

# FORMACIÓN DE EDUCADORAS EN LA ESCUELA NORMAL NACIONAL DE INSTITUTORAS. 1900 A 1930<sup>13</sup>

**Marlén Rátiva Velandia<sup>14</sup>**

Secretaría de Educación de Bogotá - HISULA  
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

**Diana Elvira Soto Arango<sup>15</sup>**

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

**Sandra Liliana Bernal Villate<sup>16</sup>**

HISULA - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

## Introducción

A partir de la Ley 1 del 6 de agosto de 1821, las Escuelas Normales en Colombia fueron pensadas para formar maestros varones, si

- 
- 13 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (UPTC), y ENS (UPTC) en la formación de educadores”, código SGI 2406 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, desarrollado por el grupo de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” (HISULA).
  - 14 Doctora en Ciencias de la Educación de la UPTC - RUDECOLOMBIA, estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil). Coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. [marave01@gmail.com](mailto:marave01@gmail.com)
  - 15 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España), con postdoctorado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Profesora de la Uptc. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora de los grupos de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias) e ILAC (Categoría A Minciencias). Investigadora senior-emérita Colciencias. [diana.soto@uptc.edu.co](mailto:diana.soto@uptc.edu.co)
  - 16 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas en la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPTC e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. [sandra.bernal@uptc.edu.co](mailto:sandra.bernal@uptc.edu.co)

bien la organización de estas instituciones tomó mucho tiempo. En la práctica, los maestros de primeras letras iniciaron la formación a través del método lancasteriano, pero se puede evidenciar que, para el año de 1875, se establece que “las lecciones deben ser orales y de acuerdo a los principios del método Pestalozzi perfeccionado”<sup>17</sup>, caracterizado por enseñar a leer y escribir con paciencia, sin castigos ni violencia, por considerar que así se garantizaba el desarrollo de todas las potencialidades de los niños.

Dentro de este contexto, atravesado por la Reforma educativa de 1870<sup>18</sup> y con el consentimiento para iniciar la formación de mujeres en 1878, se funda en Cartagena de Indias la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar, actualmente denominada Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, y se regularizan, mediante decreto, las visitas de los inspectores a las escuelas y la redacción de sus respectivos informes. Precisamente, en el presente artículo se analiza cómo era la formación en la Escuela Normal Nacional de Institutoras en las tres primeras décadas del siglo XX y cómo se desarrolló la práctica pedagógica, con el marco de referencia de la historia social de la educación y la historia política que analiza los problemas sociales de la institución educativa desde lo local, regional y más allá de las fronteras nacionales<sup>19</sup>.

Las fuentes se sustentaron en la legislación de la época y en el periódico *La Escuela Normal*, dirigido por Manuel Mallarino, a su vez a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública; el número 1 circuló el 7 de enero de 1871 y se siguió publicando todos los sábados hasta el 25 de marzo de 1876. El 1 de enero de 1882 reapareció por doce meses, hasta el 29 diciembre de 1882 con la edición del n.º 52. Apareció de nuevo en 1941 (apenas salieron

---

17 *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, citado en Marlén Rátiva Velandia, “Las Escuelas Normales en Suramérica. ‘El normalismo en vía de extinción’. Colombia, ¿cómo estamos?”, *Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 171. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>

18 Diana E. Soto *et al.*, “La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018, 226.

19 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017.

siete números) y en 1942 llegó su clausura definitiva<sup>20</sup>. Asimismo, esta investigación se fundamentó en las publicaciones *Registro de Bolívar*<sup>21</sup> y la *Revista de Instrucción Pública* — ambas ubicadas en los archivos de las bibliotecas Luis Ángel Arango (Bogotá) y Bartolomé Calvo (Cartagena de Indias) — y en el Archivo General de la Nación. El marco de referencia teórico y metodológico se sustentó en la historia social de la educación, ubicando de esta manera el hecho histórico en el inicio de las Escuelas Normales y su desarrollo dentro de los contextos socio-políticos, analizamos las fuentes desde “la heurística, la crítica y la interpretación”<sup>22</sup>. De ahí que las fuentes fueron clasificadas, ordenadas, sistematizadas e interpretadas.

A partir del estudio de Diana González se estableció que, en principio, las institutoras eran formadas como maestras, no como bachilleres, buscando “limitar los conocimientos al plano meramente funcional para poder profundizar en los aspectos pedagógicos que tendrían que aplicar en las diferentes escuelas primarias”<sup>23</sup>. Allí radica la importancia del espacio en las escuelas anexas para el desarrollo de la práctica pedagógica que complementa la formación de las maestras y a su vez la formación de los varones.

Los resultados de la investigación presentan, en primera instancia, lo que se concibe como *formación*, lo cual permitió, al rastrear en las fuentes primarias, comprender el papel fundamental

---

20 Diana E. Soto Arango, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013: 239. <https://doi.org/10.9757/Rhela.21.07>

21 Cambió su nombre ocho veces: *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar* (sep. 20, 1857 - ene. 27, 1861); *Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar* (feb. 3, 1861 - dic. 31, 1865); *Gaceta de Bolívar* (ene. 7, 1886 - ene. 31, 1874); *Gaceta de Bolívar (Diario de Gobierno)* (sep. 1, 1874 - dic. 31, 1874); *Diario de Bolívar* (ene. 2, 1875 - ene. 31, 1884); *Registro de Bolívar. Órgano del Gobierno del Estado* (jul. 10, 1885 - sep. 6, 1886); *Registro de Bolívar. Órgano del Gobierno del Departamento* (sep. 8, 1886 - dic. 31, 1886) y *Registro de Bolívar* (ene. 10, 1887 - dic. 27, 1907).

22 Aurelio Musi, *Historia como vida. Elementos esenciales de historia y metodología de la investigación histórica*. Bogotá: Editorial Planeta, 2010, 110-111.

23 Diana González, “La Educación de las Mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, n.º 24, 2015: 250.

que ha tenido la práctica pedagógica en la formación de los docentes, el segundo aspecto que se desarrolla en este texto. Luego contextualizaremos la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena, desde su origen hasta 1930, para finalizar ubicando cómo era la formación y la práctica pedagógica de las maestras en las primeras tres décadas del siglo XX, caracterizando la formación desde la incidencia de la legislación educativa dentro del segundo periodo de 1871, con la aplicación de la reforma de los radicales de 1870 hasta 1927, cuando se cierran las Escuelas Normales con el propósito de emprender su reestructuración<sup>24</sup>.

## Hacia una conceptualización del educador en la formación docente

Desde las investigaciones sobre educadores latinoamericanos realizadas por el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA, se considera al educador, con su desempeño docente, desde el impacto que ha ejercido en el desarrollo y transformación cultural en el contexto socio-cultural.

[...] el impacto de la práctica pedagógica, el pensamiento educativo de cada educador, dentro de su época y la articulación con el movimiento científico educativo, en el que participó, incidiendo en un cambio cultural con ideas y conceptos, que modificaron los parámetros de la educación establecida en el país y el continente americano.<sup>25</sup>

En definitiva, a los educadores, se les conceptualizó “como actores sociales en unos espacios de poder local y nacional”<sup>26</sup>, conectados

---

24 Diana E. Soto Arango, Juan C. Campos Medina y Lina Parra Báez, “Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia. La investigación en la formación de docentes en la ENS Santiago de Tunja, 2010-2018”, *Revista Inclusiones*, vol. 6, n.º especial, 2019. <http://www.revistainclusiones.com/>

25 Diana E. Soto *et al.*, “Introducción”, en *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*, editado por D. Soto *et al.*, 12, tomo III. Tunja: Colciencias / Uptc, 2011.

26 Proyecto de investigación “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de Licenciatura en Filosofía, Ciencias Sociales (Uptc), y ENS (Uptc) en la formación de educadores” (SGI 2406).

con las tendencias del pensamiento científico-educativo avanzado de la época<sup>27</sup>.

Según el enfoque metodológico de la Sociedad Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), el educador es “una persona producto de su tiempo y del medio en el que realizaba su actividad”<sup>28</sup>. Como se ha indicado desde la historia social de la educación, la investigación nos lleva a las ideas y a la cultura con un enfoque interdisciplinario.

Mario Díaz, por su parte, considera al educador desde la formación en competencias<sup>29</sup>; de esta manera concibe la formación como el proceso de generación y desarrollo de competencias que se van especializando y diferencian a los seres humanos; también se refiere a los estudiantes, que adquieren conductas, carácter y maneras “a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios, que intentan producir un orden interno o subjetivo. En este caso, podemos considerar que la formación está cruzada por una dimensión ético-política”<sup>30</sup>, y que no se puede desprender de las exigencias que el Estado establece a través de sus órganos de control.

En ese sentido, la formación docente, “implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción”<sup>31</sup>, y que involucra competencias

---

27 Diana E. Soto, Diego E. Naranjo y Justo Cuño B., “Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica”, *Revista Inclusiones*, vol. 5, n.º especial, 2018. [www.revistainclusiones.org](http://www.revistainclusiones.org)

28 Diana E. Soto, José P. Mora y José R. L. Jardilino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

29 Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998, 31.

30 Soto, Mora y Jardilino, “Formación de docentes”.

31 Ida C. Gorodokin, “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 5, 2006: 2.

básicas<sup>32</sup>, específicas<sup>33</sup> y transversales, que se ponen en juego durante el proceso de formación y en la experiencia en el aula<sup>34</sup>, las cuales se interrelacionan y se articulan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Martín Restrepo, la enseñanza era para la ejercitación, el desarrollo del pensamiento, de la sabiduría, de la instrucción y de la educación; por tanto, debía ser “gradual, proporcionada, clara, cíclica, adecuada, amena, agradable y atractiva”<sup>35</sup>. La diferencia entre la instrucción y la educación radicaba en que la primera era mecánica, pretendía depositar el conocimiento, llenar las mentes sin ningún tipo de esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes y la segunda pretendía el desarrollo intelectual del estudiante; siendo este de mayor importancia.

Una tercera tendencia la localizamos en Concepción Barrón, autora que propone tres modelos en la formación docente: el primero, un proceso-producto caracterizado por concebir al docente como un “técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes”<sup>36</sup>, quien planea y organiza actividades para alcanzar los objetivos (visión conductista); el segundo es el modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados, en donde, a partir de la interacción y de los procesos que se dan en el aula, se comprende e interpreta el mundo, y el tercero es el ecológico de análisis de aula, el cual busca explicar las relaciones entre las exigencias de la escuela y los comportamientos y aprendizajes que se generan. Por tanto, según el modelo de formación, se desarrollan ciertas competencias en el futuro profesor.

---

32 Comunicativas, dialógicas, éticas, de convivencia social, emocionales, cognitivas, motrices, investigativas y artísticas.

33 Aquellas que involucran conocimientos técnicos y tecnológicos.

34 Asumimos el aula como todo espacio utilizado para la formación, no exclusivamente el limitado por cuatro paredes.

35 Martín Restrepo Mejía, *Pedagogía doméstica. Autoeducación - Dirección del hogar - Educación de los hijos*. Barcelona: F. Madriguera, 1914, 175.

36 Concepción Barrón Tirado, “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015.

## Una aproximación al concepto de práctica pedagógica

La palabra *práctica* proviene del griego *praktikós*, término utilizado para designar “lo referente a la acción”, y que en latín toma dos formas: *praxis*, para significar “uso, costumbre”, y *practice*, referido al “acto y modo de hacer”<sup>37</sup>. La etimología de esta palabra nos traslada al actuar, a la acción que se realiza con diferentes propósitos, y al hacer, una de las características del ser humano. Cabe anotar que se presenta una tendencia sobre la pedagogía desde el enfoque de la educación humanística bajo el modelo pedagógico del aprendizaje como un arte en contextos sociales, en oposición al enfoque educativo instruccionalista del modelo pedagógico de la educación programada<sup>38</sup>.

Es en la acción donde el futuro docente deja en evidencia la apropiación del conocimiento, sus aprendizajes y habilidades para resolver diversas situaciones, en el aula y fuera de esta, en contextos socio-culturales. Por lo tanto, consideramos que la práctica pedagógica es el proceso formativo para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, para la comprensión y apropiación del desempeño docente, desarrollo que se pone en funcionamiento durante los procesos de “enseñanza - aprendizaje del futuro maestro y que se concreta en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de experiencias”<sup>39</sup>.

Esta práctica genera un saber que, para algunos autores como Tardif, se reduce a la mecánica que “engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber

---

37 Mariluz Restrepo Jiménez y Rafael Campo V., *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2002, 13.

38 Edith González Bernal, Diana E. Soto Arango y José S. Torres-Muñoz, “El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros”, *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 10 n.º 19, 2018. <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpf/article/view/174/183>

39 Marlén Rátiva Velandía, “La práctica pedagógica en la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cartagena de 1900 a 1930” (ponencia, III Coloquio Nacional y I Internacional de Estudiantes de Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, junio de 2017).

hacer y saber ser”<sup>40</sup>. Desde esta perspectiva, se presenta la práctica pedagógica como un proceso formativo en el cual se espera que el futuro maestro adquiera saberes que le permitan, a través de la experimentación, el diseño y la ejecución, así como el desarrollo de actividades que influyan en su proceso de enseñanza – aprendizaje para ser maestro y en el de sus estudiantes; así, se considera que es a través de la experiencia como se aprende, se aprende a ser maestro. Esta tendencia generalizada y apropiada en la legislación colombiana reduce la práctica al aula de clase.

Por el contrario, consideramos que la pregunta que parece pertinente es, precisamente, la que hace referencia a la interiorización y práctica, bajo referentes teóricos, de la pedagogía.

[...] concebimos nuestro *modelo pedagógico* (el modelo lo concebimos como una construcción teórica, para acercarse racionalmente, a un acto del conocimiento que lo explica en sus relaciones internas con elementos y factores que inciden en el mismo), como el acto del conocimiento que integra la práctica investigativa del educador y educando, como eje central en la formación de educadores con liderazgo, valores y principios éticos, mediados por la integridad profesional e identidad con el contexto histórico, social, multicultural y responsabilidad social.<sup>41</sup>

Es decir, en este modelo pedagógico se rescatan los valores humanos de los sujetos (profesor-estudiante), en sus respectivos contextos socio-políticos, culturales y bioéticos.

La práctica pedagógica “tiene dos dimensiones, la primera corresponde a la formativa y la segunda a la experiencia; en la primera confluyen la normatividad y las decisiones institucionales, y en la segunda la propuesta investigativa y pedagógica, y los procedimientos”<sup>42</sup>. En este sentido, en el proceso formativo del

---

40 Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones, 2004, 46.

41 Soto, Mora y Jardilino, “Formación de docentes” [cursivas del original].

42 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis doctoral laureada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 76.

futuro maestro intervienen “los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la formación del maestro”<sup>43</sup>.

De ahí la frecuente afirmación de que se tiene autonomía, sin bien es conocido que el Estado, a partir de la política pública educativa, juega un papel determinante en las decisiones sobre lo que se enseña y aprende, en las decisiones institucionales y administrativas del sector educativo; superando así “un ciclo de decisión”<sup>44</sup>.

Cabe anotar que la práctica pedagógica, en la dimensión de la experiencia que se desarrolla en la institución educativa, se localiza en el proceso de formación en el aula y su objetivo principal es la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que le ayudarán al maestro a desenvolverse en el ámbito profesional resolviendo el interrogante de ¿cómo hacerlo? Por tanto, esta dimensión implica poner en práctica aquello que se ha adquirido en el proceso formativo y que, según Marguerite Altet, es “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral”<sup>45</sup>.

Para Martín Restrepo no es suficiente que el maestro conozca la disciplina, sino que sepa enseñarla, lo cual se logra a través de la “práctica de la pedagogía”<sup>46</sup>; se aprende a enseñar en el espacio académico destinado para ello, en la práctica pedagógica, en las aulas y con los estudiantes; el conocimiento de las disciplinas y la experiencia, hacen que el maestro asuma su rol para la enseñanza.

---

43 Andrés K. Runge, “Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, separata de febrero, 2014, 65.

44 Soto, Mora y Jardilino, “Formación de docentes”, 40.

45 Marguerite Altet, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, coordinado por Léopold Paquay *et al.*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 42.

46 Restrepo Mejía, *Pedagogía doméstica*, 180.

Por todo lo anterior, como puede verse, la práctica pedagógica presenta, en primera instancia, un desempeño profesional en el aula de clase y en la institución educativa; segundo, al estar unida a un modelo pedagógico con un marco referencial bioético, esta práctica establece valores que se van a expresar en la relación de profesor-estudiante y comunidad.

## **La Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar**

La Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar inicia sus labores el 6 de enero de 1878 en Cartagena de Indias<sup>47</sup>. La fundación de las primeras escuelas normales está enmarcada en un plan de estudios de formación, así organizado desde la primera que fue abierta en la capital del país, para varones, el 23 de enero de 1872<sup>48</sup> y la primera femenina que inició labores, con veinte alumnas, el 11 de octubre de 1872, bajo la dirección de la alemana Catalina Reccker<sup>49</sup>. Precisamente, con el decreto n.º 356 del 27 de agosto 1874, se reglamentó lo pertinente a las Escuelas Normales de mujeres, durante la primera presidencia del liberal radical, Manuel Murillo Toro. El mencionado decreto establecía:

*Art. 1:* se establecerá una escuela normal de institutoras en cada uno de los estados donde no existe ningún plantel de la misma clase, de conformidad con el presente decreto.

*Art. 2:* con los gobiernos de los estados que hayan fundado por su cuenta alguna escuela normal de institutoras, el poder ejecutivo celebrará arreglos especiales que tengan por objeto incorporar la escuela establecida a la nacional que se funde, o establecerla en otro lugar donde exista la del estado. *Art. 3:* el establecimiento de tales escuelas tiene por objeto formar maestras idóneas para regentar las escuelas primarias de su sexo en los estados respectivos.

*Art. 7:* las materias de enseñanza en las mismas escuelas

---

47 Yésica Paola Montes y Nilce Vieira, "La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)", *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 42, n.º 1, 2017: 198.

48 Miryam Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870 - 1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004, 63.

49 *Ibid.*

serán las siguientes: 1. Gramática castellana i ejercicio de composición lectura i recitación: 2. Aritmética i el sistema legal de pesos u medidas. 3. Contabilidad. 4. Elementos de geografía universal i geografía especial de Colombia. 5. Historia de Colombia. 6. Geometría aplicada al dibujo. 7. Nociones de la física, historia natural e higiene; 8. Pedagogía i legislación sobre instrucción pública. 9. Música y canto. 10. Caligrafía. 11. Calistenia.<sup>50</sup>

La muerte, en 1880, de quien fuera inspirador de los liberales oficialistas, llamados radicales, y de hecho su último líder, el expresidente Manuel Murillo Toro, agravó la crisis que arrastraba el partido liberal, cuyo modelo político-económico había colapsado y llevado al país a la quiebra. Con el respaldo de conservadores y liberales independientes, el cartagenero Rafael Núñez fue elegido presidente para el período 1880-1882, y aquel que veinte años antes había sido encargado por el general Mosquera de imponer la desamortización de bienes de manos muertas y otras reformas contra la Iglesia, se ocupaba ahora de revocar dichas medidas y de comenzar a recomponer el concordato, el cual se firmó siete años más tarde. Núñez también se presentó para las elecciones de 1884 y, a pesar de la férrea oposición de los radicales, ocupó por segunda vez la presidencia, causa de la guerra civil entre el gobierno llamado de la Regeneración, y los radicales, cuyo principal ejército sufrió una catastrófica derrota en la batalla de la Humareda, en junio de 1885. Al conocer su victoria, Núñez proclamó la muerte de la Constitución de 1863, inspirada en el liberalismo radical, y convocó la redacción de una nueva carta, la Constitución de 1886, con profundos cambios sociales, políticos y económicos, sancionada el 5 de agosto de 1886, resumida por el propio Núñez así: “unidad nacional, libertad religiosa, derechos para todos, estabilidad y autoridad”.

Es en este contexto que la primera rectora, Eugenia Moré, asume la dirección de la Escuela Normal de Cartagena, institución que era esperada no solo por las mujeres cartageneras sino de todo el Caribe, que la veían como un lugar de formación académica

---

50 Decreto n.º 356 del 27 de agosto de 1874.

dado el veto que tenían las mujeres para ingresar a la universidad. A un año de su fundación, la Escuela Normal contaba, en 1879, con “8 alumnas-maestras pensionadas, 3 alumnas-maestras externas y 3 alumnas-maestras asistentes y la escuela anexa con un total de 57 alumnos”<sup>51</sup>. Pero pronto la institución cierra sus puertas, entre los años 1884 y 1886. Si bien el período de la llamada Regeneración es un regreso al concordato entre la Iglesia católica y el Estado, no deja de ser curioso que, precisamente, con Rafael Núñez en la presidencia, esta Escuela Normal fuera reabierta al amparo del decreto n.º 595 del 9 de octubre de 1886, mediante el cual se organizaba la instrucción pública primaria. Núñez consideraba prioritario otorgar nuevos reglamentos a las escuelas normales y establecer oficialmente la enseñanza de la religión católica (art. 25). Así mismo se ordenaba que las escuelas normales, de hombres y mujeres, ya establecidas en los departamentos, continuaran con el ejercicio de sus funciones (art. 63). Producto de las guerras civiles, y a pesar de los decretos, nuevos cierres afectarían el desarrollo académico constante de esta Escuela Normal, entre 1895 y 1897, en 1899, y a comienzos del siglo XX.

Con la expedición de la ley 39 de 1903 se establece, en su art. 1.º, que “La Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”. Así mismo se instituye, en cuanto a la instrucción secundaria, su propósito:

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 el comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos.<sup>52</sup>

---

51 *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, febrero 20, 1879, t. VII, n.º 299, 307.

52 República de Colombia, “Ley 39 de 1903, 26 de octubre, sobre Instrucción Pública”, *Diario Oficial* n.º 11 931, art. 15.

El presidente José Manuel Marroquín reglamentó la Ley de Instrucción Pública mediante el decreto 491 del 3 de junio de 1904, y así confirmó que en cada departamento debería existir una Escuela Normal. El decreto también exigía el título de maestro normalista para poder ejercer como maestro, cuyo nombramiento estaría a cargo del gobernador (art. 75). Así mismo, confirmaba que la formación en estas instituciones educativas se regiría los principios morales de la religión católica (art. 109)<sup>53</sup>.

Lo nuevo del plan de estudios se refería, entre otras, a la enseñanza de la higiene y a clarificar la diferencia de la formación entre hombres y mujeres. Precisamente, en el título XII, capítulo I, se establecían algunas asignaturas que solo podrían ser tomadas en las Escuelas Normales de varones<sup>54</sup> durante los cuatro años de formación (tabla 1).

Tabla 1. Asignaturas de las Escuelas Normales en 1904

Asignaturas	Institutoras	Institutores
Religión y Moral	X	X
Nociones Constitucionales, Administrativas y sobre Instrucción Pública del País	X	X
Pedagogía y Metodología (teórica y práctica)	X	X
Idioma Nacional (lectura, gramática, ortografía, ejercicios de redacción y de locución)	X	X
Escritura	X	X
Aritmética teórica y práctica y sistema legal de pesas y medidas	X	X
Geografía (Colombia)	X	X
Higiene	X	X
Nociones elementales de Ciencias Naturales, agricultura, horticultura y arboricultura		X
Nociones elementales de Ciencias Naturales, horticultura y economía doméstica	X	
Dibujo, formas geométricas y trabajo manual		X

53 República de Colombia, "Decreto 491 de 1904, 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903", *Diario Oficial* n.º 12.122.

54 *Ibid.*, art. 115.

Dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y de corte	X	
Gimnasia	X	X
Música Vocal - Himno Nacional	X	X
Álgebra, las ecuaciones de 2do grado		X
Geometría plana y del espacio y ejercicios prácticos de agrimensura		X
Contabilidad	X	X

Fuente: elaboración propia con base en el art. 115 del decreto 491 de 1904.

De la anterior se hace evidente que la formación de las mujeres estaba ligada a lo que socialmente se esperaba de ellas, que en esencia consistía en el cumplimiento de las labores domésticas. Así mismo, la asignatura de pedagogía y metodología (práctica y teórica) retomaba de la reforma de 1870<sup>55</sup> la necesidad de formar a los futuros maestros no solamente en la teoría sino de contar, anexo a cada Escuela Normal, con un espacio destinado a una escuela primaria con el fin de desarrollar los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza como requisito previo para obtener el título de maestro; es decir, la escuela anexa cumplió “la función de ser laboratorio para la práctica de los métodos de enseñanza de la Escuela Normal”<sup>56</sup>. Los futuros docentes necesitaban adquirir conocimientos sobre la legislación política y educativa del país, fundamentales para desempeñar las funciones de dirección de las escuelas, cargo que algunos de ellos tendrían que ocupar en el futuro<sup>57</sup>.

En cuanto a la integralidad de la formación, los futuros docentes recibían conocimientos de disciplinas tan diversas como las artes, el cuidado del cuerpo y del espíritu; para Absalón Jiménez, “[...] se reivindicaba desde una percepción católica de la

55 El Decreto Nacional Orgánico de la Instrucción Pública, promulgado el 1.º de noviembre de 1870, decía: Art. 135. Anexas a las escuelas central i a cada una de las escuelas normales, habrá una escuela primaria i una sala de asilo para el ensayo de los métodos de enseñanza. Art. 136. Cuando haya más de una escuela primaria en la capital del estado, toca al poder ejecutivo de este designar cual de tales escuelas haya de anexas a la normal.

56 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, “Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia”, segundo informe. Bogotá, 1978, 17.

57 Soto, Campos y Parra, “Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia”.

época, el respeto al cuerpo, la higiene corporal, la importancia del ejercicio y la educación física”<sup>58</sup>.

El aludido decreto también establecía en al menos tres mensuales<sup>59</sup> la periodicidad de las visitas sin previo aviso de los inspectores locales a las escuelas públicas, así como un informe mensual de dichas visitas<sup>60</sup>; parte de la información que se presentará a continuación corresponde a algunos informes de los inspectores encargados de visitar la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bolívar. El primer reporte corresponde al 22 de febrero de 1906, redactado por el director de Instrucción Pública, señor José Ángel Schorborgh, acerca de su visita a la Escuela Normal: “La Escuela se reabrió en el presente año, tiene matriculadas 24 alumnas en la Escuela Superior y 55 en la Primaria anexa”<sup>61</sup>. Para ese año, las clases estaban repartidas entre la directora y la subdirectora de la Escuela Normal, la directora de la anexa y dos profesoras, distribuidas en los cuatro años.

La asignación académica de la Escuela se estructuraba en la formación docente desde el conocimiento general de varias disciplinas, pasando por asignaturas prácticas hasta el conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje; dividida en teórica y práctica a desarrollarse durante los cuatro años de formación.<sup>62</sup>

Las disposiciones no habían cambiado mucho con respecto al decreto 491; también se encontraban asignaturas como horticultura, higiene, costura y bordados, consideradas propias de la formación de las mujeres dado que complementaban sus funciones en el hogar por su condición de cuidadoras y esposas. Según Yésica

---

58 Absalón Jiménez Becerra, “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 253.

59 Decreto 491 de 1904.

60 Se informaba al inspector provincial sobre la asistencia de los estudiantes, el número de visitas realizadas al mes, problemas de disciplina, el descuido de las autoridades municipales y todo aquello que influyera negativamente en la educación.

61 *Registro de Bolívar*, 1906, 1.

62 Marlén Rátiva Velandia, *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019.

Montes y Nilce Vieira, este escenario estaba “primero ligado a la idea de maternidad, que implicaba una formación fundamentada en los conocimientos básicos para el cuidado del hogar... segundo, está relacionado a la transmisión de ese conocimiento a las nuevas generaciones”<sup>63</sup>. En este sentido, la Escuela Normal, al ofrecer formación a las mujeres garantizaba la difusión de las buenas prácticas en el hogar como madres y esposas, la difusión del conocimiento y el ingreso al mundo laboral.

En un segundo informe, del 10 de julio de 1906, se reportó que asistían “8 alumnas maestras internas, 6 semi-internas y 14 externas”<sup>64</sup>. En tal sentido, se indicaba que las alumnas evidenciaban buena conducta, los archivos, el material y mobiliario estaban en excelentes condiciones, los docentes cumpliendo sus funciones, pero con deficiencia de profesores. El informe acusaba la necesidad de contar con tres docentes para tener la planta completa y así cubrir todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios. Es importante señalar que esta situación fue, y sigue siendo, una característica constante del sistema educativo colombiano. Para iniciar el año escolar de 1908, por ejemplo, era necesario contratar docentes para música, costura, canto, dibujo y geometría y, contrario a lo sucedido dos años antes, los problemas con el mobiliario y el material eran evidentes, inconvenientes notificados en el informe del inspector de Instrucción Pública, Luis Patrón:

No hay textos para la clase de lectura, castellano, aritmética, geografía, lecturas selectas, historia de Colombia, francés, mapas, compases, escuadras, aparatos para la enseñanza de la física, colecciones de cuadros de historia sagrada natural y objetiva, muestras de dibujo, crayones, maderas en blanco; el mobiliario necesita reparaciones y aumentarlo, doce sillas de paja y seis mesitas para las aulas de clase, seis bancas, seis escaños, un armario para la sala de costura, un estante con su mesa, un armario, para útiles y archivo, diez y ocho pupitres cuando menos para las alumnas-maestras practicantes de 3º y 4º años.<sup>65</sup>

63 Montes y Vieira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal, 203.

64 Rátiva Velandia, *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*, 184.

65 Archivo General de la Nación, Archivo Anexo II. Fondo: Ministerio de Instrucción Pública (MIP). “Actas de visita”, caja 5, carpeta 3, f. 155-156.

En lo que respecta a la práctica pedagógica, en uno de sus informes, el inspector Luis Patrón reportó que las alumnas-maestras en tercero y cuarto años la desarrollaban en la Escuela Anexa dictando clases todos los días, y presentaban previamente el cuaderno de preparación a la directora; quien se encargaba de retroalimentarlos para que realizaran las respectivas correcciones, y todas las semanas se llevaban a cabo las conferencias en presencia de la comunidad para que las demás alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas y así las tuvieran en cuenta para el momento de ir al aula.

Durante el año de 1914 los informes dan cuenta de que en la Escuela tenían dos estrategias, las sesiones pedagógico-musicales y las conferencias mensuales. La primera actividad consistía en realizar presentaciones de canto, piano y clases de castellano, geografía, geometría, aritmética, arte culinario, calistenia y gimnástica. La formación de las maestras en ese tiempo era integral, gracias a combinar el conocimiento disciplinar, el arte, el cuidado del cuerpo y las actividades del hogar. La actividad correspondiente a las conferencias estaba a cargo de la directora y estaban seguidas “por una clase modelo”<sup>66</sup>. Una característica por destacar es que era “repetida por dos alumnas-maestras a quienes les otorgaban la respectiva nota y quienes debían replicarla en la escuela anexa”<sup>67</sup>. Por consiguiente, la práctica pedagógica se llevaba a cabo a partir de la observación y la repetición de un modelo impartido por un experto, en este caso la directora de la Escuela Anexa, ejercicio que se ha mantenido hasta la actualidad, complementándose con registros de las observaciones, análisis de la información, proyectos de aula e investigaciones.

Se puede decir que era una práctica organizada y planeada para que las maestras copiaran el modelo, lo imitaran y lo desarrollaran en las aulas de la Escuela Anexa. Lo esencial es no olvidar que, desde aquella época, la práctica pedagógica tenía las dos dimensiones: la formativa y la experimental, la una

---

66 Informe de la Directora de la Escuela Normal de Señoritas Victoria Díaz. AGN. Archivo Anexo II. Fondo: MIP. Actas de visita. Caja 5, Carpeta 2, f. 124-125.

67 Rátiva Velandia, *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*, 188.

fundamentada en las asignaturas establecidas en el plan de estudios a nivel nacional y en la observación que se hacía de la clase de la directora o de la subdirectora y la otra en la práctica desarrollada con las repeticiones, en las aulas de la anexa, de aquellas vivencias que habían observado en la clase modelo que les impartía la directora de la Escuela Normal; de esta manera, la dimensión de la experiencia se convertía en un aspecto fundamental y validaba su desempeño para la obtención del diploma de maestra.

Es notable que las maestras, al finalizar su formación, debían saber-hacer, saber-obrar y saber-pensar para asumir la labor de la enseñanza con responsabilidad, benevolencia, interés y gusto; se identifica claramente que las institutoras, en su labor, debían ser competentes en motivación, ética, cognición, arte y comunicación, y eran evaluadas en estas competencias para obtener el título de institutoras. Era una formación que, como lo plantea Andrés Runge<sup>68</sup>, atendía los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que se habían establecido a inicios del siglo XIX y que obedece a unas metas propuestas por aquellos que se encuentran en el poder<sup>69</sup>.

Como complemento a la formación de maestros en las Escuelas Normales y para garantizar que aquello que se enseñaba se trabajaría en las escuelas, en el plan de estudios de 1904 se estableció por decreto la clase de pedagogía y metodología, espacio que estaba destinado a la formación en conocimientos sobre qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, y de allí se deriva que las maestras en formación debían practicar aquello que aprendían.

En la actualidad, es a partir de esta práctica que se da inicio al diseño de la propuesta investigativa y pedagógica en el aula. De esta manera, la importancia radica en observar con exactitud para dar cuenta de esa realidad con mayor precisión, para identificar las necesidades, los problemas, las fortalezas, los actores y sus visiones, los aciertos y desaciertos.

---

68 Runge Peña, "Retos actuales de las facultades de educación".

69 Diana E. Soto, "Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia", *Revista@mbienteeducação*, vol. 6, n.º 2, 2013: 149.

## **Conclusiones**

Las Escuelas Normales son una institución educativa pensada para la formación de maestros desde el primer gobierno republicano que se ocupó de su creación. La caracterización que hicimos de estas escuelas, dentro de su segundo periodo comprendido entre 1871 y 1927<sup>70</sup>, en primera instancia, revela que se trataba de una política estatal con influencia extranjera, que solo logró cristalizarse con la normativa y el pensamiento europeos en la reforma de 1870, ejecutada abriendo la primera de estas instituciones en el año 1872.

Un segundo elemento que las caracteriza en este periodo es la inexistencia de la co-educación. La influencia religiosa, a pesar de la corriente positivista que impregnaba el pensamiento del gobierno radical, no permitió romper la norma de la distinción entre los planes de estudios para los dos sexos y por lo tanto era impensable, desde lo ideológico, la co-educación en este nivel educativo. Por lo tanto, nuestro análisis de la Escuela Normal para Institutoras en la ciudad de Cartagena (1878), se enmarca dentro de la orientación generalizada de una educación especial para las mujeres de hogar, educadoras y forjadoras de las mentes de las nuevas generaciones. En este sentido, la institución se enfocó al conocimiento de las disciplinas, responsabilidades y quehaceres del hogar, al cuidado de los niños, del cuerpo y del espíritu, en la organización y el desarrollo de las clases, en la observación y discusión sobre lo que se veía y se hacía, en la toma de decisiones para actuar y en la reproducción del conocimiento, siempre enmarcada en la institución educativa. Es en este contexto en el que se determina eliminar de su formación el liderazgo social porque su función era clara: instruir para desempeñarse en el ámbito del hogar y en el ámbito escolar; para educar y enseñar.

Un tercer elemento a resaltar es el que, al igual que la universidad, esta institución educativa fue afectada por las coyunturas políticas, que originaron cierres temporales. Al final, las Escuelas Normales se caracterizaron por impartir una educación

---

70 Periodización realizada por Diana Elvira Soto Arango.

que pendulaba entre la modernidad de las misiones alemanas y el conservadurismo que imponía la Iglesia católica.

Un cuarto aspecto a destacar es la orientación eminentemente práctica de la formación y, en este sentido, fueron relevantes las escuelas anexas, que si bien se habían propuesto desde 1870, se asumieron años más tarde por los conservadores como un medio de realizar la práctica pedagógica.

Un quinto aspecto se refiere a la tendencia pedagógica inscrita en los postulados de Pestalozzi, asumida como un nuevo pensamiento educativo que se introdujo en la formación de los educadores.

En definitiva, la educación de la mujer en las Escuelas Normales obedecía a los nuevos planteamientos internacionales llegados a América Latina desde Europa y Norteamérica. Asuntos como la tendencia pedagógica, los centros de interés y los planes de estudio, fueron mediados por las condiciones políticas concordadas entre la Iglesia católica y el Estado, poniendo en la palestra una sociedad marcada culturalmente para continuar con la educación diferenciada en la formación de los institutores y las institutoras, donde estas últimas debían orientar su formación para el hogar. Quizá prevalecía el planteamiento de que por su condición de mujeres, no tenían las capacidades para estudiar otras disciplinas, que eran asumidas como propias del ámbito de lo masculino.

## **Bibliografía**

*Fuentes documentales de archivo, leyes y decretos*

Archivo General de la Nación (A. G. N.), Archivo Anexo II. Fondo: Ministerio de Instrucción Pública. "Actas de visita", caja 5, carpeta 2, f. 124-125; carpeta 3, f. 150; 155-156.

Biblioteca Bartolomé Calvo, *Registro de Bolívar*, n.º 2599, Cartagena, 10 de julio de 1906.

Biblioteca Luis Ángel Arango, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, 1879, tomo VII, n.º 299.

Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, “Sobre el establecimiento de Escuelas Normales para mujeres”, decreto 356 del 27 de agosto de 1874.

Colombia, Congreso de la República, “Sobre Instrucción Pública”, Ley 39 del 26 de octubre de 1903, *Diario Oficial* n.º 11.931, octubre 30 de 1903.

Colombia, vicepresidencia de la República, decreto 491 por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública, *Diario Oficial* n.º 12.122, 14 de julio de 1904.

#### *Libros*

Altet, Marguerite, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, coordinado por Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud, 33-48. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870 – 1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.

Díaz, Mario, *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998.

Musi, Aurelio, *Historia como vida. Elementos esenciales de historia y metodología de la investigación histórica*. Bogotá: Editorial Planeta, 2010.

Restrepo Jiménez, Mariluz y Rafael Campo V., *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Restrepo Mejía, Martín. *Pedagogía Doméstica. Autoeducación - Dirección del hogar - Educación de los hijos*. Barcelona: F. Madriguera, 1914.

Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones, 2004.

Rátiva Velandia, Marlén, *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019.

Soto, Diana E., Jesús Paniagua, José R. L. Jardilino y María C. Vera de Flachs, "Introducción", en *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX*, editado por D. Soto, J. Paniagua, J. R. L. Jardilino y M. C. Vera de Flachs, 9-14, tomo III. Tunja: Colciencias / Uptc, 2011.

#### *Artículos de revistas*

Barrón Tirado, Concepción, "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión", *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n.º 1, 2015: 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>

González Bernal, Edith, Diana E. Soto Arango y José S. Torres Muñoz, "El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros", *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 10, n.º 19, 2018: 147-170. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/174/183> .

González Rey, Crucelly Diana, "La Educación de las Mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, n.º 24, 2015: 243-258. <https://doi.org/10.19053/01227238.3308>

Gorodokin, Ida Catalina, "La formación docente y su relación con la epistemología", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 5, 2006: 2-9.

Jiménez Becerra, Absalón, "Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela", *Revista Historia de*

*la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 245-269.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.7578>

Montes, Yésica Paola y Nilce Vieira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 42, n.º 1, 2017: 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

Rátiva Velandia, Marlén, “Las Escuelas Normales en Suramérica. ‘El normalismo en vía de extinción’. Colombia, ¿cómo estamos?”, *Hojas y Hablas*, n.º 13, 2016: 169-178.

Runge Peña, Andrés K., “Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, separata de febrero, 2006: 55- 76.

Soto Arango, Diana Elvira, “Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia”, *Revista@mbienteeducação*, vol. 6, n.º 2, 2013: 147-166.

Soto Arango, Diana Elvira, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, n.º 21, 2013: 229-262. <https://doi.org/10.9757/Rhela.21.07>

Soto Arango, Diana Elvira, José Pascual Mora García, y José Rubens Lima Jardimino, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 29, 2017: 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Soto Arango, Diana E., José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)”, *Revista História da Educação*, vol. 21, n.º 51, 2017: 351-375. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

Soto Arango, Diana E., José A. Rivadeneira, Jorge E. Duarte y Sandra L. Bernal, "La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, n.º 30, 2018: 217-241.

Soto Arango, Diana E., Diego E. Naranjo y Justo Cuño B., "Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica", *Revista Inclusiones*, vol. 5, n.º especial, 2018: 122-145. [www.revistainclusiones.org](http://www.revistainclusiones.org)

Soto Arango, Diana E., Juan Carlos Campos M. y Lina Parra Báez, "Políticas y legislación en la Normal Superior de Colombia. La investigación en la formación de docentes en la ENS Santiago de Tunja, 2010-2018", *Revista Inclusiones*, vol. 6, n.º especial, 2019: 454-478. <http://www.revistainclusiones.com/> <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

*Tesis, coloquios y conferencias*

Rátiva Velandia, Marlén. "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010". Tesis doctoral laureada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

Rátiva Velandia, Marlén. "La práctica pedagógica en la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cartagena de 1900 a 1930". Ponencia. III Coloquio Nacional y I Internacional de Estudiantes de Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2 y 3 de junio de 2017.