico y en lo cultural", p. 121.

Desde Pierre Bourdieu el concepto de Campo intelectual se plantea: "Irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el campo cultural, como sistema de relaciones entre los temas y los problemas, y, por ello, un tipo determinado de inconsciente cultural, al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un peso funcional, porque su "masa" propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo, no puede definirse independientemente de su posición en él.(Bourdieu, campo de poder, campo intelectual: 7- 2002 Editorial Montessori

y en donde sólo la escuela normal asumía los costos, los cuales resultaban elevados para las condiciones del convenio y para las condiciones de las instituciones normalistas. Así lo registran las voces de quienes participaron en esta época en los convenios:

Nosotros el primer convenio lo tuvimos con la XXXXXXXX²²⁴. Ese convenio costó, eso fue un escándalo terrible porque la Escuela Normal tenía ya una historia de ser comunidad académica entonces es muy difícil que le hagan a uno como olvidar la tradición y muchas Escuelas Normales de regiones perdieron la tradición porque la Universidad les dijo ustedes tienen que enseñar esto y esto para que nosotros los homologuemos y no, nosotros no [...] mejor dicho la Universidad se aprovechó de las Escuelas Normales. Por ejemplo, a nosotros el primer convenio nos costó treinta millones y el segundo 24 millones de pesos. 54 millones de pesos que todavía me duelen porque el aporte de la Universidad fue mínimo. Porque acá había una construcción y una comunidad académica, lo que nosotros necesitábamos era iluminación, pero no más. Entonces había momentos en que la Universidad iba por otro lado, nosotros los escuchábamos, se iban y nosotros seguíamos con lo que nosotros veíamos. En cambio hubo Escuelas Normales que les creyeron a las Universidades y perdieron identidad. [...] Pero nosotros aprendimos con ellos y ellos aprendieron con nosotros porque eso eran unas peleas académicas de rector a rector, eso era terrible. (Entrevista XXXXXX, 22 sept. 2010. Pie de página en Montoya Palacio Silvia. 2009:27).

Como lo plantea la rectora en sus enunciados, y lo dejan ver los planteamientos de los decanos, las primeras etapas de los convenios con las facultades fueron momentos de mucha confrontación interna en las escuelas normales, no sólo por los altos costos sino también por la relación de poder que el convenio generó, pues en muchas ocasiones las facultades asumieron la relación con las escuelas normales no como intercambio entre pares, sino desde una relación de poder dado por el estatus de conocimiento universitario, de quien no sabe y se le va a enseñar cómo debe ser. En este sentido se expresa una subvaloración del saber construido históricamente por las normales, saber que el proceso de reestructuración había ayudado a visibilizar y fortalecer. En este tipo de relaciones existieron tensiones con relación a los planes de estudio, pues existieron posiciones en las facultades que exigían una reproducción fiel de sus programas académicos en la formación complementaria, así estos

²²⁴ Aunque en el texto original aparecen los nombres, en este trabajo se obvian los nombres de personas e instituciones por manejo ético de los datos en los aportes testimoniales.

no fueran producto del análisis y la construcción colectiva de las facultades, bastaba con que fuera un programa diseñado por un docente de cátedra de la facultad para que este fuera validado, pese a las posturas críticas que despertara e incoherencias que se encontraran en él. La pregunta que se generaba es, si la formación complementaria va a ser una copia de la facultad de educación, ¿entonces qué razón de existencia tienen las normales? ¿Qué saberes tiene la escuela normal para la formación de maestros? ¿Cómo construir una relación con la facultad donde los saberes de la escuela normal no sean subyugados por otros que se auto consideran de mayor científicidad y autoridad?

[...]La tensión con las normales fue muy fuerte, las luchas fueron muy fuertes porque la universidad estaba convencida que tenían que decirnos qué teníamos que enseñar, qué pena ustedes no tienen que decirnos qué enseñar, convencidas que no podíamos soltar lo que habíamos ganado. De parte de las universidades planteaban “para poderlas homologar tienen que enseñar esto y esto”, y los debates con las universidades no fue siempre muy domesticado. Eso preocupa, porque los que están llegando a la universidad no conocen lo que ha pasado y consideran que el problema es administrativo y no lo que le ha dado identidad a las escuelas normales (Entrevista con rectora de Escuela Normal. Agosto 2014).

[...]Creo que se abrió una nueva era, las facultades de educación nacen de las normales, pero las facultades creen no tener historia y han mirado las normales como las hijas menores. Cuando se inició esta relación, era una sensación de que las normales no sabíamos qué hacer y que las universidades sí sabían qué teníamos que hacer, e íbamos allí y ellos nos dictaban qué hacer y nos daban los lineamientos y nos ponían las tareas, “para la próxima traen estas tareas” (Entrevista con rector de Escuela Normal- Marzo 2015).

Las dificultades financieras y los pocos aportes que en muchos casos ofrecieron los convenios con universidades ocasionaron que rápidamente las escuelas normales tuvieran que buscar otro tipo de convenios, en muchos casos con instituciones de menos prestigio, pero que les ofrecían condiciones más favorables y relaciones entre pares. Esta situación se vivenció en departamentos como Cundinamarca y Antioquia, departamentos que paradójicamente tiene reconocidas facultades de educación pública:

No se ha construido aún un convenio donde los dos paguen, eso ya habla del tipo de relación que se estableció. Al principio nos pusieron montos altos, independientes de la situación y la ubicación de cada normal y una orientación muy homogénea por temas para todos. Por eso la Universidad San Buenaventura le ganó la partida porque

rápida hizo diferenciación de convenio. Por eso la gran mayoría de normales cogió por este lado. Existe un convenio marco de convalidación de saberes que no vale nada, lo que cuesta es ya aspectos particulares según las necesidades que considere cada normal de acompañamiento que se cobra en horas y cada normal decide cuantas horas (Entrevista con rector de Escuela Normal- Marzo 2015).

Sin embargo, no se puede ignorar, el papel que las facultades jugaron en los primeros años del proceso, por ejemplo en Antioquia con el proyecto ACIFORMA y en Cundinamarca, por ejemplo, con la Universidad Pedagógica Nacional. En esta etapa del proceso es necesario destacar la importancia que tuvo, y que aún mantiene, para un amplio número de Escuela Normales de Boyacá, Casanare, Santander, Cundinamarca y Vichada la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja²²⁵.

Después de la primera acreditación, varias normales por los costos de los convenios y, en otras ocasiones debido a la falta de proyección política y pedagógica de las facultades, varias escuelas normales tuvieron que elegir otras instituciones:

Los primeros convenios se hicieron con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC y con esta universidad se trabajó bastante para poner a los maestros en contacto con lo que eran los procesos de reestructuración, de la universidad participó el profesor Jaime Beltrán, por acá pasaron varios. Uno de los que tocaron más a fondo el sentido de las escuelas normales fue el profesor Alfonso Tamayo, él venía de hacer su maestría en España, de la mano de los planteamientos de Porlán, los cuales ofreció aquí para trabajar el sentido de la educación, sobre el concepto de enseñanza y la formación de maestros, lo reconocimos con una postura más crítica sobre la pedagogía y la educación. Ahora está asesorando al CEID a nivel nacional. En particular fue importante lo relacionado con el trabajo por proyectos, nos contaba lo que estaban haciendo en las normales del Llano en el trabajo por proyectos, y esto dinamizó bastante el proceso (Entrevista a rector de escuela Normal Superior. Mayo 2015).

²²⁵ En 1996 La Universidad Pedagógica y Tecnológica elaboró un programa de apoyo a once escuelas normales de los departamentos señalados: Escuela Normal de varones de Tunja, Escuela Normal de Señoritas de Tunja, Escuela Normal de Chita, Escuela Normal de Soatá, en Boyacá. En Casanare: Escuela Normal de Monterrey. En Santander: Escuela Normal de Guadalupe, Escuela Normal de Oiba, Escuela Normal de Puente Nacional. En Cundinamarca las Escuelas Normales de Junín y de la Palma. En Vichada, la Escuela Normal de Puerto Carreño (Quintero Trujillo, D. 1996:31).

En el momento la mayoría de las facultades de educación de universidades públicas tienen presentes a las escuelas normales en iniciativas relacionada con la formación de maestros, independiente de los convenios. Por ejemplo se destacan proyectos e iniciativas como el Programa Pares de la Universidad Pedagógica Nacional que involucra normales del departamento de Cundinamarca en la construcción de proyectos de capacitación y de investigación²²⁶ (Entrevista con rectores de Escuela Normal); en el Cauca son notables las relaciones fundamentadas en proyectos y grupos de investigación entre la Universidad y escuelas normales, por ejemplo en los proyectos que tienen que ver con la multiculturalidad. En el mismo sentido las escuelas normales de Antioquia han venido participando en los últimos años como pares en proyectos de investigación, cofinanciados, que tienen su origen en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación – Universidad de Antioquia. Así mismo, iniciativas de docentes de la universidad han estado dirigidas a las escuelas normales:

Nosotros participamos desde hace ocho años en la Red de maestros investigadores de las Escuelas Normales- REDMENA, con el doctor Rodrigo Jaramillo, de la Universidad de Antioquia. Ahí se han venido formando los maestros que sirven la investigación pedagógica. Hemos hecho investigaciones sobre lo que son los actos cívicos, y la que está por terminar es sobre la concepción de infancia que hay en las ENS. Con la U, de San Buenaventura hemos hecho un trabajo sobre la reestructuración del programa de Formación de maestros (Rectora de escuela normal. Octubre 2014).

Desde estas perspectivas fraguadas por algunos docentes de las facultades y las escuelas normales mediante proyectos puntuales de colaboración e investigación, se da una valoración de las relaciones con las facultades de educación, en tanto que son interpretadas como avances que permiten fortalecer nuevas perspectivas de colaboración:

Lo importante es que las facultades han podido entender que en las normales existe una reflexión pedagógica y que las normales tienen unas formas y prácticas diferentes en la formación de maestros, a como las realizan las facultades de educación que también

²²⁶ Espacio compartido entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Normal para el dialogo de saberes, la pluralidad y la territorialidad en acciones colaborativas para la formación inicial de maestros (PEI, Escuela Normal Superior de Ubaté-2014).

es válida, y que vale la pena ver. Crecimos juntos, nosotros aprendimos de lo que tienen las facultades nos nutrimos de sus discursos y ellas han visto que aquí hay unas experiencias y han intentado interpretar y valorar esas experiencias, eso nos ha permitido crecer y aportado mucho a la formación de maestros en el país, quién es un maestro de la primera infancia, realizar las preguntas y este encuentro ha ayudado a dirimir unos conflictos, la idea de para qué las escuelas normales (Entrevista a rector de escuela normal Superior. Octubre 2014).

Sin embargo, en muchos de los casos estas iniciativas responden a impulsos y disposiciones personales de docentes o administrativos que en determinados momentos relacionan o colaboran con las normales, más no a una política institucional que se comprometa y reconozca a las escuelas normales como portadoras de un saber de tradición histórica que cumplen una función importante en el país y que son portadoras de un proyecto fraguado en la lucha política y pedagógica del país. En este sentido, en las normales visitadas, el convenio con las universidades se ha limitado a las relaciones formales determinadas por la validación de los estudios normalistas en las licenciaturas:

Los principales aportes que han ofrecido los convenios, y casi exclusivamente, es el reconocimiento de los estudios. Pero no existe un reconocimiento de la escuela normal como tradición que posee un saber, esto se dice teóricamente pero no hay acciones que traduzcan esto en realidad.

Es tan difícil lograr una relación horizontal, donde nos reconocemos como interlocutores y con un concepto de reciprocidad, en donde no es quien es más importante o quién es el que da o quién es el que recibe, sino que lo importante del encuentro es lo que surge entre dos instituciones que tenemos un objetivo común la formación del maestro para esta sociedad. No hay una política institucional fuerte en las universidades, ni en el país, ni en las normales, ha habido momentos muy exitosos, pero se queda más como actos de generosidad de individuos y no de políticas institucionales entonces cuando el individuo pierde las condiciones de posibilidad porque hay cambio de cargos, o le asignan otras responsabilidades desaparece la relación. En el caso de esta normal hemos tenido momentos históricos muy afortunados (Entrevista con rectora de Escuela Normal Superior. Agosto 2014).

En un inicio, en la reestructuración la Universidad Pedagógica nos aportó mucho en ese proceso, y SOCOLPE en la parte de la investigación. Pero en el momento el vínculo más real con las universidades se da es por medio de profesores universitarios que hayan sido formados en la normal. Ha habido una fractura con los convenios porque se vuelve algo muy administrativo, muy burocrático. Cuando recurrimos a ellos, a intentar hacer alianzas con los docentes, toca hacer una serie de cosas, pedir permisos, y se vuelve un papeleo impresionante que no permite que las dinámicas

fluyan. Hace poco tuvimos una experiencia con Oscar Saldarriaga quien vino a compartir con los estudiantes un taller pedagógico, pero fue más fácil así, de manera personal y pedirle el favor y efectivamente vino y conversó con los estudiantes. La escuela no tiene finanzas para pagar retribución, pagar un ponente, por esto la relación se da es como una relación personal y esto depende de la persona. Por supuesto que si participamos en foros, seminarios que organizan las universidades, pero no es que esté derivado del convenio (Coordinador pedagógico de Escuela Normal Superior- Febrero 2015)

Esta falta de relaciones sólida y mancomunadas entre las escuelas normales y las facultades de educación ha impedido la consolidación de un discurso pedagógico propio sobre la formación de maestros en el país que se plantee como polo de oposición a las políticas hegemónicas que se han venido consolidando en el en torno a la calidad educativa y el dispositivo de rendición de cuentas. Pese a los avances logrados por el Movimiento Pedagógico de los 80, la Expedición pedagógica dirigida por la Universidad Pedagógica, el movimiento reestructurador de las escuelas normales y la vinculación que obtuvo del mundo intelectual y universitario, en la actualidad la dispersión del campo pedagógico ofrece frágiles posibilidades de resistencia y conceptualización que se planteen como opción consistente para los maestros del país, en el sentido de evitar que las instituciones y sus procesos sucumban ante las políticas gerenciadas por posiciones efficientistas que colocan a la educación bajo fines netamente económicos y dinámicas de control que redireccionan los proyectos pedagógicos de formación de maestros. En este sentido existen posiciones críticas en las escuelas normales que consideran la necesidad de construir comunidad académica como opción de resistencia pedagógica y política:

Una de las cosas que tenemos que lograr es incidir en políticas públicas, pero para esto se necesitan la formación. Esto implica la formación de una comunidad académica que está discutiendo, haciendo seguimiento, que está elaborando saber y retroalimenta el proceso, esto es fundamental, donde escuelas normales y facultades estemos pensando el tema de la formación. Si tenemos una comunidad académica y gente formada podemos incidir en políticas públicas, de resto todo va llegando y no tenemos capacidad de argumentación de deliberación de incidir en la toma de decisiones si no que siempre es aquí llegó, y hay que aceptar porque si no queda sancionado. No hay capacidad para hacer resistencia.

[...]A Las mismas facultades de educación les ha faltado fuerza para sostener un discurso académico. A muchas reuniones que hemos ido la pobreza del discurso y de los problemas que se plantean son tan limitados que evidencian una falta de empoderamiento académico que no podemos esperar aún de las normales, por el mismo nivel del proceso y el perfil de maestros que esta nombrada aquí. Aquí hay gente apasionada por el proceso, pero se necesitaba liderazgo académico que si tienen las facultades (Rectora de Escuela Normal Superior. Agosto 2014).

Esta debilidad de las relaciones entre las normales y las facultades se evidencia en la pérdida de los vínculos entre intelectuales y grupos de investigadores que aportaron a potenciar los procesos de reestructuración de finales de siglo. Lo cual ha ocasionado incluso la emergencia de una serie de empresas, instituciones y personas que ofertan asesoría, contratos y convenios para suplir las búsquedas y proyectos de las Escuelas normales, aspecto que es más evidente en regiones apartadas de los centros principales de desarrollo académico, muchas veces bajo situaciones dolosas y calidades cuestionables.

Las circunstancias descritas, manifiestan una variedad de tensiones que desde diferentes ámbitos pesan sobre la Escuela Normal en Colombia. Tensiones que expresan relaciones de fuerza, tanto en el campo educativo de la formación de maestros (Facultades e intelectuales), sino también y con mayor vigor hacia las políticas gubernamentales. Estas tensiones se manifiestan en su interioridad, generando a su vez posiciones que difieren de la tradición normalista, pero que son generadas por las políticas educativas y agenciadas por otras formas de construcción del rol docente, lo cual se expresa en la posición del docente funcionario que sólo entiende su rol desde el dictar clase y que hace del tiempo laboral un espacio restringido a la retribución salarial. Es decir, el docente funcionario se sitúa en las coordenadas de acción-pago, donde las acciones de autonomía intelectual de formación, investigación y apoyo a los procesos están medidos expresamente por la contraprestación salarial. En este panorama el docente se configura como un operario de la máquina de dictar clase y concibe su acción desde el tiempo definido por la administración. Este docente-funcionario es generado por las políticas educativas que históricamente no han reconocido ni académica, ni salarialmente al maestro como intelectual de la cultura y la pedagogía. Estas tensiones se

generan y fortalecen desde una visión gubernamental que impide las posibilidades de acciones institucionales de formación continuada en “situ”, como expresiones no convencionales que dinamicen la vida colegiada. Además, ha restringido las posibilidades de relación entre la institución normalista y el campo intelectual:

Ha aumentado el número de horas de relación maestro alumno, con lo cual han desaparecido las horas de capacitación. Yo lo viví en colegios públicos y privados. Cuando había unas jornadas pedagógicas de asesoría a los maestros, estas desaparecieron, porque ya no sumaban las horas. Lo que hace que una atención al alumno que es justa, hace que los maestros no se le les dé tiempo para ni para preparar los currículos según el PEI, ni para diseñar unidades, ni para corregir tareas con calma y empieza a recargarse de tal manera la jornada laboral, que hace imposible el trabajo de formación continuada.

Hay necesidad de reconcebir el calendario escolar para poder tener ese tipo de contactos, porque lo que pasa es que en esos momentos de euforia y dinámica inicial de las bases, todo esto se hacía ad honorem de parte de los investigadores y en jornada contraria de parte de los maestros. Eso no se puede generalizar como política laboral. El estar continuamente pidiéndole más y más sacrificios, y voluntad al maestro o al docente universitario. No se puede apelar a los rasgos carismáticos para reglamentar una jornada laboral que si se podría lograr con una jornada completa, pero habría que duplicar el salario de los maestros (Entrevista a Carlos Eduardo Vasco. 3 de octubre de 2014. Universidad de Antioquia).

4.2.4.5 Quinto movimiento giros educativos y consolidación del dispositivo de rendición de cuentas

Película La lista de Schindler. Director: Steven Spielberg. 1993

-Chico 1-Tienen que tener un oficio útil para la guerra

-Chico 2-¿cómo qué?

-Chico 3- Yo soy músico

-Chico 2-¿y si no?

-Chico 1- Te ponen en una lista

-Mujer 1-Luego te suben a un camión y...

-Chico 2- No, no

-Chico 1- ¿Eres músico?

-Chico 3- Si

-Chico1- Yo buscaría donde esconderme

Otra escena

Profesor-¿Qué no es un oficio esencial? Usted no entiende la palabra.

Oficial 1-No tiene la Bauschein, señor. Párese allá

Oficial 2-¡vamos! ¡El próximo!

Profesor -¿Cómo que no es esencial? Enseño historia y literatura ¿Cuándo dejó eso de ser esencial?

Otra escena:

Maestro de historia de nuevo en la fila para la tarjeta azul-

-Soy pulidor de metales

La tensión central que generan las posiciones y fortalezas del proceso reestructurador, se instalan en relación con los cambios gubernamentales que se dan en el campo educativo del país, los cuales se fortalecen en el nuevo siglo, y conducen a relativizar el optimismo de los logros alcanzados por el Movimiento Pedagógico en la Ley General de Educación. Es decir, si bien el movimiento pedagógico y las victorias obtenidas en la Ley 115, lograron fracturar la tecnología educativa, no lograron su desaparición en tanto que esta tendencia se fortalece y se complejiza con la adhesión a los discursos internacionales de la calidad educativa, centrados en la racionalización y el desarrollo económico. Si bien los movimientos políticos, culturales y educativos de las últimas décadas del siglo XX en nuestro país, -los diálogos con los grupos guerrilleros que se desmovilizaron, las concepciones que giraron en torno a la nueva Constitución, el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico y la exaltación que produjeron los logros planteados en la nueva Ley General de Educación-, construyeron un clima adverso a la imposición de los discursos educativos forjados en las agencias internacionales, estas se expresan con contundencia y se fortalecen con la entrada del nuevo siglo logrando constituirse hoy en el país como discurso hegemónico.

Por otro lado, los proyectos reestructuradores cimentaron unos procesos que le permitió al campo normalista una reconstrucción de su tradición desde la relación con cuerpos conceptuales relacionados con la pedagogía, la educación, las ciencias humanas y otros espacios disciplinarios, que se ubican en tensión con los discursos agenciados por el Ministerio y amplios sectores del sector empresarial, cuyos campos teóricos se encuentran en la economía, la tecnología, la estadística y la informática, entre otros.

Estas tensiones encuentran su condición de existencia en la configuración de un discurso que se apoya en elementos planteados en la Ley General de educación, como la calidad, los

procesos de acreditación, la formación del maestro (Artículos 74), pero que por los vacíos causados por la ausencia de reglamentación que ha tenido ésta, y por la omisión que se ha hecho de los fines allí establecidos, han dado paso a una serie de disposiciones gubernamentales como Planes de Desarrollo, Documentos Compes y disposiciones ministeriales por medio de las cuales se expresan los acuerdos internacionales y las políticas de financiación planteadas por las agencias de la banca mundial. Estas políticas se apoyan en movimientos semánticos y lexicales, que se caracterizan por dos aspectos principales, en primer lugar, por un gran sentido de ambigüedad de sus signos lingüísticos, los cuales son dotados de volatilidad y múltiples sentidos que les permite simularse, enmascararse y adaptarse a variados contextos. En segundo lugar, porque sus términos lexicales o referentes (calidad de la educación, equidad, acceso a la educación, superación de la pobreza, formación del educador, etc.) entablan relaciones con las construcciones históricas de la pedagogía y las ciencias humanas en donde funcionan como horizonte de construcción, a la vez que como exigencia social.

La pedagogía desde sus primeros procesos de sistematicidad hasta el momento, desde Comenio hasta Freire y los campos mismos de la pedagogía crítica, ha tenido como norte y sentido el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y la formación y razón de ser de las prácticas pedagógicas y de la formación de maestros. En este sentido la construcción de la pedagogía desde sus inicios se plantea como ruta el mejoramiento de la enseñanza, de los procesos de humanización y de los contextos sociales, pero que en el paradigma discursivo que se ha posicionado como hegemónico estos referentes son reorientados desde otras lógicas, otras racionalidades.

Las políticas educativas que se afianzan en el país en el nuevo siglo, para todos los órdenes de los procesos educativos, y por supuesto la formación de maestros, tienen sus raíces en la emergencia de las políticas globales de la economía, donde la educación se coloca al servicio de la construcción del capital humano y de nuevas subjetividades afines al mundo de la individualización, la competencia, la productividad y la indiferencia social. Estos discursos, en su ambigüedad semántica, tienen la potencia de concitar el ánimo de amplios sectores de la sociedad, incluso de los docentes e instituciones, en tanto que desde conceptos como

“equidad”, “pertinencia”, “mejor educación para todos”, “profesionalización de los maestros”, “desarrollo económico”, “progreso”, “modernización”, “una educación que responda a las necesidades sociales”, etc., pareciera recoger las aspiraciones de todos los sectores sociales y académicos que han hecho de la calidad educativa una aspiración social, la cual se expresa en muchas luchas estudiantiles y magisteriales del presente siglo y del siglo pasado, incluyendo al Movimiento pedagógico.

Por otra parte el despliegue internacional de estos discursos marca la urgencia de no quedarse rezagado, frente un horizonte planteado como la única posibilidad, donde los países desarrollados y los que están de primeros en el ranking mundial de las pruebas estandarizadas, calidad educativa, se convierten en modelo y único camino. Es así como, el discurso de calidad educativa se posiciona en un marco de una pretendida universalidad, objetividad y científicidad, en los cuales predominan procesos orientados a la especialización, la planificación, la racionalización y la validación.

En esta dinámica, las instituciones de educación y con mayor énfasis las escuelas normales, se ven compelidas a enmarcarse en las dinámicas “universales” del conocer, transmitir y producir conocimiento, tutelados por la estandarización de los modelos curriculares, procedimientos y saberes reglamentados y evaluados como científicos, desde las políticas de calidad educativa y desarrollo, las cuales son agenciadas por organismos internacionales desde la segunda mitad del siglo XX y que se profundizan con los procesos de globalización de las últimas décadas. Desde esta perspectiva se validan criterios de verdad que entran en contradicción con las formas construidas por estas instituciones para la formación de maestros, centrados en la enseñanza como concepto operativo y conceptual que le permite al maestro y a la institución escolar y formadora de maestros la construcción de subjetividad, en el compromiso con el otro, la experiencia, el humanismo y la vocacionalidad y posibilidades dinámicas y diferentes en la formación de maestros.

Las dinámicas propias de las escuelas normales, sus formaciones conceptuales, su estatuto de saber, sus procesos formativos, los sujetos, tanto formadores como el concepto de maestro a formar, se ven compelidas a ser legitimadas bajo otro régimen de validación que se sitúa

por fuera de la tradición histórica socialmente constituida por estas instituciones. La formación de maestros normalistas, sustentada en discursos pedagógicos de fuerte raigambre humanistas, en procesos de largo aliento, en formas de transmisión principalmente orales y de relación interpersonal, orientados en la concepción de de la formación de sujetos que participa de la formación de otros sujetos, se ve constreñida por reglas de verdad donde priman la objetividad, el discurso cientificista, la especialización, los tiempos de corta duración, la estandarización, la planificación y la evaluación, so pena de desaparecer.

En este panorama, los planteamientos agenciados desde las políticas gubernamentales en el nuevo siglo marcan otras perspectivas y matices en la forma de concebir las escuelas normales y la formación de maestros desde las políticas gubernamentales y en la forma de instituir las políticas que sobre ellas tratan. Estas transformaciones son indicativos de nuevas construcciones que plantean otras miradas sobre las normales, que el profesor Rodrigo Jaramillo denomina “proceso de re-semantización” (2009:37). Estas disposiciones deslegitimizan algunos de los procesos desarrollados por las escuelas normales en la década del 90, como fueron los Ciclos Complementarios de formación de maestros (Decreto 4790 DE 2008), el desmonte del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores –CAENS- (Decreto 301 de 2002) el cual venía jugando un papel protagónico en el acompañamiento a estas instituciones. Por otra parte estas reglamentaciones centran toda la acción de las escuelas normales en la certificación de criterios de calidad, los cuales no responden a las reflexiones en torno al saber, el hacer y ser del maestro generados en los procesos reconstructivos que se han venían forjando alrededor de los núcleos de saber, la actualización pedagógica, la investigación como eje transversal del currículo, la conformación de equipo docente, el papel de los proyectos de núcleo, las reconfiguraciones entorno a la práctica pedagógica, la ruptura con el asignaturismo, entre otros.

Así mismo, el decreto 4790 de 2008, reduce los núcleos de saber orientados en el Decreto 3012 a cuatro “principios pedagógicos”(educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos), en donde su conceptualización se reduce a su mínima expresión, desintegrando los avances pedagógicos elaborados en anteriores disposiciones. Por otra parte, y como expresión de la función despedagogizadora de estos movimientos gubernamentales, la

función de saber fundante de la pedagogía en la formación de maestros desaparece y su presencia en los núcleos de saber es reducida a la “reflexión del quehacer diario del maestro”, lo cual coloca en entre dicho su “carácter fundante y articulador de la formación de maestros”. Desde esta perspectiva la formación de maestros queda desprovista de una conceptualización disciplinar que le brinde una identidad histórico-epistemológica, le posibilite una fundamentación de saber desde donde pensarse, pensar su misión formativa y construir saber pedagógico.

Estos movimientos discursivos que desdibujan, reconceptualizan y redirigen los logros obtenidos por el campo pedagógico y el movimiento normalista en los espacios de los discursos gubernamentales como el decreto 3012 y el Documento Marco de Acreditación (CAENS, 2000), reducen la escuela normal a los dos últimos grados de formación complementaria, acción que contradice la visión construida por las escuelas normales, las cuales concibe el proceso desde preescolar hasta sus últimos grados como un todo formativo

Estos cambios, han pretendido poner en cuestionamiento los lineamientos y perspectivas construidas a finales de la década del 90 por las escuelas normales, en las cuales se reconocía el derecho de estas instituciones de construirse desde su carácter pedagógico, en la resignificación de su historia, de la lectura formativa de los contextos, de la ciencia, la cultura y la tecnología (CAENS, 2000:25). Las visiones de homogeneidad y estandarización de los procesos de acreditación ponen en tensión la posibilidad de construir culturas institucionales diversas, paradigmas institucionales diferentes, conceptos reconocidos por el Consejo Nacional de acreditación (1998) y retomados en el documento Marco elaborado para la acreditación y desarrollo de las escuelas normales (CAENS. 2000) cuando plantea: “Por paradigma de una comunidad entendemos aquí el conjunto de saberes y pautas de acción propios de esa comunidad, es decir el lenguaje, los métodos de trabajo, los valores, los conocimientos, las estrategias de prueba y refutación y en general los modos de producir y aplicar conocimiento que caracteriza el trabajo de la comunidad (pp. 21) Desde estas concepciones el CAENS reconocía el derecho de cada escuela normal como institución “intencionalmente dirigida a humanizar” a plantear y desarrollar sus propias propuestas en el marco de la diversidad, y la cultura universal.

Las políticas de acreditación planteadas desde estas lógicas evaluativas han buscado coartar los movimientos pedagógicos que se generaron en pos de darle una nueva fisonomía a las escuelas normales que las colocara de frente a las necesidades sociales, culturales y académicas de la sociedad, en la medida en que subordina a la institución al cumplimiento del requisito, a la búsqueda de aceptación y reconocimiento desde parámetros externos, que desdibujan los gérmenes de transformación agenciados desde los mismos maestros, instituciones y proyectos. Las limitadas circunstancias señaladas en las que se han desarrollado las escuelas normales en las que el Estado asume el papel de trazar exigencias y establecer mecanismos de control, sin ofrecer condiciones para su calidad y desarrollo pedagógico son la expresión de estas formaciones discursivas.

La tensión generada entre los proyectos reestructuradores y los discursos hegemónicos, expresada en el dispositivo de “redición de cuentas”, compromete la vigencia de las escuelas normales del país, en tanto que pone en tela de juicio el sentido mismo de los procesos de reestructuración que propendieron por su actualización como institución pedagógica. Frente a estas líneas de fuerza, las pocas voces del campo intelectual que se han erigido, plantean una visión pesimista de las potencialidades de las escuelas normales para resistir los embates del discurso gubernamental:

Con la mutación lexical, las prácticas educativas y pedagógicas se modificaron en muchas de las ENS en pro de la uniformidad y la estandarización[...] muchos de los de los procesos que apenas se gestaban desde los años 2002 y 2003, fenecieron, retardaron su crecimiento o, definitivamente, nunca se iniciaron[...] Las promisorias jornadas pedagógicas otrora convertidas en micro comunidades académicas, fueron restringiéndose paulatinamente, a la par que los actores institucionales de mayor saber acumulado en torno a la investigación evaluativa y los procesos de acreditación se sustrajeron de los procesos o emigraron a otros establecimientos. También en numerosos casos se registró el desmonte de los equipos de reflexión intra e interinstitucionales, incluyendo organismos como el CAENS que contribuyó a retomar la formación de maestros como objeto de análisis y a fortalecer la cultura del par evaluador en relación con la formación de docentes (Jaramillo, Rodrigo (2009:37).

Sin embargo, conducirse en esta dirección implicaría desconocer la potencia del movimiento normalista de la década del 90, sus dinámicas propias por hacer posible los sueños encarnados

en estos ámbitos, la fuerza interna de la tradición normalista y la fortaleza donada en estas luchas. Igualmente implicaría considerar que las prácticas pedagógicas son simplemente el resultado y la expresión de las políticas gubernamentales, y no un haz de relaciones de fuerza, de contradicción y de reorganización donde lo construido incide necesariamente en las posiciones que se tejen en el entramado institucional y subjetivo. Esta fortaleza ganada en los procesos reestructuradores muestra que las escuelas normales de hoy, no son las mismas que dirigían las políticas estatales como un “barco de papel” en el pasado siglo. En esta dirección, es importante destacar La Declaración del Tercer Encuentro de las Normales del Suroccidente Colombiano en el año 2010 (Anexo nº3), el cual se constituye en una declaración pública de profundo contenido pedagógico y político en defensa de la autonomía y de reivindicación de los procesos reestructuradores, desde posiciones que claramente se ubican en oposición al discurso hegemónico, como muestra de sus 18 apartados se presentan los siguientes:

**TERCER ENCUENTRO DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO. DECLARACIÓN DEL ENCUENTRO**

1. Reconocer la inmensa responsabilidad que tenemos las Escuelas Normales Superiores en la formación de formadores, al construir saberes con quienes tendrán a su cargo la distribución del capital cultural en nuestra sociedad.
2. Comprender la formación de los(as) maestros y maestras en los términos que significa pensar el futuro del futuro; reconociendo que la docencia supone, también, comprender las profundas transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales que hoy imprimen nuevas demandas y nuevos sentidos a la escuela, al quehacer docente y a la experiencia escolar.
3. Trabajar desde las Escuelas Normales Superiores para convertirnos en verdaderos laboratorios de pedagogía.
4. Reflexionar en torno a la responsabilidad ética e ineludible que los maestros y maestras tenemos hoy en la formación de ciudadanos capaces de contribuir a hacer más democrática nuestra sociedad.
5. Concebir desde las Escuelas Normales Superiores la pedagogía como el centro de nuestro trabajo educativo, concibiéndola como un saber que se ha ido construyendo para entender, interpretar y mejorar una práctica humana como es la educación.

Reconocer que el saber pedagógico es producto de la reflexión personal o colectiva del hacer/ser maestro, desde el cual se fundamenta su quehacer educativo.

7. Expresamos nuestra voz de rechazo ante el trato que estamos recibiendo por parte de las entidades gubernamentales del Estado. Es necesario que como Escuelas Normales Superiores nos hagamos escuchar, NO es posible que sigamos en una actitud pasiva frente a las exigencias que hace el Ministerio de Educación Nacional sin que haya un tratamiento especial para quienes le hemos apostado a la transformación de la educación desde su base, es decir, desde la formación de los maestros para preescolar y primaria con vocación de servicio y como profesionales de la educación (Tercer Encuentro de las Normales Superiores del Suroccidente Colombiano- 2010)

Esta declaración rechaza enfáticamente las políticas agenciadas desde el ministerio, ubica la formación de docentes desde una visión política, plantea la pedagogía como saber orientador de la formación de maestros y de las escuelas normales, denuncia las ambigüedades de las políticas de acreditación, llama a ASONEN y a las escuelas normales a generar procesos de cohesión y reflexión conjunta, concita la necesidad de intervenir en la construcción de políticas públicas que favorezcan los procesos de las normales y resuelva el limbo jurídico donde se aloja el desgüeño financiero con el que han sido tratadas, llama a la construcción de lazos regionales, entre otras.

El viaje por las escuelas normales visitadas, los aportes de las experiencias y reflexiones de los sujetos de estas instituciones y de otros, que han trabajado con ellas en estos años y la lectura de sus construcciones, han otorgado a esta investigación otra visión, que implicó cuestionar la hipótesis sobre la cual se había partido, visión que no deshace la incertidumbre, pero que si afianza la esperanza, esta palabra está encarnada en algo que puede ser imperceptible y sutil, pero de alta potencia, conocida en nuestro lenguaje como Resistencia. De ello trata el siguiente apartado.

4.2.4.6 Sexto movimiento: el juego de los contrarios y las acciones de resistencia

“Qué entendemos por resistir, intuyo que es algo menos formidable, más pequeño, como la fe en un milagro... algo que corresponde a la noche en que vivimos, apenas una vela, algo con que esperar” Sábado

Las circunstancias en las hoy se desenvuelven las escuelas normales en el país y el fortalecimiento de prácticas y discursos que intentan posicionarse como hegemónicos en el campo de la formación de maestros desde las teorías de supranacionales de la calidad, las cuales buscan marginalizar el pensamiento pedagógico fundado en concepciones de fuerte raigambre humanista, de compromiso con la otredad y la transformación social, no significan en ningún sentido que el movimiento normalista de reestructuración haya sido erigido bajo la ingenuidad y el desconocimiento de las políticas que podían amenazar y reencauzar los propósitos construidos en la década del 90. Por el contrario, las prácticas y propuestas que construyeron el movimiento reestructurador de las escuelas normales se erigió en contra de la normalidad y la normativización que su pasado reciente enmarcaba.

La reestructuración se constituyó en un movimiento político pedagógico, que encuentra sus cimientos en su herencia pedagógica, en los logros políticos de las gestas por la nueva Constitución, en el Movimiento Pedagógico y las fortalezas obtenidas en la Ley General de Educación, el cual hacía posible la autonomía de las escuelas normales para elaborar sus propios proyectos pedagógicos, de manera que pudiera alojar sus propias construcciones sobre la formación de maestros, tomando como fundamento los rasgos más potentes de su tradición y la necesidad de actualizarse, abrirse al mundo de la cultura, la ciencias y las concepciones epistemológicas de la pedagogía. En este sentido, la resistencia pedagógica se constituyó en la fuerza que engendró la lucha por no desaparecer y que llevó a religiosas, docentes, directivos y comunidad a marchar en las calles capitalinas y situarse frente a los congresistas para reclamar y posicionar el valor de las escuelas normales en el país, en condiciones altamente desfavorables desde diferentes horizontes.

La resistencia pedagógica es tal vez el concepto que puede describir estos veinte años de existencia de las escuelas normales, pese a las circunstancias en las que se ha peleado un espacio de reconocimiento en la formación pedagógica del país. El signo de la resistencia y la certeza de la envergadura de la lucha que tocaba enfrentar llevó a los normalistas a constituir y darle vida a la Asociación de Escuelas Normales del país, la primera organización

gremial de las escuelas normales en sus casi 200 años de existencia. Esta resistencia tan difícil de definir por lo sutil, ha sido creada desde su interioridad como una forma casi que imperceptible, en tanto que la ley es una estrategia de existencia pero su existencia corresponde a un juego estratégico de simulación, aceptación y rompimiento, es una resistencia que se cuela en los intersticios de la ley y del discurso institucional. En este sentido la resistencia de las escuelas normales se asemeja más a la resistencia de las pequeñas cosas cotidianas, a la resistencia de los saberes sometidos desde la visión de Deleuze o en la concepción que plantea De Certeau, el cual la describe como una historia muda, el trasfondo oscuro de la noche en donde otras formas casi imperceptible se recrean, no desde la argumentación conceptual, sino desde las “formas del hacer [...]”. A una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción, calificada de “consumo”: ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico dominante” (1990:33).

Esa resistencia no estaba sistematizada en un programa, en una conceptualización elaborada previamente, en un mapa que dirigiera la certeza del camino. Esa resistencia estaba sembrada en el cuerpo, en la historia, en el rostro de los niños de las comunidades, en los campesinos abandonados en los territorios donde la noche es incierta por los ruidos de las botas del terror, por la sombra de la muerte y la indiferencia ante la vida. La resistencia habitaba como “instinto constructivo”, como pasión hecha esperanza, es simplemente “, *apenas una vela, algo con que esperar...es el poder que vence al miedo*” (Sábato.2000:128)

Esta resistencia sutil, silenciosa muchas veces, localizada en la cotidianidad, en los bordes, en los poros que no puede invadir a vigilancia y el mandato, pero persistente, fue la que se fraguó en el espíritu normalista de ASONEN y las normales para habitarlas en defensa hecha acción diaria por hacer posibles los sueños encarnados en un los proyectos reestructuradores:

Aprender a ser maestros de maestros, contar en nuestras instituciones con un equipo de formadores profundamente convencidos de las tareas e implicaciones que se derivan de la naturaleza de su ser-maestros de maestros, construir Escuelas Normales superiores en donde los alumnos maestros y los maestros interactúen y se comuniquen

dentro de una dinámica relacional marcada por la transferencia vocacional y la creación permanente de un típico clima formativo (Arciniegas Álvarez, sor Julia, ASONEN 1997).

Los registros escritos de estas primeras experiencias²²⁷ permiten considerar que lo que permitió y ha permitido a las escuelas normales avanzar con terquedad en las metas planteadas y que aún existan las 137 escuelas normales reestructuradas de la década del 90, fue y es el sentido de resistencia y la conciencia, tanto de las dificultades como de la validez de los propósitos. Las circunstancias planteadas que las han rodeado, expresan recorridos cubiertos por dos signos que en 1997, ya planteara la presidenta de ASONEN “desafíos y esperanza” y que se manifiesta en la certeza de avanzar pese a los primeros envites que presentó el discurso gubernamental a las escuelas normales:

Nos sentimos impactados por el cuestionamiento del número de normales avaladas por los en los Planes Territoriales de reestructuración y sobre todo por las fuentes de financiación para llevar a cabo la transformación de nuestras instituciones. Sin embargo, pese a que no desconocemos la importancia de estos factores dentro de la problemática de la reestructuración, estamos convencidos de que existen otros aspectos cuyo peso e importancia nos impiden detenernos, o menos aún, retroceder en el camino emprendido (*Ibíd.*: Presentación).

La conciencia del compromiso histórico que planteaba ASONEN en su momento, fue la fuerza que llevó a que las escuelas normales se dieran un proyecto propio y lo defendieran con la legitimidad que da la práctica misma y la conciencia de lo que es necesario, así no esté en muchas circunstancias amparados por un marco legal. Esta posición tiene un profundo significado político y pedagógico en tanto que se enmarca en la lucha por la autonomía del maestro y las instituciones, frente a una historia educativa enraizada en la regulación de la profesión del maestro por el Estado, quien siempre ha colocado la escuela normal bajo la

²²⁷ Una de las labores más importantes dirigidas por Sor Julia Arciniega fue la de sistematizar y publicar todas las intervenciones y talleres que realizó ASONEN en el marco de estos primeros encuentros en los cuales representantes de las diferentes Escuelas Normales del país, de manera autofinanciada, se desplazaban a los Seminarios organizados con importantes intelectuales del campo pedagógico en Antioquia. Producto de estos encuentros son las tres revistas: *Hacia el rescate de la pedagogía* (1995), *El proyecto Educativo Institucional para las Escuelas Normales* (1997), y *Maestros para el siglo XXI, Construimos juntos el futuro* (1996).

tutela de sus necesidades políticas y se ha apropiado de la tarea de definir los programas, las formas y las concepciones y los saberes de la formación de maestros y de los procesos escolares (Estado docente). Esta experiencia de resistencia se alojó en las escuelas normales desde diferentes acciones y metáforas, que buscaban legitimar el derecho a construirse desde sí mismas, aspecto que la Normal Montessori sintetiza de manera magistral: “Pensar la ENSDMM de otra manera. La importancia de buscar la salida por una puerta que no existe”²²⁸, que tal como lo expresan los maestros participantes es “una metáfora que desafía las maneras de actuar y pensar de los sujetos montessorianos y por tanto el rol del maestro y de la escuela. El de diseñador de experiencias, el de animador cultural, escritor y constructor de intersubjetividades, pero, fundamentalmente, el de alguien que asume una actitud de dar la vuelta y buscar caminos aún no transitado para abordar los problemas” (Escuela Normal Superior María Montessori.2005:2)

La resistencia ha sido la fuerza que llevó a que los roles se invirtieran en los procesos de reestructuración, en lugar de ir las normales a los Seminarios departamentales a escuchar lo que debían hacer, ASONEN y las normales se posicionaron de un discurso fuerte que puso en primer lugar en evidencia la ausencia de un proyecto gubernamental serio, y por otro, el posicionamiento de la autonomía institucional, de la capacidad de las escuelas normales de construir sus propias perspectivas pedagógicas. Los procesos adelantados por ASONEN y el equipo de ACIFORMA le donaron perspectivas desde las cuales las escuelas normales no estaban ya en posición de escuchar y aplicar los dictámenes de instancias administrativas, sino que tenían y defendían sus propias propuestas.

²²⁸ Esta metáfora hace referencia, según los autores de la investigación a un escrito de Wittgenstein: “Es como si un hombre estuviera atrapado en una habitación mirando hacia una pared en la que están pintadas unas puertas falsas. Quiriendo salir el hombre trata inútilmente de abrirlas, prueba en vano con todas ellas, una y otro vez, pero por supuesto esto es inútil. Y todo el tiempo aunque él no se da cuenta hay una puerta real en la pared detrás de él, y lo que tiene que hacer es simplemente voltearse y abrirla. Para ayudarlo a salir de la habitación todo lo que tenemos que hacer es ayudarlo a que mire en otra dirección” (Escuela Normal Superior María Montessori . 2005)

Con todas las debilidades financieras, jurídicas, administrativas y conceptuales que han representado estos veinte años de camino, las escuelas normales del país han avanzado con la certeza de que no hay condiciones de posibilidad, pero que es la práctica misma de los maestros y las instituciones, con la consolidación de sus procesos, las que van apuntalando procesos que obligan a los entes regulativos externos a darles legalidad a lo que por su fuerte existencia y su sentido, ya tiene legitimidad en la práctica pedagógica (Sierra Jaramillo, Sor Sara. 2009: 55) como forma de resistencia pedagógica a los parámetros y carriles prefigurados por el Estado²²⁹.

Es desde este horizonte complejo que se pueda entender que las escuelas normales han tenido que trasegar por los caminos de la ilegalidad²³⁰ para hacer posibles los propósitos reestructuradores, frente al limbo jurídico “que sufren los hijos ilegítimos de nuestra patria” (Ibíd.: 65) en el que han estado expuestas y frente a la asfixia económica y la indiferencia de las entidades administrativas. Esta actitud de resistencia se encierra en la disyuntiva entre lo moral y lo ético que expresaron en repetidas ocasiones los sujetos normalistas con los que se

²²⁹ En este sentido, la resistencia histórica que las escuelas normales han desarrollado en el país ha sido desde su interioridad como una forma casi que imperceptible, en tanto que la ley es una estrategia de existencia pero su existencia corresponde a un juego estratégico de simulación, aceptación y rompimiento, es una resistencia que se cuela en los intersticios de la ley y del discurso. En este sentido no se caracteriza por la anomia que plantea Bourdieu como forma de constitución de la autonomía del campo, donde “La institución de la anomia es correlativa a la constitución de un campo, ya que sólo es posible la autonomía mediante el rechazo abierto a todas las formas de poder que intentan subordinar el campo artístico y literario y degradar el arte, este será en sí la institución del nuevo nomos que le permitirá la constitución del campo. La anomia es el reconocimiento a cada uno de los escritores o pintores a darse sus propias leyes en la creación artística, sin estar sujeto a las imposiciones de los críticos, de la prensa y demás expresiones del campo político y económico” (1995:98-99,108). La resistencia de las escuelas normales se asemeja más a la resistencia de las pequeñas cosas cotidianas, a la resistencia de los saberes sometidos desde la visión de Deleuze o en la concepción que plantea De Certeau, “son una historia muda, el trasfondo oscuro de la noche en donde otras formas casi imperceptible se recrean, no desde la argumentación conceptual, sino desde las “formas del hacer [...] A una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción, calificada de “consumo”: ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico dominante”(1990:33)

²³⁰ Expresión encontrada con recurrencia en los maestros, maestras y directivas de las escuelas normales visitadas.

dialogó en este proceso investigativo. La muestra más visible de esta lucha por legitimar en la práctica como forma de crear condiciones que aún no han sido legalizadas por la norma, fue el hecho de que en varias normales del país los Ciclos de formación Complementaria iniciaran en 1996, cuando aún las normales no habían recibido la acreditación previa, requisito que estaba planteado en la Ley 115.

Es indiscutible que muchos de los avances que ofrecen hoy las escuelas normales son originados en la responsabilidad moral que ha predominado en estas instituciones con los proyectos reestructuradores, con el maestro y con las comunidades. En estas condiciones el compromiso moral ha tenido que ser la opción en muchas circunstancias, opción que no se ha evidenciado en los representantes gubernamentales, pero que en las opciones de resistencia que han atravesado la existencia de la escuela normal en estos veinte años se expresan de manera categórica: “Los logros alcanzados se han dado por la vía de la utopía de férreos tejedores de ilusiones, que han creído que “lo que moralmente es necesario debe ser históricamente posible”(Sierra Jaramillo, Op cit.:65).

“Los retos y la esperanza” que planteara la presidenta de ASONEN han marcado el camino construido por las escuelas normales, pero para hacer posible este trasegar, las escuelas normales se dotaron de dos aspectos fundamentales presentes en su herencia histórica, los cuales les han servido de equipaje: la naturaleza del saber pedagógico de la Normal y la naturaleza del saber que debe poseer el maestro (Ibíd.: 55). En este horizonte, la institución normalista ha fortalecido sus incursiones desde la pedagogía como saber fundante, que le posibilita una relación constructiva y crítica en doble vía, sobre sí misma como institución formadora de maestros y sobre los procesos que se donan a los futuros maestros, edificándose como un ámbito plural de carácter formativo. La existencia de la pedagogía en la triple relación que planteara la profesora Zuluaga(1999:12), como disciplina, como saber y como práctica le ha posibilitado avanzar en la relación entre pedagogía y la formación del maestro, desde las preguntas por la historicidad del saber pedagógico (tradición crítica de la pedagogía), por la pedagogía como conocimiento de sí mismo (subjetividad) y por la pedagogía como experiencia política en tanto que hace de la enseñanza y del maestro una

construcción desde y para el ejercicio de la democracia y la civilidad (pedagogía crítico-social) (Ibíd.: 58-60).

4.2.4.6.1 En todos lados se dejan oír voces que hablan de acciones posibles...

Aunque la existencia de las escuelas normales en el país está habitada por la multiplicidad de sus procesos, sus ritmos variados, relaciones conceptuales diferentes, la diversidad de los territorios donde se desarrollan y las particularidades de las condiciones sociales, culturales y políticas donde existen, razón por la cual no se puede hablar de una sola forma de ser Escuela Normal, si se puede afirmar que estos veinte años de reestructuración han significado un potente remesón a su interior, que en mayor o menor medida, evidencian un fortalecimiento de las escuelas normales en el país.

Lo anterior no significa la superación total de las limitaciones heredadas de su existencia en el siglo XX, representadas en su mayoría por prácticas verticales de autoridad, la formación centrada en la repetición, la mecanización y las virtudes morales y el confinamiento de sus saberes. Tampoco significa negar las incidencias y presencias del dispositivo de “rendición de cuentas”, el cual ejerce dinámicas conducentes a la simulación, “al mostrar y el demostrar, es decir se centra en el DAR CUENTA y no en el DARSE CUENTA” (Maestra de escuela normal-2014). Por el contrario significa concebir hoy las escuelas normales como un espacio de relaciones de fuerza entre los horizontes planteados en la reestructuración, las formas heredadas en su historicidad y los discursos gubernamentales sobre la educación y la formación de maestros. Es sobre estos procesos que se pueden evidenciar señales de resistencia y fortalecimiento de las escuelas normales.

La reestructuración donó unas herramientas que las escuelas normales, en mayor o menor proporción, han apropiado y las han hecho parte de las nuevas dinámicas de funcionamiento democrático de la institución como parte vital de la constitución de los maestro y de la institución como comunidad académica, el equipo docente, los núcleos de saber, los proyectos de investigación y la relación entre enseñanza-investigación y escritura. Estos

elementos toman presencia activa en los diálogos con los maestros y directivas de las normales, así como en sus Proyectos Educativos:

Normal se trata de involucrar a todos los maestros con los dones y las carencias que se tenga. Nosotros aquí estamos organizados por núcleos interdisciplinarios, fue una propuesta de ACIFORMA, del doctor Echeverri y nosotros la hemos conservado y la hemos considerado muy valiosa para la gestión del tiempo y para que todos los maestros estén involucrados, es una reunión de maestros de áreas afines. Nosotros nos reunimos cada ocho días por tres horas en los núcleos todos los maestros juntos, de preescolar, primaria, secundaria y formación complementaria. Hemos logrado salvaguardar esto. Aquí hay reunión de maestros todos los lunes a las 8 a.m. Hice la experiencia el año pasado de no hacerlas y fue un caos. Por esto hemos logrado que la comunicación no se fraccione en niveles, sino que circule desde preescolar a la formación complementaria (Rectora de Escuela Normal Mayo-2015).

Como expresiones de estos recorridos están las variadas publicaciones que en las escuelas normales se están posicionando como elemento de fortalecer los procesos de sistematización, producción de saber y fortalecimiento de la autonomía intelectual y pedagógica de la escuela normal. Las publicaciones pedagógicas en los horizontes históricos de las escuelas normales cumplían la labor de impartir las orientaciones que desde el Estado o las élites intelectuales se planteaba para las instituciones normalistas²³¹ sin que ellas tuvieran participación, ni voz en este tipo de construcciones. Con los procesos reestructuradores, las escuelas normales se han dado a la tarea de construir variadas formas de expresión²³² tanto hacia el interior como

²³¹ El periódico Escuela Normal del decreto orgánico de 1870 de los radicales liberales inaugura esta práctica, que será luego adoptada también por la Regeneración con La Revista de Instrucción Pública, Decreto 491 de 1904. También en este periodo los libros y las librerías fueron otro espacio de difusión de las ideas pedagógicas reguladas por el Estado. Igualmente los dirigentes de la Escuela Activa multiplicaron las publicaciones dirigidas a los maestros como fueron: las revistas El maestro, Rin Rin, Educación, Cultura, Higiene, etc. (Herrera Martha.1999:81-90). Las publicaciones se constituyen en elementos que marcan las relaciones de fuerza entre los campos y son instrumentos de poder tanto desde las posiciones dominantes, como de las posiciones dominadas en la lucha por obtener autonomía (Bourdieu. 1995:86. Barcelona: Anagrama).

²³² Entre ellas: Normal Antioqueña periódico Ideal con Voz, Boletín, Mi normal al día, boletín: Pedagogía en casa. Normal de Pasto: Voces normalistas-periódico, revista Urcunina. Emisora: tu voz normalista. Escuela Normal de Manaure-Cesar: Boletín virtual Comunícate, Periódico Escuela normal María Inmaculada de Manaure; ENS La Hacienda Insignares-Revista, Ecos de La Hacienda, Boletín Centro de Investigaciones. ENSH. Barranquilla. Revista pedagógica a(u)las- ENS María Auxiliadora de Copacabana.

periódicos escolares y emisoras, como aquellos dirigidos al campo pedagógico y educativo en general, utilizando en especial la tipología de revistas. Las publicaciones de ASONEN en la década del 90, referenciadas anteriormente, inauguran esta instancia de saber-poder y de lucha por la autonomía institucional y del maestro. Esta forma de existencia de la escuela normal desde sus órganos de expresión y publicaciones es un tema de gran interés que se visibiliza con el fin de que se abran nuevos horizontes investigativos que alimenten el campo educativo y pedagógico.

Por otra parte, la reestructuración sembró en las instituciones normalistas la necesidad de habitar la apertura, y superar el aislamiento que las había signado durante tantos lustros. En esta dirección se pueden constatar acciones importantes como la participación en redes (Redmena- Red de maestros investigadores de las escuelas normales de Antioquia, Red de Escuelas Normales Superiores de Pensilvania, San Pedro y Somondoco-Boyacá, entre otras) y proyectos investigativos, tanto al interior de las escuelas normales como en participación con otros organismos e instituciones. Algunas normales como la de Ubaté y la Montessori tienen grupos de investigación reconocidos por Colciencias. La participación de varias normales del país en organizar y dirigir procesos de capacitación, incluso de posgrado (Normal de Ubaté), a maestros de sus regiones, en coordinación con Secretarías de Educación y otros organismos del ámbito regional e internacional (Entrevista a Investigadora del campo educativo quien ha trabajado con escuelas normales y facultades de educación; Montessori, 2007).

Otro elemento importante que es indicio del impacto de la reestructuración de las escuelas normales y la validación tanto de sus saberes como de sus prácticas formativas, está dado por el hecho de que muchos docentes de la escuela normal son llamados por las facultades de educación, incluyendo las universidades públicas, para orientar allí cursos relacionados con la formación de maestros. Esta situación se constató en el Valle, en Cundinamarca, en Antioquia y en la Guajira.

Igualmente, vale señalar tres aspectos importantes que le dan relevancia a las fortalezas logradas por las escuelas normales en este nuevo siglo. El primero está marcado por el

ascenso de los maestros egresados como normalistas superiores de los programas de formación complementaria, tomando como base las estadísticas de matrícula del grado 13°:

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
4.551	5.555	5.217	5.223	5.222	5.640	6.193	6.490	6.078	6.662

Matrícula del grado 13 en las Escuelas Normales Superiores. Tabla elaborada con datos de Ministerio de Educación- Estadísticas sectoriales (2015).

El segundo por el aumento en estas últimas décadas de los estudios e investigaciones universitarias que han tomado como objeto las escuelas normales. Desde el análisis de diferentes fuentes que reseñan los trabajos académicos que se han venido desarrollando en la última década, un hecho notorio, es el aumento de aquellos referidos a las escuelas normales superiores. Este hecho se puede constatar en dos espacios virtuales, el primero, en la base de investigaciones académicas Vértice, Biblioteca digital. Trabajos académicos y producción científica (Noviembre 29 de 2015), en donde aparecen referenciados 45 trabajos de investigación sobre escuelas normales, entre ellas 4 de doctorado. En la base de datos de la biblioteca de la Universidad de Antioquia, aparecen un promedio de 50 trabajos de investigación elaborados en los últimos 14 años, entre tesis de licenciatura, maestría y grupos de investigación referidas a las escuelas normales. A estos habría que agregarle las investigaciones realizadas en otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, La Universidad del Cauca y la Universidad del Valle, entre otras.

En la Universidad Pedagógica Nacional es de destacar las investigaciones de la profesora Miryam Baez, cuyo trabajo de doctorado estuvo referido a las escuelas normales de 1870, y la tesis de maestría, ganador del premio Radke, versión 2006-2007: Textos escolares de egresados de la Escuela Normal Superior: tensiones de la identidad nacional en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, de Cárdenas Palermo, Yeimy. Así mismo, los programas de doctorado y maestría de las Universidades de Caldas han desarrollado una profusa

producción investigativa sobre las escuelas normales de este departamento, y que se inician con los trabajos de Hernando Valencia y Yasaldez Loaiza, en el nivel de doctorado- Programa Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Además, se debería tener en cuenta las producciones que desde otras facultades de educación han venido orientándose en este sentido, cabe resaltar la primera tesis laureada del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Magdalena-RudeColombia, 2015, que toma como objeto de análisis las competencias emocionales en las escuelas normales (Centro Virtual de Noticias en educación- CVNE-MEN). En el año 2014, el Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, reporta en el listado de las investigaciones en Historia de la Pedagogía en Colombia ocho trabajos de investigación cuyo objeto central son las escuelas normales superiores del país. Este aumento de las investigaciones académicas sobre las escuelas normales son indicios de las potencialidades alcanzadas por las escuelas normales en el campo educativo en Colombia, ya que el 90% de ellas desarrollan aspectos relacionados con su situación actual, varias relacionadas con propuestas didácticas.

El tercer aspecto, aunque de menos preponderancia es el desempeño ante las pruebas Saber Pro, que han venido presentando los normalistas superiores al terminar el grado 13, el cual según el Ministerio de Educación, muestra los niveles alcanzados en su formación pedagógica, frente a lo cual sólo valga citar:

Con la modificación de las Pruebas Saber Pro, los estudiantes de las ENS presentan los mismos módulos que los estudiantes de licenciatura, tanto en las competencias genéricas como específicas. Llama la atención que aunque la prueba no es obligatoria para los estudiantes de las ENS, la participación es amplia (prácticamente la totalidad de ENS), lo cual evidencia el interés por reconocer sus niveles de desempeño y la confianza en sus procesos de formación para asumir con tranquilidad una evaluación de esta naturaleza; por otra parte, los resultados de los normalistas superiores no difieren sustancialmente de los resultados de los licenciados, pese a que la intensidad en tiempo, la especificidad de la formación y las posibilidades de profundización es diferente en los dos escenarios; en este sentido, se observa que los procesos de la ENS en relación con la formación de docentes son equiparables con la formación de los licenciados, lo cual resulta coherente con el hecho de que ambos profesionales de la

educación se desempeñan en el mismo contexto y en igualdad de condiciones para el caso de la educación preescolar y básica primaria (MEN. 2015).

Sin embargo, los elementos más representativos de sus procesos de resistencia por la vía del fortalecimiento de sus procesos no se relacionan con aspectos cuantitativos, sino por los complejos entramados que han tejido en sus trayectorias, relacionados con los aspectos centrales que le dieron sentido a la reestructuración en la década del 90, la formación del maestro de maestros, la práctica investigativa formativa, la cualificación del saber pedagógico, la interrelación con sus territorios y el fortalecimiento del saber pedagógico desde el concepto de formación. Todas estas dinámicas señalan recorridos emprendidos por las escuelas normales del país, pese a las condiciones y limitaciones en las que han sobrevivido. Estas trayectorias señalan que las escuelas normales hoy, ya no son las mismas que a finales de siglo fueron descritas acertadamente como aquellas que “el Estado había dejado solas e iban camino de la noche, su dolor, su sufrimiento tiene el mismo tono de los tambores de los últimos apaches”²³³ (Carta sin autor)

4.2.4.6.1.1 La formación del maestro de maestros: de la interioridad a la exterioridad y viceversa.

En la tarea de construir autonomía institucional, y de validar los procesos que la diferencian frente a otros paradigmas formativos, la escuela normal ha asumido de manera consciente y sistemática el reto de formar a los maestros de maestros, el maestro formador que la escuela normal necesita para hacerse partícipe del ámbito formativo. Esta característica se ha constituido en un punto fundamental de las escuelas normales, donde confluyen diferentes tejidos construidos en el movimiento reestructurador, como forma de fortalecer la escuela normal como un todo formativo, como exigencia en pos de ser una comunidad académica,

²³³ Carta sin autor dirigida a la Presidenta de ASONEN, fue encontrada en los archivos de Sor Julia Arciniegas de finales de la década del 90.

como requisito para la autoconstrucción permanente en la investigación, experimentación y construcción de la experiencia.

Un elemento que sobresale entre las causas que valoran los docentes normalistas de su estancia en la escuela normal es que lo consideran un ambiente que les exige y les proporciona múltiples posibilidades de estar en permanente aprendizaje por medio de jornadas pedagógicas, reunión de núcleos interdisciplinarios, proyectos transversales e intercambio con pares académicos. Igualmente, es importante resaltar que esta visión de formación del maestro formador se expresa en las docentes que llegan a la escuela normal, para quienes esta vinculación significa un cambio, una exigencia, y una visión de los maestros en ejercicio como sujetos preparados y de los que se debe aprender, “[...]me encontré con sorpresas muy agradables al ver profesores tan preparados en su forma de expresarse, sobre cómo se maneja el aprendizaje de los saberes, con léxicos propios de personajes comprometidos con su institución[...]los modelos de mis compañeros me motivan a seguir indagando, más en la pedagogía, la didáctica, desde mi área”(Maestra de Escuela Normal-2014). Estos procesos y exigencias que son planteados desde la escuela normal misma, en tanto que no son planteados en los decretos o directivas ministeriales, designan a la escuela normal como formadora de formadores, y fortalecen otras miradas que enriquece la visión del maestro sobre sí mismo y sus pares académicos, que se distancian del aplicador de currículos, del funcionario o del especialista de un área de conocimientos:

[...]Ser docente de una escuela normal implica compromiso, responsabilidad y entrega, implica aprendizajes. Cuando uno llega a una escuela normal realmente desconoce lo que aquí se genera, porque independiente del estudio que se esté realizando en el momento, hay un proceso de formación grande en el mismo espacio de la escuela normal. Aprender a conocer lo que realmente implica una formación de maestros, porque realmente eso es lo que lo diferencia de cualquier otra institución, porque no estamos brindando unos conocimientos pensando sólo en la persona, en el ser y su desarrollo, sino que también hay una situación fuerte desde la posibilidad de que sean maestros. Además de que aprenda mucho de las áreas y asignaturas en el estudiante necesitamos una formación más amplia. Esto significa entrega, compromiso, responsabilidad, ganas, deseo de conocer más allá. Ser maestro de una escuela normal es un compromiso gigante (Entrevista a maestra de Escuela Normal-2015).

[...]Es necesario que la escuela normal forme sus maestros, aquí vienen los docentes formados en su campo disciplinar ya sea para el preescolar, la básica o la media, o vienen con mucha especificidad en la disciplina, pero es necesario que se posicionen en su rol de ser formadores de formadores, ese es un punto crítico....Sin embargo, mire aquí hay continuidad de los maestros, esto apasiona, esto enamora, esto encanta. Los maestros dicen “esto es mucho trabajo, pero no me imagino en otro lado” (Entrevista a coordinadora pedagógica de Escuela Normal- 2015).

[...]Ser maestro de una escuela normal es ser consciente de que uno si quiere ser maestra, porque no es una tarea de engañar a ninguno, es una tarea de proyectar en el otro un gusto por enseñar, mostrarle que esto puede ser muy rico, ayudarle al otro a que se descubra frente a si desea ser maestro y porque, eso implica mucha sinceridad consigo mismo. Considero que en estos trece años que estado acá he querido brindarles a los estudiantes, más que un montón de conocimientos unas herramientas para que se ubiquen, se sitúen en lo que quiere hacer de su proyecto de vida. Y son tantas las cosas que hay que hacer en una escuela normal que uno siempre queda en deuda como son la lectura, la escritura, el estudiar más, el investigar, pero lo más importante es que tiene que ser un disfrute y guardar muchas cosas para nuestra intimidad de docentes, pero en ese encuentro con el estudiante es transmitirle que estar acá formándose como maestros tiene sentido (Entrevista a maestra de Escuela Normal-2015).

[...]Se es maestro en doble línea y se es estudiante en doble línea. A la vez que estudia un área, y debe aprender todo lo que aprende un estudiante de otra institución, usted debe colocarle toda la intencionalidad para que el otro cuando vaya enseñarlo sepa reflexionar cómo se enseña. Mientras que en otro colegio solo se trabajan los conocimientos y las competencias aquí hay que relacionarlo con los proyectos transversales, qué se puede hacer con esto, como lo podemos desarrollar en el semillero investigativo. Esto para que el maestro en formación entienda que no es coger un libro y ya, sino todo el proceso y todas las preguntas que el maestro tiene que hacerse para llevar al aula una lectura, para que asuma su responsabilidad de la enseñanza, como maestro no se trata de entretener, hay que planear, documentarme, estudiar, conocer la población, por eso se es maestra y estudiante en muchas vías (Entrevista a maestra de Escuela Normal-2015).

En este sentido también lo referencian los artículos de noticias de los periódicos regionales, al reseñar los eventos académicos realizados por las Escuelas normales Superiores, en este caso es el Foro Pedagógico: “Escuela de Vida y debida” de la Escuela Normal de Neiva-Huila:

“El balance es positivo en el sentido de que nos estamos formando quienes formamos, en ser diseñadores de los currículos. No asumimos la tarea de replicar algo, sino que elaboramos propuestas curriculares, se están formando los maestros para que piensen

la enseñanza. Hemos ganado en autonomía y en reconocimientos y en el pensar que no todo está acabado, sino que tenemos que reinventar permanentemente”.

Eso da sentido a lo que hacemos, no hacemos una tarea porque nos toque, sino porque hay un compromiso con una pedagogía crítica, que propicia el empoderamiento de los sujetos desde el reconocimiento de lo que son y de sus derechos, como también de sus deberes. Hemos ido haciendo rupturas con un currículo ‘asignaturista’ en la formación de los maestros del programa” (Palabras de María Nohemí Peña, docente y coordinadora de Práctica Docente de la Escuela Normal Superior de Neiva. Cita en artículo de noticia. Periódico La Nación. Neiva. 21 de noviembre de 2013)

La validez de la formación que da el contacto directo con las dinámicas de la enseñanza tiene una profunda existencia en las escuelas normales. Si bien consideran que la reestructuración fortaleció la relación con las teorías, los autores, los conceptos y las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje, la escuela, la sociedad, la didáctica, la tecnología, las ciencias y la cultura, estas deben ser reconceptualizadas desde la experiencia misma de las problemáticas de la enseñanza, en el diálogo con los contextos sociales, en tanto que esta encierra en sí misma dinámicas y circunstancias que no están en ningún tratado o programa académico sino que necesita de la reelaboración desde los problemas concretos de los procesos empíricos:

Los maestros de las escuelas normales se formaron a partir de la experiencia, hay una nueva generación con muchos elementos en el campo intelectual y pedagógico, pero esos son una minoría. La gran mayoría de los que estamos en las normales, los elementos con lo que enfrentamos el día, día es empírico, nacida del contacto con la enseñanza, con el otro, es un saber de la experiencia.

En este sentido la pérdida de las maestras con amplia trayectoria, por jubilación, en la mayoría de los casos, es una pérdida tan supremamente grande, precisamente porque ahí había otro tipo de saber, que era el compromiso con el otro, eso es muy difícil de formar y de lograr, de que nos sirva un maestro empoderado de conocimientos, pero con un mínimo de compromiso con el otro.

El diálogo con los sujetos normalistas y el análisis de sus producciones discursivas (Proyectos Educativos institucionales y proyectos de investigación), permiten confirmar un proceso de transformación en el concepto de maestro, lo cual encuentra su emergencia en los procesos generados por la reestructuración. De un maestro fundamentado en las cualidades morales y otras habilidades estéticas y formales, el concepto de maestro se ha ido transformando,

hasta llegar en el momento a un concepto de maestro más complejo, donde las capacidades de autonomía intelectual y pedagógica, de autoconstrucción empiezan a hacer presencia en los discursos y prácticas de la cultura institucional:

En palabras de las egresadas, éste perfil del maestro normalista estaba fundamentado en las siguientes cualidades: piedad religiosa, capacidad de entrega espiritual, una vocación de base religiosa, alegría, honestidad, mucha fe católica, con gran dedicación, mística, amor a los niños y responsabilidad... La formación tenía como eje principal la de un maestro de profundos valores, disciplina exigente y rígida tanto consigo mismo como con los estudiantes, y excelentes capacidades en la caligrafía y el dibujo.

En los años ochenta, además de los anteriores, aparecen otros aspectos que, al entender de las egresadas, primaron en su formación, y que caracterizaron la formación de las maestras hasta finales de los noventa: El buen desarrollo de la expresión escrita y la expresión oral, la necesidad de continuar preparándose, la capacidad de solucionar problemas e interactuar con el medio, la proyección a la comunidad, y la capacidad de liderazgo y de planificación (Herrera G., Olaya, Henao, Medina y Grisales. 2009: 29-30. Proyecto Tradición Crítica)

En la actualidad, surgen otros aspectos en las voces de los sujetos normalistas para definir al maestro que busca formar la escuela normal:

Para pensar el maestro normalista hay que pensar que no basta ser una buena persona, muy ético, con muy buena moral, no es que no sea necesario, sino que además se necesita una buena profundización en el saber. El niño de hoy sabe identificar cuando el maestro no sabe, puede ser buena persona pero se necesita una formación sólida. A los estudiantes les gusta la autoridad, identifica la autoridad en quien nos cuida, en el que está pendiente de ellos. Sin embargo, el maestro que sabe mucho, que conoce mucho, pero si no tiene otros rasgos, la puntualidad, la responsabilidad, relaciones interpersonales, la empatía la escucha, la capacidad para “ponerse en los zapatos del otro”, la elegancia, no sólo en el vestir, aunque hace parte, en el trato, en los modos, en la prudencia, en el vocabulario. Son elementos de la formación antigua, pero que siguen siendo muy actuales (Rectora de Escuela normal-entrevista, mayo 2015).

Veo Los estudiantes que se forman como maestros y los veo tan apropiados de un público, tan apropiados de esa capacidad intelectual para ahondar en documentos, para proponer cosas nuevas. A mí me tocaron otras épocas, que me han limitado mucho, yo no estuve toda mi formación en la normal y en el otro colegio era “cállese, no hable, no participe”, en cambio ahora en la normal es “participe, proponga, opine, socialice, lidere”, a mí me hubiera gustado tener las oportunidades que tienen estos jóvenes, que vaya a la universidad, que participe en este evento, que socialice esto que hicieron. Yo fui estudiante de escuchar, de ver y de recibir una nota. Los muchachos que ahora salen de la escuela normal, lo hacen con tantas capacidades que uno siente como esa emoción

de lo que uno no pudo lograr, pero que ahora lo logra a través de ellos. En la normal que me tocó todo estaba reglamentado, desde la observación que hacíamos en noveno, todo respondía a una guía de la cual no podíamos salirnos, todo era muy conductual, muy tradicional, no era la lectura que quisiéramos, era la que traía el maestro. Hoy en día el maestro en formación es el que propone, dinamiza, crea. Nosotros salíamos con capacidad para regular la disciplina de un grupo, hoy en día no tienen tan desarrollada esa capacidad, pero tienen otras que nosotras no tuvimos (Entrevista a profesora de pedagogía de escuela normal - 2015)

En oposición a las teorías y estudios contemporáneos de calidad que han hecho de la renovación del personal docente una opción deseada para el progreso educativo (Informe Compartir. 2014:32²³⁴), en tanto que evalúa la persistencia de las maestras y maestros de amplia trayectoria en la enseñanza como un obstáculo para las nuevas políticas, para la tradición normalista ellas representan una fortaleza que le da consistencia y solidez a los procesos formativos. En este panorama de los saberes construidos por la tradición institucional, se ubican las experiencias generadas por los procesos reestructuradores, los cuales se configuraron en un movimiento de reflexión y conceptualización no convencional, con hondo sentido en la reconfiguración de la nueva escuela normal. Esta experiencia formativa, hoy a veinte años de su desarrollo y ante la salida de las maestras que aportaron a gestar y dirigir estos procesos, y ante la renovación del personal docente y/o directivo, corren el riesgo de perderse para las escuelas normales. Estas reflexiones conducen a la necesidad de fortalecer y darle validez a otros saberes, experiencia y procesos que aportan a una visión crítica con las teorías o planteamientos que bajo el halo de lo moderno y lo contemporáneo pretenden imponerse en el campo de la formación de maestros:

También las maestras que hicieron parte de la reestructuración son una gran pérdida. Por esta razón tenemos que aprender a hacer tradición, y comprender que ser de punta no es dominar lo último que se está diciendo, sino creer que la vida misma da un saber y que hay que aprender a aprovechar ese saber. La comprensión de lo humano están ahí, relacionar esos conocimientos de punta con ese otro que da la vida, el contacto y

²³⁴ Este informe propone incluso un plan de retiro voluntario para los docentes del estatuto 2277 como medida para aumentar la calidad de la educación: un régimen de transición y, en el largo plazo, un plan de retiro voluntario y gradual para los docentes regidos por el antiguo estatuto.(Fundación Compartir 2014.32)

la observación de las circunstancias. O si no creíamos que la única forma de formar en las que el ser humano hace conexiones neurológicas esté dada sólo por los libros. Este saber tenemos que saberlo validar y reconocer (Entrevista con directiva de Escuela Normal. Septiembre -2015).

[...] Algo que ha pasado últimamente es que el equipo docente que fue formado como normalista, que fue formado para el campo de la educación y la pedagogía ya no están porque han entrado nuevos maestros que no vivieron esos proceso de acreditación, esos procesos de discusión, y son maestros donde prima el peso de lo disciplinar sobre el peso de la enseñanza (Rector de Escuela Normal- Entrevista- 2015).

La renovación de personal, directivo y docente siembra incertidumbres en las escuelas normales y establece cambios de dinámicas y sentidos de la autoformación y formación entre pares, que en variadas circunstancias constituyen una tensión al interior, en tanto que predomina una visión de su rol más relacionado con el funcionario que el del intelectual. En ese sentido, el horario laboral²³⁵ establecido por el Ministerio y la ausencia de mejores condiciones salariales se constituyen en límite para el desarrollo de actividades de estudio, investigación, reunión, etc. Esta diferencia de mentalidad y de concepción de los nuevos maestros y el maestro normalista es planteada por las directivas de las escuelas normales:

No siempre vamos a contar con la buena voluntad de los maestros como los que tenemos hoy en la normal. Va a llegar un momento en donde la población docente va a estar relevada toda y no lo van a hacer. Ahora es más difícil con los maestros nuevos, uno plantea una labor y ellos dicen bueno, pero que día vamos a sacar en compensación, qué día va a ver libre, o cómo vamos a hacer, quién no lo va a pagar, ese es el choque, porque intentamos realizar los proyectos sin perjudicar las clases de los estudiantes. (Entrevista con directiva de Escuela Normal. Mayo 2015).

4.2.4.6.1.2 La formación del maestro normalista.

Por otra parte, es evidente la positiva recepción y alto desempeño que tienen las normalistas superiores tanto en el campo laboral, como en las instituciones educativas de nivel superior

²³⁵ El Decreto 1850 de 2002 definió las horas de permanencia de los docentes en las instituciones a seis horas, y las reuniones citadas por las directivas solo como casos esporádicos. Lo cual se puede leer como favorable al maestro, pero limita sus posibilidades de conformar equipo académico con sus pares en tanto que su estadía en la institución está limitada a las horas clase.

donde prosiguen sus estudios, sean de licenciatura u otras carreras. En este sentido, la formación normalista ha constituido en sus estudiantes un deseo por la autoformación y por el conocimiento que se confirmación en la alta proporción de egresadas que acceden a estudios universitarios, incluyendo las universidades públicas. Estos elementos son aspectos centrales que definen otros índices de calidad que las pruebas estandarizadas son incapaces de evaluar y tampoco los requisitos de acreditación, en tanto que se erigen en un paradigma pedagógico que tiene como fin la formación autónoma de los sujetos en una dinámica inter-externa que lo constituya como sujeto cognoscente, sujeto ético, sujeto público, sujeto afectivo, sujeto político, sujeto estético, sujeto solidario, posiciones que distancian la fundamentación normalista de de las tendencias eficientistas, del paradigma del currículo tecnológico. La continuidad de los estudios por los y las egresadas normalistas, a la vez que su rápida vinculación laboral están relacionados con los aspectos centrales que según el profesor Antanas Mockus definen la calidad de las prácticas pedagógicas: posturas frente al lenguaje (fundamentación discursiva), frente al saber (voluntad de saber) y el poder de saber (consciencia del poder del conocimiento) (1984: 28-29).

En el campo de las facultades de educación, tanto públicas como privadas las normalistas superiores han constituido un grupo especial por sus altos desempeños, su compromiso, sus habilidades comunicativas, la seguridad para desenvolverse en público, la aptitud y el interés por participar en proyectos de investigación, semilleros pedagógicos y sus habilidades pedagógico-didácticas. Posiciones de directivas de escuelas normales, como de profesores universitarios coinciden en señalar que los normalistas superiores le han dado fortalezas a los programas universitarios tanto de instituciones del sector privado como en el público:

Vale la pena destacar que un 99% de los estudiantes que finalizan el ciclo complementario continúan su formación docente en la universidad y se vinculan laboralmente en instituciones escolares privadas. Los que se presentan para obtener un nombramiento oficial logran dicha meta en un 90% (Sierra J. 2009: 64)

Nuestro reconocimiento está dado por el hecho de que nuestros egresados saben hacer las cosas bien, son comprometidos y comprensivos. Por eso nuestros egresados son muy solicitados por los colegios privados, incluyendo los colegios bilingües (Entrevista a directiva docente de Escuela Normal Superior- mayo de 2015).

Los normalistas superiores son apetecidos por las instituciones de educación superior. En las instituciones privadas es evidente, también por la teoría del mercado, las que tienen licenciaturas ven en el normalista un sujeto objetivo de su formación porque es un personal, y así lo decía una de las profesoras de una universidad, es que ya viene formado, entonces lo que la universidad toca hacer es fortalecer, profundizar, pero ya hay un reconocimiento de los saberes y las prácticas del normalistas (Coordinadora pedagógica de escuela normal superior. Entrevista Febrero de 2015)

Las reflexiones de docentes de las facultades de Educación que hoy tienen oportunidad de trabajar con normalistas superiores y bachilleres académicos en el marco de las licenciaturas, permiten analizar fortalezas de la formación normalista en cuanto al posicionamiento racional y subjetivo que han logrado frente a su definición profesional, y la decisión y capacidad para definirse en el campo de la docencia:

Otra problemática, en las facultades algunos estudiantes entran no siendo su elección, en la Pedagógica es muy notorio. Un estudiante que quería estudiar física en la universidad nacional, si no tuvo cupo entró a estudiar la licenciatura de física, pero esa no es disposición, su elección. En cambio eso no sucede son los normalistas, cuando ellos llegan a las facultades llegan sobrados, llegan con muchas herramientas, también porque ellos tienen claro que eso es lo quieren hacer, lo que no pasa siempre con los otros (Docente Facultad de Educación- Entrevista, febrero, 2015)

4.2.4.6.1.3 El territorio y la formación normalista: una construcción desde la incertidumbre y la experimentación.

Un aspecto que ha dinamizado y transformado la existencia de las escuelas normales en Colombia, está dado por las nuevas relaciones que ha establecido con sus entornos culturales, sociales, culturales y políticos. La relación con los contextos sociales campesinos, indígenas, de negritudes, de diversidad cultural y social ha obligado a estas instituciones a ponerse a tono con sus necesidades y procesos y han interrogado productivamente su interioridad académica, pedagógica e institucional, aportándole búsquedas, relaciones, problemáticas, que ha llevado a las normales desde sus territorios, a construirse desde la experimentación, desde la incertidumbre. La obligación de apertura social e intelectual que planteó el proceso reconfigurador de los 90, originó otras formas de pensarse institucionalmente, si bien, en la mayoría de los casos no ha sido un proceso racional o planeado sistemáticamente, tal como

llegan las cosas importantes de la vida, la dispuso de otra forma para leer y ser leída por las situaciones existentes a su alrededor; ya no con la omnipotencia que le daba su estatus, y que la encerraba en sus saberes y prácticas como verdades inamovibles, ya no como en los 80 y 90 cuando través de proyectos comunitarios llegaba a las comunidades pero el saber sólo iba en una dirección, sino como quien se deja interpelar(se) por las angustias, problemas y necesidades de los habitantes locales y regionales. En muchos casos esos referentes estaban en el espacio físico, en el paisaje local, pero los ojos que miraban no habían adquirido el sentido de sí misma necesario para percibirse en el (los) otro(s).

Según Espinoza, la capacidad de percibir al otro depende de los aspectos comunes en su naturaleza. La reestructuración sirvió de espacio de vínculo entre las normales y los territorios, para reconocer sus potencialidades y sus cicatrices. La capacidad de percibir al otro depende de los aspectos comunes en su naturaleza, pero a su vez de la capacidad de alojar realidades depende la fuerza, la potencia de existir, y a estas múltiples realidades le permiten mayor capacidad de percibir (Espinoza.2009: 46; 88-89) y es en este sentido que las realidades dinámicas, cambiantes, zigzagueantes del entorno social han aportado al proyecto refundador.

Sin dejar de subrayar las fortalezas que engendran muchos procesos normalistas ubicadas en los centros urbanos, donde la competencia de otros centros educativos de educación superior es mayor, y en donde los cambios culturales y económicos, aunados a las travesías históricas del maestro en el país, parecieran hundir en los rastros de las leyendas urbanas, o en la pérdida de la cordura el deseo de ser maestro. Es preciso dedicar este apartado a dos campos de experiencias normalistas de honda trascendencia pedagógica para el país y la formación de maestros. En primer lugar, porque son numerosas las experiencias pedagógicamente relevantes de las escuelas normales en el país, hoy, y por lo tanto es necesario tomar opciones. En segundo lugar, porque estas dos experiencias comprenden espacios tan complejos y significantes que son difíciles de sintetizar; y en tercer lugar, porque las experiencias reunidas por las escuelas normales de mayor cercanía a los espacio tradicionales del desarrollo académico, tienen otras formas de difusión y de visibilidad.

4.2.4.6.1.4 La escuela es la única que no puede perder la esperanza²³⁶.

Las experiencias a las que haré referencia se ubican en lugares donde lo rural, tiene más peso que lo urbano; y por lo tanto son lugares de la geografía nacional alejados de los grandes conglomerados urbanos de mayor preeminencia histórica del país. Es en estos espacios donde las escuelas normales tal vez han crecido internamente en mayor proporción, más allá de los dictámenes de las pruebas estandarizadas, los resultados de los formularios de acreditación, el número de proyectos de investigación reportados y de los premios de excelencia que solo pretenden crear divisiones, petulancia, escisiones, competencias, reencauzamientos y falsos imaginarios, las escuelas normales de amplios territorios marginados donde la violencia militar ha instalado el silencio, la huida, la deshumanización, la desconfianza frente al vecino, el miedo, la intolerancia, la muerte, la inercia, las escuelas normales han tenido que superar sus propias muertes, para continuar siendo un estandarte de vida.

Estas experiencias se han construido dándole a las escuela normales la posibilidad de aprender de los otros, en el tejido variado y siempre en reconstrucción de la relación entre el saber pedagógico y sus niveles de sistematicidad y conceptualización con los saberes esparcidos en el territorio, en la comunidad, en los ancianos sabios en sus formas de actuar y en sus formas de defensa o reacción. Es en este sentido que la noción de territorio, lectura de contextos y saber pedagógico se han erigido en posibilidades de nuevas emergencias conceptuales, relacionales y de práctica pedagógica que necesariamente impacta las construcciones curriculares, los ejes transversales, las miradas, los enfoques y la forma de percibirse y ser en el contexto comunitario y por supuesto la investigación. Las experiencias con la interculturalidad²³⁷ en las zonas de alta influencia indígena y las relacionadas con la

²³⁶ Expresión recogida de Rincón López Alberto. 2012: 126

²³⁷ "Hoy en día entendemos el concepto de interculturalidad como el partir del conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones

ruralidad y la construcción de una cultura pedagógica de la paz se han constituido en ámbitos de alta significación para las resistencias pedagógicas de las escuelas normales.

La relación con la educación dirigida a la población campesina, no es nueva en el panorama de las normales. En los registros elaborados por las escuelas normales se da cuenta de las prácticas en escuelas rurales desde antes de la reestructuración, más aún teniendo en cuenta que varias normales fueron antes de 1963²³⁸ normales rurales. Por otra parte, el Proyecto PEFADI planteado desde el Ministerio de educación en la segunda mitad de la década del 80 había abierto la posibilidad de establecer nuevos vínculos de las escuelas normales con sus comunidades, niños, madres de familia, madres comunitarias, vecinos, a las cuales las escuelas normales, no sólo enlazaron sus prácticas pedagógicas, sino que se relación con la investigación en el conocimiento de las condiciones de vida (MEN-PEFADI 1988-1999). Sin embargo, esta relación de saber se establecía en una sola dirección desde la normal que sabía a una comunidad que se consideraba en déficit.

La relación que se encuentra hoy entre las normales y la población campesina tiene hoy otras dinámicas, otras relaciones desestructuradoras²³⁹ que ubica a las escuelas normales en posición de aprender de manera constante. En este horizonte, la relación con la ruralidad ha sido especialmente vital en tanto que ha interrogado a las escuelas normales, las ha obligado a salir de posiciones reglamentadas y les ha abierto el mundo a otros ámbitos que les exige estar siempre en reflexión y construcción, e incluso fracturar la institucionalidad:

horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en búsqueda de condiciones de igualdad desde la diferencia" (CRIC-PEBI.2004 :115)

²³⁸ Es de recordar que el Decreto 1955 de 1963 unificó los diferentes tipos de escuela normal (superior, regular y rural) bajo una sola forma y denominación: Escuela Normal.

²³⁹ Relaciones desestructuradoras se refieren a aquellas experiencias que obligan a los maestros en ejercicio y maestros en formación a pensar y pensarse de otra manera en relación con la práctica pedagógica y los retos que le imponen los contextos y los procesos de conceptualización. Estas experiencias concitan nuevas formas de pensar la enseñanza, la didáctica, la escuela, el aprendizaje y la formación.

El reto es cómo hacer para integrar los intereses normativos del Ministerio, de la institucionalidad, y el deber ser del maestro, puesto que la región nos enfrenta con nuevos retos por superar. Allí se hace necesario estar en continua retroalimentación. Nuestro problema es que siempre tenemos la tendencia a la normatividad pues esta nos da seguridad y reconocimiento ante el Ministerio, pero yo reconozco que lo que nos hizo posicionar ante éste y la región, fue el trabajo investigativo con las diferentes comunidades rurales del Magdalena Medio (Profesora de la normal de Barrancabermeja, 2009. En Vargas Hernández.2012: 65).

Estas relaciones que se plantean desde nuevas posiciones y escenarios ha llevado a que las escuelas normales se relacionen con otras organizaciones del ámbito local, nacional, internacional y comunitario²⁴⁰ que les ha aportado movilidad de acción, aprendizajes, nuevos referentes para pensar la formación de maestros. En estas trayectorias se dan complejos movimientos que relacionan la visibilización del territorio y sus comunidades, y visibilizarse en él y visibilización de la institución formadora. Estas experiencias han fracturado también los espacios tradicionales la enseñanza, en donde diferentes interrogantes, antes impensado, -¿qué le pide la región a la escuela normal? ¿Cómo entender la ruralidad, violencia, pobreza-riqueza? ¿Cómo hacer presencia en un territorio educativo, multicultural, diverso y fragmentado? (Vargas Hernández, 2012.55). Los cuales conllevan a una nueva concepción de los espacios de enseñanza y aprendizajes, hacia una escuela donde se estableciera necesariamente una relación dinámica entre aula y el mundo de la vida, para la cual se necesitaron no sólo de saberes, sino también, “de mucha fuerza espiritual y compromiso con la tarea”(Ibíd.: 55):

La necesidad de formar maestros con pertinencia rural rompió el esquema de trabajo, donde los maestros cumplían generalmente la función de ser transmisores de saberes. Por lo tanto, fue necesario promover la construcción de conocimiento colectivamente, articulando la normal con las comunidades educativas, los líderes sociales, productivos y políticos, con el fin de contribuir en la solución de problemas educativos de la región. (Profesora de la escuela normal de Barrancabermeja, en: Vargas, 2012:51)

²⁴⁰ La relación con otras organizaciones y proyectos se evidencia en estos procesos, destacándose las relaciones con el CINEP, MEN-PER, EL Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM), dirigido por el padre Francisco de Roux y la agencia alemana INWENT (Vargas Hernández, 2012.559)

El trayecto reestructurador de las normales en las amplias zonas de conflicto armado que ha tenido y continúa teniendo nuestro país, se ha desarrollado cruzado por los efectos que este causa en las regiones, en las comunidades y en el mapa educativo de estas poblaciones. Uno de los casos que se convierte en escenario para reflexionar, aprender y que habla de la validez de la escuela normal es el de la Escuela Normal Superior Montes de María. La reseña que hace Alberto Rincón López (2012) ofrece muchas aristas para pensar la formación de maestros y para captar, así no en toda su dimensión el importante papel que las escuelas normales reestructuradas han jugado en sus territorios. Las formas como su pasado se relaciona con el presente que enfrentan, la manera como las realidades territoriales las concitan a construir otras formas de habitar, de acompañar, de pensar al maestro y su formación, a reconstruir sus PEI, desde que requerimientos construyen sus currículos, de qué manera enfrentan el miedo propio y el de sus comunidades y cómo se posicionan como moradas y proyectos de paz, convivencia y civilidad, en pocas palabras como construyen humanización. Frente a fuerzas descomunales y “omnipotentes” (AUC), los maestros y la escuela normal sólo encontraron en el momento la táctica de abrir la institución y continuar las clases, simulando indiferencia al poder y al miedo: “Pese a las dimensiones y a la escalada del conflicto, las instituciones educativas hacían todos los esfuerzos para continuar en su tarea. De otro modo se vivían las consecuencias directas y colaterales del conflicto en los espacios educativos...daba la sensación que la escuela estuviera de espaldas a la realidad... o era la forma más pertinente de no llevar los escenarios de guerra a las aulas de clase, donde el reencuentro se hacía entre los hijos e hijas de los actores, las víctimas y los victimarios” (Pp.83).

Esta situación implicó posiciones éticas y morales de los maestros, quienes era asediados por las acciones cooptación con el fin ganar personajes influyentes en sus filas con el fin de llegar más fácilmente a las comunidades. En este transcurso, ni la desaparición forzada de los dos primeros rectores que habían liderado la reestructuración (Atilio Vásquez Suarez -1997 y Pura Álvarez de Bustillo-2001) sirvió a las fuerzas de la muerte para detener la escuela normal. A partir del 2003 la escuela normal se afianza y reconstruye su proyecto formativo desde la ruralidad y la construcción de una cultura de paz, proyectándose a la región mediante

el Laboratorio de Paz de Montes de María, con el acompañamiento del CINEP. Esta situación le proporciona a la escuela normal la posibilidad de construir confianza y tolerancia en la comunidad, donde habita la estigmatización y la división, de aportar a la construcción de tejido social mediante la convivencia, el diálogo y la búsqueda de consensos, el respeto a la dignidad de la vida, de ayudar en la reconfiguración del mapa educativo regional mediante el acercamiento de la escuela a las zonas campesinas, “mantener la tarea de ofrecer alternativas en tiempos de crisis” y aportar a la construcción de la Memoria del conflicto. “narrar la historia para no olvidarla y nunca repetir” (Ibíd.: 126).

En los trayectos recorridos por estas escuelas normales, la escuela normal se piensa desde el ámbito de ser constructora de humanización, expresión que es recogida en los variados espacios normalistas, en entrevistas, proyectos educativos y definiciones misionales. En los textos que nos ofrecen estas dos experiencias aparece de manera recurrente, y que en las circunstancias que ocasiona el conflicto armado en el país adquiere mayor relevancia.

Frente a estas amenazas de dolor, de sufrimiento, de exclusión no quedaba sino una salida: rehumanizar la acción del ser humano, afirmando con absoluta decisión la opción por la vida. Camino que exigió coraje, fraternidad, solidaridad, creatividad y esperanza. Hacerlo fue iniciar un proceso de generación y recogida de conocimientos (investigación), de aprendizajes, de transformación pero en especial de un amor genuino por la vida, frente a una realidad completamente adversa a ella (Ibíd.:69).

La violencia ha sido uno de los factores que ha incidido en la escuela en todos los espacios de la geografía nacional, ya sean urbanos o rurales, también se aposenta en los barrios de las urbes, ya sean alejados del casco urbano o en sus cercanías. En las zonas más alejadas ha tomado matices pavorosos por su presencia constante, por las formas de poder que despliega y por la indiferencia cómplice de la mayoría de la población que se ha sentido inerme e impotente frente a su paso. Por esta razón tiene alta significancia para el campo pedagógico y para las escuelas normales estos aprendizajes de resistencia y construcción. Es desde la experiencia acumulada en estas instituciones regadas por todos las regiones del país que investigadoras con amplia experiencia en el tema no dudan en considerar que las escuelas normales están llamadas a jugar un papel preponderante en la etapa del posconflicto:

[...]Las escuelas normales tienen una alta importancia desde un proyecto de nación que está en un proyecto de paz. Son ciento treinta y siete (137) normales, de las cuales un alto porcentaje se encuentran en la ruralidad, es la única institucionalidad que está formado docentes para la ruralidad, ya que ni las facultades los están formando. Hay muchas escuelas normales con proyectos que han sido protagonistas en zonas de conflicto, que ha recogido poblaciones desplazadas, a las víctimas, que han servido de resistencia. Por ejemplo las normales del Magdalena medio, es increíble la arremetida del paramilitarismo allí. Si no fuera por las escuelas normales aún sería más crítico y más precario el mapa educativo de esos municipios. Maestras y maestros de Barrancabermeja narran unas cosas impresionantes, que les ha tocado salir a recoger los niños heridos después de masacres, sirviendo casi hogares, frente a toda esa reacción de violencia que han vivido (Investigadora del campo educativo²⁴¹, entrevista abril de 2015)

[...]Entre los hallazgos de la Expedición Pedagógica que me llamaron la atención fue oír decir a las maestra de las escuelas normales que “no es que el pueblo tenga una normal, es que la normal tiene un pueblo” en tanto que la escuela normal ha subsistido en diferentes zonas de conflicto militar en donde las comunidades han servido de barrera para proteger las escuelas normales, en zonas de alto nivel de conflicto como Boyacá, Santander y Putumayo. Pero a su vez la escuela normal en zonas de violencia ha creado iniciativas para crear puentes, proteger los niños, los jóvenes y crear relaciones de convivencia entre los pobladores, es decir las normales han creado iniciativas de paz. Esto hace que ya tengan fortalezas que aportar al posconflicto, porque la educación no puede estar al margen, más en las zonas de educación campesina. En estas regiones han desarrollado proyectos hermosísimos relacionados

²⁴¹ coordinó un importante proyecto de investigación dirigido a indagar sobre los programas y experiencias existentes en el país sobre la formación de maestros para el desempeño en ambientes rurales. En este proyecto participaron diez escuelas normales de las 20 que se identifican, que se han venido orientado con mayor profundidad en esta dirección. El proyecto contó con la participación del CINEP, EL Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto para el desarrollo y la Innovación Educativa- IDIE, de la OEI. La sistematización de la experiencia se publicó con el título Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.

con las plantas con el medio ambiente, los cultivos, (Entrevista a la profesora María del Pilar Unda, Universidad Pedagógica Nacional-abril 2015).

4.2.4.6.1.5 La interculturalidad: enseñar aprendiendo.

En este panorama es importante resaltar la relación que en vastos y marginados territorios de la geografía del país mantienen las escuelas normales con la diversidad cultural, lo cual ha implicado nuevos aprendizajes desde el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diferencia. Estas nuevas relaciones tienen sus sustentos no sólo en los procesos generados en la reestructuración, sino que también se enlazan en los cambios de mentalidad propiciados por la Constitución Política de 1991, las cuales tuvieron expresión en la Ley General de Educación de 1994. Estas disposiciones jurídicas hicieron reconocimiento del derecho de un número amplio de comunidades, afrodescendientes e indígenas que habitan en regiones donde la orfandad, la discriminación y la pobreza son las características más comunes, a una educación propia y a la conservación de su lengua y demás expresiones de su cultura.

La ubicación de las escuelas normales en regiones de alto nivel de asentamientos indígenas y/o de afrodescendientes - Pacífico, Atlántico, Orinoquía y Amazonía-,ha propiciado e implicado que estas escuelas normales en estos veinte años, establezcan relaciones desde el intercambio de saberes, buscando superar las formas con las que las instituciones “blancas²⁴²” se han relacionado históricamente con las culturas locales en donde predomina el desconocimiento de sus saberes, de sus formas propias de aprender y enseñar, sus necesidades vitales, formas de construcción de gobierno y su cosmovisión cultural. Es decir, las instituciones educativas convencionales, incluyendo las escuelas normales, con excepciones, han impartido una educación desde unos parámetros educativos orientados de manera homogénea desde un paradigma urbano e industrial, el cual se constituía en modelo

²⁴² Nombre que le dan la mayoría de las comunidades indígenas, en español, para nombrar lo no indígena, lo que corresponde a un canon hegemónico desde el pensamiento cultural, político, económico establecido con la conquista y perpetuado, con sus matices después de la república.

de desarrollo, civilidad y cultura. Pero, por otra parte, las escuelas normales de algunos municipios de la región Andina, también han tenido que tener en cuenta la diversidad cultural, en tanto que en ellos, habitan comunidades indígenas y/o afrodescendientes: Antioquia, Caldas, Quindío, Risaralda, Norte de Santander y Tolima, principalmente.

Estas realidades y la apertura y sensibilización hacia los contextos creados por los procesos refundadores, ha propiciado un ambiente que ha favorecido el fortalecimiento de las normales en sus territorios, donde el aprender y reformularse debe ser una tarea constante, en tanto que implica superar concepciones y prácticas enraizadas en los trayectos históricos y plantearse una actitud diferente frente a otros conocimientos y prácticas diferentes, que implican procesos conjuntos de nuevos aprendizajes. Este proceso, no es un tránsito fácil, implican muchos cambios de piel, superar el verticalismo, la verticalidad y la actitud de verdad que ha dominado la racionalidad educativa frente a la diferencia. Sin embargo, el hecho de que existan en el país dos normales superiores que desde su denominación – Escuela Normal Superior Indígena de Uribí y Escuela Normal Superior Indígena de Mitú-, hayan aceptado el mundo indígena es un paso importante.

No obstante, las experiencias de estas normales y de una gran variedad de ellas, interpeladas por la riqueza cultural y pedagógica que presentan, han venido enriqueciendo sus saberes, reconstruyendo sus Proyectos Educativos, reconceptualizando sus prácticas pedagógicas y relacionándose de manera connatural con la investigación pedagógica. Estas experiencias hacen que se fracture la relación con los encuadres que reglamentan y clasifican las conceptualizaciones, prácticas y formas de definirse, los cuales terminan naturalizando una determinada manera de las realidades educativas. En diferentes niveles y trayectorias, estas tensiones han venido abriendo paso a visibilizar otras vías posibles:

Se ha fortalecido mucho la idea de la investigación en las escuelas normales. Cuando hicimos los recorridos en los viajes de la expedición pedagógica era sorprendente la manera como los maestros y las maestras de las escuelas normales se estaban organizando para hacer proyectos de investigación con los estudiantes de la formación complementaria y en equipos. Eso lo vimos en todas partes, cosa que no vimos en las facultades de educación. En las facultades más que colectivos vimos individuos haciendo una producción muy desligada de la escuela, en el mejor de los casos sobre

la escuela, no desde la escuela. En cambio en las escuelas normales es desde la práctica pedagógica misma. Encontramos cosas tan interesantes el viaje que hicimos en la normal indígena de la Guajira que realizan prácticas con niños y niñas de las comunidades, principalmente Wuayú. La acreditación les preguntaba cuál era el modelo pedagógico y cuál era el área de énfasis. El tema más cercano era el lenguaje, porque trabajaban con diferentes lenguas. Y como no había otra cosa tuvieron que inscribirse en lengua castellana como énfasis. Y por otra parte, nos decían hemos estado leyendo todos los modelos pedagógicos, y en ninguno nos encontramos, ¿qué hacemos? Había un planteamiento que atravesaba la normal en donde en todos los grados lo primero en cada temática era recuperar el saber de los ancestros. Por ejemplo si estaban estudiando la biología lo primero que se preguntaban era cómo se usan las plantas en la cultura y hacían una recuperación de saberes increíble y ¿cómo incluyes tu eso en los modelos pedagógicos que te dan? En la conversación llegamos a la conclusión que podíamos nombrar esa pedagogía como una Pedagogía de la Afirmación Cultural y así se nombró. Y así encuentra usted circunstancias que no cuadran con los datos dados a priori.

Esos dilemas se dan porque existen unos parámetros y estándares ya definidos y porque desde un Ministerio que desconoce las particularidades, los ambientes y las invenciones que se están gestando en las normales. Este es un ejemplo, pero hay en las normales de una riqueza pedagógica impresionante. Cómo contribuir a la valoración de esos saberes e innovaciones que se están haciendo en las normales, yo diría que por ahí es donde se debería enfocar el trabajo (Pilar Unda- Universidad Pedagógica- Entrevista abril de 2015).

Es en este espectro variado y cargado de matices donde las escuelas normales rehacen las relaciones con los territorios y comunidades que le dan sentido a su existencia como formadora de maestros. Lo cual plantea dinámicas locales y particulares a los saberes, a las prácticas y a las conceptualizaciones, en relación con los conocimientos tradicionalmente presentes en la escuela normal y con otros saberes más racionalizados y sistemáticos. Estas dinámicas relacionales se expresan en la ponencia de la Hermana Beatriz Echeverri en el marco del II Encuentro Internacional de lectura - escritura y contexto social (2010)²⁴³:

²⁴³ Encuentro realizado en el marco del Proyecto internacional de cooperación entre la Pädagogische Hochschule Freiburg (Alemania), la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (Colombia), la Universidad de Antioquia (Medellín/Colombia) y la Universidad Salesiana de Bolivia (La Paz/Bolivia), en Copacabana, Escuela Normal Superior María Auxiliadora en septiembre de 2010. Sus ponencias fueron publicadas en la revista a(u)las nº 7 de 2010, de esta normal.

En el primer ámbito se aprende de ellos en sus formas de enseñanza y aprendizaje, en su reflexión comentan cómo la didáctica propia consiste en sacar del pensamiento la manera de enseñar a los niños, que es la forma que se utiliza para enseñar los conocimientos en la propia lengua. Para ellos es muy importante la práctica de mostrar para aprender, en donde intervienen los ancianos, las mujeres, las abuelas, y los padres de familia, porque ellos son los orientadores del saber. Los docentes orientan la práctica cultural en la comunidad y en la escuela mediante la educación propia. Siempre se piensa en las didácticas propias pues son ellos quienes tienen otras lógicas para enseñar que se abren y se integran a los saberes de afuera o a las otras formas de enseñar (Hna. Beatriz E, Echeverri, 2010:120).

Aunque es otro de los ámbitos donde falta mayor nivel de sistematicidad y divulgación para constituirse en espacio de aprendizaje para las demás escuelas normales superiores del país y para el campo de la formación de maestros en general, se han venido dando pasos en este sentido, desde las construcciones textuales que construyen las normales desde sus PEI, las escrituras relacionadas con los proyectos investigativos-didácticos, las autoevaluaciones y sus planes de estudios. En este sentido son importantes la participación en Congresos, Encuentros y proyectos, algunos con la participación del MEN, en la primera década del presente siglo, e iniciativas como el Proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, Diversidad Cultural en la formación de maestros (publicado en el 2006) el cual recoge, con algunas limitaciones, las experiencias de cuatro de las normales superiores que han desarrollado importantes avances en este campo: Escuela Superior Indígena de María Reina-Mitú- Vaupés, Escuela Superior La Inmaculada- Guapí-Cauca, Escuela Normal Superior Indígena de Uribe-Guajira y Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros- Buenaventura-Valle del Cauca. Entre las conclusiones emanadas del proyecto los coordinadores plantean la importancia pedagógica de estas, la potencialidad que ofrece el saber pedagógico que constituye a las escuelas normales, el impacto en las comunidades, las rupturas en las formas y saberes tradicionalmente instalados, los aportes a la diversidad y a la recuperación cultural, la emergencia de nuevas conceptualizaciones y estrategias (Proyecto pedagógico comunitario) desde las prácticas pedagógicas locales y el reconocimiento a las escuelas normales como “las únicas que están formando maestros de manera integral”(Gómez Martínez, a., Acosta Jiménez, W.2006:29). En este mismo sentido, son necesarias de resaltar los aportes que entre escuelas normales y universidad se han venido posicionando desde

acciones conjuntas en relación al saber pedagógico y la diversidad cultural, entre grupos de investigación de la Universidad del Cauca y las escuelas normales de su zona de influencia²⁴⁴.

Estas múltiples experiencias pedagógicas de las instituciones formadoras desde pluralidad de circunstancias, ponen de presente, además, que la diversidad cultural no sólo está referida a la diversidad étnica, ni que está localizada sólo en zonas particulares de la geografía, sino que también desde las prácticas pedagógicas reflexionadas la diversidad necesita ser reconocida desde otros parámetros y espacios, donde las características culturales, históricas y sociales hacen de la diferencia un elemento connatural a las regiones y territorios, lo cual cuestiona las directrices homogenizantes desde donde se ha pensado históricamente la formación de maestros, los conocimientos, las prácticas y las relaciones con la comunidad. Son estas dinámicas variadas, plurales, contingentes, las que son fuerza de contención a los lineamientos y las exigencias externas sobre las instituciones, sus saberes y sus prácticas.

4.2.4.6.1.6 El saber pedagógico, fortalezas y tensiones.

El proceso reestructurador cumplió entre sus más fuertes funciones el reconocimiento en y desde las normales mismas de un saber, que aunque disperso, muy relacionado con el hacer cotidiano, que encontraba sus raíces en la enseñanza como espacio de conocimientos, de interacciones fundadas en el cuidado del otro, relacionado de manera directa al ámbito escolar y del aula ha sido el espacio más potente de relación del maestro con la pedagogía y su quehacer pedagógico. Se trataba de un saber que adquiría formas artesanales en tanto que su transmisión era de carácter personal, oral, en la relación entre el que aprende a ser maestro y un maestro que se erige en modelo; el cual se fundamentaba en la tradición heredada de generación en generación de maestros normalistas nuevos que reproducen las enseñanzas recibidas en época de estudiante, al lado de otros de amplia trayectoria. Un saber en el cual el maestro se alimenta más de los conocimientos que ofrecen las condiciones y circunstancias

²⁴⁴ Castro y Hernández-Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y contextos Culturales – GEC. Universidad del Cauca 2012.

concretas observadas, las cuales retan su pericia, que en la relación con sistematizaciones teóricas y paradigmas intelectuales. Un saber que había subsistido a los envites tecnológicos que lo planteaban inútil, que le daba posicionamiento y distinción en el marco local a sus maestros y la institución, y desde el cual había extendido su relación con comunidades y sectores sociales (Proyecto PEFADI, Guías de la salud, alfabetización, etc.). Un saber dirigido a la formación de maestros, que pese a múltiples condiciones, había mantenido su forma de identidad y de relación con la pedagogía.

Lo potente del proceso reestructurador fue que aportó a visibilizar estas formas de saber, a reconocer y plantearlo como válido. En este sentido la reestructuración se posicionó desde las escuelas normales mismas, sin buscar asimilarse a otras formas o paradigmas de la formación de maestros planteados en el panorama del momento: Las facultades de educación o en el panorama histórico, la Escuela Normal Superior (1936-1951), donde la pedagogía y la centralidad de la enseñanza no fueron su fundamento. Sin embargo la apertura se instaló como horizonte que le daba validez al movimiento reestructurador, como acciones encaminadas a reactualizar y fortalecer el saber pedagógico en la relación dinámica con las realidades locales, sociales, políticas, culturales, en la relación con las ciencias, las disciplinas y los desarrollos de los paradigmas contemporáneos de la pedagogía (francófono, germano, anglosajón, principalmente) y con otras dinámicas normalistas y no normalistas que han hecho de la pedagogía vitales espacios de construcción (los movimientos de educación popular, la educación campesina, la etnoeducación). La pregunta por qué cambios dejó el movimiento reestructurador en las escuelas normales tienen como constante la apertura y el saber pedagógico

La normales por tradición hasta 1994 éramos muy buenas en la operatividad, es decir teníamos unos manuales, unos rituales, porque muchas veces no estaba escrito en ninguna parte, una manera de llegar, de pronto muy mecánica, el maestro se para así, entra así, opera así, se forma así, con unos pasos muy definidos de la forma de dictar la clase, que se hacía en un orden muy estricto, primero esto, luego esto, etc. Se tenían unas maneras de hacer unas aplicaciones de la pedagogía, que se aprendía a partir de ellas, también se tenían una teorías que se trabajaban en las aulas, pero en este momento el maestro es más operativo, pero con poca solvencia conceptual de la pedagogía de manera consciente, sabían hacer el oficio. Llevó a que el maestro levantara la cabeza y se viera obligado a relacionarse con la teorías, y es más que cada

quien debía construir saberes, no esperar a que otros se las den, no el sociólogo, el médico, ellos pueden brindar apoyos, pero es el maestro un estatus de saber como profesional de la pedagogía. Cambiar este sistema de pensamiento es una de las ganancias de este proceso de reestructuración, que no se ha logrado en 100% pero que se ha avanzado en gran medida. La consciencia sobre lo que implica formar maestros es un elemento central del proceso en el país. El maestro hasta 1997, desempeñaba un oficio y no creía que él pudiera producir saber, incluso entre colegas, no tenía como valor sistematizar su experiencia se generó esta consciencia de sistematizar esas experiencias y generar saber (Entrevista a rector de Escuela Normal- Marzo 2015).

En este horizonte, la reestructuración, en opinión de sus protagonistas normalista donó unas convicciones que ubican el saber pedagógico y la pedagogía en otros marcos de acción y conceptualización que la abren a nuevas dinámicas:

Así sean hoy elementos muy teóricos, la reestructuración dejó unas certezas:

- El convencimiento que el maestro tiene que padecer el ser formado si quiere formar,
- Cada vez hay mayor claridad de que el conocimiento está siempre en construcción total que no hay verdades absolutas siempre tenemos que estar en dinámica constante
- La necesidad de que si no hay trabajo de equipo docente es muy difícil que hayan transformaciones
- Si no se instala en la cultura institucional, acciones aisladas y liderazgos individuales se quedan estancados (Entrevista a Rectora de Escuela Normal-septiembre de 2015).

Las trayectorias trazadas permiten a las escuelas normales hoy hacer propuestas que alimentan el debate sobre el futuro de las escuelas normales y fortalecen la unidad, las cuales están dirigidas a fortalecer su autonomía, desde la reivindicación del saber pedagógico y la tradición histórica, elementos que se convierten en puntales de resistencia a otros discursos profesionalizantes que los marginan y subvaloran:

La formación de docentes es una manera de enunciar el proceso vital e intelectual de la educación y su expresión subjetiva y colectiva, ya que entraña su profesionalidad por referencia a fines altamente humanos en continua revisión. Es entonces, un producto en permanente construcción, que integra e involucra la práctica y la teoría con los valores y los símbolos propios de los imaginarios de los pueblos, a partir del saber pedagógico como saber fundante de la profesionalidad.

El saber pedagógico es el saber específico del maestro, y sólo puede ser asumido como tal en la medida en que se entienda a éste como sujeto de su invención, producción y sistematización (ASONEN. 2012: 1)

Los proyectos de investigación donde han venido participando las escuelas normales evidencian fortalezas que son importantes de señalar en cuanto que ponen en la superficie la importancia de los saberes pedagógicos construidos por la tradición normalista, un saber que logra impactar en los sujetos y ser alojado como una forma diferenciada y válida de relacionarse con las realidades de la enseñanza, los problemas y las teorías. En este sentido el saber pedagógico de las y los normalistas se logra posicionar como una forma diferenciada de habitar el mundo, de ver el mundo y de actuar pedagógicamente en él. Estos hallazgos, colocan el saber construido por las escuelas normales como un saber pedagógico, no invalida, ni excluye la conceptualización, antes la refuerza; pero donde tiene una importancia vital los aportes que brinda la experiencia, por el contacto directo con las realidades de la escuela, con la conexión rostro a rostro con los niños, sus contextos, necesidades y particularidades desde las preguntas por la enseñanza, el aprendizaje, la formación y los contextos. Las experiencias investigativas aportan para avanzar en comprender este aspecto tan poco trabajado en el campo pedagógico:

Trabajamos en la propuesta con la fundación Saldarriaga Concha Adelantar Procesos de innovación en la formación inicial de docentes para la educación inclusiva. Estuvimos durante 18 meses trabajando con 5 normales de Cundinamarca, entre ellas la de Gachetá, la de Ubaté, Nocaima, la de Pasca, y tres facultades de educación de Bogotá, Pedagógica, Monserrate y la Panamericana.

La experiencia fue maravillosa porque mientras las normales implementaban muchas cosas, las de las facultades se quedaban discutiendo conceptos teóricos sobre la diversidad, la diferencia, etc. Los estudiantes de las escuelas normales fueron supremamente ágiles en coger principios de la educación inclusiva, modificarlos, y empezar a implementarlos en la formación, como seminarios en el currículo, eso sucedió en Pasca, como líneas de investigación sucedió en Ubaté, o en la práctica pedagógica incluso modificando los protocolos de prácticas, en donde enfatizábamos en que el estudiante, que se está formando como maestros, tuviera actitudes y sensibilidad hacia la diversidad y a la vez con el maestro cooperador. Alcanzamos a hacer una caracterización, luego hicimos un plan de trabajo y luego hicimos una implementación de lo que ellos estaban proponiendo. [...] Hicimos un congreso internacional, ellos presentaron lo que cada uno había construido a propósito de su innovación. El balance fue mucho más a favor de las escuelas normales que de las

facultades de educación en lo que proponían, en el tipo de reflexión que elaboraban, en la agudeza de los análisis. Fue muy interesante porque inicialmente las facultades llegaron como con un estatus superior, pero luego empezaron a ver que los estudiantes de las escuelas normales realmente los superaban en las reflexiones que derivaban de la práctica, esa es una potencia que tienen muy desarrollado los normalistas: La agudeza, la capacidad para percibir los matices de lo que sucede.

Magally Robalino, especialista en formación docente, quien precisamente había hecho un análisis sobre escuelas normales en Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia, decía cómo las escuelas normales tienen esa clave práctica, es decir cómo las normales tienen unas formas de proceder muy diferentes a las facultades de educación que les implica llevar primero a la práctica y desde ahí derivar procesos de reflexión que los pone en contacto con debates teóricos, esa es una manera de proceder muy potente en las escuelas normales, que en general no la vimos en las facultades de educación. Las personas de las facultades muy ancladas en las discusiones de orden teórico, muy interesante la cantidad de autores que proponían en las discusiones, pero los participantes de las escuelas normales inmediatamente lo pensaban en el orden práctico de la escuela y la enseñanza, es decir tenían un polo a tierra impresionante. Eso nos llamó poderosamente la atención. Eso lo habíamos visto en otras ocasiones, pero este trabajo lo dejó ver en toda su extensión (Entrevista con investigadora del campo educativo. Febrero-2015)

En este mismo sentido, las donaciones de la Expedición pedagógica, las cuales plantean la necesidad al campo pedagógico de analizar, apropiarse para ponerlas al servicio de la formación de maestros, aportan experiencias y hallazgos de profundo interés para comprender en su real extensión el significado y sentido de la tradición normalista en el país. Estos elementos permiten considerar el saber pedagógico construido en las escuelas normales en una instancia de diferenciación de los saberes fundamentados en concepciones hegemónicas de lo que se ha denominado conocimiento científico, fundados en la lógica direccional de la teoría sobre la práctica, en donde la formación del maestro se fundamenta en la apropiación de una mezcla de teorías desprovistas de la relación directa con los contextos, la realidades de la escuela y las situaciones de la práctica pedagógica:

En las rutas expedicionarias encontramos que los maestros que habían sido estudiantes de las escuelas normales sentían que las escuelas normales les habían dado herramientas para enfrentar la enseñanza, es decir que al momento de iniciar su vida laboral en la educación se sentían con herramientas. Sin miedo, con seguridad. El tránsito entre la escuela normal y la práctica profesional era una transición con herramientas. En cambio los maestros que habían salido de las facultades de educación se sentían con muchos discursos teóricos, pero que a la hora de enfrentar la práctica de enseñanza se

sentían sin nada. Y sentían envidia por las maestras que habían pasado por las normales. La primera vez que esto apareció fue en Santa Martha, y en uno de los encuentros expedicionario de las rutas del Caribe. Pero lo sorprendente es que luego íbamos a otras regiones, a otras rutas y volvía a surgir el mismo tema (Docente e investigadora. Facultad de Educación. Entrevista. Febrero de 2015)

Las prácticas investigativas y los proyectos de formación de maestros, no convencionales, orientados por entidades como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, la Organización de Estados Iberoamericanos- OEI y la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras, señalan elementos importantes en el mismo sentido, los cuales brindan elementos para el análisis de los aportes de las escuelas normales a la formación de maestros. Igualmente, estos aspectos son relevantes para comprender el tipo de saber que ha gestado la escuela normal en su tradición histórica y validarla en su trascendencia:

En el proyecto ¿El puente está quebrado?, buscábamos romper la separación que se estaba dando en las escuelas entre los maestros jóvenes y los antiguos. Una estrategia era identificar un maestro de la escuela que podía aportarles algo... porque entre unos y otros había la mirada del déficit. Y hacer una historia de vida de esos maestros. En esas historias encontramos lo mismo que había surgido en la expedición y de manera muy reiterativa. Qué decían las historias de vida de los maestros sobre la formación, encontramos que había una gran diferencia entre las vivencias de los maestros que habían estudiado en escuelas normales y los que se habían preparado en las facultades. En eso mismo, una formación muy llena de contenidos y teorías, pero que a la hora de enfrentar la enseñanza no se sabe qué hacer con ellas. Historias como: “Cuando llegué a la escuela y tenía que enseñar a leer y escribir a los niños a mí me empezó a dar vueltas todo lo que decía Piaget, Vigostky, en no sé quién más. Me sentía como dando vueltas en otro planeta, pero no tenían con qué enfrentar la enseñanza”.

Todo esto me ha llevado al planteamiento de que las escuelas normales han tenido en su historia una mayor trayectoria de saber pedagógico, están más cerca del saber pedagógico y de las preguntas por la escuela que las facultades de educación, muchas de ellas orientadas desde el paradigma de las ciencias de la educación. Ahí hay un fenómeno muy interesante.

Alguna vez vino un profesor Chileno que había hecho un estudio sobre normales y facultades de educación. Y encontraba que había muchas diferencias y la conclusión que sacaba era que los maestros normalistas se acercaban más, vivían mucho más cerca de las condiciones de la escuela, de los muchachos, de las niñas y de los niños y este acercamiento les posibilitaba una mayor conexión, una mayor conocimiento con sus

condiciones de vida Docente e investigadora. Facultad de Educación. Entrevista. Febrero de 2015)

La experiencia aludida por la profesora deja un amplio universo de miradas relacionadas con la formación normalista donde se asoman puntos críticos, históricos, procesos, concepciones de intenso contenido que han cimentado a la escuela normal. Entre ellos, valga la pena resaltar el papel que tiene en la historia profesional la formación normalista y el sentido de la práctica pedagógica:

Sorprende la presencia de las Escuelas Normales cuando estas maestras y maestros hablan de su formación inicial. Al referirse a ellas se detienen, detallan, cuentan, manifiestan emociones, las relacionan con su historia profesional. No ocurre lo mismo con las licenciaturas, y son casi inexistentes las alusiones a los programas de postgrado, a pesar del número de maestros con licenciatura y con títulos de especialización o maestría.

Un asunto en particular de la formación normalista llama especialmente su atención: las así llamadas “prácticas docentes”, la preponderancia que tienen en estos programas, sus características, se deleitan, cuentan cómo han sido vividas, también establecen distancias críticas. Encontramos relatos que, desde perspectivas diversas, resaltan cómo éstas han sido un vector que contribuye a definir quiénes quieren y pueden ser maestros, valoran la introducción de las mismas desde muy temprano en la formación, describen detalladamente qué secuencias han seguido en el espacio de prácticas, señalan los altos niveles de dificultad y de exigencia que entrañan y las ven como una herramienta que ha resultado decisiva al momento de enfrentar sus vidas como maestros. Veamos cómo se expresa esto en distintos fragmentos sobre el tema.

Las prácticas como parte de la formación que ofrecen las Escuelas Normales, han sido decisivas para algunos al momento de definir quiénes quieren y pueden ser maestros... “Me gradué como bachiller pedagógico, pero sinceramente no quería hacer el ciclo complementario, no me llamaba la atención en ese momento ser maestro, pero por cosas de la vida no tuve más elección y emprendí este camino. Al comienzo pensé que no iba a servir para eso, tuve mucho desconcierto y desmotivación, pero al pasar cada una de las prácticas pedagógicas el contacto con los niños, el ambiente escolar, le fui cogiendo aprecio y gusto. Hoy no me arrepiento de haberme graduado como Normalista Superior me siento muy contento y orgulloso de ser maestro, es cierto que son muchas las angustias y desconciertos, pero son aún más las alegrías y satisfacciones que nos dejan marcada la vida.”

...estas (Las prácticas pedagógicas) son reconocidas como una oportunidad de descubrirse a sí mismo: “también es allí donde adquiero el placer por aprender, por leer, por interpretar todo lo que estaba a mi paso...Es también aquí donde me destaco por tener capacidades de liderazgo, hice parte del gobierno escolar durante varios

años...” O como un aporte decisivo para la vida profesional: “Esa experiencia fue fundamental para todo el trabajo que uno realizó ya más adelante como docente en propiedad, pues le da una visión de qué es ese trabajo y cómo se debe desempeñar.”(Unda Bernal, M. Pilar.2012: 4-5).

Este complejo panorama histórico, plagado de cuestionamientos, problemáticas, imposiciones y conflictos, traslucen fuertes momentos donde la institución normalista ha estado sometida a fuerzas externas que han pretendido determinarla en sus más mínimos elementos, pero también estos recorridos señalan el firme arraigamiento del concepto de enseñanza²⁴⁵, de escuela y compromiso con el otro (los niños, las niñas, los pre y adolescentes, los jóvenes) generados por un pensamiento que ha hecho de la pedagogía y la didáctica la forma de relacionarse con el mundo y asumir la función de formar maestros para acrecentar la calidad de la enseñanza, la escuela y la construcción de ciudadanos. Los saberes y las prácticas pedagógicas desarrolladas en este trayecto le han dado al concepto de enseñanza nuevos horizontes conceptuales y formas de existencia, más allá de la transmisión, la repetición y la mecanización, para avanzar a propiciar ámbitos formativos variados y dinámicos, que como lo muestran las experiencias reseñadas, el aula y la escuela se vinculan de manera armónica desde los fines de la formación, con el ambiente, la siembra, la cultura ancestral, la calle, la ciudad, el arte y la virtualidad. Estas experiencias permiten avanzar en nuevas formas de concebir la enseñanza, el aula, la escuela y el aprender desde los significados de la relación de los objetos de conocimiento con la vida, las problemáticas y

²⁴⁵ Aunque también es necesario plantear que existe en las normales posiciones que cuestionan la centralidad de la enseñanza y en oposición plantean la problematización. Esta posición parte de considerar que la Escuela Activa realizó un cuestionamiento a la enseñanza como transmisión e información y, por otro lado, basándose en las teorías de Foucault sobre el Dispositivo, y las críticas a la pedagogía tradicional, interpretan la necesidad de configurar nuevos dispositivos que validen “nuevas posibilidades de ver y de decir” En este sentido, “La transformación que busca el proyecto puede ser concebida como un tránsito de un dispositivo pedagógico que se aparte de la enseñanza y se aproxime a la problematización, más afín con los procesos del pensar y el conocer, cuyas líneas de fuerza están vinculadas con la creación y no ya con la repetición” (ENSD. María Montessori, 2005: 11-14). Sin entrar en debates, se considera que en esta propuesta, teniendo en cuenta todo el texto, la centralidad sigue siendo la enseñanza, en tanto que objeto de problematización.

los sueños individuales y colectivos. Desde esta perspectiva el maestro es actor, en tanto que como conocedor es el que orienta y dirige el proceso de conocimiento, pero la vez el maestro construye sus procesos de emancipación de la disciplina y la vigilancia, en tanto que es posible tejer relaciones de confianza y de conocimiento con el otro.

En el contexto de esta herencia histórica la escuela normal ha reivindicado y le ha dado existencia a un saber pedagógico que ha hecho de la relación con la práctica pedagógica el centro de sus ámbitos y tejidos, como espacio donde el sujeto se interroga, se pone a prueba, construye y resignifica el ser sujeto maestro como opción de vida, como construcción intelectual y ejercicio práctico, y como espacio de cuidado de sí mismo, del otro, del mundo y como territorio para aportar a construir otras posibilidades de habitarlo y de relación entre las comunidades y entre los individuos. En este sentido, la tradición normalista se enraíza con las construcciones de la pedagogía, la cual desde la emergencia de sus primigenias elaboraciones dio a la enseñanza y a la escuela el rol de ser constructoras de humanidad y de la armonía de las naciones (Comenio, 1992).

Este saber pedagógico tienen como sustento fundamental las formas como desde los diferentes espacios y momentos el estudiante normalista se relaciona con la enseñanza, en especial desde la práctica pedagógica y la escritura de los diarios pedagógicos, diarios de campos y otras formas de registro que viene siendo apropiadas por las escuelas normales desde los proyectos reestructuradores. Es la práctica pedagógica, como espacio central de construcción del maestro la que alimenta el saber que constituye al maestro y se alimenta de la escritura como reflexión. Esta forma de existencia del saber pedagógico se relaciona con los planteamientos de Araceli de Tezanos, quien considera:

El saber pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el que llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y fundamentalmente, las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de saber pedagógico. Además esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares (2006.52)

El saber pedagógico no es un saber espontáneo, que surja en el aislamiento, ni en el simple hecho del dictar una clase, es una compleja red de relaciones conceptuales, teórica, subjetivas, institucionales y prácticas, constituidas por las escuelas normales en su historicidad, en relación con las concepciones y propuestas que la han atravesado en su recorrido histórico, y con las diferentes formas de existencia que ha tenido el maestro y la pedagogía en el panorama educativo del país. Este saber pedagógico complejo, y difícil de sistematizar por lo sutil, lo cotidiano, y lo múltiple; porque escapa a la racionalización impuesta desde las categorías binarias con las que se han pretendido dominar los saberes de la experiencia, hace parte de las variadas formas con las que el maestro en Colombia en su soledad ha enfrentado los diferentes necesidades de sus comunidades, frente a la indiferencia estatal, para lo cual las herramientas que le han dado mayor certeza para no sucumbir a la indiferencia o a la impotencia ha sido la formación recibida en sus años de normalista.

En esta existencia del saber pedagógico de las escuelas normales tiene un alto poder la experiencia generada en la escuela, la manera como el maestro se reinterpreta continuamente según las condiciones, los grados, los contenidos formativos, las diferentes problemáticas sociales y afectivas, y la relación directa con la enseñanza. En la pervivencia de estas formas de relación con los saberes y la didáctica juegan un papel importante el paso de la mayoría de los docentes por la escuela normal, o por la relación con el ambiente y las maestras normalistas que en las actividades de la reunión por núcleos comparten con las maestras noveles las conceptualizaciones y las formas del hacer relacionadas con las preguntas por la enseñanza. Esta forma de existencia de la pedagogía en las escuelas normales concita otras formas para pensar los conocimientos, las formas de saber y la formación de maestros y sitúa al saber pedagógico del maestro desde otras coordenadas en las cuales el Movimiento Pedagógico, los aportes de Olga Lucía Zuluaga y otros investigadores toman presencia:

Ha existido un pensamiento muy dominante donde lo importante es la ciencia y la disciplina. Por eso una de las cosas importantes que me parece del planteamiento de Alberto Echeverri y de otros sobre el Campo de la Pedagogía, nos hace mirar de otra manera la cosa. Hoy hay un replanteamiento sobre las ciencias, no sólo en el Grupo de la Práctica pedagógica, desde los físicos, desde la física cuántica, se han introducido muchos interrogantes sobre la construcción del conocimiento, sobre lo que llamamos ciencia. Todas las teorías críticas y decoloniales han hecho unos planteamientos muy

interesantes sobre eso. Cuando todo el énfasis se puso en las ciencias, el conocimiento científico y disciplinar, la exigencia que se hizo fue que volquemos toda la formación hacia allá. Hoy estamos reconociendo que no solamente el saber producido por las ciencias es el que tiene validez. Que hay otros saberes. Ahí aparece con mucha fuerza el saber propio del maestro, a partir de las preguntas que se hace sobre su práctica, sobre las condiciones en las cuales las realiza, sobre también sus sueños, sus deseos Docente e investigadora. Facultad de Educación. Entrevista. Febrero de 2015)

La variedad de circunstancias que rodean el existir de las escuelas normales, desde las dinámicas con el territorio, sus trayectorias históricas, las preguntas y posiciones que al interior se han tejido, plantearon la reestructuración como posibilidades múltiples, activas, diversas y cambiantes, no como una sola posibilidad de existencia. En este recorrido, las escuelas normales han buscado dar respuestas a sus proyectos relacionando sus saberes con teorías, enfoques y conceptos que han sido elaborados en el campo intelectual pedagógico o de las disciplinas relacionadas con la educación, para categorizarlas definir las y delimitarlas. Esta reflexión dirigida a racionalizar reflexivamente elementos que subyacen a todo discurso pedagógico, a toda práctica pedagógica con el fin de darle articulación entre sí y proponer un modelo pedagógico alternativo (Garcés, 1996:102), desde las preguntas por la forma como se concibe el conocer y el conocimiento, el ser humano, la relación educación y sociedad, las relaciones entre los sujetos, la sociedad y el lenguaje etc., plantearon desde la exigencia de racionalizar las concepciones desde las cuales la escuela normal hace lo que hace, piensa lo que piensa y proyecta su horizonte de formación, la forma de pensarse en el espacio de la formación de maestros y nombrarlo. Sin embargo, también los proyectos reestructuradores plantearon la limitaciones de las perceptivas de modelo planteadas en el campo intelectual, por las debilidades de pedagogización a su interior, en tanto que sus filiaciones se encuentran en otros campos de saber provenientes de la sociología, la psicología, y la filosofía (Garcés, 1996:101) y por la dispersión y subordinación que la pedagogía ha sufrido en el paradigma de las ciencias de la educación.

En consecuencia y como parte de esta reflexión, fue que el Equipo de ACIFORMA y ASONEN propusieron en su momento el concepto de Dispositivo Formativo Comprensivo, en donde la institución se aloja en la pluralidad y la apertura, con capacidad de alojar en su interior y establecer relaciones con otras ciencias, disciplinas y saberes relacionadas con la

educación, la didáctica, la pedagogía, la tecnología, el arte y el medio ambiente desde los conceptos articuladores del saber pedagógico, sin perder especificidad.

No obstante, la relación entre saber pedagógico y las categorías de modelos, enfoques, paradigmas, con sus encuadramientos y perspectivas teóricas, potencia la institución normalista y el saber pedagógico, en tanto que los ha colocado en conexión y tensión con diferentes perspectivas que se han elaborado en el ámbito de las Ciencias Humanas desde una variedad de conceptos, teorías y posiciones, en donde perspectivas teorías críticas, sociales, filosóficas, cognitivas, humanistas, religiosas, tecnológicas, psicológicas, artísticas y otras pertenecientes al campo mismo de la pedagogía se hacen presente en este panorama.

En esta compleja red de relaciones que establece la enseñanza y la formación se constituyen en el elemento nucleador que posibilita que el saber pedagógico no se desdibuje ante la potencia de otros discursos. Sin embargo, la dispersión del campo pedagógico y la hegemonía que han tenido otras disciplinas y paradigmas en la formación de maestros ponen en tensión el saber pedagógico de las escuelas normales abriendo trayectorias que pueden potenciarlo o debilitarlo, lo cual implica no la eliminación de la multiplicidad, sino el tratamiento que desde el saber pedagógico se le da a la misma, estableciendo una relación desde el saber pedagógico con una concepción de campo que lo haga posible (Echeverri, 2009: 12) Así lo muestran las múltiples miradas, enfoques relacionadas con la definición de los modelos pedagógicos o enfoques, que son ejes de los desde los cuales las escuelas normales se proyectan y construyen la mirada de su quehacer.

En estos modelos pedagógicos se encuentran líneas que se cruzan en el territorio normalista, pese a la diversidad de contextos y realidades en las que existen, se evidencian unas invariantes que establecen relaciones con elementos propios y/o renovados de la tradición normalistas: el carácter humanista con la que piensan su proyecto, la construcción social del conocimiento y la importancia del otro en sus procesos de formación, de aprendizaje y autonomía, una visión de relación entre saber pedagógico y compromiso social, en tanto que consideran la función de la educación en los contextos locales y nacionales desde el aporte a

la construcción de sus relaciones en el marco de la civilidad, la convivencia y la superación de las relaciones de pobreza, marginalidad, vulnerabilidad y de indiferencia.

En el estudio de la forma como las escuelas normales nombran y sustentan sus enfoques, propuestas formativas, tendencias o modelos se pueden evidenciar exploraciones, variedad de relaciones y tensiones:

- Modelo pedagógico desarrollista, con una perspectiva cognitiva constructivistas
- Propuesta desarrollista con enfoque humanista (formación católica), cognitivo: (constructivismo), social (liderazgo transformador), Pedagogía: saber dinámico y transformador.
- El constructivismo social, desde una tendencia socio-crítica.
- Modelo pedagógico constructivo-significativo
- Enfoque pedagógico socio-crítico e intercultural.
- Modelo pedagógico integrador con enfoque socio crítico
- Pedagogía Amigoniana, formación Integral, formación en valores, formación espiritual, Etnoeducación democracia y participación.
- Un modelo pedagógico social con enfoque crítico
- Modelo Pedagógico Social Constructivista para la resignificación del hombre como ciudadano integral
- Coexisten en ENS varios enfoques principales, sobre los cuales nos referiremos a renglón seguido, no sin antes advertir que de una u otra manera coincidimos en aspectos fundamentales: innovación constante, diversidad humana, transformación del entorno y compromiso social. Diversidad de enfoques: Creatividad, enfoque crítico social y transcendencia y singularidad, pedagogía conceptual y pedagogía tradicional.
- Un modelo pedagógico centrado en el desarrollo humano- humanista, con enfoque constructivista social. El discurso teórico de la práctica pedagógica, articulado a su desarrollo práctico, determina su autonomía, resignificada como la comprensión del quehacer docente desde el enfoque hermenéutico – reflexivo.
- Modelo pedagógico “Creativo humanizante con tendencia ecológica”. Pedagogía Crítica y Cognitiva. La Escuela Activa, constituye entonces, uno de los ejes conceptuales sobre los cuales se orienta la acción educativa

-Modelo pedagógico. Dispositivo problematizador

- Dispositivo Formativo Comprensivo

-Pedagogía por proyectos con enfoque sociocultural

- Modelo Humanista científico

-La Escuela Normal Superior... está comprometida con la fundamentación conceptual y el desarrollo de un modelo en el que se articulan las pedagogías activas, las pedagogías urbanas y la formación para el trabajo: La escuela activa urbana en articulación con el mundo productivo.

-La propuesta de formación asumida por la Institución Educativa Normal Superior de... está basada en la tendencia constructivista desde un enfoque social cognitivo, fundamentado en las teorías de pensadores como Piaget, Vigotsky, Ausubel y Paulo Freire.

Los proyectos Educativos Institucionales-PEI, que las escuelas normales han elaborado, muestran la relación de estos modelos o enfoques con diferentes autores, unos del campo de la pedagogía (Clásica, Activa y de las regiones de la pedagogía crítica). Comenio, Pestalozzi y Rousseau, principalmente; John Dewey, Monstessori, Freinet, Decroly, Freire, Giroux, Max-Neef (con mayor presencia). Con autores del campo de la pedagogía en Colombia, donde sobresale las referencias a Olga Lucía Zuluaga, en menor medida a Rafael Flórez, Javier Álvarez. En el campo de la filosofía se hace referencia a Foucault, Habermas, Gadamer, La escuela de Franckfour. Sin embargo, las constancias más fuertes se dan en el campo de las teorías provenientes de la sicología y las corrientes cognitivas de J. Piaget, David Ausubel y Vigotsky. Los Proyectos Educativos Institucionales dan muestra de las relaciones y búsquedas en el ámbito normalista con los autores del discurso pedagógico:

En este sentido, entendemos la pedagogía como la disciplina de las ciencias sociales que se ocupa de la experimentación, aplicación y producción de conocimiento sobre el acto educativo. Entendido dicho acto educativo en todos sus elementos constitutivos como son: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de los saberes, el currículo, la epistemología de la pedagogía en su devenir histórico, las realidades y tendencias sociales y educativas y la dimensión ética del maestro en relación con el ejercicio de su profesión, los cuales se constituyen en los núcleos del saber pedagógico que a su vez comprenden la estructura fundamental sobre la cual se erige el proceso de formación de maestros. Al respecto Olga Lucía Zuluaga y otros, precisan que “la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos

referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Amagá- Antioquia)

La forma como las escuelas normales denominan y sustentan sus modelo y enfoques especifican las incertidumbres que se viven al interior, en tanto en muchas ocasiones se percibe la lucha entre las formas de clasificación construidas por el campo intelectual y la dinámica variada, multifocal y compleja, muchas veces contradictoria, que se da en el mundo institucional, en los sujetos y sus prácticas. En este sentido la enumeración de nombres que se adjuntan unos a otras, en la intención de nombrar los múltiples matices que adquiere el saber pedagógico y su horizonte de construcción se ve constreñido ante la exigencia del encuadre, la clasificación y la toma de una sola opción posible, que plantean los discurso disciplinares.

La experiencia de las normales muestra acciones de resistencia frente a estos encasillamientos que en muchos casos sirven de proyección, pero que en otros no encuentran significado con las prácticas y los saberes localizados en las instituciones y por lo tanto lo coartan, lo marginalizan y lo hacen concebir como inapropiado, como es el caso del testimonio analizado sobre la construcción pedagógica en las normales indígenas, que se trató anteriormente. Como bien lo plantea la experiencia de la Expedición Pedagógica, “Esos dilemas se dan porque existen unos parámetros y estándares ya definidos y porque desde un Ministerio que desconoce las particularidades, los ambientes y las invenciones que se están gestando en las normales. (Docente e investigadora. Facultad de Educación. Entrevista. Febrero de 2015)

Estas experiencias donadas por la Expedición Pedagógica pone en la superficie los dilemas a los que se han enfrentado las escuelas normales en la exigencia de encontrar en los discurso externos formas de clasificarse y definirse. En este sentido el saber pedagógico desde sus dinámicas fluidas y cambiantes ofrece signos de resistencia a las clasificaciones y delimitaciones propias de las ciencias y las disciplinas, y de las teorías de la planificación educativa, en donde la pluralidad y la matización e interrelación son vistas muchas veces como signos de imprecisión, espontaneidad, empirismo, falta de científicidad y objetividad. Frente a estos aspectos es necesario resaltar posiciones de resistencia que se han venido

dando en el campo normalista, expresado con mayor nitidez en las tensiones reflexionadas por los maestros de la Escuela Normal Superior La Hacienda, quienes plantean la diversidad de tendencias que existen en su interior, desde las fortalezas expresadas históricamente por la pedagogía denominada tradicional, enfoques socio-críticos, creativos, pedagogía conceptual, etc., y sustentan el derecho a la diversidad:

Teniendo en cuenta igualmente a Archbold y otros epistemólogos que retomando a Thomas Kuhn lo reforman -particularmente en cuanto a que generalmente los paradigmas fuertes y débiles siguen coexistiendo-, no podemos obviar el hecho irrefutable de que en toda organización social subsisten enfoques diversos, que, conforme a los acontecimientos y el sentido de los discursos, en un momento dado se contraponen, se superponen, se aproximan, se asocian o se divorcian. El propio Kuhn aceptó la observación de sus críticos y replanteó en su Posdata de 1969, lo escrito en 1962 ; concretamente que las comunidades científicas a las cuales él le asignó la responsabilidad de respaldar solidariamente y en forma absoluta los modelos -y así convertirlos en paradigmas mediante procesos que van de la ciencia normal a la crisis y viceversa-, en realidad de verdad no son monolíticas; tales comunidades no van solidariamente ni por completo en pos de uno u otro modelo; especialmente en las ciencias sociales, en donde la diversidad de tendencias y/o respaldos es considerable. De allí que, finalmente, Kuhn decidiera reemplazar el término comunidad científica por matriz disciplinar.

[...]Por tanto, por más que así lo señalen sus documentos formales, sería ingenuo suponer que en una organización educativa se manifieste con suma claridad y de modo absoluto el respaldo de toda su comunidad a un modelo pedagógico equis. Por ello -suponemos-, el replanteamiento de la exigencia dada en los marcos de acreditación, que sin embargo todavía no parece calar plenamente en la comunidad educativa nacional. Realmente es insensato -y además contrario a la verdad-, que una entidad educativa establezca per sé, como exclusivo, un determinado modelo de pedagogía. En el mejor de los casos podría hablarse de énfasis temporales que permanecerán, se incrementarán o decaerán conforme a la práctica de sus ejecutantes. En tal sentido, a lo máximo que en La Hacienda aspiramos, es a que nuestros énfasis teóricos, cualesquiera fueren, estén en consonancia con nuestros actos pedagógicos; aspiración que no necesariamente se cumple en todas las organizaciones y tampoco en el sistema en general.

De otra parte, y con base en el escrutinio de la historia remota y reciente tanto nacional como mundial, es convicción propia evitar a toda costa uniformar a la gente tras la elección de una tendencia con respecto de otras -las cuales siempre merecerán la consideración por sus ejecuciones en la práctica pedagógica o por la estructuración doctrinal de las mismas-. En todo sentido, y sin pretender decir que lo hayamos logrado

de manera categórica, insistimos en la preeminencia de la diversidad humana y en la necesidad del respeto a la misma;

[...] Así, en el marco de la auscultación de lo propio, y de la simultánea consulta de los distintos paradigmas, hemos encontrado en La Hacienda aproximaciones y distanciamientos; un proceso que, por cierto, no sólo se ha referido a los modelos pedagógicos; también hemos procedido en tales términos en el seguimiento, inventario, clasificación e interpretación de las distintas posturas en investigación en esta entidad (Insignares). Es decir, si bien entendemos y aceptamos la diversidad, no la admitimos como un fenómeno miscelánico que deba avanzar de modo amorfo; intentamos implementar procesos de seguimiento para efectos de saber en qué estamos en determinados momentos, cuáles son nuestros énfasis prácticos y cómo se relacionan éstos con la distribución de la doctrina; avanzar haciendo reflexiones serias y organizadas; porque ubicarse de espaldas a la evolución de la doctrina sería igualmente ingenuo e irresponsable (ENS La Hacienda. 2010: 9-10).

Las tensiones provenientes con los encuadres y formas de clasificación que desafían los saberes y las prácticas pedagógicas, colocan en la superficie relaciones de fuerza, de poder – saber que manifiestan la necesidad de un Campo Conceptual de la pedagogía que las acoja, en donde las vivencias y formas de enfrentar la cotidianidad cambiante y plural en la que los maestros del país y las escuelas normales construyen sus saberes, formas de concebirse y relacionarse con otras disciplinas y ciencias que las subsumen, las marginalizan y colocan la pedagogía y al maestro en situación de dependencia. Estas particularidades y condiciones del maestro y las normales plantean retos y potencias al campo pedagógico y marcan diferencias con las concepciones de campo que excluyen al maestro, al saber pedagógico y sus prácticas. Es este sentido, concepciones de campo donde el maestro es situado desde la marginalidad del saber, o desde prácticas profesionalizantes ligadas a las leyes de la producción, la competencia y el estatus que orientan las políticas de las ciencia y las jerarquías del conocimiento, así como el paradigma de la competencia y la calidad ligada de manera exclusiva a la educación para el mercado²⁴⁶, se sitúan en oposición a las prácticas, saberes,

²⁴⁶ Estas dinámicas se relacionan con el concepto de Campo de Agenciamiento de los investigadores Alberto Martínez Boom y J. Henry Orozco Tabares. Ver Echeverri Sánchez J. A. Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. 2015

experiencias y horizontes trazados por las trayectorias de las escuelas normales en estos veinte años.

En la dinámica pedagógica que se observa en estas instituciones hay dos elementos que han entrado a complementarse y reconfigurarse entre sí. Uno de ellos, ya hacia parte de la tradición normalista, es la práctica pedagógica, pero el otro, legado por los proyectos reestructuradores, es la investigación. La investigación es un aspecto supremamente nuevo en el ámbito de la formación de maestros y en las escuelas normales que no surge por mandato de ley como muchos piensan, sino que esta surge en los discurso posicionados por ASONEN en asesoría del Equipo ACIFORMA desde los inicios del proceso, el cual a su vez siembra sus raíces en las experiencias generadas en el Movimiento Pedagógico y el Modelo Integrado, dirigido por Mario Díaz en cuatro normales del norte del Valle.

Frente a la investigación las escuelas normales han tenido que partir de cero, en primer lugar, porque como se evidencia en el trayecto recorrido en el primer capítulo, la investigación no ha sido parte de la formación de maestros de la escuela normal, ni de una formación sólida de sus profesores en los procesos de licenciatura. Esta situación ha generado tensiones, incertidumbres y búsquedas en donde una de las tareas más difíciles ha sido hacerla parte de la cultura de la enseñanza, de las formas de ser, concebirse y actuar del maestro de maestros y de los procesos de formación del maestro, en toda su extensión desde la educación preescolar hasta la formación complementaria y viceversa.

Este apropiar y construir dinámicas, conceptos, procesos y sentidos que le den una estancia a la investigación pedagógica en las escuelas normales enraizada en sus propios procesos de formación y en sus saberes ha implicado un reto de gran envergadura para las normales, en tanto se trata no de asimilar otros modelos, sino de de un proceso de apropiación que implica travesías complejas de reconceptualización y recontextualización. Elemento que por demás diferencia a una escuela normal hoy, de la producción académica desarrollada en otros ámbitos, y de una institución educativa dirigida a los procesos de preescolar, básica y media,

tal como se concibe en la Ley general de educación²⁴⁷. En este proceso de reconstrucción la investigación se ha considerado una forma de resistencia por la autonomía no sólo institucional, sino también de la formación del maestro:

Porque hay un problema importante y es no solo no creerse como productor, sino también no tener la condiciones para producir saber. El tiempo que tiene el maestro de la educación preescolar, de la básica y media está dedicado a la enseñanza, a la transmisión, y no conjugándose la docencia con la extensión y la investigación. Porque la extensión es lo que muestra que el maestro está encarrilado en una línea de investigación. El maestro que está en una línea de investigación, su enseñanza está orientada por los discursos relacionados con la investigación, está interlocutando con otros discursos y está produciendo otros discursos y lo extiende a la academia (Rector de Escuela Normal- Entrevista. Mayo de 2015).

Los elementos recogidos en el proceso de investigación permiten considerar que estos 23 años del proceso reestructurador, los caminos trasegados por las escuelas normales en la investigación han estado signados por diferentes avatares. En variados espacios las referencias e imaginarios más cercanos a lo que significa investigar han estado relacionados con los textos y concepciones tradicionales, en donde los maestros y las instituciones, en sus búsquedas y vacíos, han optado por copiar experiencias donadas en sus estudios universitarios, donde la investigación se constituye en una asignatura, y en donde prima la mirada del acto de investigar como un remedo del “método científico”, donde la investigación es el seguir un camino lineal de pasos y en la cual los objetos de investigación no surgen de una problemática generada al interior de los procesos, lo que conlleva a una relación un tanto forzada, simulada del acto de investigar. Desde esta perspectiva la investigación no genera dinámicas en los procesos de enseñanza, tanto al interior de los procesos escolares, ni en la construcción curricular, ni en la construcción de planes de estudio, en tanto que no propicia nuevas formas de concebir y realizar el acto pedagógico. A

²⁴⁷ Esta afirmación no implica el desconocimiento de muchas experiencias investigativas y de innovación que han venido desarrollando maestro y grupos de maestros en la educación preescolar, básica y media de manera muchas veces aislada y anónima. La importancia de instituciones como el IDEP, en Bogotá, tienen relevancia en este sentido, diferentes estrategias de investigación y de difusión permiten percibir la riqueza y la trascendencia de estas acciones que se configuran al margen, y a pesar, de las políticas educativas.

esta situación la denominó Rodrigo Parra Sandoval y su equipo, con el concepto de *fragmentación*, en tanto que “unifica en abstracto la diversidad de experiencias y procesos investigativos adelantados en las Escuelas Normales. Fragmentación no significa ausencia de programas y esfuerzos, sino la desconexión práctica entre la naturaleza de la investigación científica y su aplicación particular en la escuela” (Parra Sandoval. 2007: 539)

Otro de los caminos más potentes de las escuelas normales está referido a la relación entre la investigación y los proyectos de aula, en los cuales los maestros no parten de certezas, sino de preguntas con relación a la enseñanza, el aprendizaje, la relación entre los conocimientos escolares y el conocimiento académico o sobre algún aspecto relacionado con la relación entre los participantes en los procesos de apropiación y de relación con los conocimientos, etc. Pero a su vez el proyecto de aula está orientado por una problemática relacionada con un objeto de conocimiento de las ciencias o disciplinas y su manifestación en la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido el proceso investigativo se sitúa en doble vía, que necesariamente se cruzan, por un lado el desarrollado en la construcción didáctica con los chicos y chicas, y otro el que busca darle respuestas, a las preguntas del maestro sobre lo que sucede en los espacios de la enseñanza es el proceso del desarrollo del proyecto de aula. La investigación surge, se relaciona, y alimenta los procesos de enseñanza y formación. Pero igualmente, al ser sistematizados, compartidos y cotejados con otras experiencias y otras conceptualizaciones surgidas en el campo, potencian la producción de saber pedagógico, obliga a la lectura, la reflexión, el análisis y la escritura desde las necesidades propias del quehacer pedagógico. En este marco de ideas, es importante el reconocimiento logrado por algunas normales en el contexto regional:

“En la primaria urbana hemos avanzado porque la impronta en las sedes nuestras son los proyectos de aula. Aprendimos que es posible que los niños se conviertan en coautores y protagonistas de sus mismos procesos de aprendizaje. Hemos entendido eso de educar en y para la vida. En lo rural, los avances están en fortalecer el reconocimiento del contexto. Hemos hecho estudios de flora, fauna y estamos profundizando más en reconocer las prácticas alimenticias”....“En lo que tiene que ver con la inclusión, hemos logrado trascender porque inicialmente abordábamos más lo que era la sordera y trabajábamos con los niños y jóvenes de la Normal. Eso nos ha permitido ir a otros escenarios donde hay problemas sicomotores severos o Síndrome de Down. El proyecto de inclusión también ha permitido establecer que es necesario

hacer una reestructuración organizativa que permita la inclusión” (Palabras de María Nohemí Peña, docente y coordinadora de Práctica Docente de la Escuela Normal Superior de Neiva. Cita en artículo de noticia. Periódico La Nación. Neiva. 21 de noviembre de 2013)

Este proceso guarda cierto grado de convergencia con muchas de las experiencias de carácter local generadas por los maestros en el Movimiento Pedagógico, los cuales se nutrieron y relacionaron con experiencia de la educación popular y con los sectores indígenas²⁴⁸ (Filo de Hambre- Huila, Los Grupos Pedagógicos de Ubaté, La experiencia del Grupo Pedagógico de Aipe-Huila, la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores- ADE, el proyecto de Candelaria –Atlántico, Escuela Popular Claretiana etc.), en donde las preguntas de investigación surgen en las diferentes aristas relacionadas con la enseñanza: enseñanza-contexto social, enseñanza-saberes científicos; enseñanza-características de los educando; objetos de enseñanza - los objetos del mundo cotidiano; enseñanza- colaboración entre pares; enseñanza-lenguaje, enseñanza-sujetos, etc.

Estos procesos han sido orientados desde recorridos metodológicos enfocados desde la etnografía, desde la investigación – acción, en la hermenéutica, en el análisis crítico de los discursos, en las didácticas de las disciplinas, principalmente. En la mayoría los objetos de conocimiento están relacionados con la escuela normal, en donde la reconstrucción de la Memoria Histórica ha sido uno de los ejes asumidos en la mayoría de las normales del país, en muchos de los casos como un recuento cronológico donde priman los eventos formales, la sucesión de rectores, decretos, resolución de aprobación de estudios, sin lograr penetrar aún en las prácticas y saberes que en esos procesos se generaron. Sin embargo, estos, y otros

²⁴⁸ Muchas de ellas adquieren visibilidad en la revista Educación y Cultura, en publicaciones locales (ejemplo de Ubaté). Aunque hace falta un estudio a profundidad sobre estas experiencias, las publicaciones de la Expedición pedagógica Nacional serán un gran aporte en este sentido. En este contexto, también son de resaltar la sistematización de los diferentes encuentros realizados en torno a los 20 años del Movimiento Pedagógico, entre ellos los coordinados por IDEP, en los cuales participaron muchos de los protagonistas de estas gestas. María del Pilar Unda y Martínez Boom hacen una aproximación a su importancia en “De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas” Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Investigación y desarrollo Educativo, IDEP-1997. Publicada en Nodos y Nudos.1998. Así mismo, Cárdenas Giraldo M. y Rojas Moncriff, F. 2002.

desarrollados desde preguntas que tienen que ver con las formas de existencia de la institución, las relaciones con los saberes y prácticas, y los conceptos que en ellas emerge, son expresiones de las tareas planteadas en la década del 90 por ASONEN. Ellas se posicionan como forma de reconocerse en el espejo, en tanto que la inercia ante el vaivén de las políticas que han definido su existencia habían logrado desdibujar la existencia misma de los rostros de maestros, maestras e instituciones, como procesos que permite el reconocimiento y aceptación crítica de la herencia institucional, y del proceso de “ser heredado por la herencia” (Bourdieu, 1995:28-32; Skliar.2007: 24-42), es decir hacerse responsable de ella, “que significa no identificar puntualmente la herencia con la historia y, menos aún, entenderla como un enclave preciso, ya muerto, en el pasado...entenderla mejor en una suerte de afirmación política, filosófica y textual que no puede ser descrita en una secuencia temporal cronológica... Aquello que de hecho, puede ser traducido, cada vez de modo diverso, según los diferentes mundos de percepción” (Skliar.2007:29).

Con relación a la Historia Crítica o Memoria Histórica, resaltan algunas construcciones de las escuelas normales que han tenido procesos de publicación más allá del ámbito local, o han sido elaboradas o publicadas en unión con otras organizaciones relacionadas con la investigación educativa que han aportado en darles visibilidad: Alambique Pedagógico Montessori (2007). Memoria Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. 50 años formando maestras y maestros. Informe final proyecto de investigación Memoria Pedagógica. Bogotá. IDEP- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Texto sin publicar. Centro de documentación IDEP.; Escuela Normal Superior Farallones de Cali (2007). Políticas Públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas. EN: Baracaldo Quintero Martha (Coordinadora) (2007). Investigación de los saberes Pedagógicos. Pp. 55-117. Bogotá: Ministerio de Educación República de Colombia. Escuela Normal Superior María Auxiliadora (2009) Revista a(u)las. Tradición Crítica (2009). Copacabana: ENSMA y La Escuela Normal Superior Montes de María: Educación rural, conflicto armado y ambientación de paz (2012) elaborada por Alberto Rincón López, fundamentados en los avances construidos en la normal en torno a la Memoria Histórica, En: González Mireya, Zamora Guzmán, Luis F. Y Rincón López Alberto. Abordajes en la formación de educadores

para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá: OEI, CINEP, UPN, Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. Estas elaboraciones, al igual que las otras, brindan un panorama enriquecedor desde donde se pueden leer los momentos, conflictos, las apropiaciones y las resistencias que han configurado a la escuela normal en Colombia, desde la riqueza que brinda la experiencia local con los matices y complejidades, aunado al poder de la narración de los protagonistas.

En relación con lo anteriormente planteado, entre las trayectorias más fructíferas en el campo investigativo resaltan aquellas desarrolladas entre las alianzas de las escuelas normales con otros organismos, grupos de Investigación, organismos internacionales facultades, ONGs, MEN, en las cuales las escuelas normales han participado como pares, como coinvestigadores y no sólo como espacio de investigación, ni proveedores de datos. Este tipo de relaciones posibilitan a la escuela normal una mirada crítica sobre sí misma, ver sus potencialidades, trazar nuevas rutas y aprender en el ejercicio con los especialistas. En este aspecto se destacan los proyectos emprendidos en la primera década de este siglo entre el IDEP-Escuela Normal Distrital Montessori²⁴⁹, los proyectos nacionales e internacionales en los cuales ha participado y continua haciéndolo la Escuela Normal de Ubaté²⁵⁰. Esta

²⁴⁹ En el marco del convenio se realizaron las siguientes investigaciones: Música como expresión lúdica Gustavo González Palencia- 1999, Proyecto pedagógico el fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación del ciclo complementario a preescolar, La ciudad imaginada escuela, sujeto y con ciudadanía. Trabajo teórico práctico.2005, Programas de formación de maestros y los imaginarios de infancia. Universidad Distrital Normal distrital María Montessori Grupo de investigación infancias- Colciencias-IDEP, Programa de formación permanente de docentes cuerpo, arte y expresión. 2008, Calibri (Cuerpo) 2007, La oralidad, la lectura y la escritura un desafío en la formación de maestros. Proyecto segunda fase-2007, El viaje pedagógico y la apropiación de escuela-ciudad-territorio. 2007, Memoria pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Más de 50 años formando maestras y maestros.2007.

²⁵⁰ propuesta de Remodelación y Gestión de Aula de Clase Basada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Innovación, en el marco de memorando de entendimiento entre los Ministerios de Educación Ciencia y Tecnología de Colombia y de Corea del Sur, firmado en Julio de 2011. Se participa mediante la conformación de una alianza temporal en el proyecto de investigación financiado con recursos del Ministerio de Educación Nacional y COLCIENCIAS “Representación Ontológica Hipermedial en Línea Para El Aprendizaje Significativo”, proyecto que a la fecha está en desarrollo. Igualmente se ha generado oportunidad para directivos y docentes de la Escuela Normal representen a la Institución en eventos internacionales desarrollados en Seúl Corea 2011, Filipinas 2012, Camboya 2013 Ichon Corea 2014.

experiencia les ha permitido a estas dos normales crear y posicionar grupos de investigación ante Colciencias.

Es de destacar las acciones generadas por el Proyecto Ondas en varias regiones del país y los tres proyectos investigativos financiados por el MEN con las escuelas normales. Uno de ellos, el dirigido por Rodrigo Parra Sandoval(2007), titulado, La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales, experiencia en la que participaron las ENS de Cartagena de Indias, de Guacarí, de San Bernardo, Gigante, Junín, San Roque, Río de Oro, Quetamé, Ocaña. El segundo coordinado por Hernando Gélvez Suárez (2007) en torno a las prácticas docentes investigativas en donde concurrieron varias escuelas normales de Boyacá. Así mismo, es de destacar el proyecto La investigación de los saberes pedagógicos, dirigido por Martha Elena Baracaldo (2007), donde confluyen escuelas normales de diferentes regiones del país: ENS María Auxiliadora de Villapinzón- Cundinamarca, ENS de Medellín, ENSD Montessori, ENS Mariano Ospina de Fredonia -Ant., ENS Farallones de Santiago de Cali, ENS M. Auxiliadora de Cúcuta.

En esta misma dirección del gran aporte de las alianzas, se encuentran los proyectos investigativos referenciados en torno a la diversidad cultural, en los cuales han participado la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca; igualmente hacen parte de este abanico las investigaciones referidas a la ruralidad, dirigida por la OIE, entre otras que no han tenido publicación como las realizadas por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia sobre infancias(2015) y la relación pedagogía- ciencia(2003). Así mismo, es necesario referenciar los colectivos de investigación nacidos en la interrelación con sus territorios como es el Grupo GIHO (Grupo de investigación de la Historia Oral), de la Escuela Normal Superior Montes de María, que ha logrado un amplio reconocimiento a nivel nacional.

Sin embargo, la relación más productiva de la investigación en las escuelas normales está relacionada con las prácticas pedagógicas de formación de maestros, es decir aquellas que se dan en los procesos de la formación complementaria. Las y los estudiantes que se forman como maestros y maestras evidencian mayores facilidades y disposiciones para involucrarse

en procesos investigativos que los maestros en ejercicios. Es posible que esto se deba a dos razones principales, la primera al hecho de recibir desde los grados de la educación básica áreas o componentes relacionados con la pedagogía, la observación etnográfica, la elaboración de registros y otros elementos relacionados con la investigación como forma del ser del maestro, las cuales se refuerzan y logran un mayor nivel de sistematicidad en los grados de la educación media. Lo anterior le permite al maestro en formación ser menos aprensivos y más dispuestos a asumir caminos nuevos, pues esa disposición está dispuesta en el aprender, mientras que necesita un camino más largo y consciente en el enseñar.

El segundo aspecto que facilita la relación con la investigación y lo potencia es la relación entre esta, la escritura, la didáctica y la práctica pedagógica. En este sentido, ya sea en los procesos de la enseñanza en el aula, en espacios no convencionales, como la calle, en proyectos que relacionan escuela-ciudad, la práctica pedagógica se convierte en el escenario por excelencia que le da sentido a la investigación.

Con las luces y las sombras que implica desarrollar un proceso de apropiación, que no solo es conceptual sino que implica entonces elaboraciones que posibiliten ponerlo en escena en los diferentes espacios de la formación de otros, y en los espacios específicos de la práctica. La práctica pedagógica y la investigación, tomando en la mayoría de los escenarios normalistas la denominación de práctica investigativa, se han nutrido para generar visiones y modos de desestructurar la enseñanza, el concepto de maestros, relacionar la enseñanza con las problemáticas y características de los entornos socioculturales y ambientales y para potenciar otras concepciones de la didáctica que impliquen la acción conceptual, reflexiva y creativa del estudiante-maestro desde las preguntas que imponen las condiciones que se vivencia, las cuales siempre suscitan asombro, incertidumbre y preguntas a las maestras y maestros en formación, y desde los aportes teóricos construidos en las áreas de pedagogía, didáctica o en las acciones que implican las nuevas búsquedas. Es decir, las preguntas que guían las búsquedas y las reflexiones se instalan desde el saber pedagógico, no dese las ciencias, sin excluirlas en una acción relacionada con la construcción de autonomía institucional y del maestro en formación:

Hoy estamos reconociendo que no solamente el saber producido por las ciencias es el que tiene validez. Que hay otros saberes. Ahí aparece con mucha fuerza el saber propio del maestro, a partir de las preguntas que se hace sobre su práctica, sobre las condiciones en las cuales las realiza, sobre también sus sueños, sus deseos. Ahí ha habido un cambio, aunque hay otros que siguen aferrados a las viejas concepciones. Incluso plantean que el maestro no puede investigar que no le corresponde y si llega a hacerlo deja de lado su práctica. Desde esa perspectiva el maestro estaría condenado a repetirse siempre, o subordinado a los que si producen conocimiento. En esa idea de Mario Díaz, donde diferencia el campo intelectual y el de la práctica pedagógica, en donde claramente está el maestro subordinado y el saber del maestro subordinado. Por esto me parecen muy interesantes esta otra dirección en donde estamos pensando en donde hay un saber académico, hay unos saberes en las universidades, pero hay otros saberes en las escuelas y cómo entramos en conexión sin crear condiciones de subordinación Docente e investigadora. Facultad de Educación. Entrevista. Febrero de 2015)

A estas dinámicas aporta en alto sentido las formas de concebir el ambiente normalista, la cultura institucional, en donde desde diferentes acciones incrustadas en la cotidianidad le están dado a los estudiantes desde pequeños mundos simbólicos relacionados con la enseñanza y la formación. Esta se manifiesta en actividades racionalmente instituidas en este sentido como eventos de pedagogía, conversatorios, foros, charlas, etc. Pero con mayor impacto las acciones que hacen parte de la vida diaria de la escuela como son las monitorias, los mentores o acompañantes de quienes presentan dificultades, la participación en proyectos o grupos que se forman en la escuela normal, las socializaciones, exposiciones y actividades mediadas por acciones relacionadas con la enseñanza, el exponerse en público, enseñar al otro, participar de los procesos de otros, compartir en calidad de pares en la construcción de algo, argumentar y darle sustento a una idea, etc. En este sentido, en varias escuelas normales han empezado a incursionar en proyectos dirigidos los grados de la educación básica con el sentido de darle presencia a la pedagogía y al maestro, en actividades no curriculares, con el propósito de construir sentido de vocacionalidad. 3

La práctica pedagógica investigativa desarrollada en la formación de los nuevos maestros en los escenarios de las escuelas normales, apenas es un camino en construcción, realizada más desde el sentido de la formación como experiencia, desde lo que suscita y construye en el

proceso de quienes participan, que desde los requerimientos de la producción investigativa altamente normativizados y jerarquizados, desde las políticas que reconducen el Campo Intelectual colombiano. Como experiencia formativa se ubica más en lo sutil, en lo subjetivo, en lo impredecible que en las publicaciones de amplia difusión. De sus efectos, dan cuenta elementos tan dispersos y muchas veces aleatorios como las reflexiones que realizan en los diarios pedagógicos, las actitudes y preguntas que se generan, los desempeños con los que enfrentan situaciones variadas en diferentes escenarios, la creatividad y esfuerzo con la que realizan sus preparaciones de clase, los autores que empiezan a hacer parte de sus enunciados, a veces con mayor fortaleza que los mismos resultados de los proyectos investigativos. La investigación, relacionada a la formación brinda mayores horizontes, que las externas exigencias que la hacen un cumplimiento, un requisito, una forma de competencia y de situarse en ella:

[...]Una de las cosas nuevas que se ve en las normales es que se ha fortalecido mucho la idea de la investigación en las escuelas normales. Cuando hicimos los recorridos en los viajes de la expedición pedagógica era sorprendente la manera como los maestros y las maestras de las escuelas normales se estaban organizando para hacer proyectos de investigación con los estudiantes de la formación complementaria y en equipos. Eso lo vimos en todas partes, cosa que no vimos en las facultades de educación. En las facultades más que colectivos vimos individuos haciendo una producción muy desligada de la escuela, en el mejor de los casos sobre la escuela, no desde la escuela Docente e investigadora. Facultad de Educación. Entrevista. Febrero de 2015)

[...] En nuestra institución se concibe la investigación como el conjunto de acciones pedagógicas que motivan a la búsqueda de la comprensión e interpretación de fenómenos, a través de respuestas innovadoras que generen inquietudes en el investigador, de problemas que aún no se han solucionado en campos específicos del conocimiento. De otra parte, existen líneas de investigación con sus respectivos sustentos teóricos orientados por un tipo de investigación cualitativa y paradigma histórico-hermenéutico. En este orden de ideas, la investigación tiene diferentes alcances en cada uno de los niveles que ofrece la Escuela Normal Superior la Hacienda...

En el Ciclo de Formación Complementaria, la Práctica Pedagógica se reconoce y se privilegia como componente integrante en la formación del maestro superior

Siendo sus propósitos: -Sensibilizar y despertar la vocación docente. -Propiciar espacios para la reflexión y formación pedagógica. -Formar técnica y científicamente

en el campo educativo-investigativo. -Estimular la creatividad y la innovación en el campo educativo. -Desarrollar competencias básicas y pedagógicas que le permitan ejercer la docencia con calidad humana y excelencia educativa. -Descubrir los motivos suficientes para involucrar la enseñanza en su proyecto de vida. -Sensibilizar al estudiante-maestro frente a la educación de personas en situación de vulnerabilidad. - Utilizar y adaptar las didácticas al contexto, necesidades intereses de los estudiantes, para desenvolverse con idoneidad en el ejercicio de la docencia. -Demostrar simpatía y afecto por los niños y niñas, como agentes potenciales de desarrollo humano. (ENS La Hacienda-PEI-2010)

En este sentido, aunque no se desdice de la necesidad de fortalecer las elaboraciones y las publicaciones, los procesos investigativos de las escuelas normales hacen parte más del acervo que brinda la experiencia, el eterno preguntarse y las relaciones cotidianas con la enseñanza, con sus variados espacios y matices, que de las pretensiones académicas de los títulos exacerbados con los que se nominan las investigaciones eruditas. En este sentido, la investigación pedagógica hace parte de los caminos de búsqueda, de revaluación y experimentación que han caracterizado estos años de reconstrucción de la escuela normal. En el camino de hacer posible lo que Olga Lucía Zuluaga le planteó a las normales en los inicios del Movimiento reestructurador:

Se trata pues, de romper esas barreras entre el observador y el observado, el escritor y el ensayista, el experimentador y el teórico, de construir un campo, un modo de ser, un estado de la situación del trabajo, una cotidianidad, una forma de ser del conocimiento y de la institución que garantice que se cumpla todo ese nexo, hasta llegar a que el maestro sienta como una necesidad y un deber ser de su trabajo la escritura, construyendo el vínculo entre esos tres campos que les mencioné: Experimentación, investigación y enseñanza. Pensamos que en el país sea posible inscribir todos los desarrollos del saber pedagógico en un movimiento que podamos llamar de contribución al avance de la pedagogía y la didáctica; porque podemos constatar que, en diversas sociedades se está en un proceso de crítica, de conceptualización, de reconsideración de lo que hasta ahora ha sido el saber pedagógico (Zuluaga O.L. 1996: 157)

Es en este horizonte, y no desde la mirada del déficit y desde las reglas que dominan otros espacios de la vida intelectual (puntos para escalafón salarial, posicionamientos académicos, clasificación ante Colciencias), que deben ser vistos estos procesos, como espacios desde donde las escuelas normales prefiguran sus preguntas, sus búsquedas, en donde nada está establecido, reglado, normativizado, ni normalizado; un horizonte de múltiples caminos,

incertidumbres e interrogantes desde los cuales las normales buscan y reclaman el derecho de construir sus propias trayectorias, el derecho a existir, de otra manera.

Por otra parte, un elemento central que constituye parte de la tradición normalista es el compromiso del maestro desde la enseñanza con el otro, con el niño o la niña, con sus procesos y sus condiciones. Este elemento es señalado con reiteración en los espacios normalista y reivindicado como propio de la escuela normal. Esta herencia proviene desde varias fuentes, en primer lugar de la pedagogía católica y sus preceptos misionales, pero también de las fuentes humanistas, sociales y críticas que han nutrido la pedagogía y que hacen del espacio inmediato un embrión para la transformación social y de la formación, fin último de la enseñanza (Tezanos Araceli, 2015). Estas filiaciones se pueden encontrar en la pedagogía desde Comenio hasta la pedagogía crítica de nuestros días, elemento que hace del enseñar un espacio de aporte a la formación del otro, del espacio social y de autoconstrucción permanente de humanidad (maestro). En este sentido, el saber pedagógico se posiciona en diferenciación a los discursos que sitúan la competencia y el confort material e individual como propósito último de la vida humana:

Lo que las escuelas normales le han aportado a la formación de maestros en Colombia es su tradición. Es lo que una Escuela Normal ha hecho a lo largo de la historia lo que le permite vivir el hoy. Esa tradición vive en el inconsciente colectivo, así no sea una acción muy racionalizada y sistematizada. Es una formación que tiene validez porque ha logrado esa valoración en el contexto, lo indican la respuesta a ¿qué ha pasado con sus egresados?, ¿por qué trabajan con esa pasión por lo que hacen? ¡Eso es algo muy impresionante!, y va a llegar un momento histórico en el cual si las organizaciones no volvemos a este punto de preocuparnos por el otro, simplemente desaparecemos y nos volvemos simplemente en funcionalistas. Yo me arriesgo a decir, si el otro no nos duele en las entrañas ahí no pasa nada, creo honestamente en la fuerza del amor, en qué sentido, si yo verdaderamente amo, puede que no tenga los elementos conceptuales e intelectuales, pero el compromiso con el otro me urge a establecer contactos, a buscar ayuda, a saber que esto que estoy dando no es suficiente (Entrevista con rectora de escuela normal. Agosto 2014).

Una de las conquistas más caras a las escuelas normales en este nuevo siglo ha sido la defensa de su naturaleza formativa, como un proceso de formación de larga y paciente duración que se inicia en el preescolar y que se continúa hasta los últimos grados de la formación de maestros. Esta es una de las características de la tradición que los proyectos reestructuradores

de las normales decidieron autónomamente mantener, en tanto que los primeros decretos les planteaban la opción de continuar sólo con los dos últimos años de la educación media y los grados de la formación Complementaria. Las experiencias vividas en este proceso permiten considerar que esta decisión de las escuelas normales corresponde a la defensa de su ethos formativo, de honda resonancia en la formación del maestro normalista, no sólo desde los aspectos cognitivos y el aprendizaje de destrezas, sino en principal medida, desde las implicaciones que el ambiente formativo configura en el cuerpo y las formas de percibirse en el mundo, y en el campo de la enseñanza:

[...]Cuando hablamos de una escuela normal esta inicia desde preescolar, y es que es una escuela normal, y esto ya significa otro tinte, otra mirada. Desde el preescolar ya se están recibiendo experiencias de ver a los practicantes, de observar diferentes dinámicas. Esto se refleja en nuestros diarios de campo en nuestra reflexión, que implican otras experiencias de formación.

[...]Los estudiantes que se quedan debido al conocimiento que traen de lo que es ser maestro, y por el conocimiento que nos aporta su estadía aquí desde preescolar, que permite que conozcamos sus fortalezas y sus debilidades y por eso se entra a trabajar más fácil con ellos, por el recorrido que traen.

[...]Una impronta que da la normal es conjunto de experiencias que posibilita la escuela normal que son pensadas para ser maestro y eso se instala en el ser maestro. Un pequeño desde preescolar está en contacto con otros estudiantes que enseñan. Y esto a lo largo de la formación. La normal realmente se instala como un dispositivo de formación donde ella en sí misma es formadora que habrá procesos posteriores donde usted tomará consciencia de lo que padeció pero en si mismo son un conjunto de cosas que van marcando una impronta del ser maestro usted tiene que ser responsable, ¿usted por qué no llegó puntual?, y eso usted no lo piensa pero aquí están pensadas desde la responsabilidad con el otro, hay un conjunto de situaciones marcadas por la cotidianidad que eso marca una diferencia, después pueden ser reflexionadas a profundidad darle argumentos, la escuela normal tiene instalada una serie de dispositivos que son pensados para ser formadora de maestros (Entrevista a rectora de Escuela Normal septiembre de 2015)

[...]La formación es un ambiente, es un tipo de relaciones, de comunicaciones, todo en una escuela normal tiene un carácter formativo, de crear vínculos, de comunidad, que yo pertenezco a esto, que esto me pertenece a mí, una fiesta, una celebración fúnebre tiene un carácter formativo, que yo hago parte, que yo les duelo a los otros, que ellos me duelen a mí, que mi responsabilidad hace parte de un engranaje de una cadena, que es formar a la persona, que es lo que representa una identidad, una institucionalidad.

[...]Una ventaja que tiene el normalista es que este respira, vive y está en una escuela, el universitario está en la universidad y se desplaza a las prácticas cuando le corresponde, pero no es lo mismo la savia que circula por los espacios, las celebraciones, el recreo, los muchachos de la formación van adquiriendo elementos.

Yo soy de la idea de que la escuela normal sea desde preescolar. Eso garantiza que el que ha es cultivado desde pequeños en unos saberes fundamentales y básicos, con una exigencia, con una rigurosidad puede ser mejor maestro, sin duda alguna. Cuando se tiene la visión del carácter educativo de lo que significa estar en la escuela y formarse y estar educando para los niños, como un laboratorio de ideas pedagógicas, tiene sentido. Si reducimos la normal a los grados de la media o a la formación complementaria yo creo que deberían desaparecer puesto que ahí están las facultades de educación. En cambio, así como estamos nos diferenciamos porque nos establecemos como laboratorio de ideas. Además porque nosotros concebimos una normal que va desde el programa de formación complementaria al preescolar, no al contrario la mirada debe ser contraria, un programa de formación complementaria pertinente, articulada, que se desarrollan unos saberes y unas prácticas que va a incidir en el resto del proceso, para cuestionar qué necesitamos transformar en los demás niveles (Entrevista a coordinadora pedagógica de Escuela Normal- Abril de 2015).

[...]Todo en la normal, el PEI, el currículo y los proyectos, etc., está pensando para que haya un ambiente que eduque, un ambiente que haga atractiva, innovadora, actual la profesión del maestros, está intencionalizada para formar una persona para la formación de otro, del niño. También que se ha preguntado por el niño quien es cuales sus derechos y deberes frente a una sociedad que se reorganizó desde una nueva manera de concebir la ciudadanía (Entrevistas a personal directivo de Escuela Normal - 2015).

En esta perspectiva, es necesario resaltar como la escuela normal se considera como un espacio formativo donde los elementos dispuestos en él hacen parte de la formación de quienes en ella conviven, interactúan y aprenden, “desde el portero, la aseadora, la bibliotecaria, todos ellos son formadores, porque contribuyen a favorecer un clima educativo” (Rectora de escuela normal- 2015). Esta defensa de su naturaleza institucional ha llevado a procesos de reconocimiento, reflexión y conceptualización, en donde la escuela normal se reconfigura como un campo aplicado²⁵¹ que permite un rehacerse cotidianamente

²⁵¹ El campo aplicado es la operativización del campo pedagógico; se concibe como el espacio que permite la relación entre la teoría y la práctica, el enlace entre pedagogía y ciencia y la construcción interdisciplinaria de proyectos de enseñanza. Así mismo posibilita la relación entre enseñanza, experiencia e investigación.

desde la formación de maestros, en tanto que las acciones y avances logrados en los últimos niveles se revierte sobre los demás niveles y sujetos maestros para darle expresión y articulación al proceso pedagógico, a la vez que la posiciona como productora de saber en el ámbito nacional:

Esta configuración que de manera demasiado rápida, ha sido interpretada como la existencia de un colegio, al cual se le adiciona “un ciclo complementario” de formación de maestros, bien podría ser interpretado en un movimiento contrario, como la existencia de un ciclo superior de formación de maestros, en una institución que extiende sus servicios hacia todos los ciclos de la educación básica y que dispone así de los medios necesarios para la producción de innovaciones y el agenciamiento de propuestas pedagógicas, cuya base experimental ofrezca garantías de viabilidad en el marco de las condiciones existentes en las instituciones educativas.

Esta perspectiva de la misión permite ver las escuelas normales como un componente institucional de los esfuerzos que se realizan en los ordenes local y nacional para estudiar, diseñar y someter a experimentación soluciones a muchos de los problemas fundamentales de la educación hoy” (Montessori. 2005:5)

Estas miradas de la institución normalista establecen relación con la concepción de Dispositivo Pedagógico, el cual aporta a concebir la escuela normal como una red de tejidos que desde el equipo docente y los núcleos de saber hacen de la experiencia sobre sí misma una posibilidad de reflexión, investigación, autoconstrucción y productora de saber pedagógico-didáctico(Echeverri, 1996).

Esta fuerte relación de la enseñanza normalistas con la formación, entendido desde el concepto humanista de la *Bildung* de la filosofía alemana, ha hecho parte del saber pedagógico en Colombia en su historicidad y de la tradición normalista, impregna de otros sentidos la relación educativa y el ambiente formativo, y se expresa en la definición del maestro desde el cuidado del otro, la vocacionalidad, el compromiso y la entrega que ha caracterizado el campo normalista desde sus primeras gestas fundadoras y demarca otros sentidos de la calidad de la enseñanza, de los fines educativos y de la formación de maestros. El concepto de formación pensado desde la tradición pedagógica se diferencia de otras acepciones que la palabra ha adquirido en el campo educativo, similar al término *formation*, que se utiliza en el medio francés, el cual tiene un sentido más restringido relacionado con la

capitación laboral o empresarial o los conocimientos y habilidades requeridas para desempeñar una función o una profesión y mucho más cercano al uso inglés de la palabra *training* (Vasco, C.E., Vasco Montoya y Martínez Boom. 2008:113). Estas diferencias planteadas por estos investigadores son importantes en tanto si bien los discursos gubernamentales y empresariales hablan de formación, con ello están significando algo muy diferente a cuando en pedagogía se enuncia este concepto de la tradición alemana.

Estas líneas de resistencia de las escuelas normales, desde el concepto de formación humanista delinear otras sendas y otras fuentes que claramente se contradicen con los fines educativos de otros conceptos de calidad, en los que la educación se limita a determinar el ser humano para la competencia productiva, que hacen de la educación un espacio de colonización cognitiva y subjetiva del capital. Es en este contexto que adquiere importancia planteamientos como los de Martínez Boom, quien afirma: “los cambios en la economía mundial traen consigo exigencias que afectan a la educación pues, al propugnar por su revalorización social, amenazan el idealismo educativo centrado en la formación del hombre y en la conquista de metas culturales y dan paso a una visión pragmática que acentúa las relaciones entre oferta y demanda” (2004: 279).

Bien podemos definir hoy la pedagogía, como disciplina, como saber y como práctica, como el espacio en el cual el maestro es pensado y se ha pensado para la calidad, ya que el mejoramiento continuo y reflexivo ha sido parte central de su constitución. Sin embargo, las hondas raíces humanistas en la formación que ha planteado la pedagogía, dista mucho de limitar las complejas y sutiles dinámicas de la formación a la relación productiva y la competencia. De la formación, en el marco de lo humano, no de las tecnologías y la súper-especialización de las disciplinas, es que habla un saber pedagógico construido en las peripecias diarias del enseñar, de la relación con los dolores humanos, con el desarraigo, con las diferentes formas de violencia, con la orfandad de los territorios, con las vicisitudes y conflictos que encaran los niños y los adolescentes en nuestra sociedad, para la que no hay ninguna disciplina, competencia laboral, tratado, curso científico que permita caminar en la certeza. Es por esto que el saber pedagógico se ha formado en la observación, en la interacción con el otro, en la escucha, que en el acto pedagógico tiene un sentido particular

y diferente al planteado en los diccionarios, más que un captar de signos acústicos, implica un desciframiento, porque más que palabras y significados implica el sentido intersubjetivo, que pone el centro de atención en quién habla, principalmente desde una significancia del “escúchame”²⁵².

En este marco de sentido, la relación con las disciplinas, las ciencias, las tecnologías y las corrientes de pensamiento son reinterpretadas por el saber pedagógico y su sentido de formación para posibilitar otras lecturas y mejores acciones donde el desarrollo cognitivo, las habilidades, las destrezas, se colocan en función de potenciar la construcción autónoma del sujeto desde la tarea de construir su humanidad en relación comprometida con los problemas de la sociedad y la niñez, más que con la fábula del lucro y la individualización extrema y deshumanizante del verbo competir. Este camino se diferencia de la racionalidad instrumental y técnica que busca imponerse como único camino, “una lógica que intenta transformar todo en objeto de cambio, todo en objeto de consumo, todo negociable, una lógica que pretende dejar espacio a muy pocos, descartando a todos aquellos que no producen, a todos aquellos que no se les considera aptos o dignos porque aparentemente no nos dan los números (Papa Francisco, Bolivia 2015). En este sentido, el acompañar el otro en el procesos formativo, más que competencias profesionales surgidas desde los indicadores de calidad, sin excluirlas, necesitan de la disposición subjetiva para donarse en los actos sencillos, porque “aunque los oídos se resistan o los funcionarios de nieguen, la fuerza interior de las palabras devienen de un profundo amor por la vida, son el rayo energético de una afirmación que invita a la transformación” (Cano Guillermo²⁵³, 2015:36).

²⁵² Esta diferencia la plantea Roland Barthes en su exposición sobre El acto de escuchar, la cual diferencia el acto de oír, como acción fisiológica, del acto de escuchar como acción psicológica (Barthes.1988:243-244). Aunque Barthes no está hablando del acto pedagógico, esta diferencia nos permite analizar lo que ocurre en la relación pedagógica entre el maestro y el alumno.

²⁵³ Maestro de una escuela veredal del Municipio de Copacabana, empeñado en crear espacios literarios con los jóvenes, café literario y la revista Atenea.

El análisis de los Proyectos Educativos de las escuelas normales, hoy, expresan con firmeza la relación con las tareas misionales de hondo raigambre humanista que las ha caracterizado, las cuales fueron sembradas en su tradición por los diferentes hitos históricos que la han cruzado y que sirvieron de cantera de resistencia en muchos espacios a la tecnología educativa. Su basamento de principios sigue incrustado en la solidaridad, la ética, la convivencia, la civilidad, el compromiso y liderazgo social, comprendidas como características de humanización: “Nuestro modelo pedagógico se define Humanista porque se sustenta en las bases teleológicas institucionales que parten de una concepción de hombre como persona, complejo sistema de dimensiones que potencialmente en su desarrollo armónico optimiza su proceso de humanización”(PEI- ENS de San Pablo –Nariño 2013).

El fundamento fuertemente humanista de la formación del maestro normalista, que ha servido de base a la pedagogía en su historicidad se expresa de manera reiterada en los argumentos que de los alumnos- maestros de la formación complementaria plantean para explicar su opción por la enseñanza:

[...]Porque pienso que la educación es el mejor método para la paz y armonía social, transforma los contextos sociales tener la experiencia de compartir y conocer culturas en educación

[...]Porque ha sido la posibilidad de convertirme y aportar a construir personas sociables, integra, útiles a la sociedad, además posibilita estar en contacto continuo con la población infantil que son directamente para quienes nos estamos formando y fue ese el principal motivo por el cual tomé la decisión de ingresar a la formación complementaria, el amor por los niños y la educación que me ha dado todo y el trabajo social que siento que recorre todo lo que soy....la oportunidad de trabajar y vivir por los que más lo necesitan.

[...]Porque la formación de maestros se relaciona con el entorno socio-cultural del municipio de una manera muy humana, sensible a las problemáticas que en ella se desarrollan. Actuamos con visión docente, somos guías, trabajamos la pedagogía del amor y aportamos un granito de arena por la igualdad.

Nos formamos permanentemente en prácticas permitiéndonos encontrar nuestras propias falencias y potenciarlas en pro de una mejor sociedad, por medio de la educación.

[...]Las motivaciones que me llevaron a ser maestro fueron las características, valores, potencialidades que pude vivenciar en cada uno de mis maestros, los cuales hacen con su gran amor por lo que hacen lograron que en mi naciera una vocacionalidad transmitida a través de la experiencia (Respuestas de los estudiantes de la formación complementaria, Escuelas Normales Superiores 2014-2015)

Así mismo, algunos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las Escuelas Normales Superiores hacen visibles las reflexiones críticas frente a las políticas educativas de fundamentación económica:

La denominada condición posmoderna caracterizada por un acentuado individualismo, escepticismo y superficialidad que induce a la ausencia de compromisos personales y sociales, de proyectos a futuro. Asociada esta condición al mencionado desarrollo de las tecnologías, el ser humano vive un mundo en el que pueden plantearse estas opciones: futuro y aceptación de los avances técnicos a cualquier precio; negación de toda perspectiva de futuro y aceptación de lo presente y efímero como única realidad; comprensión del presente enlazado a un pasado y proyectando el futuro y la consideración de la educación como respuesta a los problemas que plantean los cambios anteriormente mencionados. Asociado esto a la necesidad de reestructurar los sistemas educativos, de adecuar la formación docente, de ofrecer nuevos enfoques y contenidos. Desde la historia de la educación se puede confirmar cómo, sobre todo a lo largo del siglo XX, han sido una constante las afirmaciones “educar para la sociedad”, “educar para la inserción laboral”, “educar para el desarrollo económico” y otras similares que se expresan, por ejemplo, en el documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992). Tales fines adjudicados, a veces de manera absoluta, al proceso educativo hacen que se considere la educación solo como un fenómeno social o con carácter instrumental y parecen dejar de lado la centralidad de la persona humana en la educación ((PEI- ENS de San Pablo –Nariño 2013).

Las voces de las egresadas de las instituciones normalistas dan cuenta de una formación que hace énfasis en la formación como sujeto y la formación como futura profesional, ya sea desde la pedagogía o desde otros ámbitos académicos:

Personalmente creo que el haber estudiado en la Escuela Normal Superior me formó como un ser completamente integral. La normal no sólo me brindó academia sino la posibilidad de construirme como un ser social responsable de mis actos, con ideales claros y siempre teniendo como base el servicio al otro. Ser normalita se convirtió no sólo en un título, si no en una forma de ver la vida en la que siempre se puede aprender y enseñar al mismo tiempo, y que es mejor hacerlo en conjunto.

El pasar por esta institución me ha permitido, como primera instancia, las capacidades y el desarrollo de excelentes habilidades en la parte académica. Yo pasé por todo mi proceso formativo con excelentes resultados, y aun hoy en día que estudio ingeniería se sigue evidenciando la exigencia personal en tanto al desarrollo de mis actividades académicas. También me permitió vivenciar el ejercicio de la docencia durante el año 2015, después de haber recibido mi título como normalista superior, y esta experiencia es la más significativa y gratificante que he tenido. Me permitió descubrir que mi vocación es la docencia y lo mucho que disfruto de esta.

La escuela normal me ofreció también un ambiente familiar en donde pude crecer con tranquilidad, sintiéndome querida por mis docentes y compañeros.

El poder haber pasado todos mis años escolares y de formación superior en esta institución me han hecho la persona que soy hoy, y me siento muy orgullosa de esto, de los logros que he tenido que puedo decir, han sido gracias a esta institución. (Entrevista a normalista superior graduada en 2014)

Los elementos esbozados ponen en la superficie la tensión entre los saberes y las prácticas reconstruidos en los procesos reestructuradores de las escuelas normales y los discursos agenciados en el mundo contemporáneo sobre la calidad educativa pensada de manera exclusiva desde la construcción del “recurso humano”, de las competencias para las necesidades del sistema económico global. En esta perspectiva la educación en sus procesos de modernización, racionalización y eficiencia deben adecuarse a las exigencias de la movilidad del sistema económico en donde los elementos que han servido de fundamento para pensar la educación, la enseñanza y la formación se ven compelidos a transformarse desde presiones externas provenientes de otros campos de poder transnacionales, la economía y la política, dirigida desde las agencias bancarias de los países desarrollados: “Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber”(Banco Mundial 1996: 1).

Este potente discurso internacional pone en funcionamiento nuevos conceptos, estrategias y dispositivos, enmarcados en un engranaje de difusión, de reformas, de investigaciones, informes y de sistemas de evaluación (nacionales, internacionales, locales) que más que cambios lexicales implican la imposición de una racionalidad educativa, donde las pretensiones más caras a la pedagogía y a los movimientos sociales por una educación para todos y de calidad, pasa a ser decreto gubernamental. Además, ubica a quienes enarbolaron históricamente estas banderas en el espacio de las culpabilidades y de la oposición al cambio. Estas formaciones discursivas pretenden con eficiencia, socavar el apoyo social que las

comunidades y los sectores populares han brindado al magisterio y al estudiantado en sus luchas. La eficacia de este entramado está en la ambigüedad de sus conceptos, en donde calidad, equidad, eficiencia, modernización y desarrollo económico ejercen como puntales simbólicos no sólo en la comunidad en general, sino también el campo educativo y magisterial.

El conocimiento que permitió las visitas a las escuelas normales desentraña el complejo mundo en el cual se desempeñan estas instituciones y los maestros de amplias zonas del país. La realidad cotidiana de los maestros muestra como para avanzar pedagógicamente en la calidad de la educación no bastan los eslóganes y la medición de resultados. Las realidades cotidianas que han enfrentado y continúan enfrentando una gran mayoría de las escuelas normales ubicadas a lo ancho y largo del país, en zonas de conflicto, de desamparo, de pobreza y con realidades culturales, económicas, sociales y políticas diversas evidencian lo injusto y atropellador de las políticas implicadas en las pruebas estandarizadas y en muchos aspectos los procesos de acreditación. Las escuelas normales ubicadas en zonas apartadas de las grandes capitales dan cuenta de ello, sin embargo las experiencias reseñadas muestran no sólo de su vitalidad pedagógica, sino también del nivel de compromiso de estas instituciones con los procesos que desarrollan. Es este sentido que la calidad educativa pensada desde los discursos gubernamentales se ubica en un espacio de contrarios con relación a la calidad pensada desde el saber pedagógico. Esta contradicción se expresa, en no pocos casos de escuelas normales con procesos reconocidos nacionalmente en el campo pedagógico, pero que de manera incomprensible quedaron en situación “condicionada” en los últimos procesos de verificación desarrollados por el ministerio. Es desde este sentido, que la calidad del Ministerio pasa por los documentos, mientras que para el saber pedagógico pasa por los procesos de construcción de humanidad con las comunidades.

Es en la comprensión crítica de este discurso que se expresan voces del campo normalista en tanto los saberes y las prácticas históricamente construidas se sitúan en oposición a los modelos de formación, a las políticas de auto-financiación y rendición de cuentas que imponen las orientaciones internacionales y que se expresan en las políticas públicas, en especial en los Planes de Desarrollo de las últimas décadas y las reformas educativas a la

educación superior, políticas con las cuales han venido siendo evaluadas las escuelas normales (Formación Complementaria). El IV Encuentro de Escuelas normales del Occidente plantea una crítica fuerte a las políticas educativas del momento, en especial las que busca reformar la educación superior desde la construcción de pertinencia en la puesta en marcha de la Estrategia de Gestión del Recurso Humano expresada en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, titulado “Prosperidad para todos” (Manifiesto de las Escuelas Normales Superiores. Normales de Suroccidente colombiano-2011).

Este trayecto de la formación como elemento constitutivo del ser maestros, es el que recalca la profesora Martha Lorena Salina, como vía de oposición razonada a las políticas de la calidad que reducen la valoración de los procesos a lo cuantificable, a lo medible. En este sentido plantea como opción hacer confluir a la lectura de los datos, una lectura política que tendría como objeto “la dinámica social, las voces de los involucrados, las maneras de comprender, de propiciar, de resistir o de adaptarse a los cambios, la suma de voluntades, la toma de decisiones, la cotidianidad institucional, la idiosincrasia y los comportamientos particulares para desarrollar lo consagrado en las regulaciones o para modificarlo cuando sea necesario, entre otros asuntos” (Salinas Martha Lorena, 2015). En este sentido, el concepto de formación se convierte en cantera pedagógica del maestro y de sus instituciones formadora, para oponer al ritmo acelerado de lo cambiante, la pausa necesaria para la reflexión, para formar gente capaz de interactuar con las innovaciones, la sociedad del conocimiento, pero también “ciudadanos que sueñen el ideal de la libertad, la búsqueda del bienestar colectivo, que logren inscribirse en la democracia como la mejor forma de vida” (Salinas, M.L. 2025. Conferencia 2015. Universidad de Antioquia).

Como es evidente, los retos que enfrentan las escuelas normales no es cosa de poca monta, todo lo contrario, las fortalezas construidas en estos años del nuevo siglo dirán si sus trayectorias tienen la fuerza para avanzar en la construcción de un camino autónomo en la definición de un proyecto de país que parta de lo propio, de lo que se es, se sueña y se anhela, o si estas fortalezas se dispersan una vez más por las vías de las reglamentaciones, el cumplimiento de requisitos y las imposiciones externas. Como plantea una de las rectoras entrevistadas, la reestructuración donó unas fortalezas:

La reestructuración le deja a las normales una conciencia crítica y una lectura interior de su naturaleza, y de lo que es, y le ha abierto los ojos a que se tiene que posicionar y ser aquello a lo que está llamada a ser. Y la saca de ese nidito donde estaba muy juiciosita, muy tapadita. La posiciona y la saca y la hace una protagonista, de las primeras protagonistas de la educación en cualquier contexto, la convirtió en líder en una impulsadora de los procesos de calidad, la sociedad ve a la normal como un modelo, así debería ser la educación, le da una bandera, una responsabilidad muy grande en la formación de los maestros

Estas fortalezas son recogidas y expresadas hoy por algunas las normales del país, y se hacen visibles en el último documento de trabajo MEN-Escuelas Normales Superiores, “Naturaleza y retos de las escuelas normales” (MEN-Noviembre 2015) para cuya construcción y revisión fueron convocadas 37 normales del país. En él las normales participantes logran darle un puesto al saber pedagógico y a la pedagogía, más allá de las restricciones que la sometían a ser una simple reflexión del maestro. También nombran las vicisitudes e incoherencias en las que han sido sometidas, resaltan los elementos fundantes que han hecho parte de su refundación como es la defensa de la escuela normal como un todo formativo desde preescolar hasta la formación complementaria y reclaman la validez y la autonomía que no le han otorgado los marcos legales en los que se les ha conminado. Pero así mismo, este documento hace visible el juego de contrarios, en tanto que los discursos que ubican la formación de maestros y la educación desde el fortalecimiento económico como eje fundamental de la calidad es el marco conceptual de este documento, que además de hacer un largo recorrido ya trajinado por las escuelas normales, no ofrece nuevos marcos de acción que favorezca las trayectorias emprendidas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los hallazgos planteados en el trayecto investigativo y las experiencias reseñadas por los sujetos normalistas e investigadores entrevistados, permiten colegir que la trayectoria histórica trasegada por las escuelas normales, en las cuales han tomado presencia diferentes horizontes de apropiación pedagógica, pestalozziana, escuela activa y pedagogía católica,

principalmente, han aportado elementos que designan un habitus, creado en una tradición pedagógica que se expresa en formas específicas de saber y actuar en el campo de la enseñanza y la formación de maestros. Estos horizontes históricos han dejado en los espacios normalistas instalaciones conceptuales, metodológicas, procedimentales que dotan de ciertos rasgos específicos a las diferentes manifestaciones del ser maestro. Estos rasgos a la vez que definen unos vínculos con la enseñanza, el otro y el contexto, delinear posiciones en direcciones diferentes a las corrientes instrumentalistas y económicas que tiene expresión en los discursos gubernamentales y que han hecho trayecto en la educación.

Las expresiones del Movimiento pedagógico en los años 80 del pasado siglo planteó unas conceptualizaciones y experimentaciones que deben ser recogidas en los momentos actuales, en tanto que posicionó la calidad de la educación como elemento imbricado con la defensa de la educación pública y como aspiración fundamental de los maestros colombianos, recuperando para sí las banderas de la tradición pedagógica. La tarea de la reestructuración, igualmente, ofreció dinámicas que en su variedad lograron ubicar las escuelas normales del país frente a otras preguntas y nuevas realidades. Ambas experiencias visibilizan el compromiso pedagógico con la calidad, desde referentes que hacen parte de la Memoria activa y colectiva del saber pedagógico. Estos referentes, tales como saber pedagógico, práctica pedagógica, enseñanza, formación, y aquellos construidos en el proceso reestructurador (Equipo docente, núcleos interdisciplinarios, investigación pedagógica, proyectos de aula y proyectos de interdisciplinarios, entre otros) se configuran en lentes para hacer una lectura pedagógica de la calidad de la enseñanza, del aprender y de la formación, que se diferencie de otras lecturas existentes.

Sólo el devenir histórico dirá si las fortalezas labradas en los procesos de finales de siglo (XX) son suficientes para enfrentar el desafío principal que revisten los discursos contemporáneos sobre la educación y la formación de maestros, para que sus trayectorias no sean la expresión pasiva, como las normales del siglo XX, de las políticas del gobierno de turno y la vida institucional se limite al funcionamiento del aparato, es decir a la inercia de la reglamentación. Un elemento importante es que hoy los sujetos de las escuelas normales son capaces de nombrarlo: “El reto más fuerte que tenemos las normales es generar unos

procesos endógenos que sean capaces de resistir a los limitantes externos” (Rectora de una Escuela Normal Superior. Entrevista. 2015), de mostrar sin sonrojarse la pasión y la vocación por lo que hacen, de reconocer el valor de la experiencia y relacionarlo con nuevos referentes, sin obnubilarlo.

Las escuelas normales del nuevo siglo manifiestan en su historia reciente la opción por la existencia, definición a la cual le han apostado y que hace que hoy todas las escuelas reestructuradas se mantengan. Estas escuelas normales proyectan trayectorias que vienen construyendo en sus localidades y territorios, pese a las condiciones que les han sido impuestas. Estas dinámicas construidas por las escuelas normales variadas, plurales, locales, y desde sus propias condiciones y saberes, constituyen opciones posibles de calidad educativa en oposición a los discursos hegemónicos que se limitan al traslado de modelos extranjeros a la formación de maestros y a la educación. Estas múltiples direcciones trazadas por los proyectos reestructuradores de las escuelas normales fortalecen el saber pedagógico y le dan validez a la existencia de estas instituciones en el campo educativo, como lo planteara el escritor de la Resistencia, “lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podamos alumbrar” Sábato (2000:130).

Este proceso investigativo permitió hacer visibles las debilidades, pero también las fortalezas de los procesos trajinados por las escuelas normales a finales del siglo XX y principios del XXI, las cuales deben ser puntales en la perspectiva de pensar la existencia de estas instituciones hoy en Colombia. Valga destacar estos aspectos a manera de cierre, teniendo presente la necesidad de impulsar acciones colectivas y urgentes políticas públicas que den respuesta a las ambigüedades y limitaciones que no lograron resolver las luchas reestructuradoras. Los testimonios recogidos y el acervo documental muestran cómo las perspectivas delineadas en los proyectos reestructuradores impactan contra las condiciones jurídicas y administrativas en las que subsisten, dado que estas no son coherentes con la especificidad de su función social como institución formadora de maestros.

En primer lugar, es evidente que las escuelas normales deben fortalecer una propuesta sobre la forma institucional de existencia que permita el fortalecimiento de los sueños encarnados

en el proceso reestructurador. Desde este panorama, la apuesta debe estar en lograr definir de manera colectiva, debatida y analizada una forma de funcionamiento en la cual se fortalezca la lucha por la autonomía administrativa, pedagógica y académica, y que al mismo tiempo ofrezca las condiciones materiales y jurídicas para la formación de maestros normalistas como un ciclo profesional completo. Esta lucha por la autonomía se expresa en la capacidad definir aspectos acuciantes como el nombramiento de los maestros que requieren sus procesos formativos. Este ciclo completo puede abarcar, incluso procesos de maestría, doctorado, diplomados, formación en ejercicio, proyectos locales, institucionales y zonales de innovación pedagógica y de investigación. Esta forma institucional debe brindar las condiciones más favorables para que el maestro formador de nuevos maestros obtenga mejores condiciones, académicas, económicas, de tiempo y de acompañamiento para desempeñar con idoneidad su labor como formador de formadores.

En el debate de los últimos años las Escuelas normales agrupadas en ASONEN han venido estudiando propuestas sobre su carácter institucional con el fin de resolver las encrucijadas del presente, entre ellas una opción que se bosquejó en los debates de finales de siglo y que hoy ha tomado fuerza es la de instalarse como institución de educación superior²⁵⁴. Es necesario emprender una labor colectiva y nacional de estudio, análisis y debate de la propuesta que ASONEN (2012) estructura, en la cual busca recoger los diferentes planteamientos expresados al respecto. Estos proyectos definen como parte constitutiva de la escuela normal todos los grados de educación que hoy se imparten, desde preescolar hasta la formación de maestros, y parten por enfatizar su naturaleza pedagógica. Estas propuestas evidencian la importancia de construir propuestas que viabilicen otras formas de funcionamiento a las escuelas normales. Esta tarea sería importante dinamizarla y construirle

²⁵⁴ planteamiento expuesto por Alberto Artunduaga (2012) en la reunión ASONEN, noviembre de 2012. Otras propuestas planteadas por las escuelas normales están dirigidas a constituirse en una institución de de naturaleza jurídica especial como lo son el Sena, el Instituto Caro y Cuervo, la ESAP.

espacios para el debate, el cual necesariamente definiría el futuro de las escuelas normales en Colombia.

El proceso reestructurador de los años 90 mostró que si bien no se trata de defender a ultranza una institución, si debe ser tarea de las escuelas normales y el campo pedagógico resguardar las potencias que encierra una tradición de saber sobre la formación de maestros. Es decir, analizar la actualidad de las donaciones de la tradición normalista para el fortalecimiento del saber pedagógico y la pedagogía misma. Esta investigación también entre sus resultados deja abierto un horizonte amplio que muestra la necesidad de proyectos investigativos que den respuesta desde diferentes perspectivas, institucionales, locales, etc. a esta tarea.

La crisis de finales del siglo XX puso en juego la capacidad de lucha y la aptitud de transformación de las escuelas normales. Antes que nada, los procesos de reestructuración mostraron la naturaleza formativa de carácter pedagógico de las escuelas normales, como elemento central de su especificidad. Esta naturaleza formativa se expresa en la capacidad histórica de las normales para allegar, fortalecer y dinamizar saber pedagógico y ponerlo al servicio de la construcción de ámbitos de formación para la diversidad de edades que abriga (niños, niñas, pre-adolescentes y jóvenes), y en especial para la formación de maestros. Este proyecto investigativo considera que es allí donde se encuentran las herencias fundamentales sobre las cuales se pueden pensar las formas de existencia de las escuelas normales superiores, hoy en el país.

Es necesario tener presente que en el campo de la formación de maestros, uno de los aspectos centrales que ha diferenciado la escuela normal de otras instituciones ha sido la persistencia en la relación entre pedagogía y ciencias objeto de enseñanza. Se parte por considerar que esta relación es necesaria en la formación actual de maestros en Colombia, el maestro debe conocer la ciencia que enseña y los conocimientos, habilidades y disposiciones relacionadas con la enseñanza, la formación y el aprender. Esta relación entre pedagogía y ciencias plantea la propuesta pedagógica de Herbart, quien ve con preocupación la idea de que la ciencia brinda en sí misma las pautas de la enseñanza: “Cuando aun profesor se encarga enseñar una ciencia determinada, hace a menudo su plan de enseñanza sin poseer una

reflexión pedagógica. La ciencia, cree, le pone en la mano un plan según el cual puede mejor enseñarse conforme a su contenido; en el que lo une supone lo otro” (1935:75). El discurso pedagógico se ha construido con base en sus puntos centrales de problematicidad, desarrollo en los cuales la enseñanza continua siendo el punto nodal de reflexión y elemento articulador con otros conceptos, disciplinas, ciencias y saberes (Vasco M., Eloísa: 1997: 19-20; Tezanos, A.2006: 53).

Las escuelas normales en sus procesos reestructuradores y en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) establecen la necesidad de esta relación como eje de la construcción didáctica; ya a finales del siglo pasado trazaban perspectivas hacia lo inter y transdisciplinar, configurando la propuesta de los núcleos y proyectos interdisciplinarios. Es de considerar que el vínculo con la pedagogía que las escuelas normales ha sostenido en sus trayectos históricos, y sobre todo la identificación con la pedagogía que se refuerza en los procesos reestructuradores, lo ubican como el espacio articulante no sólo de la enseñanza, la formación y el aprendizaje, sino en especial como “ámbito teórico y práctico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las que entra en relación la enseñanza, “Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento- sociedad, etc.” (Zuluaga, 1999: 14).

Un elemento fundamental de defensa de la tradición normalista es el fortalecimiento de la relación institucional y formativa con la pedagogía. Aceptar la existencia de la pedagogía sólo como “la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos” (Decreto 4790 de 2008. Artículo 2), conduce a una ambigüedad tal que borra su presencia como un cuerpo de saber que ha construido en su dinámica histórica conceptos, teorías y objetos de saber y circunscribe su existencia, otra vez a la operatividad –acciones- del maestro en el aula de clases. Lo anterior tiene repercusiones en la forma de concebir al maestro y los saberes que intervienen en su formación, ya que desde la mirada que plantea este decreto el maestro como profesional no posee un saber que le dé especificidad en el

campo de las disciplinas y las ciencias, sino que es definido por sus acciones en el desarrollo de habilidades en los educandos.

La ambigüedad en relación a concebir qué es la pedagogía es una acción de marginalización del horizonte conceptual de la misma, como discurso y como práctica de saber que se ha ocupado de la enseñanza, el maestro y su formación. Se debe ser claro que lo que está en juego no es sólo un problema de palabras, más allá de las denominaciones, las implicaciones de esta reducción conceptual son las implicaciones en la formación de maestros, en tanto que esta se convierte otras vez en “lo pedagógico” expresión borrosa, que ha sido usada para nombre una dispersión de disciplinas, teorías y técnicas de todas las procedencias que diseminan en mayor grado la formación del maestro y su especificidad de saber y que reducen la pedagogía lo operativo (Zuluaga, 1999: 17), con las consecuencias que ya se han señalado en relación con la presencia de las ciencias de la educación en las Facultades creadas en la década del 30 del siglo XX.

Así mismo, la visita a las escuelas normales y las conclusiones del estudio de sus Proyectos Educativos Institucionales, proyectos de investigación e informes auto evaluativos muestran como las actuales escuelas normales persisten en mantener la articulación de la formación del maestro con la práctica pedagógica como taller de observación, transmisión, aplicación, experimentación e innovación de los aspectos relacionados con el quehacer pedagógico. La práctica pedagógica plantea la necesidad de fortificar las formas de sistematización de las experiencias, en las variadas modalidades que ha adoptado en las escuelas normales; e incluso avanzar en construir centros de innovación pedagógica y de talleres para los maestros de las zonas cercanas. Indudablemente la práctica pedagógica de las escuelas normales no sólo se constituye en un ámbito de sistematización, investigación y reflexión (como lo evidencian varios proyectos del departamento de Caldas), sino que es necesario establecer mejores lazos de comunicación entre normales con el propósito de que se retroalimenten con la variedad de experiencias que se encuentran en cada una de las instituciones.

Además, la visita a las escuelas normales mostró como la práctica pedagógica en las escuelas normales superiores del momento estableció nuevos desafíos relacionados con la

investigación y la escritura, como elementos que hoy no puede estar separado del ejercicio de la enseñanza y por supuesto de la formación del maestro. Las dinámicas investigativas no sólo exigen problematizar las prácticas, sino también obliga a la relación con campos conceptuales que han venido estudiando las problemáticas objetos de análisis. De esta manera conduce a tender lazos, a construir procesos auto-formativos y de actualización de los maestros que ejercen en las escuelas normales y a fortalecer la formación de los futuros maestros. Los vínculos con la investigación y la escritura no han sido, ni es, un aspecto fácil, son muchos los obstáculos y el proceso por recorrer, también aquí son necesarias acciones mancomunadas entre normales, y de estas con las facultades de educación y otro tipo de instituciones relacionadas con la educación con el fin de potenciar los procesos. Pese a la existencia de algunos proyectos investigativos sobre la investigación, reseñados en el estado del arte, esta y la escritura en las escuelas normales son temáticas que ameritan procesos investigativos específicos.

Como proceso de autoformación, la investigación y la escritura jalonan acciones donde es menester la acción conjunta de colectivos docentes, orienta procesos de reflexión y análisis donde la propia práctica se convierte en objeto de estudio, impulsa procesos de sistematización escrita que obliga al maestro a familiarizarse cada vez mejor con la escritura. Es de reconocido conocimiento el extrañamiento que ha constituido la elaboración textual para el maestro, y más para pensar su propio quehacer. En este sentido, la escritura sobre la práctica pedagógica y los procesos de investigación sobre ella es un requisito no sólo para la construcción de saber pedagógico y para dejar testimonio de sus dinámicas, sino también para aportar al fortalecimiento de la Memoria Activa y Colectiva de saber pedagógico. Vale la pena enfatizar, la vigencia de las escuelas normales como instituciones de saber en el mundo actual, sólo es posible en la medida en que se alimente de manera constante de la investigación, la escritura y la experimentación.

Por otra parte, la existencia de las escuelas normales en el siglo XXI pasa por vigorizar el trabajo colaborativo como equipo docente. El cuerpo docente como cerebro académico de

los procesos que la escuela normal orienta tiene que jugar un papel importante en el estudio, la reflexión y la sistematización de los proyectos que componen la vida institucional y abrir nuevas perspectivas y dinámicas. La escuela normal como forjadora de proyectos culturales, artísticos, sociales, científicos, ambientales que relacionen el afuera y el adentro debe ser la nueva existencia de las escuelas normales en la construcción de autonomía institucional y magisterial, que se distancia del simple acatamiento o enmascaramiento de los dictámenes gubernamentales. La construcción hoy de la escuela normal pasa por fortalecer sus procesos internos apuntalados en las construcciones forjadas en la reestructuración: organización por núcleos de saber y equipo docente.

Por otra parte el funcionamiento del equipo docente es un requerimiento para darle centralidad a la presencia del maestro en la vida institucional, visibilizar sus formas plurales de existencia, como sujeto²⁵⁵ público, sujeto de afecto, sujeto académico, sujeto en formación, sujeto acompañante, sujeto ambiental, sujeto estético, entre otras. En especial, son necesarios los espacios que posibiliten fortalecer una característica de la formación de maestros, la formación y la autoformación en constante movimiento, que responde a la naturaleza de inacabamiento, de constante búsqueda y construcción que implica la relación y la acción pedagógica, aspecto en el cual la experiencia del otro, del colega, funge como espacio de aprendizaje colaborativo.

La construcción de la escuela normal como un campo aplicado que incluye todos los niveles educativos involucra los equipos de maestros en la investigación, la reflexión, la sistematización desde la relación enseñanza– experimentación, los cuales se colocan al servicio ya no sólo de los procesos de aula sino de toda la institución como Dispositivo orientado a la formación de maestros. En este sentido, la variedad de formas colectivas que se instauran entre los maestros de la normal, participan del propósito de la construcción del maestro en el marco de relaciones y experiencias múltiples y reflexionadas que fortalecen el saber pedagógico. En este sentido, las políticas públicas sobre la labor docente deben

²⁵⁵ Dede la acepción planteada por Foucault, como sujeto sujetado a su propia construcción (1980:

particularizar los tiempos requeridos, no sólo para la enseñanza en el aula sino también para la construcción colectiva, como requerimientos de la labor pedagógica en la institución formadora de maestros.

Además, el posicionamiento de los maestros en el equipo docente, como organismo pensante es un elemento estratégico para construir una democracia intelectual y pedagógica al interior de las instituciones, de suerte que debilite las prácticas y concepciones verticales en el ejercicio del poder que legó la escuela normal del siglo XX. En las relaciones de saber-poder, el equipo docente y otras formas de trabajo colaborativo se constituyen en condiciones de posibilidad para hacer realizables formas de existencia del maestro, de la enseñanza, de la institución y de los saberes capaces de albergar y dinamizar, en tanto que se concibe como “una institución de saber que encarna, en la institución formadora, las comunidades científicas y un campo conceptual y narrativo de la pedagogía bajo la forma de una estructura colegiada y comunicativa” (Rodríguez, H. y Echeverri S., A. 2013:13)

La relación pedagógica con la territorialidad²⁵⁶ es uno de los rasgos de la tradición normalista que se configura en potencia para romper el aislamiento que tradicionalmente han tenido los procesos educativos de los contextos sociales. Las experiencias de finales del 90 significan que no sólo la escuela Normal debe ser importante para las comunidades, sino que también las comunidades sus formas de vida, sus construcciones y procesos deben ser la base del mundo normalista y que esta relación debe expresarse en todos los ámbitos de la escuela normal, empezando por sus programas de estudio. Así mismo, las experiencias construidas en diferentes regiones del país donde la marginalidad y la violencia han hecho su huella y su signo, han mostrado que la formación de maestros y la escuela normal sólo pueden pervivir si cumplen una labor que contrarreste el miedo, la violencia, la desconfianza y la huida. En la coyuntura actual de post acuerdo gobierno- guerrillas, las escuelas normales deben afianzar

²⁵⁶ Territorialidad entendida como una lectura pedagógica del acontecer no sólo del espacio geográfico cercano, sino también de sus construcciones culturales, sociales, ambientales, artísticas, en donde la escuela normal lee el territorio y esta es leída por él en dinámica de alimentación mutua.

sus proyectos dirigidos a fortalecer el tejido social de las comunidades, a proteger la infancia, la juventud y la población de los efectos de otros conflictos sociales como la drogadicción, el microtráfico, las bandas delincuenciales, los cuales fragmentan y polarizan las comunidades. Este proyecto investigativo encuentra entre las potencialidades que las escuelas normales tiene en sus experiencias una acumulación de saber que hace posible la construcción de una Pedagogía para la paz.

La concomitancia con el entorno social en el cual se desenvuelven las escuelas normales debe apuntar a construir otro tipo de diálogo entre la escuela, la academia y sus lenguajes con las formas culturales, comunicativas, sociales de los contextos comunitarios en los que habitan, de manera que exista una dinámica que contribuya a la formación de maestros, pero que también potencie las comunidades en sus formas de organización, de construcción de acciones culturales, sociales y políticas. Los elementos de las culturas locales, campesina, municipales, veredales, con sus expresiones y formas de relación autóctonas, hoy se encuentran en desventaja social en tan tanto que las formas consideradas “universales” propias de las culturas de las grandes metrópolis son las que tienen expresiones mayoritarias en las redes sociales y demás formas de comunicación en el ámbito social situación que las convierte en ideal de progreso y civilización. La escuela normal, retomando experiencias propias y aquellas donadas tanto por el Movimiento pedagógico, la educación indígena, la educación popular y la expedición pedagógica en estos escenarios, cumple la función de hacer visibles los saberes sometidos, marginados y descalificados para colocarlos en las dinámicas formativas relacionadas con las luchas saber-poder que se expresan en la formación de maestros, retomando aportes importantes de los hitos históricos como fue el papel de liderazgo social y comunitario cumplió el maestro y la escuela en la década del 30 y parte del 40 del siglo XX, rol que Agustín Nieto Caballero sintetizara en la expresión “la sociedad será lo sea el maestro”.

Esta relación entre institución formadora de maestros y el mundo social retrotrae la escuela normal de las influencias que definen la profesionalización del maestro desde la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la cientificidad, características desde las cuales se ha querido limitar la formación y la enseñanza a procedimientos rigurosamente definidos por las

competencias laborales. Igualmente, contribuye a establecer lo que el grupo Federici planteara en la década del 80: “los límites del cientificismo en educación”, en tanto que ubica la acción pedagógica no en el campo de las ciencias exactas o los procedimientos tecnológicos, sino como una acción enmarcada en la cultura y orientada por normas de tipo social y pedagógicas (Federici, C., Mockus., Charum, J., Granés, J., Castro, M.C., Guerrero, B., Hernández, C.A., 1993:27). En este sentido, establece un vínculo humanístico inherente a la pedagogía como espacio en el cual se ha constituido el saber sobre la enseñanza, la formación y unas prácticas pedagógicas que responden a las condiciones en las cuales se establecen las relaciones entre los maestros y los alumnos con los saberes, las disciplinas, las artes y las ciencias.

Vale la pena señalar la importancia de la escuela normal en varios espacios de la geografía nacional en establecer lazos entre la cultura local y la nacional en Colombia, en especial en las zonas retiradas de los grandes centros urbanos del país. Este vínculo no sólo establece relaciones entre los moradores de estos espacios con la cultura, el arte, los deportes, proyectos comunitarios, etc., sino que también construye enlaces entre el maestro y estos territorios, lo cual ha impedido en muchos casos que las zonas más deprimidas y violentas del país se queden sin la presencia de la escuela, único símbolo de civilidad y de presencia estatal que han conocido muchas zonas del país hasta el momento²⁵⁷.

Desde la experiencia de los procesos reestructuradores es posible decir que sólo la acción mancomunada de las escuelas normales puede evitar que las exigencias externas conviertan de nuevo a las escuelas normales únicamente en aparato. En este panorama el fortalecimiento de ASONEN es un requerimiento perentorio para jalonar acciones conducentes a incidir en las políticas públicas desde posiciones que se distancien de las políticas educativas

²⁵⁷ Al respecto, una investigación sobre los egresados de escuelas normales de Antioquia muestra que “51% se encuentra laborando en zonas rurales, el 7% en contextos urbano-marginales, es decir 58% de los encuestados se encuentran trabajando en contextos de mayor vulnerabilidad” (Aguilar D, Alzate P. M., Hernández A., Fonnegra, N., Machuca, Y., Rivera, D., Roldán M., Salazar, C, Vanegas, O., Vásquez, N., Velásquez, J. Vélez, I. (2011:68).

agenciadas desde los centros económicos y posicionen la escuela normal como ámbito formativo de carácter pedagógico y científico. Asimismo, se deben diagnosticar los elementos que hacen que ASONEN sea una organización débil en su funcionamiento, representatividad, movilidad, financiamiento y capacidad de acción, con el fin de estructurar otras formas posibles que dinamicen y le den el protagonismo que las escuelas normales necesitan en la actualidad. Por tal razón se deben buscarse formas jurídicas para las condiciones de trabajo brinden una acción dinamizadora y de liderazgo pedagógico. Por otra parte, se debe ampliar la población que representa y aglutina la asociación, plantear otras formas de participación de los maestros, en tanto que hasta el momento vincula sólo a los rectores. Es de reconocer que ha existido un vacío en cuanto a la organización de los maestros de escuelas normales, los cuales en muchos espacios mantienen lazos muy débiles con las organizaciones sindicales de docentes (diario de campo- visitas a las escuelas normales), y tampoco tienen otra forma propia de organización. Esta debilidad organizativa ha impedido que los maestros de escuelas normales puedan plantear reivindicaciones específicas.

La historia de estos 23 años del proceso reestructurador de las escuelas normales en el país aporta elementos para considerar que no es posible la existencia de las escuelas normales en aislamiento. Las experiencias construidas entre facultades de educación, grupos de investigación y escuelas normales llevan a pensar que el fortalecimiento de las instituciones formadoras de maestros en el país requiere la cimentación de acciones conjuntas que brinde mejores condiciones para enfrentar las políticas educativas que hoy someten las instituciones a las dinámicas económicas, a la rendición de cuentas, y a la búsqueda de canales de autofinanciación. Algunas prácticas construidas en acción conjunta entre las facultades de educación y las escuelas normales, reseñadas en capítulo cuarto, evidencian la importancia de las acciones mancomunadas, tanto en el campo de la investigación, espacio en el cual se han construido experiencias de mayor horizontalidad, como en el apoyo académico y pedagógico, en especial en la experimentación y sistematización de experiencias. Esta relación se debe fundamentarse en el reconocimiento de los saberes y los procesos construidos por ambas instituciones.

La tarea del presente de las escuelas normales debe girar en fortalecer, defender y valorar los aportes que brindó la gesta de reestructuración, proceso en el cual desde la diversidad y las condiciones propias las escuelas normales que hoy existen en el país reactualizaron la tradición normalista retomando críticamente los aportes más potentes de ella y construyendo otros para hacer frente a las necesidades de la formación de maestros en la actualidad. Estas construcciones son potencias desde las cuales se deben pensar la construcción de políticas públicas relacionadas con las escuelas normales.

Finalmente, es necesario señalar los variados senderos investigativos que deja planteado este estudio, la ruralidad, las nuevas formas pedagógicas de comunicación, la práctica pedagógica, la escritura, la investigación, la relación escuela normal-territorio, las relaciones de género en la construcción del maestro normalista, entre otras son horizontes investigativos que hace del las escuelas normales una línea investigativa con un campo amplio de acción. Un elemento altamente inquietante que deja la visita por las escuelas normales y el estudio de los documentos producidos institucionalmente es la pregunta por las formas de existencia que tiene la pedagogía hoy en las escuelas normales, aspecto que requiere un abordaje más detallado y que en sí mismo es un macro proyecto por la diversidad de perspectivas que se evidenciaron en este transcurso y que fueron expuestas de manera general en el último capítulo. Este es el hilo que orientará los próximos trayectos.



REFERENCIAS

REFERENCIAS PRIMARIAS

Abrew Q., 2014. Pobreza sigue bajando en Medellín, pero es la ciudad más desigual. En: El Colombiano. Publicado el 10 de junio de 2015. Disponible en <http://www.elcolombiano.com/pobreza-sigue-bajando-en-medellin-pero-es-la-ciudad-con-mas-desigualdad-YH2108313>

ACIFORMA (1995). Apropriación pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un modelo Comprensivo de la formación de maestros- ACIFORMA). Proyecto. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. Texto sin publicar. Centro de documentación Facultad de Educación

ACIFORMA (2000). Informes Seminarios Permanentes 1999-2000. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. Texto sin publicar. Centro de documentación Facultad de Educación.

Aguilar D, Alzate P. M., Hernández A., Fonnegra, N., Machuca, Y., Rivera, D., Roldán M., Salazar, C, Vanegas, O., Vásquez, N., Velásquez, J. Vélez, I. (2011). Los egresados normalistas en Antioquia: Institución Formadora, maestros y región. En: Nodos y nudos, Vol. 3 N°30, enero-junio, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 65-78

Aguilar Sahagún, Luis Armando (2005). Rescatar lo humano en educación. En: Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización. México: Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente (ITESO), Goethe- Institute Guadalajara, Universidad Iberoamericana León.

Aguilar, D., Yarza, A. y Paredes, D. (2007) Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. En: Pedagogía y saberes n° 26. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 87-96.



- Ahern, E (1991) Desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850. En: Revista Colombiana de Educación. N° 22-23.pp. 13- 88. Colombia.
- Alambique Pedagógico Montessori (2007).Memoria Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. 50 años formando maestras y maestros. Informe final proyecto de investigación Memoria Pedagógica. Bogotá. IDEP- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Texto sin publicar. Centro de documentación IDEP.
- Alzate P., M. Victoria, Gómez M. Miguel A., Romero L. Fernando (2012). G.M. Bruño, la edición escolar en Colombia 1900-1930. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Amaya Alzate, J. (1983). Manual de legislación educativa. Medellín: Editorial Difusión.
- Arango B., J. (1898). Proyecto importante. En: Palacio M. y Nieto L. (1994) (compiladoras). Medellín: Secretaría de Educación Cultura Departamento de Antioquia. Dirección de Currículo y Dirección de Extensión Cultural. Pp.108-105
- Arciniegas A., J. (1995). Presentación. Hacia el rescate de la pedagogía. Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia. Agosto 6-7 de 1995. (S.l.) ASONEN
- Arciniegas A., J. (1997). Presentación. El proyecto educativo institucional escuela normal superior. Memorias Seminario-Taller, la Ceja, mayo 18-22 de 1997. ASONEN
- Artunduaga Marlés (1995).Orientaciones para la reestructuración de las normales. En: ASONEN (1995). Hacia el rescate de la pedagogía. Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN
- Artunduaga Marlés, A. (2012).Entre los retos y la realidad: Consideraciones para la construcción de una propuesta de política de formación docente. ASONEN. (Documento de trabajo)



Asociación Nacional de Escuelas Normales –ASONEN- (1997). El proyecto educativo institucional. Memorias seminario taller: La Ceja, mayo 18-22 de 1997.

Asociación Nacional de Escuelas Normales -ASONEN (1995) Hacia el rescate de la pedagogía. Memorias seminario taller San Pedro de los Milagros Antioquia. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN

Asociación Nacional de Escuelas Normales -ASONEN (1996) Maestros para el siglo XXI, Construimos juntos el futuro. Memorias Encuentro Nacional de Normales Superiores y Facultades de Educación. La Ceja, agosto 8-10 de 1996.

Asociación Nacional de Escuelas Normales- ASONEN (2012). Consideraciones para la construcción de una propuesta de política de formación docente en las escuelas normales superiores. (Versión 2012). Bogotá. Junta Directiva.

Avendaño y Carderera, (1888). Curso elemental de pedagogía. Obra aprobada para servir de texto a las escuelas normales y seminarios de maestros y maestros. Madrid: Imprenta de la viuda de Hernando y C. Décima edición.

Ayala, S et al (s.f.). Historia de la Escuela Normal Estados Unidos del Brasil de Posadas. Buenos Aires. <http://normaleudelbrasil.edu.ar/descargas/HistoriaEscuelaNormal.pdf> [consultado febrero de 2012]

Banco Mundial (1991). Informe sobre el desarrollo mundial. La tarea acuciante del desarrollo. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.

Banco Mundial. (2014). Simposio de “Aprendizaje para Todos”: Invertir en un futuro más prometedor. 10 de abril de 2014. Video. Intervención del Jim Yong Kim Presidente del Grupo del Banco Mundial. Disponible en: <http://envivo.bancomundial.org/simposio-de-aprendizaje-para-todos-invertir-en-un-futuro-m%C3%A1s-prometedor>. Consultado abril 24 de 2015



- Bank, J. (1990). *The Essence of Total Quality Management*. New Jersey: Prentice Hall
- Barber, M., Mourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: McKinsey & Company, Inter-american dialogue.
- Barrau, TH H. (1869). *Dirección moral de los institutores*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Betancourt, P. P. (1918). Soñando. En: *Revista Colombia*. Julio 10 de 1918. Pp.97 Medellín.
- Betancourt, P. P.(1916). Régimen autoritario. En: *Revista Colombia*. Medellín. Pp. 48-49
- Betancourt, P.P. (1918). Divagaciones. En: *Revista Colombia*. N° 115. Medellín. Pp. 142-143
- Biscarri, Cañadel, Farreny y Miñambres. (1994). La nueva formación del profesorado en Francia. La experiencia de la IUFM de la Academie de Grenobles. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 21 septiembre/diciembre .pp. 149-158
- Bolivia. Ministerio de educación (1994). Ley 1565 de 7 de julio de 1994. Disponible en <http://www.filosofia.org/mfa/fabo994a.htm>. [Consultada en abril de 2012]
- Calle Atehortúa, D. (2014). Critican becas de alcaldía y gobernación por no incluir humanidades. Periódico ADN. Medellín, septiembre 7 de 2014. Disponible en <http://diarioadn.co/medellin/mi-ciudad/cr%C3%ADticas-a-becas-oficiales-en-antioquia-1.116013>
- Caro, M. (1872). Los hermanos de las escuelas cristianas. *El Tradicionista*, Bogotá, Año I, Trimestre III, núm. 28, 9 de mayo, pág. 218.



- Caro, M. A (1872-b) II Tendencias y revelaciones. En: El Tradicionista. N° 40 de 6 junio. Bogotá, año I, trimestre III, Pp. 283-284. Reproducido en Instituto Caro y Cuervo (1982). Clásicos Colombianos, IV. M. A. Caro Obras, Tomo I Filosofía, Religión, Pedagogía. Estudio Preliminar por Carlos Andrade Valderrama Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. Pág. 268-269.
- Caro, M. A (1872-c). IV. Injusticia e ingratitud. En: El Tradicionista. N° 42 de 11 junio. Bogotá, año I, trimestre III, Pp. 283-284. Reproducido en Instituto Caro y Cuervo (1982). Clásicos Colombianos, IV. M. A. Caro Obras, Tomo I Filosofía, Religión, Pedagogía. Estudio Preliminar por Carlos Andrade Valderrama. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo. Pág. 275-276.
- Caro, M. A (1884). El derecho a definir. Anales Religiosos de Colombia, Bogotá, 15 de marzo de 1884, año I, núm. 10, págs. 145-147. Bogotá: Imprenta de Silvestre y Compañía.
- Caro, M. (1884(b)). El estado docente. Escritos pedagógicos. Anales Religiosos de Colombia, Año I, núm. 11, 19 de abril Bogotá, págs. 161-165.
- Caro, M. A (1890). Inserciones. De la Nación, número 462. En. El Monitor Medellín, abril 10 de 1890 pp. 71-72.
- Carreño, M. A. (1998). Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras. Arreglado por él mismo para el uso de las escuelas de ambos sexos. Medellín: Cometa de papel.
- CEID-FECODE (1987). La calidad de la educación y el movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. N° 11. Abril de 1987. Bogotá: FECODE. Pp. 9-15
- CEPAL-UNESCO (1996). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida). Lima: Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.



CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO-OREALC

Cerna, M. (2014). Honduras: cuatro escuelas normales pasarán a la Universidad Pedagógica. Noticia periódico El Heraldó. Septiembre 23 de 2014 Disponible en: <http://www.elheraldo.hn/pais/750807-214/honduras-cuatro-escuelas-normales-pasar% C3%A1n-a-la-universidad-pedag% C3%B3gica>

Colombia. MEN – ENS (2011). Relatoría taller de construcción colectiva MEN – ENS. Programa de Formación Complementaria a Distancia Perfil del Normalista Superior. Bogotá: 14 y 15 de julio de 2011. En: página web Colombia aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Relatoria_Taller_EN_S_14_y_15_de_julio_de_2011.pdf

Colombia. MEN – ENS (2014). Reunión escuelas normales superiores-Ayuda memoria. En: página web Colombia aprende <http://aprende.colombiaaprende.edu.co>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1986-1990) Programa de Educación inicial. Proyecto 01. Escuelas Normales PEFADI. Archivo. Sin publicar. Centro de Documentación Ministerio de Educación Bogotá.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1989). Proyecto de ley N. ° 114 de 1989. Educación y Cultura N°20, pp. 39-40. Bogotá: Federación de Educadores de Colombia CEID.

Comisión Segunda (1984): La calidad de la educación. Foro Nacional por la defensa de la educación Pública. Págs. 35-37. En: *Educación y Cultura*. Separata especial. FECODE. Documentos. Foro Nacional por la defensa de la educación pública.

Comité Cívico de Jericó (1989). Carta dirigida al Jefe Programa de Transformación Normales. EN: Ministerio de Educación. Programa de Educación inicial. Proyecto 01. Escuelas Normales PEFADI. 1986-1990. Archivo. Sin publicar. Centro de Documentación Ministerio de Educación Bogotá.



- Congreso de la República de Colombia (1826). Ley orgánica de estudios del 18 de marzo de 1826. En: Ley y decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en 1826. Bogotá. Imprenta de Manuel Mejía Viller-Calderón. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango
- Congreso de la República de Colombia (1926). Ley 1926 0012 de septiembre 25. Diario oficial 20307 lunes 27 de septiembre de 1926.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 (febrero 8). En: Ministerio de Educación Nacional (1995) Ley General de educación, El salto educativo. La educación eje del desarrollo del país. Serie documentos especiales. Santafé de Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/ArticuladoVF.pdf>
- Congreso de la República. 1821. Ley 1° de 6 de agosto. En: Leyes de 1821. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Congreso General de la República de Colombia (1821). Leyes de 1821. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango
- Congreso Nacional de Formación de Maestros-FORMAR. 14-17 de octubre de 1996. ASONEN, MEN, Universidad de Antioquia, Secretarías de Educación de Antioquia, Medellín. En. Educación y Pedagogía n° 17. Vol. 9. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores- CAENS (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. Documento marco. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores- CAENS (2000 a). Formación de maestros, elementos para el debate. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, ASONEN, ASCOFADES.



Cuarto Encuentro de Escuelas Normales del suroccidente colombiano (2011) Memorias. Manifiesto de las Escuelas Normales Superiores. Guacarí-Valle del Cauca. Noviembre 4. Disponible en: <http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2011/11/Manifiesto-de-las-escuelas-normales.pdf>

De la Sociedad (1912). Pedagogía Republicana. En: Palacio, L. V. y Nieto L. J. Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia. Pp.74-77

Deming, E. (1989). Calidad, productividad y competitividad. La salida a la crisis. Madrid: Díaz de Santos.

Departamento de Antioquia. Secretaría de Educación y cultura (1987). La diversificación educativa. Dirección de Currículo-Centro experimental piloto. División de educación formal. OPA 239. Medellín.

Díaz V., M. (1986 a). El modelo pedagógico Integrado. Proyecto de investigación. Universidad del Valle. En: Educación y Cultura. Federación colombiana de educadores. Bogotá. N° 7. Abril. Pp. 60-63.

Díaz V., M. (1986 b) Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: Educación y Cultura. Federación colombiana de educadores. Bogotá. N° 7 y 8. Abril y julio. Pp. 63-65; 45-49.

Díaz, Á. F. (1986). Investigaciones sobre calidad de la educación. En: Educación y Cultura. N° 8. Calidad de la educación. Federación de Educadores de Colombia-FECODE.

Díaz, M., Zúñiga, M., Chávez Ceneira, Hleap, José y Edgar Támara (1985). Proyecto Modelo Pedagógico Integrado para normales demostrativas. Cuarto informe de investigación. Cali. Universidad del Valle, Facultad de Educación, Ministerio de Educación. Documento mimeografiado. Sección de archivo y documentación del Ministerio de Educación.



- Echeverri S. A (2002). Propuesta de maestría en educación emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las escuelas normales superiores incidencia en la vida cotidiana. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. (Mimeo).
- Echeverri S. A. (1996) Proyecto de reestructuración de Escuela Normales en el departamento de Antioquia. En Revista Educación y Pedagogía No. 16. Pp. 19-46.
- Echeverri S. A. (1996). Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo comprensivo. En Revista Educación y Pedagogía No. 16. Pp. 71-105.
- Echeverri S. A. et al. (1995) Apropiación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la Construcción de un Modelo Comprensivo de la Formación de Docentes. - ACIFORMA - Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia. (Sin publicar)
- Echeverri S. a. Palacio, Luz V. y Rodríguez H. (s.f.). Informe final del proyecto de investigación: Emergencia y consolidación del Dispositivo Formativo Comprensivo en las escuelas normales superiores: su incidencia en la vida cotidiana. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín. Texto sin publicar. Centro de documentación Facultad de Educación
- Echeverri S., Alberto (1997). Naturaleza pedagógica de la escuela normal superior. En: El proyecto educativo institucional, Escuela Normal Superior. Asociación Nacional de Escuelas Normales. Memorias Seminario Taller. La Ceja. Antioquia. Pp. 23-36
- El Colombiano (2015). Editorial. Medellín, progreso y contrastes. Domingo, 28 de junio de 2015. Pág. 27.
- El Tiempo, 19 de octubre de 1933, número 7,822. En: Biblioteca Nacional de Colombia. El Doctor López y la cultura Nacional. Revista senderos. Publicación semestral. Biblioteca nacional Vol. 1, N° 6 de 1934: 76. Archivo Biblioteca Nacional de Colombia.



ENSMA-Escuela Normal Superior María Auxiliadora-(2009). Tras los hilos de una herencia: la pedagogía y la formación de maestros (1959-2009). Revista a(u)las No.6, pp. 21-51

Equipo de reestructuración de las Normales de Antioquia. Informe de Visita. 1997. Sin publicar. Archivo Escuela Normal Superior de Amagá.

Equipo técnico de Secretaría de Educación Valle del Cauca (s.f.). Reestructuración de Escuela Normales. Un proceso participativo en el Valle del Cauca. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.

Escuela Normal Nacional para señoritas María Auxiliadora (1995). Proyecto de reestructuración. Comisión n°1, Apropriación del saber pedagógico universal, autores clásicos y contemporáneos. Copacabana- Antioquia. Archivo pedagógico institucional. Biblioteca Epifanio Mejía.

Escuela Normal Nacional para señoritas María Auxiliadora (1995). Proyecto de reestructuración. Comisión n° 2, Recuperación de la memoria de saber. Copacabana- Antioquia. Archivo pedagógico institucional. Biblioteca Epifanio Mejía.

Escuela Normal Nacional para señoritas María Auxiliadora (1995). Proyecto de reestructuración. Comisión n° 3, La normal como campo de experimentación del saber pedagógico. Copacabana- Antioquia. Archivo pedagógico institucional. Biblioteca Epifanio Mejía.

Escuela Normal Nacional para señoritas María Auxiliadora (1995). Proyecto de reestructuración. Comisión n° 4, Informática y formación de maestros. Copacabana- Antioquia. Archivo pedagógico institucional. Biblioteca Epifanio Mejía.

Escuela Normal Nacional para señoritas María Auxiliadora (1995). Proyecto de reestructuración. Comisión n° 5, Planes de enseñanza y planeación del currículo. Copacabana- Antioquia. Archivo pedagógico institucional. Biblioteca Epifanio Mejía.



Facultad de Educación

Escuela Normal Nacional para señoritas María Auxiliadora (1995). Proyecto de reestructuración. Comisión n° 6, Relaciones con la comunidad. Copacabana-Antioquia. Archivo pedagógico institucional. Biblioteca Epifanio Mejía.

Escuela Normal Superior de Medellín. Reseña Histórica en <http://www.ienormalmedellin.edu.co/index2.php?id=12750&idmenutipo=1731&tag>

=

Escuela Normal Superior de Ocaña. Reseña Histórica. Página web institucional: <http://www.normalsuperiorocana.edu.co>

Escuela Normal Superior de Popayán (2003). Propuesta a la Secretaría de Educación Municipal. En: Página web institucional: <http://www.normalpopayan.edu.co/> Consultado agosto de 2015

Escuela Normal Superior de Popayán. Historia. Orígenes y trayectorias. Página web institucional: http://www.normalpopayan.edu.co/contenido/contenido.php?id_contenido=3. Consultado el 12 de junio de 2014

Escuela Normal Superior Farallones de Cali (2014) programa de formación complementaria práctica pedagógica investigativa. Cali. (Documento sin publicar). Archivo Institucional.

Escuela normal Superior La Hacienda (2010). Proyecto Educativo Institucional-Informe ejecutivo ampliado. Barranquilla. “Mañana me voy...”. Construcción colectiva. Documento de trabajo.

Escuela Normal Superior María Montessori (1990). La Normal Distrital María Montessori pide la palabra. La reforma de la Normal: rescate y creación de una institución.- En: Educación y Cultura. N° 20. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores-FECODE



Escuela Normal Superior María Montessori (2005). El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de la Escuela Normal Superior María Montessori. Informe final del Proyecto de investigación. Bogotá. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori- IDEP. Documento sin publicar. Centro de documentación IDEP.

Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. Historia. En: <http://es.scribd.com/edpa8/d/44335082-HISTORIA-LARGA-I-E-E-N-S> [consultada en abril 23 de 2012]

Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. Perspectiva histórica - Santa Rosa de Osos. <http://enspedrojustoberrio.blogspot.com/p/evalua-tus-docentes.html>

Estado Soberano de Antioquia (1870). Circular Despacho de gobierno, Medellín 10 de diciembre de 1870. Boletín Oficial. Medellín n° 432 pp. 247-248. Archivo sala Antioquia. Universidad de Antioquia.

Estado Soberano de Antioquia (1870). Decreto orgánico de instrucción primaria del Estado de Antioquia. 1870. (Diciembre 19) En: Palacio Mejía L. Victoria y Nieto López Judith (Compiladoras) (1994). Escritos sobre Instrucción Pública en Antioquia.

Estado Soberano de Antioquia. Decreto del 4 de enero de 1870. En: Boletín Oficial. Medellín: N° 373. Enero 8 de 1870. Pp. 9-10.

FECODE (1990). Educación y Cultura. N° 20. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores.

Flores Rojas, R. (1967). Colombia: formación de maestros. Instituto piloto de educación rural y escuela normal de Pamplona, asociados al proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. París: Unesco.

Flórez Ochoa (1996). Convenios con facultades de Educación. En: Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN.



Formar. Congreso Nacional de Formación de Maestros. Educación y pedagogía. 9(17).

Foro Nacional por la defensa de la educación Pública (1984). Calidad de la Educación.

Comisión Segunda. En: Educación y Cultura. Separata Especial. Diciembre de 1984.

Bogotá: FECODE

Fundación Compartir (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir

Gabor, A. (1991): Deming, el hombre que descubrió la calidad. Buenos Aires: Granica.

Galvéz, M. (1964). La maestra Normal. Buenos Aires: Losada

Garcés, F. (1996). El modelo pedagógico y su función en la reestructuración de las escuelas normales. En: Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN

García Posada, E. (1996). Maestros investigadores en el aula. En: Hacia el rescate de la pedagogía. Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN

Gil Salcedo, M. C. (2015) Acercamientos a una memoria crítica y sentidos de la reestructuración de la Escuela Normal Superior de Medellín en épocas de globalización. Texto en proceso de publicación.

Grupo Alambique Pedagógico Montessori (2007). Memoria Pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Más de 50 años formando maestros y maestros. Informe final. Proyecto de investigación. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Texto sin publicar. Archivo IDEP



- Gutiérrez, R. (1987). Sistema correccional de las escuelas primarias. En: Palacio M. Luz Victoria y Nieto López, Judith (1994). (Compiladoras) Escritos sobre instrucción pública en Antioquia. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Departamento de Antioquia. pp. 241-245
- Gutiérrez, Rodrigo (1995). Organizaciones que aprenden. En: Misión Ciencia, educación y Desarrollo. Educación para el desarrollo. Colección documentos de la Misión, Tomo II. Colombia: Presidencia de la República- Colciencias.
- Hernández Ruíz, S. (1959). La cultura profesional del maestro. En: Boletín n° 4. Vol. I. Proyecto principal de educación. Octubre- diciembre 1959. Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental. La Habana
- Huertas G. M. (1935). Contingente alemán en la cultura colombiana. En Revista Senderos. Vol. 4 N° 21-23. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia. págs. 266-273.
- Ignotus- Enrique Cortés (1877). La lección del pasado. Ensayo sobre la verdadera misión del partido liberal. Bogotá. Imprenta de Medardo Rivas. Biblioteca Luis Ángel Arango. Colección Misceláneas.
- Institución Educativa Distrital Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. Santa Marta.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio (2011) Proyecto de práctica pedagógica investigativa. Programa de formación complementaria Puerto Berrío. Archivo Institucional: Documentos para la verificación de condiciones de calidad. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1jshkJd0aZgDn5hM6Eu3I9Q_-O8DrLRKladNp0ONzn_E/edit
- Institución Educativa Escuela Normal Superior Cristo Rey (2010). Proyecto Educativo Institucional. Barrancabermeja. Consultado en: <http://normalcristorey.blogspot.com.co/>



Institución Educativa Escuela Normal Superior de Amagá (2012). Proyecto Educativo Institucional. Archivo Escuela Normal

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Florencia (2009). PEI. Resignificación del Proyecto Educativo Institucional. Modificaciones adoptadas mediante acuerdo 027 del 04 de diciembre de 2009. Archivo Institucional.

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Juan de Ladrilleros (2014). Proyecto Educativo Institucional. Buenaventura- Valle. Archivo Institucional.

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Manizales (2012). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de:
<http://escuelanormaldemanzales.edu.co/index.php/inicio/pei>

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ocaña (2003) Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.normalsuperiorocana.edu.co/>

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Pasto (2010). Proyecto Educativo Institucional (Quinta versión). San Juan de Pasto. Recuperado de <http://www.escuelanormalpasto.edu.co/documentos/05pei.pdf>

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Piedecuesta. (s.f.) Reseña Histórica, Filosofía institucional y plan de estudio de la Formación complementaria. . “Creciendo en valores generamos cambio. Recuperado de:
<http://www.normalpiedecuesta.edu.co/>

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Saboyá (2012). Componentes y estructura del PEI. Saboyá- Boyacá. Recuperado de: <http://www.normaldesaboya.edu.co/>

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ubaté (2014). Proyecto Educativo Institucional: maestros formadores de maestros y ciudadanos pedagogos autocríticos. Villa de San Diego de Ubaté – Cundinamarca. Archivo Institucional



Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2005). La ciudad imaginada escuela, sujeto y conciudadanía. Trabajo teórico práctico. Informe final. Asesor Gabriel Restrepo. Archivo Centro de documentación IDEP

Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2008). Programa de formación permanente de docentes cuerpo, arte y expresión. Convenio interadministrativo de cooperación IDEP- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Archivo Centro de documentación IDEP

Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2007). Los cuerpos en espacios de la escuela línea cuerpo y subjetividad. Convenio interadministrativo de cooperación IDEP- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Informe final Archivo Centro de documentación IDEP

Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2007) La oralidad, la lectura y la escritura un desafío en la formación de maestros. Proyecto segunda fase. Convenio interadministrativo de cooperación IDEP- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Informe final 2007. Investigadores: Un docente de cada ciclo. Archivo Centro de documentación IDEP

Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2007). El viaje pedagógico y la apropiación de escuela-ciudad-territorio. Coordinación del proyecto María Mercedes Boada, Martha Manosalva. Formación Complementaria. Convenio interadministrativo de cooperación IDEP- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Informe final. Archivo Centro de documentación IDEP

Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (1999). Música como expresión lúdica. Proyecto financiado por IDEP. Anexa a la Normal María Montessori. Investigador: Gustavo González Palencia. Archivo Centro de documentación IDEP



Institución Educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2005) Proyecto pedagógico el fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de valuación del ciclo complementario a preescolar. Investigadoras: Dora Nelly Fajardo Camacho. Rectora (E) y otras y otro. Asesora. Gloria Alvarado Forero. Archivo Centro de documentación IDEP

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali (s.f.) Proyecto Educativo Institucional. Cali- Valle. Archivo Institucional

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali (2014) Modelo pedagógico, estructura curricular y plan de estudios. Cali. (Documento sin publicar). Archivo Institucional.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali (2013) Plan de mejoramiento del Programa de Formación Complementaria (Documento sin publicar). Archivo Institucional.

Institución Educativa Escuela Normal Superior la Hacienda. Proyecto Educativo Institucional. Informe Ejecutivo-ampliado. Currículo y plan de estudio. Programa de Formación Complementaria. Autoevaluación y plan de mejoramiento (2010). Archivo Centro de documentación IDEP.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2013). Informe Ejecutivo-Proyecto Educativo Institucional. Santa Rosa de Osos – Antioquia. Archivo institucional.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús (2013). Proyecto Educativo Institucional. San Pablo (Nariño). Recuperado de: <http://ielanormalsanpablo.blogspot.com.co/>

Institución Educativa Escuela Normal Superior San Juan del Cesar (2012). Proyecto Educativo Institucional. Archivo institucional.



- Institución Educativa Normal Superior San Pio X (2009). Proyecto Educativo Institucional. Formación complementaria. Istmina-Chocó 2009. Disponible en <http://enssanpioxdeistmina.jimdo.com/ciclo-de-formaci%C3%B3n-complementaria/> [Consultada mayo 23 de 2014]
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de México.
- Jaramillo Arango, J. (1934). Sobre Educación Nacional. En: Revista Senderos. Vol. 1, nº 6 julio de 1934, pp. 280-290. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Keiner, D. Mejía- Arauz, Morán Quiroz, Romero Morett y Aguilar (2005). Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización. México: Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente (ITESO), Goethe- Institute Guadalajara, Universidad Iberoamericana León.
- La Nación (periódico) (2013). Normal Superior, sólida en la formación de maestros. Jueves 21 d noviembre de 2013. Neiva
- La Nación. Escuelas Normales Asociadas. 31 de julio de 1959: 59. <https://news.google.com/newspapers?nid=1757&dat=19590730&id=qR4iAAAIBAJ&sjid=E3wEAAAIBAJ&pg=1651,14011490&hl=es>
- La Prensa (2015). En el 2016 se formará la última promoción de las Normales. Diciembre 6 de 2015. Tegucigalpa. Honduras. Disponible en <http://www.laprensa.hn/honduras/908691-410/en-2016-se-graduar%C3%A1-%C3%BAltima-promoci%C3%B3n-de-las-normales>
- López de Mesa, L. (1934). Estatuto de la aldea colombiana. En: Revista Senderos. Biblioteca Nacional. Vol. 2 nº7 y 8 de 1934. Bogotá.
- Memorias IV Encuentro de Escuelas Normales del sur occidente colombiano Guacari – Valle del Cauca 2 al 4 de Noviembre de 2011 Manifiesto de las Escuelas Normales Superiores Guacari - Valle del Cauca. 4 de Noviembre de 2011



- MINED-PNUD-UNESCO (1978) Evaluación de las Escuelas normales de Colombia. Primera, segunda y tercera parte. MINED-PNUD-UNESCO, Proyecto Col. 76/003: Administración, planificación e investigación educativas. Bogotá. (Mimeo) Centro de Documentación MEN.
- Ministerio de Educación (1934). Sobre los propósitos del Ministerio de Educación. En: Senderos Vol. 2, No 7 y 8 (1934). Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Misión francesa (1968). Plan de reestructuración de las escuelas normales y de la carrera docente universitaria en Colombia. Tomo I y II. Bogotá. Sin publicar. Archivos MEN. Centro de documentación.
- Mockus, Antanas (1984). Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura N°2. Septiembre de 1984. Bogotá: FECODE. Pp. 27-42
- Mockus, A., Hernández, C. Guerrero, B., Granés J. Castro, M. C., Charúm, J. y Federici, C. (1985) La reforma curricular y el magisterio. En: Educación y Cultura N°2. Septiembre de 1984. Bogotá: FECODE. Pp. 65- 88
- Nieto Caballero, A. (1918). La Escuela Nacional de Instructores. En: Revista Colombia. Octubre 9 de 1918. Pp. 223-225.
- Ocampo, J. F. (1984). Sobre la calidad de la educación (ponencia). Págs.43-49. En: FECODE, 1984. Educación y Cultura. Separata especial. Documentos. Foro Nacional por la defensa de la educación pública.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI-, (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Síntesis. Madrid: Naciones Unidas- CEPAL, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura, Secretaría General iberoamericana.



- Palacio L. V. y Salinas, M. L. (1996). El campo aplicado para la formación de maestros. En: Revista Educación y Pedagogía No. 16. Pp. 106-125.
- Palacio Mejía, L. V. y Ramírez Franco, m. (2002). Módulo. Núcleos interdisciplinarios. Publicación interna institucional. Escuela Superior Normal María Auxiliadora. Copacabana.
- Palacio Mejía, L. V., Garcés Gómez J. F. y Álvarez Torres J. (2002). Lineamientos de la asesoría de la fundamentación pedagógica. Propuesta de asesoría Escuelas Normales Superiores. Departamento de pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Sin publicar.
- PNUD. 1990. Desarrollo humano. Informe 1990. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD-UNESCO (1983). Administración, planificación e investigación educativa. Colombia. Resultados y recomendaciones del proyecto. Informe final. Documento reservado UNDP/COL/76/003. Paris. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000577/057791so.pdf>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL (1998). El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Diálogo Interamericano. Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL (2001). Quedándonos atrás. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Diálogo Interamericano, Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.



- Pyle W. J. (1914). *Métodos de Instrucción*. Biblioteca del Maestro. New York and London. D. Appleton and Company.
- Quintero Trujillo, D. (1996). *La escuela normal superior un proyecto pedagógico y social en desarrollo*. Tunja: Boyacense de impresores.
- Rentería, P. (1996). *Una mirada a las normales de Antioquia*. En: *Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia*. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto n° 080 de 1974. *Diario Oficial* 34038 marzo de 1974.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto n° 088 de 1976. *Diario Oficial* 34495, febrero 6 de 1976.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto n° 1419 de 1978. *Diario Oficial* 35070 martes 8 de agosto de 1978.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional -MEN (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores*. Documento Marco. República de Colombia. Santafé de Bogotá, D.C.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional -MEN (2002). *Finalidades y alcances del Decreto 230 de 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional*. Bogotá: Enlaces.
- República de Argentina. Ministerio de Educación y de Justicia (1988). Resolución 1679. 21 de octubre de 1988. Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/> [Consultado en abril de 2014]
- República de Colombia, Decreto 1937 de 1933 (Noviembre 24). En: *Educación Colombiana Tomo I*. Ministerio de Educación Nacional. División de normales superiores y educación primaria. Bogotá: Imprenta Nacional



República de Colombia, Decreto 644 de 1934 (marzo 27). En: Educación Colombiana Tomo I. Ministerio de Educación Nacional. División de normales superiores y educación primaria. Bogotá: Imprenta Nacional

República de Colombia, Decreto 644 de 1934 (marzo 27). En: Educación Colombiana Tomo I. Ministerio de Educación Nacional. División de normales superiores y educación primaria. Bogotá: Imprenta Nacional.

República de Colombia. Congreso de la República. Ley 39 DE 1903. Sobre Instrucción Pública (26 de octubre). Diario oficial número 11,931 viernes 30 de Octubre de 1903. Documentos de instrucción Pública. Archivo. Sala Antioquia. Universidad de Antioquia.

República de Colombia. Congreso de la República. Ley 115 de 1994. Diario Oficial N. ° 41.214 del 8 de febrero de 1994.

República de Colombia. Decreto 0429 1893. Revista de Instrucción Pública de Colombia. Vol. 01, n° 01-06. Enero-junio 1883. Archivo Sala Antioquia. Universidad de Antioquia.

República de Colombia. Decreto 595 de 1886. Diario Oficial n° 6,844-6,845 de 30 de octubre de 1886. Archivo Sala Antioquia. Universidad de Antioquia.

República de Colombia. Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Noviembre 1 de 1870. En: La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Bogotá, Nos. 1, 2 y 3 de enero de 1871. Archivo Luis Ángel Arango.

República de Colombia. Memoria del Ministro de Educación al Congreso. 1960. Bogotá: Imprenta Nacional. Archivo Luis Ángel Arango

República de Colombia. Ministerio de Educación (1934). Sobre los propósitos del Ministerio de Educación. En: Senderos Vol. 2, No 7 y 8 (1934). Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.



República de Colombia. Ministerio de educación (1965) Programas de educación para normales. Medellín: Bedout

República de Colombia. Ministerio de educación (1965) Programas de educación para normales. Medellín: Bedout

República de Colombia. Ministerio de educación Nacional (1986). Convenio MEN-ICBF. Proyecto piloto n°1. Programa de educación familiar para el desarrollo de la infancia en las escuelas normales. Bogotá. Mimeografiado. Archivo Ministerio de Educación.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2009). Lineamientos generales para los programas de Formación Complementaria de las ENS. Bogotá. Subdirección de articulación educativa e intersectorial.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2011) Relatoría taller de construcción colectiva MEN – ENS. Programa de Formación Complementaria a Distancia Perfil del Normalista Superior. Bogotá: 14 y 15 de julio de 2011. En página web Colombia aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Relatoria_Taller_EN_S_14_y_15_de_julio_de_2011.pdf

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional -MEN (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. Documento Marco. República de Colombia. Santafé de Bogotá, D.C.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 4790 de 2008. (Diciembre 19). Diario Oficial N. ° 47212 de diciembre 23 de 2008. <http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/concordadas>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2903 de 1994 (31 de diciembre). Disponible en: <http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/concordadas>. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2009].



República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2903 de 1994 (31 de diciembre). Disponible en:

<http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas>. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2009].

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 10 de 1932. DIARIO OFICIAL año LXVIII 21884 sábado 9 de enero de 1932. Bogotá. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto N. ° 088 de 1976. Diario Oficial N. ° 34495 lunes de febrero de 1976. Decreto N. ° 088 de 1976, (enero 22). Disponible en <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas>.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto N. ° 1419 de 1978. (julio 17). Diario oficial N. ° 35070 martes 8 de agosto de 1978. .

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto N. ° 1955 de 1963. Diario oficial N. ° 31190, miércoles 25 de septiembre de 1963.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto N°1 de 1826. Sobre el plan de estudios. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 10 de 1932. DIARIO OFICIAL año LXVIII 21884 sábado 9 de enero de 1932. Bogotá.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto N. ° 080 de 1974. (Enero 22) Diario oficial 34038 lunes 11 de marzo de 1974.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Educación colombiana. Disposiciones orgánicas y reglamento de la educación nacional primaria, normalista, superior y bachillerato. 1903-1958.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de ley N. ° 114 de 1989. Educación y Cultura (20), pp. 39-40.



República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Un siglo de educación en Colombia: 1886-1986. Bogotá 1988.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 1792 de 1945. En: Ministro de educación nacional, Germán Arciniegas y Director General de Enseñanza Normalista, Germán Peña Martínez (1946) Escuelas Normales Regulares. Plan de estudios, programas, reglamento y disposiciones vigentes. Bogotá. Imprenta Nacional.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional-MEN (1974). Resolución 4785 de 1974 (JULIO 9). En: MEN-PNUD-UNESCO. Evaluación de las escuelas normales, parte III, anexo 3. Mimeografiado. Archivo MEN.

República de Colombia. Ministerio de Instrucción Pública. Decreto N° 491 de 1904 (3 de junio) Diario oficial N° 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

República de Colombia. Presidencia de la República (1932). Decreto número 1487 (13 de septiembre). Diario oficial 22090 Bogotá, lunes 19 de septiembre de 1932. Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria.

República de Colombia. Ministerio de educación Nacional (1986). Convenio MEN-ICBF. Proyecto piloto n°1. Programa de educación familiar para el desarrollo de la infancia en las escuelas normales. Bogotá. Mimeografiado. Archivo Ministerio de Educación.

República de Colombia-MEN (2002). Finalidades y alcances del Decreto 230 de 11 de febrero de 2002. Currículo, evaluación y promoción de los educandos, y evaluación institucional. Bogotá: Enlaces.

República de los Estados Unidos de Colombia. Decreto orgánico de 1870. Publicado en: La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Bogotá, Nos. 1, 2 y 3 de enero de 1871

Restrepo, Carlos E. (1917). Examen sin propósito. En: Revista semanal *Colombia*, N° 32 Y 33, Editorial. Enero 10 de 1917 Medellín, pp. 1-2



- Rodríguez Rojas, J. M. (1963) Metodología especial de las materias básicas: Lenguaje y matemáticas. Desarrollo del programa oficial para escuelas normales. Medellín: Bedout.
- Salle, J. B. de la (2001). Guía de las escuela. Obras completas, tomo II, obras pedagógicas y escolares. Madrid: San Pio X. Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Schleicher, A. (2008). (Prologo) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago, Chile: McKinsey & Company, Inter-american dialogue.
- Senlle, A. (1993). Calidad total en los servicios y la administración pública Barcelona: Gestión 2000.
- Senlle, A. y Vilar, J. (1996). ISO 9000 en empresas de servicios. Enciclopedia de excelencia y calidad total. Barcelona: Ediciones gestión 2000.
- Siegert Ch. (1972). Sin título. En el Monitor. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Medellín. Tomo I. N° 32. Agosto. Pp.253-254
- Tercer Encuentro de Escuelas Normales del Suroccidente colombiano (2010). Declaración. <http://www.escuelanormalpasto.edu.co/>
- UNESCO (1959). Proyecto Principal de Educación Unesco-América Latina. Boletín Trimestral. N° 4, Vol.1. La Habana: Centro Regional de la Unesco en el hemisferio occidental.
- Unesco- PNUD (1983). Administración, Planificación e Investigación Educativas Resultados y Recomendaciones del Proyecto, Informe preparado para el Gobierno de Colombia. Unesco. France.
- UNESCO, OREALC (1991). Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 24. Santiago de Chile.



- UNESCO, OREALC (1993). Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 31. Santiago de Chile.
- UNESCO, OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo.
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación (2005). Una educación de calidad para todos los jóvenes. 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, 8-11 de septiembre 2004.
- UNESCO-OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de educación en América latina y el Caribe. Documento de trabajo. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.
- Universidad Distrital y Normal Distrital María Montessori (2006) Programas de formación de maestros y los imaginarios de infancia. Universidad Distrital Normal Distrital María Montessori. Grupo de investigación infancias- Colciencias-IDEP. Directora: Cecilia Rincón.
- Vásquez, A. (1898). Informe del director de las escuelas urbanas de Medellín. Pp. 741-744 En: Palacio M. Luz Victoria y Nieto López, Judith (1994). (Compiladoras) Escritos sobre instrucción pública en Antioquia. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Departamento de Antioquia. Pp.66-68
- Vieira M. L (1961). Resumen de viajes y actividades de la experta itinerante del Proyecto principal de la UNESCO. (Mimeografiado).
- Villegas B., M. L. (1996). Palabras de apertura de la Secretaría de Educación de Antioquia al Encuentro Nacional de Normales Superiores y Facultades de Educación. ASONEN).
- Zerda, L. (1983). Reglamento para las escuelas primarias. Revista de Instrucción Pública de Colombia. Sección Oficial. N° 7, año 1, julio de 1893. Bogotá.



REFERENCIAS SECUNDARIAS

- Abendaño Briceño, Augusto. (2004) Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en Ecuador. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>.
- Alas Solís, M.; Hernández, R. & Orellana, D. (2003) Estudio Diagnóstico de las Escuelas Normales de Honduras. Dirección de Investigación, UPNFM 2003 Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
- Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: el origen del maestro argentino. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Álvarez G. (2003). La arqueología y la genealogía como herramientas para leer la sociedad educadora (Ponencia). XII Congreso de historia de Colombia. Popayán
- Andrade, A. (2013) La invención de la Anormalidad en Colombia. Psicología crítica – historia. Vol. 1 de Psicología e historia crítica. New Hampshire: Lulu.
- Anguita Martínez, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. En Rev. Interuniv. Form. Profr., 30 (1997), pp. 97-109
- Arbeláez N. y Pineda R., Y. (2009). La práctica pedagógica de los maestros de las escuelas normales de Manizales: 1982-1994. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 5 nº 1, enero-junio. Pp. 27- 56. Manizales: Universidad de Caldas
- Ardila, R. (1999). Las ideas psicológicas en Colombia. En: Revista de estudios sociales – RES. N° 3, Historia de las ciencias sociales en Colombia (I), (junio). Pp. 59-67. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes.



- Arias, Germán. (2013) Las escuelas Normales y la educación básica chilena. En Revista Digital Escritores.cl Recuperado de: <http://www.esritores.cl/ediciones/articulos2/escnormales.htm>
- Aris, Y. (2001) La Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto. (Venezuela) 1946 - 1980. Ministerio de educación pública de costa rica. V Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana. San José de Costa Rica, 21 al 24 de mayo del año 2001
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994, México: Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y docencia.
- Arteaga Castillo, B. & Camargo Arteaga S. (s.f.) El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. En Integra Educativa Vol. II / N° 3
- Ascolani, A (2001). Historia de la educación argentina y la formación docente, ediciones y demanda institucional. En: Revista brasileña de Historia de la educación N°1, enero.
- Asociación Nacional de Profesores Normalistas de Chile. La creación de las escuelas normales en chile. <http://www.normalistas.cl/pages/hist.htm>[Consultada en marzo 12 de 2012]
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research – Unity and diversity. Forum: Qualitative social research, Vol 6, N° 3. [En línea] Consultado [26 octubre 2010] Disponible en: <http://iteach.saintleo.edu/InstructionalDesign/QualitativeResearch.htm>
- Ávalos y Bustamante, J. (s.f) Escuelas Normales. Consideraciones sobre las establecidas en el País Vasco <http://hedatuz.euskomedia.org/1609/1/02141158.pdf>
- Ayala Silvia, D. Pini de. Carugo, E. Castro, S. Pini, J. Urquiza, Y. (s.f.) Historia de la escuela normal superior “Estados Unidos del Brasil” de Posadas. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/603623/historia-de-la-escuela-normal-superior>



- Avendaño, Joaquín; & Cardena, Mariano. (1888) *Pedagogía*. Madrid, imprenta de la Viuda de Hernando y C. 1888 décima edición.
- Báez Osorio, M. (2004). Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia. En: Rhela-Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. 6. Pp.169-208.
- Báez Osorio, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. En Revista Historia de la educación latinoamericana. Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. No. 4, Págs. 157-179
- Báez Osorio, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. En: *Eccos*. Sao Paulo. Vol.7, N° 2. Pág. 427-450. Julio.
- Báez Osorio, M. (2008). *Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas*. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Págs.111-134.
- Ball, S. (2013). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagógica. En: *Educación y cultura* n° 100. Pp. 107-119. Bogotá: FECODE
- Basto Flores, C. R. y Herrera Casilimas, G.E. (2004). *Relatos de vida de maestros espacios de construcción de subjetividad y de reflexión sobre la enseñanza*. Tesis de maestría. Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/562/1/AA0287.pdf>
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, María; Alfonseca, Juan B.; (2008). Reseña de "Entre imaginarios y utopías: historias de maestras" de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coordinadoras). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, 981-997.



- Biscarri Gassio, Joan; Agusti Farreny, Alfred; Canadell Francino, Josep; Miñambres Abad, Amparo. (1994). La nueva formación del profesorado en Francia: la experiencia del I.U.F.M de la Academie de Grenoble Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 21, Septiembre/Diciembre 1994, pp. 194-158
- Bogdan R. Y Knopp S.(2005). Qualitative research for education. An introduction to the theory and methods. Boston, A and B.
- Bohórquez Casallas, L. A. (1956). Evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones Culturales
- Bourdieu, P. (1995). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona. Anagrama
- Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. (2002). Campo del poder, campo intelectual, itinerario de un concepto. Montessor, Jungla Simbólica
- Bourdieu, P. (2010). La globalización. Consecuencias humanas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P.y Wacquant Loïc J.D. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
- Breijo Worosz, Taymi. (2009) Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la facultad de educación media superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la universidad de ciencias pedagógicas de pinar del río. Tesis doctoral en ciencias pedagógicas. Pinar del Río. 2009



- Bruno J., R. y Jover O., G. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España. Cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación. *Revista de Educación*. N° 347, septiembre-diciembre. Pp. 397- 417.
- Cabezas Salmon, M. (2008) El proceso de formación del maestro primario en Cuba; sus articulaciones con la interdisciplinariedad (Cuba). Tomado de: <http://www.monografias.com/trabajos55/formacion-del-maestro-primario/formacion-del-maestro-primario2.shtml>
- Calvo, G., Rendón L.B., Rojas G. L. (2004). La Formación de los Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IELSAC.
- Calvo, H. (1917). El aseo y el adelanto. En: *Revista Colombia*. Julio 4 de 1917. N° 54, año II. Medellín. Pp. 73-74.
- Calvo, W (2010) Francke, August Hermann (1663-1727). Iglesia Evangélica Pueblo Nuevo Recuperado de: http://www.iglesiapueblonuevo.es/index.php?codigo=bio_francke
- Camacho Cabello, J. (2006) En torno a la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España ADIDE* Mayo 2006 - revista n. 3.
- Cárdenas Giraldo, M. y Rojas Moncriff, F. (2002). El Movimiento Pedagógico: Una mirada desde los grupos pedagógicos. En: Suarez, Hernán (Compilador) (2002). Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2001. Entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio- Corporación Tercer Milenio.
- Cárdenas Mejía, J. y Rentería Rodríguez, P. (1991). La instrucción pública en el Estado Soberano del Cauca. 1870-1885. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.



- Castro, E. (2006) Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Fondo editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, G. J. y Hernández, U. (2012) Saber pedagógico en el Cauca. Miradas de maestros en contextos de diversidad. Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y contextos Culturales –GEC. Red de investigación educativa ieRed. Popayán: Universidad del Cauca
- Castro V, Jorge O. (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Una mirada a la configuración de campo de saber. Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Certeau, M. De (2000) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Iberoamericana.
- Chabanes, R... (1997) La formación de profesores en Francia. Educación y pedagogía n°17. Vol. 9. F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros pp. 29-48
- Choque Villca, C. (1998) Proceso de transformación del sistema de formación docente inicial en Bolivia. Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.
- Claux Carriqui, I. (2011). La búsqueda. Testimonio de Leonor Esguerra Rojas. Medellín: Pregón.
- Clemente Batalla, I. (1996). Escuelas normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899. En Educación y Pedagogía, N°s. 14-15, (segundo semestre de 1995 y primer semestre de 1996), pp. 142-153.
- Coffey A. Y Atkinson P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cuantitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia



- Colina Ch., W. (2010). Decreto de instrucción pública, gratuita y obligatoria 1870 en el distrito de Maracaibo sección Zulia. Trabajo de grado para optar al título de magister en historia. Universidad de Zulia. Maestría en historia de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Disponible en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5110. [Recuperado junio 14 de 2015]
- Comenio, J. A. (2000). Didáctica Magna. México: Porrúa.
- Comenio, J. A. (2000). Pampedia (Educación universal). Madrid: Aula Abierta
- Compayré, G. (1994). Herbart: La educación a través de la instrucción. Biblioteca grandes Educadores. N° 8 México9: Trillas,
- Condorcet (2001). Cinco memorias sobre instrucción pública y otros escritos. Madrid. Morata.
- Congreso Veracruz (2010) Declaración de Veracruz por la educación normal. En Congreso Veracruz Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI, Xalapa, Veracruz, 24 de abril de 2010
- Consejo Nacional de Educación, República Argentina. Escuela “Provincia de la Rioja”. Celebración del 25 aniversario de su fundación e inauguración oficial de su edificio propio. 22 de junio de 1941. Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires 1941
- Crespo, J. (2008). Las maestras de Sarmiento. En: Revista Criterio N° 2337, mayo de 2008 Disponible en: <http://www.revistacriterio.com.ar/cultura/las-maestras-de-sarmiento/>
- Cubillos Bernal, J. (2007). Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación dl pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey. Bogotá: Programa editorial Universidad del Valle, Gimnasio Moderno de Bogotá. Pp. 304



- Curiel M. (1981). Historia de la educación pública en México. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Denis, M. (2003). Las doctrinas de inspiración protestante. En Avanzini Guy. La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. Pp. 21-40. México: Fondo de cultura económica.
- Denis, Rube. (2011) Reseña histórica de las Escuelas Normales para Maestros en
- Derridá, J. (2003). Papel máquina. La cinta de máquina de escribir y otras respuestas, Madrid: Trotta.
- Días Fuentes, A. (1997) El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. En Revista Educación y pedagogía n°17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros p. 139-151
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa (2001). El docente frente a las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: *Revista iberoamericana de educación*. N° 25, enero-abril de 2001.Pp. 103-133. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos-OEI
- Díaz, Á. F. (1986). Investigaciones sobre calidad de la educación. En: Educación y Cultura. N° 8. Calidad de la educación. Federación de Educadores de Colombia-FECODE.
- Duch, L. (2008). Antropología simbólica y corporeidad cotidiana. En: Duch, L., Lavaniegos, M., Capdevila, M. y Solares, Blanca. Cuadernos de Hermenéutica 2. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
- Ducoing Watty, Patricia. (Coord.) (2013) La escuela normal: una mirada desde el otro. 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. – (IISUE educación)
- Ducoing, P.



- Ducoing, Patricia; (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 39-56.
- Echeverri S. A. (1989). Santander y la instrucción pública 1819-1840. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Universidad de Antioquia.
- Echeverri S. Alberto (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En: Suarez, Hernán (Comp.). Veinte años del movimiento Pedagógico. 1982-2002 entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. Tercer Milenio.
- Echeverri S., A. (2001). Posdata a una investigación concluida (ACIFORMA). En: Cuadernos Pedagógicos N° 15. Universidad de Antioquia, Facultad de educación. Pp. 35-42
- Echeverri S., Alberto (2008). ACIFORMA: Los seminarios permanentes como el mayor aporte a la fundación de las escuelas normales superiores 1999-2000. En: A(u)las n° 5, 2008. Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Copacabana. Pp.115-137.
- Echeverri S., Alberto (2009). Un Campo conceptual de la Pedagogía: una contribución. Tesis doctoral. Universidad del Valle.
- Echeverri, A., Garcés G. F., Palacio M. L. V. Y Rodríguez G. H. (2002), Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación. En. Investigación pedagógica en Colombia. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos
- Educ. ar. Portal Educativo del Estado Argentino. Sarmiento, hechos y perspectivas. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/sarmiento-hechos-y-perspectivas.html>
- Elizondo Huerta, A. (2000) La Universidad Pedagógica Nacional: ¿Un nuevo discurso magisterial? México: UPN, 2000 85 p. Colección educación; N°11



- Escobar, A (1995). La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana. Serie Colonialidad, modernidad, descolonialidad.
- Escolano B. (1982). Las escuelas normales, siglo y Medio de perspectiva histórica. En revista Educación. N° 269. Pp. 55-76.
- Escolano B. (s.f.) Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. Universidad de Salamanca. Pp. 55 -76
- Escolano, A. (1997) En Revista Educación y pedagogía n°17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros pp. 77-93
- Fabres Hevia, P. (2010). Un lugar diseñado específicamente para la enseñanza: el espacio físico ocupado por la escuela primaria pública en Chile (1883-1915). En Revista Pensamiento Educativo, Vols. 46-47. p. 285-301
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teachers preparation: structural and conceptual alternatives. En: Houston, W. R. (Ed.). Handbook for Research on Teacher Education. Pp. 212-233. New York: Macmillan.
- Figueroa Millán, L. (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1° trimestre, año/vol. XXX, número 001. Pp. 117-142 Centro de estudios educativos, distrito federal, México.
- Figueroa, C. y Londoño, C. (2014). La escuela normal superior y los test en Colombia. En: Praxis & Saber. Vol. 5. N° 10. (julio-diciembre). Pp. 245-265.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista. En: Denzin, Norman K., (2015). Manual de investigación cualitativa, Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. México: Gedisa. 544 pp. Colección herramientas universitarias.



Fontevicchia, J. (2015). Entrevista a Chomsky, N. Periódico Perfil, versión impresa. Octubre 27 de 2015. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.perfil.com/internacional/Noam-Chomsky-La-corrupcion-fue-tan-grande-en-Sudamerica-que-se-desacreditaron-a-si-mismos-y-desperdiciaron-grandes-oportunidades-20151025-0008.html>

Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública, México, 2002

Formar. Congreso Nacional de Formación de Maestros. Educación y pedagogía. 9(17). Facultad DE Educación. Universidad de Antioquia. Asociación Nacional de Escuelas Normales- ASONEN

Foucault, M (1992). El orden del discurso. Traducción de Alberto González T. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). Poderes y estrategias. En: Microfísica del Poder. Madrid: La Piqueta

Foucault, M. (1985). Saber y verdad. págs. Madrid, España: La Piqueta. pp.127-162.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En: Revista Mexicana de sociología. Vol. 50, N°3. (Julio-septiembre). Pp. 3-20

Foucault, M. (1992) Verdad y poder. En Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1992). Curso del 7 de enero de 1976. En Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1997). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1999). Estrategias de poder. Barcelona: Paidós Iberoamérica.

Foucault. M. (1995). Dichos y escritos IV. Editora Nacional. Madrid: Biblioteca de filosofía



- Foucault, M. (2001). Defender la sociedad Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Fullan, Michael (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal
- Gadamer, Hans- Georg (1993) Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Sígueme.
- Gadamer, Hans- Georg (1998) Verdad y Método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Sígueme.
- Gajardo, M. y Puryear, J. (2003). Formas y reformas de la educación en América Latina. Santiago de Chile: Lom Editorial
- Galván Lafarga, L. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. Revista Educación y pedagogía n°17 F.O.R.M.A.R. Congreso Nacional de Formación de Maestros pp. 51-74
- Gálvez, Inmaculada E. (1997). Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparativos. En: Revista Española de Educación Comparada, 3(1997), 215-245
- Garcés, F. (2010). Sobre la tradición crítica de la Normal en sus 50 años y la sexta edición de la revista a(u)las. En; Revista a(u)las N° 7, Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Pp16-19.
- García Ahumada, E. (2002) 350 años del natalicio de San Juan Bautista de La Salle. En AHIg 11 (2002) pp. 375-381
- García Márquez, G. (2002). Vivir para contarla. Bogotá: Norma.
- García Ramis, L. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. ICCP. En Produca. UNESCO



- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 35: Mayo-Agosto 2004. Pp. 17-37.
- Giraldo, B. y Rodríguez O. (2000). Eventos significativos de la psicología colombiana en el siglo XX. En: Revista Summa psicológica. Vol. 7, n° 2. Sep. 275-294.
- Gómez Gómez, S. A. (2006). Memoria cultural: Institución Educativa Escuela Normal Superior de Amagá. Amagá-Antioquia.
- Gómez Ramos, A. (2004). Introducción. Kosselleck y la begriffsgeschichte. Cuando el lenguaje se corta con la historia. Koselleck, Reinhart (2004). Historia/Historia. Madrid: Mínima Trotta.
- González Lara, M. y Pulido Chávez, O. (2012) ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En: IDEP. ¡Todo pasa...todo queda! Historias de maestros en Bogotá. Pp.12-56. Bogotá.
- González Lara, M. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI, Centro de Investigación y Educación Popular- CINEP, Programa para la paz, Universidad Pedagógica Nacional.
- González Pérez, Teresa (1994) Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX. La formación de maestros en La Laguna. Tesis. Servicio de publicaciones Universidad de la Laguna
- González Rojas, J. E (s.f.). La burocratización de la pedagogía: La implantación del decreto orgánico de noviembre 1º de 1870 en el Estado de Cundinamarca. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. Disponible en: http://archivo.pedagogica.edu.co/admon_total/raes/archivos/doc001080.pdf [Fecha de consulta: 14 de junio de 2009]



- González, J. E. (2005). Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Bogotá: Universidad Nacional. Pp. 249.
- Guilarte Columbié, H. (2003) Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza. Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba 2003
- Gutiérrez López, C. (2006) El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del Cambio. En Reencuentro, núm. 45, mayo, 2006, p. 0
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las escuelas normales en España. Revista *Interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 5, Julio, pp. 45-60.
- Guba E. and Lincoln Y (2005). Paradigmatic controversies, contradictios, and energin confluences. En: Denzin N. y Lincoln(Eds.)(2005). Handbook of Qualitative researche. Thousand Oaks, Ca Sage.
- Guzmán, M (1986). Vida y muerte de las escuelas normales. Barcelona: PPU.
- Harf, R; Pastorino, E; Sarlé, P; Spinelli, A; Violante; R y V\indler, R. (1999) Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica. En Nivel Inicial. Aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo, 1999, pp. 66-87
- Helg, A. (2005), la educación en Colombia 1918-1957. Bogotá: Plaza&Janés.
- Hernández Álvarez, J. (s.f.) La formación del profesorado. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/ConferenciasFinal/conferencia4.pdf>



- Hernández Morales, P. (2011) En defensa del normalismo. En Periódico La Jornada. Sábado 24 de septiembre de 2011. Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/24/opinion/017a2po>
- Hernández Santamaría, G. (2010) Alianza Por La Calidad De La Educación O El Ocaso De La Política Sexenal. En <http://www.articuloz.com/educacion-articulos/alianza-por-la-calidad-de-la-educacion-o-el-ocaso-de-la-politica-sexenal-1944790.html>
- Hernández, Carlos, Mejía M. R, Martínez Boom, Rojas Moncriff, CEID, FECODE. (1999). El movimiento pedagógico, balance y perspectivas. En: *Educación y cultura* N° 50-5°. Edición especial. Agosto de 1999. Santafé de Bogotá: Federación de Educadores de Colombia- FECODE.
- Herrera G., Olaya, Henao, Medina y Grisales. (2009). Tras los hilos de la herencia: la pedagogía y la formación de maestros (1959-2009). En: A(u)las. N° 6, Tradición Crítica. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia la república liberal y la modernización de la educación: 1930–1946. *Revista Colombiana de Educación*, 26, 107).
- Herrera, M. C. (2004). La identidad profesional del magisterio: Entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural de carácter democrático (Conferencia inaugural). Encuentro iberoamericano de formación docente “Entre orugas y mariposas” Tomo I. Conferencias. Bogotá: ICFES, ASCOFADE, Universidad Pedagógica Nacional, REDFACE.
- Herrera Restrepo, S. (2012). Entre métodos y textos escolares. Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia. En: Ríos Beltrán y Saénz Obregón (editores) Saberes sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia



Hirsch JR, E.D. (2009). The making of Americans. Democracy and our schools. New haven and London: Yale University Press.

Homenaje a las escuelas normales y a los profesores normalistas. (2011) escuela normal superior José Abelardo Núñez. Recuperado de: <http://mipropuestaeducativa.blogspot.com/2011/01/homenaje-las-escuelas-normales-y-los.html>

Hurtado Tomás, P. (2002). Una mirada, una escuela, una profesión. Historia de las escuelas normales 1821-1984. En: Galván, Luz Helena (Coordinadora) Diccionario de historia de la educación en México. México: Conacyt- CIESAS. (Documento sin paginar)

Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP (2012). ¡Todo pasa...todo queda! Historias de maestros en Bogotá. Bogotá: IDEP.

Izarra, Douglas. (2009) La formación docente en Venezuela. En Revista INFANTES 2009 Volumen 1 N° 1 pp. 13 – 38

J. Campos Cruz, P. Gómez Jiménez, Julita E. Hernández Sánchez, B. Castillo Castro, M. L. Luna Alfaro () Estado situacional de la formación de profesores de educación básica en tabasco la formación de profesores de educación básica en tabasco. En Revista Didasc@alia: didáctica y educación. Número 2 (2011). Abril-Junio pp. 29-48

Jaramillo Roldán, R. (2008). De los léxicos entorno a la a la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. N° 79. Julio. Bogotá: FECODE.

Jaramillo Roldán, R. (2009). La des-acreditación de las normales superiores. En: Educación y Cultura. N° 82. Marzo. Bogotá: FECODE.

Jaramillo Uribe, J. (1980). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En: Manual de historia de Colombia. T. III. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.



- Jordan, J. 2013. "La tarea del desarrollo: Una reflexión a partir de la crisis en España. En: E-DHC, Quaderns electronics sobre el Desenvoluament humà i la cooperacio, N° 1, Pp. 6-21. Disponible en http://www.uv.es/edhc/edhc001_jordan.pdf
- Kant, E. (1994) ¿Qué es la ilustración? En: Filosofía de la historia. Trad. Eugenio Imaz, México: Fondo de Cultura Económica.
- Keiner, D. Mejía- Arauz, Morán Quiroz, Romero Morett y Aguilar (2005). Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización. México: Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente (ITESO), Goethe- Institute Guadalajara, Universidad Iberoamericana León.
- Klaus R. y Muñoz G. (s.f.), Teoría crítica de la formación (Bildung): Reflexiones a partir de la "teoría de la semiformación" de Th. W. Adorno. (Documento sin publicar).
- Bartolomé Cossío, M. (1899). La reforma escolar. En Revista Nacional, 31 de octubre de 1899, págs. 321-323. Madrid
- Larrosa, J. (2006). La experiencia. Separata. Educación y pedagogía. Vol. 16. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia
- Latapí Sarre, P. (2007) ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007
- Leoz, G. (2006). Cien años de normalismo en el imaginario social argentino. En Revista Hermes. Año 1, Revista n°2. Instituto de Formación Docente. San Luis- Argentina
- Loaiza Cano, G. (1995). Luis Tejada y la lucha por una nueva cultura. Colombia 1898 y 1924. Bogotá: Colcultura, Tercer Mundo.



- Loaiza Cano, G. (2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. En: Revista Historia Crítica n° 34. Julio – Diciembre 2007. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia. Universidad de los Andes. Pp.62-91. Bogotá.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2009). Sabio o erudito: El maestro de las escuelas normales de Caldas 1963-1976. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del XX. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 7, n°2, julio-diciembre, pp. 67-93. Manizales: Universidad de Caldas
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2012). La disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960 y 1970: el poder y la autoridad para vigilar y castigar. En: Magistro. Vol. 6, n°12. Bogotá: Maestría en educación. Universidad Abierta y a Distancia- Universidad Santo Tomás. Pp. 17-38.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2016). Origen de las escuelas normales en el departamento de Caldas. EN: Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 18, n°26, enero-junio 2016. Pp. 47-70. ISSN: 0122-7238.
- Loaiza, Y., Pineda Y. y Arbeláez, I. (2014). Debate Pedagógico: el maestro de escuela en las aulas de Manizales en el contexto del Movimiento Pedagógico Colombiano. Manizales: Universidad de Caldas.
- Londoño Vega, P. (1994). Educación femenina en Colombia 1780-1880. Boletín cultural y bibliográfico. Vol. 31. N° 37. Pp. 21-59. Banco de la República.
- López de Mesa, L. (1934). Estatuto de la aldea colombiana. En: Revista Senderos. Biblioteca Nacional. Vol. 2 n°7 y 8 de 1934. Bogotá.



- López Tinajero, N. (1999). Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes. En: Revista latinoamericana de estudios educativos. N°1, Vol. XXIX, pp. 93-116. México: Centro de Estudios Educativos.
- López, M. A. (2010). Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas. Plumilla Educativa. Universidad de Manizales. Pp. 84-91
- Lora, E. (2007). (Ed.). The state of state reform in Latin America. New York: Inter-American development Bank. Stanford University Press y World Bank.
- Llanos Noreña, D. (2011). La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008). Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Madrid, D. (1998). La formación del profesorado en Inglaterra. En: Domingo, J.C., Gómez, M.C., López y Peña (eds.). Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Granada: Grupo Editorial Universitario. Pp. 123-135.
- Malinowski, N. (s.f.) Perspectiva histórico-comparativa: planteamiento cronológico de la reflexión paradigmática. México: Diplomado Transformación educativa
- Mallarino Botero, G. (1990). El Gimnasio Moderno en la vida colombiana 1914-1989. Bogotá: Villegas Editores.
- Mantinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “reforma Educativa”. En: Políticas Educativas. Campinas. Vol2, n°1, p 27-40.
- Mantinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “reforma Educativa”. En: Políticas Educativas. Campinas. Vol2, n°1, p 27-40.
- Marcelo García, Carlos. (2002) La formación inicial y permanente de los educadores Consejo Escolar del Estado (2002). Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 161-194.



- Martínez B. A., Castro, J. y Noguera C. (1995). Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez Boom, A. (1995). Líneas de fuerza entorno a la Ley General de Educación. En: ASONEN (1995). Hacia el rescate de la pedagogía. Medellín. ASONEN. Memorias seminario taller San Pedro de los Milagros. Agosto 6-8 de 1995. Pp.85-99
- Martínez Boom, A. (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPRODIC
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos. Convenio Andrés Bello.
- Martínez Boom, A. (2006). Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura. Proyecto Implantación de Programas de Investigación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2011). Memorias de la escuela pública. Doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela: planes y expedientes, 1774-1821. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander.
- Martínez Medrano, E.: Escuelas Normales (1979). Revista La Concordia, año 11, 1858, Teruel.
- Maya Alfaro, C., Zenteno Ávila, E. (2003). Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia. *Revista Educación* 2001, núm. 100 (Sept. 2003) p. 29-37
- Maya Alfaro, C. & Zenteno Ávila, E. (2002) Las escuelas normales_: espacios de tensión y controversia. En *Revista Educación* 2001, núm. 100 (Sept. 2003) p. 29-37
- Maya Alfaro, C. (2010) La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, Pp. 51-64.



- Maya, A. C. (2010). La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas. *Educación y Pedagogía*, vol. 22, (58).PP. 51-64
- Medina Melgarejo, P. (1999). Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? En *Perfiles educativos*, Vol. 21 N°. 83-84 pp. 93-104
- Mejía Cazapa, M.R. (s.f.). Contexto socioeducativo en el que surge el normalismo rural mexicano. En: *Origen y desarrollo de la educación normal rural en México 1922-1997*, pp. 34-38
- Mejía Cubillos J. (2012). *Diccionario biográfico y genealógico de la élite antioqueña y viejocaldense. Segunda mitad del siglo XIX y primera del XX*. Pereira: Red Alma Mater. Pp. 55.
- Mejía, M. R. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. En: *Pensamientos y realidades en la educación contemporánea*. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos caminos.
- Mejía, M.R., (2002) *Movimientos pedagógicos hacia el siglo XXI*. En Suárez, H. (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 Entre mitos y realidades*. (pp.165-202). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.
- Merieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Mesa, C. (1996). Textos de hermenéutica: sobre el concepto de tradición en Gadamer en: Laguna. *Revista de filosofía*, N° 3, 1995-1996, pp. 33-46
- Messina, G. (1999). Investigación o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En: *Formación docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19 (Enero-abril). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI. Pp. 145-207



- Ministerio de Desarrollo Humano - Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (1997). Informe OEI-Ministerio de Educación Capítulo 11 La formación superior no universitaria SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Bolivia: 1997. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/>
- Ministerio de Educación de la Nación (1953). Reestructuración de los institutos Nacionales del profesorado de las escuelas normales nacionales e instituto nacional del profesorado en lenguas vivas. Dirección General de la enseñanza, secundaria, normal, especial y superior. Buenos Aires
- Mireles Ortega, I. (2001). Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista. En: Tiempo de Educar, Vol. 3 N° 6, julio-diciembre, pp. 39-65. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Molero Pintado, A. (2000) La formación del maestro español, un debate histórico permanente. En Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp. 59-82
- Moliné Escalona, M. (s.f.) La institución libre de enseñanza. Tomado de: <http://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/la-institucion-libre-de-ensenanza/fundamentos-de-la-pedagogia-institucionista/>
- Monge M, J. & Menter, I. (1997) Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997 Tomado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
- Montes, J.r (2009). Aproximación histórica de la formación institucional de maestros en España. En Campo abierto Vol. 28 n° 1, pág. 131-141



- Montoya Palacio, S. (2012). El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009. Tesis de maestría. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología
- Morín, E (1990). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morris, D. y Brandon, J. (1996). Reingeniería. Cómo aplicarla con éxito en los negocios. Nuevos temas empresariales. Management siglo XXI. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Müller de Ceballos, I. (1996). La Formación docente en Alemania: una ojeada histórica. En Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15 segunda época, vol. 7 Primer y segundo semestre de 1996 p. 170-177
- Muñoz de Ebensperger, E. (1942). El desarrollo de las escuelas normales en Chile. Anales de la Universidad de Chile, 0 (45-46) p. 152-189. doi:10.5354/0717-8883.1942.23986. Recuperado de: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/23986/25308>
- Muñoz, A. (2014) Discuten futuro de las 13 escuelas normales de Honduras. En <http://www.laprensa.hn/honduras/tegucigalpa/751579-98/discuten-futuro-de-las-13-escuelas-normales-de-honduras> 25 Sep. 2014 / 11:59 PM Diario La Prensa
- Narodowski, M. y Báez, L. (2006). La reconfiguración de los sistemas educativos: modos de salida del monopolio estatal. En: Educación y Ciencia. N° 9. II semestre.
- Navarro, J. C. (2007). Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. En: Lora, Eduardo (editor) (2007). El estado de las reformas del Estado en América Latina. Pp. 433-474. Bogotá: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Mayol Ediciones.



- Noguera, C. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: un análisis sobre el trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. (PP. 391-69). Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, C. (2005). Prólogo. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. (PP. 7-10). Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera, C. (2010). Epílogo del currículo a la evaluación. En Martínez, Noguera y Castro. Currículo y modernización Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Mesa Redonda.
- Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del hombre editores. Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas. Colección Culturas Pedagógicas
- Núñez, J. (s.f.) Organización de escuelas normales (1883) Chile. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/61764580/Jose-Abelardo-Nunez-Organizacion-de-escuelas-normales-1883>
- Núñez, Prieto, I. (2010) Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades 1842 – 1973. En Revista Docencia N° 40 Mayo 2010. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100907015901.pdf>
- Oliveros, Á. (1960). Lo permanente y lo nuevo en la formación del magisterio. En: UNESCO. Proyecto Principal de Educación. Boletín 7 DE 1960. Vol. II. Centro Regional de la Unesco en América Latina. La Habana Págs. 48-72.



- Ortega, K. (2017) Se reactiva conflicto por las escuelas normales de Honduras. En:http://www.laprensa.hn/honduras/tegucigalpa/751181-98/se-reactiva-conflicto-por-las-escuelas-normales-de-honduras?utm_source=laprensa.hn&utm_medium=website&utm_campaign=noticias_relacionadas 25 Sep. 2014 / 01:09 AM / Diario La Prensa
- Ossa Montoya, A. (2012). La educación de la infancia: Una mirada desde la educación física. En: Ríos Beltrán y Sáenz Obregón (editores) Saberes sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia
- Padilla Arroyo, A. Para una historiografía de la vida escolar del siglo XIX. En: Galván Luz E. (Coord.). Diccionario de la Historia de la Educación en México. México: CONACYT/CIESAS/DGSCA-UNAM. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_19.htm
- Padilla, Tanalís; (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. El Cotidiano, Marzo-Abril, 85-93.
- Parra Sandoval R., Castañeda, E. Delgadillo, M. Rueda, R., Turriaco O. Vargas, M. (1994). La escuela vacía. Bogotá. Tercer Mundo Editores, Fundación para la Educación Superior- FES- Centro Experimental Piloto de Santafé de Bogotá.
- Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Parra Sandoval, R. (1996). Alumnos, maestros, Escuela y modernidad en Colombia. Bogotá: Fundación FES, Colciencias e Instituto de Investigación Educativa y desarrollo pedagógico —IDEP—.
- Parra Sandoval, R. (Coord.) (2007). La enseñanza de la investigación en las escuelas normales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Paz López, López Molina y Solórzano Rodas (2011). ¿El conocimiento, principal fuente de la globalización? México: Universidad Autónoma de México Benito Juárez de Oaxaca.



- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peñalver Bermúdez, L (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. En Informe educación superior. Caracas: IESALC.
- Peñalver Bermúdez, L. (2007) *Hacia una historia de la formación docente en Venezuela*. En CONHISREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Volumen 3, Número 2, 2007
- Peñalver Bermúdez, Luis. (s.f.) *Las escuelas normales en tiempos de Juan Vicente Gómez*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tomado de http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/ESCUELAS_NORMALES.pdf
- Pérez G, (2011) *Un Acercamiento al Sistema de Formación Inicial y Permanente en Cuba: Retos y Perspectivas*. En *Revista Docencia* N° 43 Julio 2011
- Pérez Sarduy, Y; Valiente Sandó, P; y Velásquez L, M (2009). *La formación de profesores en la política educacional cubana*.
- Pestalozzi, J. E. (1997). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa
- Pineda Rodríguez, Y. y Arbeláez, N. (2009). *La práctica pedagógica de las escuelas normales superiores de Manizales: 1982-1994*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 5, núm. 1, enero-junio, Pp. 27-56
- Plascencia Vázquez, F. (1992) *Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México*. En *Revista de educación y cultura* N°1 pp. 19-42
- Plaza Benimeli, N. (s.f.). *Educación y represión. La escuela en España antes y después de la sublevación militar de 1936*. Universidad de Barcelona
- Ponce Rodríguez, E. (1998). *La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica*. En www.educar-argentina.com.ar



- Portnoy, A. (1937). La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Posselt, F. (1795). Apodemik, die Kunst zu reisen. Citado en: VIERHAUS Rudolf. Formación. Separata Revista Educación y Pedagogía. Traducción de Juan Guillermo Gómez García. Medellín, 1999
- Poutet, Y. (1994). Charles Démia (1637-.1689). Journal de 1685-1689. Cahiers lasalliens. N° 56. Rome: Maison Saint Jean-Baptiste de la Salle.
- Pozo André, M. (2007). Desde L`ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936). En: Revista Educación. Pp. 146-166
- Provincia de Buenos Aires (1887). Reglamento Escuela Normal de maestros. Imprenta M Biedna
- Quiceno C, H. (1988). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Quiceno C, H. (2011). Epistemología de la pedagogía. Cali: Ediciones Pedagogía y Educación.
- Quintero Prieto, P. E. (2007). Aproximación a la lectura actual del sistema preventivo de Don Bosco. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Quintero Trujillo, D. (1996). La escuela normal superior un proyecto pedagógico y social en desarrollo. Tunja: Boyacense de impresores.
- Ramírez Bahamón, J. (s.f.). Las primeras normales en las provincias de Neiva y Mariquita 1845-1857. paginas.usco.edu.co/.../PrimerasNormalesNeivaMariquita-JairoRamirez.pdf[consultado diciembre 9 de 2011]



- Ramírez G., M. T. y Téllez C., J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. En. Borradores de economía. N° 379, marzo, Bogotá: Banco de la República. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra379.pdf> [Consultado en junio 2013]
- Ramírez Rosales, V (2008). La construcción de la identidad profesional de las normalistas Tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”
- Ramírez-Rosales, V. (2010). “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm.2, pp. 98-113, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo>
- Rausch, J. La educación durante el Radicalismo. La reforma escolar de 1870. Traducción de M. Restrepo C. Santa fe de Bogotá: Instituto Caro y cuervo, Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 225
- Rendón, V. (2011) Las normales: de patitos a monstruos. En Educación al debate. Portal periodístico sobre la educación en México. Excélsior
- Reyes Castellar, L. y Sanz J. F. (s.f.) La escuela normal una tradición formativa. Disponible en: <http://es.slideshare.net/wilfrido1976/la-escuela-una-tradicion-formativa>. [Consultado 15 de marzo de 2013]
- Reyes Heróles, J (1984). Estatuto orgánico de la escuela normal superior de México. En Diario Oficial de la Federación el viernes 20 de enero de 1984



- Rincón López A. (2012). La Escuela Normal Superior Montes de María: Educación rural, conflicto armado y ambientación de paz. En: González Mireya, Zamora L.F. Vargas Hernández M.F. y Rincón López A. Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá: CINEP, OEI, Universidad Pedagógica y Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. Pp.73-128
- Ríos Beltrán, R. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. En: Pedagogía y saberes, N° 39. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 21-32
- Ríos Beltrán, R. (2012). La apropiación de la Escuela Nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. Primera mitad del siglo XX. En: Ríos, B y Sáenz, J. Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Centro de Estudios Sociales -CES. Pp. 139-163
- Ríos Beltrán, R. y Cerquera Cuellar, M. (2012). Escuela Nueva y enseñanza de las ciencias naturales en el saber pedagógico colombiano. Primera mitad del siglo XX. En: Ríos, B y Sáenz, J. Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Centro de Estudios Sociales -CES. Pp. 139-163
- Ríos Beltrán, R. (2005). Las ciencias de la educación entre universalismo y particularismo cultural. España: Revista Iberoamericana de Educación, Vol.4 (36) pp.1-15
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En: Revista iberoamericana de educación, N° 23, mayo-agosto de 2000.Pp. 103-133. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos-OEI
- Robles Ortiz, E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2004 vol. 6 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia pp.57-86



- Rodríguez Fuenzalida, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. En: Revista iberoamericana de educación. N° 5 mayo-agosto de 1994. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura- OEI
- Rodríguez, A. (1984). La defensa de la educación pública, una bandera nacional y popular. (Ponencia) Págs. 6-10. En: FECODE, 1984. Educación y Cultura. Separata especial. Documentos. Foro Nacional por la defensa de la educación pública.
- Rodríguez, H. M. y Echeverri S., A. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. En: Pedagogía y Saberes. N° 39, julio-diciembre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 11-19
- Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP, 15 (1), 51-60. Enlace web: <http://www.aufop.com>
- Sábato, E. (2000). La resistencia. Bogotá: Seix Barral-Planeta
- Sáenz O., Zuluaga, O.L., Ríos B, R., Herrera S. (2010). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En. Sáenz O. (Editor). Pedagogía, saber y ciencias. Bogotá. Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia. Colección CES.
- Sáenz Obregón, J. (1995). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). En: Educación y pedagogía., n° 14 y 15. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Pp. 155-169
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Uniandes. Vols. 1y 2. 1997
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.



- Saldarriaga Vélez, Óscar (s.f.). De entropías y rechinares: El sistema de instrucción pública colombiano durante la “reforma Instruccionista” del gobierno radical liberal, 1860-1880.
- Salgado Peña, R. (2006). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. En Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: UNESCO –IESALC. pp. 171-182
- Salgado Peña, R. (2004). La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente. En Seminario Regional sobre las instituciones de formación docente en América Latina_ de las normales a las universidades. Copan, Honduras, 6 y 7 de septiembre de 2004
- Salinas, M. L. (2015). Algunas apreciaciones sobre la calidad. Conferencia. Universidad de Antioquia.
http://original.livestream.com/universidadantioquia/video?clipId=pla_d82151a7-4f1f-497a-be30-ef1306ee2f49&utm_source=lslibrary&utm_medium=ui-thumb
- San Román Gago, S. (s.f.) La maestra española de la tradición a la modernidad. En *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 72, Agosto/00
- Sanabria Munévar, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Historia de la educación colombiana*. Vol. 13. N° 13. Pp. 47-76.
- Sánchez, A. Álvarez G. A., Valois L. Gómez A., Morales L.M., Socha M, C, Unda M.P., González M. Jiménez N., Moreno N., Arias O., Pulido O. y Pinzón Sonia (2012). ¡Todo pasa...todo queda! Historias de maestros en Bogotá. IDEP- Alcaldía mayor de Bogotá.



- Santamaría, L. M. y otros (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. En: Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol5. N° 1, enero-junio. Universidad de Caldas
- Sardi, V. (2006). Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Savín Castro, M. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión 13. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública, 2003
- Schérer R. (2005). A su disposición. En Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. (PP. 391-69). Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica
- Sierra Jaramillo, S. (2009). Ciclo complementario de formación docente: entre tensiones y resistencias. En: a(u)las. N° 6 de 2009. Pp. 53-65. Copacabana. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Skliar, C. (2007). La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc
- Skliar, C. (s.f.). La educación (que es) del otro: Notas acerca del desierto argumentativo en educación. Separata revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Soto Vidal, M. (2013). Historia de la educación chilena, las escuelas normales y los maestros. En Editorial Digital X Arte (Chile) – 1ª edición. Tomado de <http://es.calameo.com/read/000232114e4cb74073174>
- Spinoza, B. (2009). Ética demostrada según el orden geométrico. Edición y traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Trotta



- Stake, R.E. (1999) Investigación con estudio de caso. Madrid: 1999.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Su Xiaohuan (2002). Educación en China: Reforma e innovación. Beijing: China International Press.
- Subsecretaría de Educación Básica. (s.f.) Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Dirección General de Formación de Maestros en Servicio.
- Tedesco, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tesch, R. (1990). Qualitative Research: analysis types and software tools. Londres: Falmer.
- Teutli Colorado, J. D. (2012). El normalismo: Un modelo educativo en cuestión. México: Plaza y Valdés
- Tezanos A. De (2015). Conversatorio con Escuelas Normales. 6 de junio de 2015. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Disponible en: www.livestream.com/grupodidáctica
- Tezanos, A. De (2005). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio- Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Tezanos, A. De (2011). Formación de maestros y pedagogía en Francia. Una revisión y dos comentarios. Documento preparado para el proyecto La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



- Tezanos, A. de (1987). Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones-CIID.
- Tezanos, A. de (2005). La torre de Babel: los equívocos acerca de los sentidos de la educación. Ponencia. Encuentro “Los sentidos de la Educación y la cultura”. Unesco, Ministerio de la Cultura y las Artes de Chile. Ponencia en Encuentro “Los sentidos de la Educación.
- Tezanos, A. de (2007 a). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. En: Revista Educación y Ciudad. N° 12 Bogotá: IDEP. Pp. 7-26
- Tezanos, A. de (2007 b). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. En: Pensamiento educativo Vol.41, N° 2, pp. 57-75
- Toledo Álvarez, Lázaro; López Fernández, Ana; Torres Fernández, Paul. (s.f.). El maestro de maestros de la educación cubana. En <http://www.pedagogiaydialectica.org/recursos/anteriores/marti.doc>.
- Touraine, A. (2007). El mundo de las mujeres. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Triana Ramírez, A. N. (2010). Escuela normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. Revista de Historia de la Educación en Colombia. Universidad de Nariño. Vol. 13, n° 13 pp.201-230.
- Unamuno, M. La plaga del normalismo. La Nación. Salamanca, mayo de 1915
- Unda Bernal, M. P. (2012). Proyecto el puente está quebrado. Una lectura sobre la formación en las historias de vida de los maestros. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos. Versión página web del proyecto: <https://sites.google.com/site/puenteestaquebrado/-como-va-nuestro-proceso>



- Unda Bernal. M. del P y Martínez Boom, A. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. En: Nodos y Nudos. Agosto-diciembre.1998. N° 5, Vol. 1. Revista de la Red de Cualificación de Educadores. Universidad Pedagógica Nacional. Versión digital. Disponible en: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36560.pdf>
- Unda Bernal. María del P., Orozco C. O. y Rodríguez C. A. (2001). Expedición pedagógica nacional: una experiencia de movilización colectiva de conocimiento pedagógico. Revista Nodos y Nudos n° 10, Vol. 2. Red de cualificación Educativa- Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 3-14
- Unidad de Normatividad y Política Educativa (2015) DIRECTRICES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Urraco Solanilla, M. y Nogales Bermejo, G. (2013). Michael Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. En: Anduli. N° 12. 2003. Revista andaluza de ciencias sociales.
- Valencia Calvo C. (2005). Las escuelas normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX. Tesis de grado. Doctorado en ciencia de la educación. Universidad Pedagógica Y Tecnológica de Colombia - UPTC - Sede Tunja.
- Valencia Calvo C. Las escuelas normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo XX. En: *Eccoss* Revista científica. julio-diciembre. Vol. 7. N° 002. Centro Universitario Nove de Julho. Sao Paulo. Pp. 451-470
- Valladolid, J.M. (2001). (Presentación). San Juan Bautista de la Salle. Obras completas, tomo II, obras pedagógicas y escolares. Guía de las escuelas. Madrid: San Pio X. Hermanos de las Escuelas Cristianas.



- Vargas Hernández, M. F. (2012). La Escuela Normal Superior Cristo Rey, en Barrancabermeja (Santander) educación rural en un contexto de desarrollo regional. En: González Mireya, Zamora L.F. Vargas Hernández M.F. y Rincón López A. Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá: CINEP, OEI, Universidad Pedagógica y Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. Pp.45-72
- Vasco C. E. (2012). Charla: Homenaje a Alberto Echeverri. Vídeo. Universidad del Valle. Bogotá. 2012.
- Vasco Montoya, E. (1995). Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio
- Vasco Montoya, E. (1997). La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius. Bogotá: Mesa Redonda.
- Vasco Montoya, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En: Ospina H. y López, L. (Comps.) Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. Pp. 303-3014. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Vasco U, C. E. (1985). Conversación informal sobre la reforma curricular. En: Educación y Cultura n° 4. Federación Colombiana de Educadores-FECODE. Bogotá. Pp. 11-18
- Vasco, C. E. (2014). Tres décadas de reformas curriculares en Colombia. Conferencia Universidad de Antioquia. Octubre 3 de 2014. Ciclo de conferencias 20 años de la Ley General de Educación. Universidad de Antioquia
- Vasco, C. E., Vasco Montoya, E., Martínez Boom, A. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. Filosofía de la Educación. Edición de G. Hoyos Vásquez. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Trotta
- Vasilachis I. (2006) (Ed.) Estrategia de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.



- Vásquez Ramil, R. (2006). La Institución Libre de Enseñanza y su aportación a la educación de la mujer española. Tomado de: <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/La-Institucion-Libre-de-Ensenanza>
- Vega Gil, L. (1985). Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, ISSN 0212-0267, N° 4, 1985, págs. 119-138
- Vicen Fernando, M. Jesús (1988). Estudio histórico-legislativo de las prácticas de enseñanza. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Pp. 371-376 Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/117582.pdf>
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). *Separata Revista Educación y pedagogía*. Vol. XIV. Mayo-agosto. Medellín: Universidad de Antioquia
- Viramontes Anaya, E. (s.f.) El normalismo en México: un breve recorrido histórico. Tomado de http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/HISTORIA%20ESC%20NORMALES%20-%20Efren%20Viramontes_2.html
- Vroede, M. de (1989). Antecedentes históricos de la formación del Profesorado de educación básica en los países de la Comunidad Europea. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 5, Julio, pp. 61-73.
- Weinberg, G. (1989). Condorcet y la instrucción pública. En *Cuadernos Americanos*, nueva época, año III, volumen V, número 17, septiembre-octubre de 1989, pp. 1 – 5
- Yeves, C. (1861). *Estudios sobre la primera enseñanza*. Tarragona. Imprenta y librería de José Antonio Nello
- Zangaro, M. (2011). *Subjetividad y trabajo. El management como dispositivo de gobierno*. En: *Sociedad y trabajo* N° 16. Vol. 15. 2010. Santiago del Estero (Argentina).



- Zerda, L. (1983). Reglamento para las escuelas primarias. Revista de Instrucción Pública de Colombia. Sección Oficial. N° 7, año 1, julio de 1893. Bogotá.
- Zuluaga Garcés, O. (1994). Las escuelas normales en Colombia durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez. Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1979). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Mimeo. Facultad de Educación, Centro de investigaciones educativas. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia
- Zuluaga Garcés, O. L. (1997) (Prólogo) Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Uniandes. Vols. 1y 2. 1997
- Zuluaga Garcés, O. L. (1997). La pedagogía en la formación de maestros. Seminario- Taller: La escuela Normal Superior: Primer Nivel del sistema Nacional de formación de docentes. Abril 9-11. Santafé de Bogotá: ASOEN
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Antropos, Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre.
- Zuluaga Garcés, O. L. (2000). Un campo de saber para la historia de la educación y la pedagogía. En: Henao Willes, Myrian y Castro V, Jorge O. (Compiladores). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Una mirada a la configuración de campo de saber. Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía.



Zuluaga Garcés, Olga Lucía (2008). Entre Paradigmas: Didáctica y pedagogía., En: Revista a(u)las nº 5. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Pp. 151-157

Zuluaga Garcés, Olga Lucía (s.f.). La educación pública en Colombia 1845-1875 Libertad de enseñanza y adopción del Pestalozzi en Bogotá. Bogotá: Universidad de Antioquia- Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP. Serie investigaciones. T. 6.

Zuluaga O, Echeverri A., Martínez A, Restrepo S., Quiceno H. (1988). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura N°13, pp. 10-13. Bogotá. CEID-FECODE.

Zuluaga O. y Marín D, D. (2006). Memoria colectiva-memoria activa del saber pedagógico. En: Educación y Ciudad. N° 10. Primer semestre. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXOS

Anexo 1

Disposiciones jurídicas relacionadas con los procesos de reestructuración y acreditación de las escuelas normales 1989-2016

AÑO	NORMA	CONTENIDO
1989	Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de Ley N° 114 – Retirado por el MEN del Congreso	Creación de un Sistema Especial para la formación de maestros en las escuelas normales y que recogía las recomendaciones del proyecto PNUD-UNESCO de 1978, en lo referente a crear una estrategia que permitiera la reducción de las escuelas normales en el país, ampliar el nivel de educación media a dos grados (12 y 13) y el establecimiento de énfasis en la formación del maestro normalista que atendiera sectores no atendidos tradicionalmente como eran "la educación inicial, etnoeducación, educación de adultos, educación especial, etc."(Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de Ley N° 114 de 1989). Por último plantea que las escuelas que no se acojan al nuevo sistema deben cambiar su razón social de acuerdo a la modalidad de bachillerato que opten y daba un lapso de cuatro años para la implementación de las reformas necesarias.
1994	Ley General de Educación- Ley 115	Las escuelas normales debidamente reestructuradas están autorizadas para la formación de maestros de preescolar y básica primaria. Funcionarán como unidades de apoyo y ofrecerán programas de Formación Complementaria en convenio con Facultaes de Educación.
1994 (Diciembre)	Decreto 2903	Se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales: Un año a partir de diciembre 1994 para la reestructuración, dos grados más de formación complementaria, convenio con universidad, aprobación de su plan por las Secretarías de Educación Departamental y remitido luego al MEN donde se estudiará.



Facultad de Educación

1995 (junio)	Decreto 968 de 1995	Modifica el decreto 2903 de 1994. Precisa sobre los títulos que otorga la Escuela Normal, los niveles y grados de educación que imparte y los convenios con las Universidades.
1997 (Diciembre)	Decreto 3012	Disposiciones sobre la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores: Convenio con universidad. Acreditación, objetivos, tiempos, finalidades de la escuela normal, núcleos de saber para la reestructuración de los programas. Creación del CAENS. Financiación de las escuelas normales, entre otros. Derogado por el Decreto 4790 de 2008 artículo 12 del Ministerio de Educación Nacional.
2001(Diciembre)	Ley 715	Dicta normas orgánicas sobre recursos y competencias en del sistema educativo, desde el Sistema General de participaciones desde donde reglamenta las competencias de la nación, de las entidades territoriales, de las instituciones, rectores y los recursos.
2002(Abril)	Decreto 808	Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional.(Derogado por el art. 56, Decreto Nacional 2566 de 2003
2002 (febrero)	Decreto 301	Este decreto deroga en especial el Capítulo III "De la acreditación", del Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997. El Ministerio elimina el Consejo de Acreditación para las Escuelas Normales- CAENS, en tanto que da por terminada sus funciones
2002	Decreto 3020	Define que dentro de las necesidades de docentes para la básica y la media se deben incluir los docentes necesarios para la formación Complementaria de las ENS



Facultad de Educación

2002	Decreto 1278	Incluye a los normalistas superiores entre los profesionales habilitados para desempeñar la enseñanza en el país.
2002 (Junio)	Resolución ministerial 1225.	Resolución ministerial 1225 de 2002. Por la cual se dictan disposiciones sobre acreditación de los programas de formación de docentes ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores. Acreditación previa y acreditación de calidad. Colocó los procesos de acreditación de las normales bajo la perspectiva de la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional.
Septiembre 10 de 2003	Decreto 2566	Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
2005	Decreto 2832	Sobre la aceptación de estudiantes de otras modalidades de bachillerato no pedagógico en el Ciclo de Formación Complementaria (FC) de las Escuelas Normales Superiores.
2006	Resolución 198 - MEN	Reglamenta la modalidad del ciclo complementario. Las escuelas normales pueden ofertar la modalidad presencial y semi-presencial previo reconocimiento del MEN
2008 (Diciembre)	Decreto 4790	Se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Reduce a 5 semestres el tiempo que deben cursar quienes ingresen a la FC sin título de bachiller pedagógico. En lugar del proceso de acreditación nombra verificación de condiciones de calidad. Quita los énfasis y cambia la denominación de Ciclo complementarios por Formación Complementaria. Cambia la función de los convenios con Universidades, de requisito para ofrecer el programa de FC, los



Facultad de Educación

		plantea como un proceso de reconocimiento de saberes. Deroga todas las disposiciones que le sean contrarias, en especial los Decretos 2903 de 1994, 3012 de 1997, 301 de 2002 y el Capítulo III del Decreto 2832 de 2005. Modificado por el Decreto Nacional 3491 de 2009.
2009 (Septiembre)	Decreto 3491	Por el cual se modifica el artículo 11 del Decreto 4790 de 2008 que establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria en las Escuelas Normales Superiores, da un semestre más de plazo para las normales que no han recibido aprobación de acreditación de calidad.
2010 (febrero)	Resolución número 505-MEN	Crear y organizar la sala anexa de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, que apoyará al Ministerio de Educación Nacional en el proceso de verificación del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria. Se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores.
2014	Decreto 2545	Modifica el artículo 5 del decreto 4790 de 2008, aumenta el tiempo de autorización del funcionamiento de la Formación Complementaria de las ENS de 5 a 6 años.

Anexo 2

Documentos usados para solicitar consentimiento para las visitas a las escuelas normales

Copacabana, abril 02 de 2014

Rector(a)

Escuela Normal Superior...

Reciba un cordial saludo.

Soy Gloria Elena Herrera, profesora de la Escuela Normal de Copacabana y estudiante del doctorado en educación de la Universidad de Antioquia. Estoy desarrollando mi trabajo de investigación sobre las escuelas normales del país, en especial sobre los procesos de reestructuración acreditación, los avances, retos, limitaciones, percepciones y vivencias. Mi trabajo cuenta con la dirección del profesor Alberto Echeverri Sánchez, del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de Colombia y su título es: Reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas para la formación de maestros, campo de discursividad y de luchas

Le escribo para solicitarle su autorización para realizar cuatro visitas a la institución que usted dirige, con el fin de realizar actividades de conversación con los miembros de la comunidad educativa y exploración de documentos. La agenda que le propongo podría ser:

- 1ª visita conversación con equipo de profesores de pedagogía y de la formación complementaria,
- 2ª visita: diálogo con estudiantes de la media y la formación complementaria,
- 3ª visita: conversatorios con coordinadores y entrevista con la rectora.
- 4ª Visita: exploración documental.

Las visitas se realizarían en los cuatro primeros viernes del mes de marzo.

Debo anticipar que los elementos resultantes de las visitas serán tratados con ética investigativa, obviando nombres de personas y de instituciones. Así mismo, el trabajo de la investigación será enviado a la biblioteca de la institución. En contraprestación, podría realizar alguna conferencia o exposición sobre algún tema pedagógico que este en mi dominio.

Si es su decisión aceptar estas vistas le ruego el favor de firmar y enviarme el documento que adjunto. Agradezco su colaboración.

Atentamente,

Gloria Elena Herrera Casilimas



CONSENTIMIENTO: VISITAS DE INVESTIGACIÓN

Yo, _____, como rector(a) de la Escuela Normal Superior....., doy consentimiento para que la profesora Gloria Elena Herrera Casilimas con cc. _____ de Medellín realice cuatro visitas de índole investigativa a la institución que oriento, con el fin de llevar a cabo las acciones conducentes a la realización de su trabajo de doctorado.

El cronograma de acciones a realizar será:

- 1ª visita conversación con equipo de profesores de pedagogía y de la formación complementaria,
- 2ª visita: estudiantes de la media y la formación complementaria,
- 3ª coordinadores y entrevista con la rectora.
- 4ª Visita exploración documental.

Las visitas se realizarían en los cuatro viernes del mes de marzo.

Atentamente,

Rectora

Escuela Normal Superior

Febrero de 2014



Anexo 3

Fichas utilizadas para el análisis documental y testimonial

FICHAS TEMÁTICAS-ANALÍTICAS

Concepto: _____ **Nº** _____

REFERENCIA:	TEMÁTICAS
LOCALIZACIÓN:	
CONTENIDO:	
RELACIONES:	
COMENTARIOS	





Anexo 4

Escuelas normales superiores reestructuradas

DEPARTAMEN TO	MUNICIPIO	NORMALES DE COLOMBIA
Amazonas	Leticia	ENS Leticia
Arauca	Arauca	Escuela Normal Superior María Inmaculada
Atlántico	Baranoa	Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa
	Manatí	Escuela Normal Superior de Manatí
	Sabanalarga	Escuela Normal Superior Santa Teresita
	Sabanagrande	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima
	Barranquilla	Escuela Normal Superior Distrito de Barranquilla
	Barranquilla	Escuela Normal Superior de La Costa Norte
	Barranquilla	escuela Normal Superior La Hacienda
Bolívar	Mompós	Escuela Normal Superior de La Depresión Momposina
	San Juan Nepomuceno	Escuela Normal Superior de Montes de María
	Cartagena	Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias
Boyacá	Chiquinquirá	Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara
	Güicán	Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Rosario
	Chita	Escuela Normal Superior Mixta Sagrado Corazón
	Saboyá	Escuela Normal Superior de Saboyá
	San Mateo	Escuela Normal Superior de San Mateo
	Somondoco	Escuela Normal Superior Valle de Tenza
	Soatá	Escuela Normal Superior La Presentación
	Socha	Escuela Normal Superior de Socha
	Tunja	Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón



Facultad de Educación

	Tunja	Escuela Normal Superior Santiago de Tunja
Caldas	Aguadas	Escuela Normal Superior Claudina Múnera
	Anserma	Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona
	Aranzazu	Escuela Normal Superior Sagrado Corazón
	Manizales	Escuela Normal Superior de Caldas
	Manizales	Escuela Normal Superior de Manizales
	Marquetalia	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria
	Pácora	Escuela Normal Superior San José de Pácora
	Pensilvania	Escuela Normal Superior de La Presentación
	Riosucio	Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús
	Salamina	Escuela Normal Superior María Escolástica
	Caquetá	Florencia
Casanare	Monterrey	Escuela Normal Superior Mixta Departamental
Cauca	Almaguer	Escuela Normal Superior Santa Clara
	Paéz- Belalcázar	Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro
	Guapi	Escuela Normal Superior Nacional La Inmaculada
	Popayán	Escuela Normal Superior de Popayán
	La Vega	Escuela Normal Superior Los Andes
Cesar	Río de Oro	Escuela Normal Superior Río de Oro
	Manaure	Escuela Normal Superior María Inmaculada
Córdoba	Lorica	Escuela Normal Superior Santa Teresita
	Montería	Escuela Normal Superior Departamental
	Sahagún	Escuela Normal Superior Lacides A. Iriarte
Chocó	Bahía Solano	Escuela Normal Superior Santa Teresita
	Istmina	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes



Facultad de Educación

	Istmina	Escuela Normal Superior San Pio X
	Quibdó	Escuela Normal Superior Quibdó
	Quibdó	Escuela Normal Superior Manuel Cañizales
	San José del Palmar	Escuela Normal Superior La Inmaculada
	Tadó	Escuela Normal Superior Demetrio Salazar Castillo
Cundinamarca	Gachetá	Escuela Normal Superior Departamental Mixta
	Girardot	Escuela Normal Superior Departamental María Auxiliadora
	Junín	Escuela Normal Superior Departamental de Junín
	La Palma	Escuela Normal Superior Divina Providencia
	Nocaima	Escuela Normal Superior Nocaima
	Pasca	Escuela Normal Superior Dept. Nuestra Señora de la Encarnación
	Quetame	Escuela Normal Superior Dept. Nacionalizada Santa Teresita
	San Bernardo	Escuela Normal Superior San Bernardo
	Soacha	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
	Bogotá	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.
	Bogotá	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
	Bogotá	Escuela Normal Superior Centro de Estudios Psicopedagógicos.
	Villapinzón	Escuela Normal Superior Nacionalizada María Auxiliadora
	Ubaté	Escuela Normal Superior Dept. Mixta Nacionalizada de Ubaté
Huila	Gigante	Escuela Normal Superior de Gigante
	Neiva	Escuela Normal Superior de Neiva
	Pitalito	Escuela Normal Superior de Pitalito
Guajira	San Juan del Cesar	Escuela Normal Superior San Juan del Cesar
	Uribea	Escuela Normal Superior Indígena de Uribea
Magdalena	Santa Marta	Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino



Facultad de Educación

	Santa Marta	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
Meta	Acacias	Escuela Normal Superior de Acacias
	Granada	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
	Villavicencio	Escuela Normal Superior Villavicencio
Nariño	Barbacoas	Escuela Normal Superior la inmaculada
	La Cruz	Escuela Normal Superior Nacional de La Cruz
	La Unión	Escuela Normal Superior San Carlos
	Pasto	Escuela Normal Superior Nacional de Pasto
	Pupiales	Escuela Normal Superior Pio XII
	San Pablo	Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús
Norte Santander	de Convención	Escuela Normal Superior de Convención
	Cucuta	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
	Ocaña	Escuela Normal Superior de Ocaña
	Pamplona	Escuela Normal Superior de Pamplona
Quindío	Armenia	Escuela Normal Superior del Quindío
Putumayo	Sibundoy	Escuela Normal Superior del Putumayo
Risaralda	Pereira	Escuela Normal Superior de Risaralda
Santander	Barrancabermeja	Escuela Normal Superior Cristo Rey
	Bucaramanga	Escuela Normal Superior de Bucaramanga
	Cerrito	Escuela Normal Superior Sady Tobón Calle
	Charalá	Escuela Normal Superior Integrada
	Guadalupe	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
	Málaga	Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander
	Oiba	Escuela Normal Superior Mixta de Oiba
	Piedecuesta	Escuela Normal Superior Nacional Mixta



Facultad de Educación

	Puente Nacional	Escuela Normal Superior Antonia Santos
	San Andrés	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
Sucre	Corozal	Escuela Normal Superior de Corozal
	Majagual	Escuela Normal Superior de La Mojana
	Sincelejo	Escuela Normal Superior de Sincelejo
Tolima	Falán	Escuela Normal Superior Nacional Integrada Fabio Lozano Torrijos
	Ibagué	Escuela Normal Superior de Ibagué
	Icononzo	Escuela Normal Superior Mixta de Icononzo
	Villa Hermosa	Escuela Normal Superior de Villa Hermosa
Valle del Cauca	Buenaventura	Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros
	Caicedonia	Escuela Normal Superior Dept. María Inmaculada
	Cali	Escuela Normal Superior Santiago de Cali
	Cali	Escuela Normal Superior Farallones de Cali
	Guacarí	Escuela Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra
	Roldanillo	Escuela Normal Superior Jorge Isaacs
	Zarzal	Escuela Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes
Vaupés	Mitú	Escuela Normal Superior Indígena Nacional de Mitú
Vichada	Puerto Carreño	Escuela Normal Superior Federico Lleras Acosta
Antioquia	Abejorral	Escuela Normal Superior de Abejorral
	Amagá	Escuela Normal Superior Victoriano Tobón
	Caucasia	Escuela Normal Superior del Bajo Cauca
	Copacabana	Escuela Normal Superior María Auxiliadora
	Envigado	Escuela Normal Superior Envigado
	Fredonia	Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez
	Frontino	Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez



Facultad de Educación

Jericó	Escuela Normal Superior Jericó
Marinilla	Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo
Medellín	Escuela Normal Superior Medellín
Medellín	Escuela Normal Superior Antioqueña
Puerto Berrío	Escuela Normal Superior del Magdalena Medio
Rionegro	Escuela Normal Superior de María
San Jerónimo	Escuela Normal Superior Genoveva Díaz
San Pedro	Escuela Normal Superior Señor de los Milagros
San Roque	Escuela Normal Superior San Roque
Santa Rosa	Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío
Sonsón	Escuela Normal Superior Presbitero José Gómez Isaza
Sopetrán	Escuela Normal Superior Santa Teresita
Turbo	Escuela Normal Superior de Urabá
Urrao	Escuela Normal Superior Sagrada Familia
Yarumal	Escuela Normal Superior La Merced
Yolombó	Escuela Normal Superior del Nordeste



Anexo 5

Directiva de ASONEN sobre los procesos a desarrollar en las Escuela Normales

DIRECTIVA DE ASONEN

Agosto 11 de 1995

De: JUNTA DIRECTIVA Y COMITE EJECUTIVO NACIONAL.

Para: RECTORES ESCUELAS NORMALES

ASUNTO: REESTRUCTURACION ESCUELAS NORMALES

Con motivo del ENCUENTRO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES DE COLOMBIA, la Junta Directiva y el Comité Ejecutivo Nacional, luego de conocer y discutir la propuesta que en Antioquia se ha venido gestando con respecto al proceso de reestructuración de las Escuelas Normales, se permite presentar como elementos que pueden dinamizar y fortalecer el trabajo que cada región depaís debe afrontar para la transformación en Normales Superiores.

Se propone, entonces, que encada Normal del país la comunidad educativa se organice en seis grupos de trabajo, que con el acompañamiento de Asonen, enfrentarán reflexivamente el proceso de reestructuración. Los grupos que se conformarán deben producir informes escritos sobre las tareas que a continuación enumeramos:

1. GRUPO DE APROPIACION DEL SABER PEDAGOGICO UNIVERSAL, AUTORES CLASICOS Y CONTEMPORANEOS:

Tareas:

Coordinar la caracterización del modelo pedagógico vigente en la Normal.

Inventario de textos que la biblioteca de la Normal posee de los autores de pedagogía, tales como Rousseau, Herbad, Pestalozzi, Comenio, Luis Vives, Montessori, Decroy, Dewey, Froebel, Makarenko, Cousinet, Freinet, Freire entre otros; y autores colombianos, entre ellos, Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Alberto Martínez, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Rafael Flórez, Grupo de Antanas...

- Explicar de qué modo, si eso se da en la Normal, se han apropiado de ese saber pedagógico.

2. GRUPO DE RECUPERACION DE LA MEMORIA DEL SABER:

Tareas:

- Elaborar propuestas para la organización del archivo pedagógico en cada Normal.
- Redacción de la historia de la institución, no sólo de los acontecimientos sino su incidencia y saber pedagógico.



3. GRUPO DE LA NORMAL COMO CAMPO DE EXPERIMENTACION PEDAGOGICA

Tareas:

- Analizar pedagógicamente las relaciones entre la Normal y la Anexa.
- Analizar la forma como se desarrolla la práctica: sustentación pedagógica y realización efectiva.
- Analizar los registros de la práctica, tanto de los alumnos maestros como de los maestros cooperadores.

4. GRUPO DE INFORMATICA Y FORMACION DE MAESTROS

Tareas:

- Diagnóstico de la situación de la informática en la institución y propuestas para mejorar.
- Estudios de factibilidad para la conexión a redes internacionales de información.
- Reflexión sobre el computador como herramienta didáctica en la formación de maestros.

5. GRUPO DE RELACIONES CON LA COMUNIDAD

Tareas:

- Analizar qué tipos de programas de extensión a la comunidad se pueden implementar, previo diagnóstico.
- Crear estrategias efectivas para la vinculación de la comunidad educativa con la Normal.
- Estudiar los posibles convenios con las universidades, en compañía con las directivas de la Normal.

6. GRUPO SOBRE PLANES DE ESTUDIO Y DISEÑO DE CURRICULO

Tareas:

- Diseñar un posible plan de estudios para la Normal Superior acorde con el posible convenio con la universidad. Proponemos la implementación de Seminarios sobre autores de pedagogía y talleres de investigación pedagógica.
- Proponemos, además, que las Normales envíen avances de sus trabajos en un término de dos meses, para ser evaluados y continuar el acompañamiento. Esperamos que las Normales que aún no se han vinculado a ASONEN, se sumen a los esfuerzos por defender la institución como formadora de maestros y donde circula un saber pedagógico.



Anexo 6

Convenios entre Universidad- Escuela Normal Superior

ANEXO: UN MODELO DE CONVENIO

Como elemento de confrontación para el trabajo que se está realizando en todo el país, presentamos a continuación un modelo de Convenio que se encuentra aún en estudio para su aprobación definitiva.

CONVENIO

ENTRE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Y LA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE COPACABANA-ANTIOQUIA

Entre los suscritos, **JAIME RESTREPO CUARTAS**, mayor de edad, con domicilio en la ciudad de Medellín, identificado con la Cédula de Ciudadanía número 8.252.738 expedida en Medellín, quien en su carácter de Rector, actúa en nombre y representación legal de la *Universidad de Antioquia*, ente universitario autónomo con régimen especial, debidamente facultado por el Acuerdo Superior 073 del 18 de Marzo de 1996, quien en adelante se denominará *La Universidad*, de una parte, y de la otra **JULIA ARCINIEGAS ALVAREZ**, también mayor de edad, identificada con la Cédula de Ciudadanía número 26.661.134 de Santa Marta, con domicilio en el Municipio de Copacabana (Ant.), quien en su carácter de Rectora, obra en nombre de la *Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (Ant)*, quien en adelante se denominará *La Normal*, se ha celebrado el presente convenio que se regirá por las siguientes cláusulas: **Primera. Objeto:** Con base en lo dispuesto por el artículo 112 de la Ley 115 de 1994, decreto 2903 de 1994, y artículo 01 del Decreto 968 de 1995, el presente convenio tiene por objeto la articulación de las dos instituciones para garantizar una excelente formación de los educadores. Al mismo tiempo, actuar las condiciones para la reestructuración de *La Normal* en Normal Superior. **Segunda. Duración:** El presente convenio tendrá una duración de seis (6) años, tiempo suficiente para garantizar el buen desarrollo y seguimiento del proceso a liderar por las dos instituciones. No obstante lo anterior, podrá ser prorrogado por las partes mediante la suscripción de acta, antes del vencimiento del plazo inicial o del de sus prórrogas. **Tercera. Obligaciones de la Universidad:** *La Universidad* se compromete a: 1) Avalar y certificar los grados 12 y 13 cursados en *La Normal*, al tenor de lo dispuesto por el Decreto 968 del 9 de Junio de 1995, en calidad de ciclo complementario de formación docente recibido en *La Normal*, como parte de los programas de pregrado conducentes a la obtención del título de Licenciado de Educación. 2) Poner a disposición de *La Normal* las licencias ICFES, sus programas y licenciaturas aprobadas en Educación Infantil, sin perjuicio de las transferencias y reingresos a otras licenciaturas de la Facultad de Educación. 3) Ofrecer la asesoría para la formulación de proyectos de investigación en lo concerniente a la solicitud y aprovechamiento de recursos de otras entidades a través del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación, mediante suministro de orientación, información y protocolos de proyectos típicos. 4) Aportar la producción intelectual, la experiencia de los profesores y su disponibilidad para servir conferencias, cursos, asesorías, mediante oferta de listados y bancos de datos respectivos. 5) Efectuar a través de la Oficina de Admisiones y Registro, la selección y admisión de estudiantes. 6) Dar participación ocasional a *La Normal* en el Comité de Carrera y en el Consejo de Facultad cuando se traten asuntos relacionados con *La Normal*. 7) Respetar la filosofía de *La Normal* 8) Llevar a través de la oficina de Admisiones y Registro el control académico anual de todos los estudiantes matriculados. 9) Avalar y certificar el título de Normalista Superior otorgado por *La Normal*, a quienes cumplan con sus requisitos. **Cuarta. Obligaciones de la Normal.** Asumir las responsabilidades del funcionamiento del programa, para lo cual, *La Normal* se compromete a: 1) Aportar a la Facultad de Educación, estudiantes que se han iniciado en el proceso de formación pedagógica, previa aprobación del examen de admisión de *La Universidad*. 2) Ofrecer el espacio, equipos y materiales para la experimentación, la investigación, la práctica docente y la extensión académica y pedagógica de *La Universidad*. 3) Estimular una reflexión permanente, a partir de la experiencia del cuerpo docente de *La Normal* en torno a la formación de maestros, generando una retro-alimentación en este campo. 4) Integrar las normas académicas del reglamento de *La Universidad* al manual de convivencia de *La Normal* para los alumnos de los grados 12 y 13. 5) Crear un comité de participación de las dos instituciones para la selección de los profesores de los grados 12 y 13. 6) Actualizar con la Facultad de Educación, el currículo de la licenciatura para la formación del maestro. 7) Participar en un comité de admisiones de *La Universidad* para la elaboración de la



Facultad de Educación

prueba pedagógica del examen de admisión si lo hubiere. 8) Recaudar y administrar las sumas canceladas por los estudiantes de los grados 12 y 13 por concepto de matrícula. 9) Reconocer mensualmente a La Universidad como costos de administración del convenio, una suma equivalente a dos (2) salarios mínimos legales mensuales vigentes en el país, que ingresarán al centro de costo 8201 de La Universidad. 10) Trasladar al final de cada año, el 50% de los excedentes financieros que se generen en desarrollo del convenio. Quinta. Comité' Coordinador. El programa contará para su planeamiento, supervisión, evaluación, admisiones, modificación y actualización de planes de estudio, selección de profesores y aplicación de la reglamentación vigente, con un comité interinstitucional conformado por dos profesores designados internamente por cada una de las partes. Sexta. Inscripción v Admisión: El proceso de inscripción lo efectuará el estudiante en la Oficina de Admisiones y Registro de La Universidad. mediante la compra y diligenciamiento del formulario que ; a Universidad podrá ubicar en la sede de La Normal. Estos valores ingresarán totalmente a La Universidad. Los requisitos y procedimientos de admisión para los grados 12 y 13 serán los mismos vigentes a la fecha para el correspondiente programa en la sede de La Universidad, y el número máximo de estudiantes admitidos no podrá ser superior a sesenta (60) estudiantes ni inferior a veinte (20) estudiantes Séptima. Constancias y Certificados: Las constancias de vinculación al programa serán expedidos por la Oficina de Admisiones y Registros de La Universidad. La responsabilidad de expedir los certificados académicos correspondientes a los grados 12 y 13 del ciclo complementario de formación docente, como parte de los programas de pregrado conducentes a la obtención del título de licenciado en educación. competen sólo al Departamento de Admisiones v Registro de La Universidad. Octava. Requisitos de las partes: Para el cumplimiento del presente convenio, La Universidad deja expresa constancia de que posee en el área respectiva los programas de pregrado que ofrece complementar; La Normal, por su parte garantiza que reúne los requisitos académicos v administrativos adecuados para el normal desarrollo y cumplimiento del programa. Novena. Prohibición de cesión: Las partes no podrán ceder total o parcialmente el presente convenio a persona natural o iurídica, nacional o extranjera, sin el consentimiento expreso y por escrito de la otra. Décima. Financiación: La administración financiera y los costos de la docencia del convenio estarán a cargo de La Normal, con base en los aportes de las matrículas v entidades Gubernamentales, Municipales, Departamentales y Nacionales. Décima Primera. Concertación y Disolución: Con el fin de garantizar la realización del convenio y llevar a feliz término el cumplimiento del proceso acordado por las dos instituciones, los obstáculos y diferencias que puedan presentarse sobre la marcha del mismo, serán abordados de manera concertada. manteniendo el compromiso asumido hasta la fecha fijada previamente por las dos instituciones. Décima Segunda. Domicilio.: Para todos los efectos se tendrá como domicilio a la ciudad de Medellín. Décima Tercera Perfeccionamiento: El presente convenio se entiende perfeccionado con la firma de las partes.

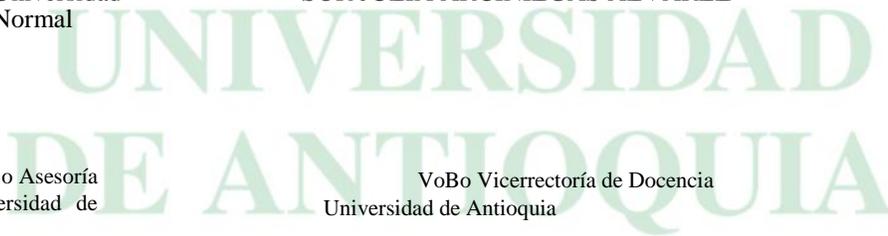
Para constancia se firma en la ciudad de Medellín, a los

JAIME RESTREPO CUARTAS
La Universidad
La Normal

SOR JULIA ARCINIEGAS ALVAREZ

VoBo Asesoría
Jurídica Universidad de
Antioquia

VoBo Vicerrectoría de Docencia
Universidad de Antioquia





**CONVENIO MARCO ENTRE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y
TECNOLÓGICA DE COLOMBIA, EL MUNICIPIO DE
_____ Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
_____**

Entre los suscritos a saber: _____, mayor de edad, vecino de Tunja, identificado con cedula de ciudadanía N° 6.745.643 de Tunja, en su condición de Rector Representante legal de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, obrando en ejercicio de sus facultades legales y en especial de las conferidas por la ley 30 de 1992 y el acuerdo 120 de 1993, quien para los efectos del presente convenio se llamará **LA UNIVERSIDAD** y _____, mayor de edad, vecino de _____, identificado con cedula de ciudadanía N° _____, quien obra en su condición de Alcalde y Representante legal del municipio de _____, identificado con cedula de ciudadanía N° _____ de _____, en ejercicio de sus facultades legales de acuerdo con la ley 115 de 1994 y el decreto reglamentario N° 1860 de 1994 quien en adelante se llamará **LA NORMAL**, regirá por las cláusulas que se señalan a continuación, previas a las siguientes condiciones:

1. Que la **UNIVERSIDAD** es una institución de Educación Superior con aprobación oficial y que tiene aprobado los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación.
2. Que los estatutos de la Universidad facultan al Rector para la realización de convenios.
3. Que de acuerdo con lo establecido en el decreto 2903 de 1994, la Escuela Normal Superior está autorizada para formar educadores en el nivel de educación preescolar y en el ciclo de Educación básica primaria.
4. Que la Normal cuenta con la infraestructura física, docente y personal administrativo adecuado para los requerimientos del programa...
5. Que dentro de las anteriores condiciones la Normal ha solicitado a la Universidad la asesoría y colaboración para realizar los ajustes administrativos, pedagógicos y financieros y adecuar el proyecto educativo institucional para garantizar la ejecución y desarrollo del ciclo complementario del grado 12 y 13 que estará dedicado a la formación de docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria.
6. Ambas partes consideran de fundamental importancia la integración de sus acciones y recursos para permitir la posibilidad de la profesionalización de los educadores.
7. Que tanto la Universidad con la Normal dadas sus características físicas, docentes e investigativas están en capacidad de ofrecer mediante el presente convenio el programa de la naturaleza anotada, acuerdan las siguientes cláusulas:

PRIMERA: Objeto: El presente convenio de cooperación interinstitucional tiene por objeto establecer el marco de colaboración entre la **UNIVERSIDAD, EL MUNICIPIO Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR**, en el campo de docencia, investigación y extensión en los aspectos de la Educación Normalista.

SEGUNDA: Objetivos: Este convenio tiene como objetivos los siguientes:



Facultad de Educación

- a) Promover las relaciones de carácter académico, científico, cultural y ecológico entre LA UNIVERSIDAD, EL MUNICIPIO Y LA NORMAL.
- b) Asesorar a la Escuela Normal Superior en su proyecto educativo institucional.
- c) Desarrollar actividades de docencia en investigación en la educación Normalista.
- d) Ofrecer programas de actualización a los docentes y directivos docentes en áreas de la Pedagogía, Gerencia educativa, investigación y del conocimiento específico.
- e) Asesorar y desarrollar programas pedagógicos acordes con las necesidades de la comunidad educativa.
- f) Trabajar con metodología presencial y a distancia.
- g) Interactuar con el desarrollo de actividades que beneficien a la comunidad con la participación de las partes integrantes del convenio.

TERCERA: Plan de actividades: Los signatarios del convenio elaborarán un proyecto de actividades y programas de carácter interinstitucional que formará parte del proyecto educativo institucional (PEI) de la Normal. Las partes elaborarán de común acuerdo el plan curricular del ciclo complementario de formación del Normalista Superior.

CUARTA: Comité: Dentro de los treinta (30) días siguientes a la firma de este convenio, se constituirá un comité integrado por:

- ❖ Un representante de la dirección de la Facultad de Educación.
- ❖ Un representante del comité de reestructuración de la Facultad de Educación.
- ❖ Un representante de la dirección de la Escuela Normal Superior.
- ❖ Un representante del comité curricular de la Escuela Normal.
- ❖ Un representante del municipio.
- ❖ Un representante de los estudiantes.
- ❖ Un representante de los padres de familia.

QUINTA: Funciones del comité: El comité tendrá como funciones las siguientes:

- Planear, organizar y evaluar las actividades objeto de este convenio. **La evaluación** será permanente para asegurar una adecuada calidad y control académico.
- Analizar, conceptuar y tramitar ante el Consejo de la Facultad de Educación los proyectos curriculares y académicos.
- Reglamentar los requisitos de ingreso de los docentes y estudiantes del grado 12, teniendo en cuenta los reglamentos de cada institución.
- Elaborar el manual de convivencia para los estudiantes del grado 12 y 13.

SEXTA: Obligaciones de la Universidad: La Universidad de comprometer a:

- a) Organizar seminarios de actualización a los docentes de la Escuela Normal sobre las nuevas tendencias pedagógicas.
- b) Asesorar la investigación pedagógica y de otras áreas del conocimiento.
- c) Orientar el diseño y desarrollo del plan curricular.
- d) Organizar talleres de capacitación en investigación , evaluación cualitativa y diseño curricular.



Facultad de Educación

- e) Convocar a los docentes de la Escuela Normal Programas de post-grado en educación.
- f) Orientar a las directivas de la Escuela Normal en la adquisición de documentos y textos analizados y elementos que contribuyan al desarrollo del objetivo del educativo.
- g) Asesoría para el funcionamiento y mantenimiento de los multimedios requeridos para actividades y desarrollo de los programas.
- h) Garantizar a los estudiantes egresados de la Escuela Normal Superior, que quieran continuar en los diferentes programas de licenciatura, su ubicación en el quinto semestre previo cumplimiento de los reglamentos convenidos.

SEPTIMA: Obligaciones del Municipio: El MUNICIPIO se compromete a:

- a) Asignar anualmente las partidas presupuestales para cubrir las necesidades objeto del convenio, previa la presentación de proyectos elaborados por LA UNIVERSIDAD Y LA NORMAL.
- b) Facilitar el transporte, alojamiento y alimentación de los funcionarios desplazados por la UNIVERSIDAD
- c) Apoyar con un auxilio económico a los docentes de la Escuela Normal Superior que requieran realizar estudios de post-grado en Educación para mejorar la calidad de la Educación tanto de la Institución como del Municipio.

OCTAVA: Obligaciones de la NORMAL: La NORMAL se compromete a:

- a) Prestar su planta física, dotaciones, enseres y demás recursos que posea para sacar adelante las actividades materia del convenio.
- b) Elaborar anualmente, asesorada por la UNIVERSIDAD, el plan de actividades y programación que formará parte del proyecto educativo institucional (PEI)
- c) Seleccionar y nombrar con la asesoría de la Facultad de Educación los docentes que requiera el desarrollo del plan curricular, previo concurso reglamentado entre las dos instituciones según las normas vigentes.
- d) Consignar mensualmente a la UPTC los derechos de administración del convenio.
- e) Consignar a la Universidad el valor de las actividades docentes de los viáticos cuando se requiera desplazar profesores para cumplir tareas previamente programadas.
- f) Asumir los costos de ejecución y desarrollo del programa en todos los aspectos incluido el personal docente, administrativo, gastos de funcionamiento e inversión, laboratorios, equipos y demás requerimientos.
- g) Otorgar, en convenio con la Universidad, el título de Normalista Superior a los estudiantes que hayan cumplido a satisfacción los requisitos académicos.

NOVENA: Los egresados de la ESCUELA NORMAL SUPERIOR que obtengan el título de Normalista Superior, el ciclo de formación complementaria será equivalente a 4 semestres de Educación superior y se le reconocerá para la continuación de sus estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación en la misma Universidad, previo cumplimiento de los requisitos por la UPTC.

DECIMA: Por los derechos de administración del convenio la Universidad recibirá mensualmente la suma de _____ del salario mínimo vigente, los cuales serán



Facultad de Educación

cancelados con el presupuesto de funcionamiento de la Normal superior, para la vigencia del año lectivo (10 meses).

DECIMA PRIMERA: La Normal reconocerá el valor de _____ del salario mínimo vigente por hora de asesoramiento o de conferencia realizada por el profesor de la UPTC, cuando la institución requiera de sus servicios de acuerdo al PEI.

DECIMA SEGUNDA: Duración: La duración del presente convenio es indefinida pero estará a seguimiento periódico, para efectos de asegurar permanentemente una adecuada calidad y control académico.

DECIMA TERCERA: Exclusión de la relación laboral: Queda expresamente entendido que entre la Universidad y la Normal Superior no existe relación laboral.

DECIMA CUARTA: Cláusula penal: Expresamente se conviene una cláusula referente al 10% del valor del convenio en caso de incumplimiento de las responsabilidades por alguna de las partes.

DECIMA QUINTA: El presente convenio requiere para su perfeccionamiento de las firmas de los participantes, disponibilidad de los recursos económicos que sean necesarios para el mantenimiento del objeto y la publicación en el diario oficial por parte del -----
-.

Se firma a los _____ de 1996

UNIVERSIDAD: _____

NORMAL: _____

MUNICIPIO: _____



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3