

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA
DE INDIAS (1847-2010)

Marlén Rátiva Velandia

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
CARTAGENA DE INDIAS (1847 - 2010)**



Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA
Red de Universidades Estatales de Colombia
2019

Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847-2010). Rátiva Velandia, Marlén. Tunja: Editorial UPTC, 2019. 294 p.

ISBN 978-958-660-343-0

1. Historia, 2. Práctica Pedagógica, 3. Escuela Normal, 4. Cartagena

Dewey. 907 - Educación. Investigación. temas relacionados con la Historia.



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UPTC



Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847 - 2010)

Primera Edición, 2019
200 ejemplares (impresos)
ISBN 978-958-660-343-0

Colección Tesis Doctorales UPTC-RUDECOLOMBIA
Tomo No. 12
ISBN de la Colección: 978-958-44-3246-9

© Marlén Rátiva Velandia
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019
© Red de Universidades Estatales de Colombia.
RUDECOLOMBIA

Rector, UPTC

Oscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph.D.
Enrique Vera López, Ph. D.
Yolima Bolívar Suárez, Mg.
Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.
Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph. D.
María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.
Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.
Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Editora en Jefe:

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph.D.

Coordinadora Editorial:

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4
Avenida Central del Norte 39-115
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
Tunja - Boyacá - Colombia

Impresión

SB Digital - Publicidad
Calle 17 No. 13-52 Tunja.
Tel. 7449246

Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA. Este material publicado en papel y versión digital son propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se permite la reproducción parcial citando la fuente y con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro de investigación.

Citación: Rátiva Velandia, Marlén *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847 - 2010)*, Tunja: Editorial Uptc, Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA. Tomo No. 12, Facultad de Ciencias de la Educación, 2019.

Colección Tesis Doctorales UPTC- RUDECOLOMBIA
Tomo No. 12



Facultad de Ciencias de la Educación

Julio Aldemar Gómez Castañeda, Ph.D.
Decano

Directora de la Colección

Diana Elvira Soto Arango, Ph.D.
Directora académica
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA.

Subcomité especializado de evaluación de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación

Dr. Antonio E. de Pedro (Doctor en Historia del Arte)
Mg. Myriam Cecilia Leguizamón González (Magíster en TIC aplicadas a la Educación)
Dr. Pedro María Argüello García (Doctor en Antropología)
Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla (Doctor en Educación Musical)
Dra. Claudia Liliana Sánchez Saenz (Doctora en Educación)

Revisión editorial

Colectivo de publicaciones del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA

Diana Elvira Soto Arango, Ph.D.
Jaime Andrés Argüello Parra, Ph.D.
Celina de Jesús Trimiño, Ph.D.
Sara Cristina Guerrero, Mg.
Diego Eduardo Naranjo Patiño, Mg.
Sandra Liliana Bernal Villate, Mg.

Corrección de estilo

Alejandra Karina Flórez

Diseño y diagramación

Baudilio Galindo Ávila

Autor/a:

Marlén Rátiva Velandia

Título: Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847 - 2010)

Imagen Portada:

Estudiantes Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2002 Fuente: Archivo Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2019

Las ideas expuestas en la obra son responsabilidad exclusiva del autor, la UPTC y el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, no se hacen responsables en ningún caso de la autenticidad del escrito.

Contenido

Prólogo	9
Introducción.....	11
La clave del camino recorrido	16

CAPITULO I

Hablando sobre práctica pedagógica	25
Educación, ¿arte, práctica o proceso?	26
Educación como arte.....	26
Educación como práctica	28
Educación como proceso.....	32
Educación como triple proceso	33
La pedagogía.....	36
Formación docente.....	40
El practicum	45
La práctica pedagógica.....	48
Dimensión formativa.....	52
Dimensión de experiencia.....	54
Saberes de la práctica pedagógica	57
Modalidades de la práctica pedagógica	60
Práctica pedagógica investigativa	62

CAPITULO II

Historia de las Escuelas Normales en Europa y Suramérica.....	67
La Escuela Normal en Europa	68
La Escuela Normal en Brasil	80
La Escuela Normal en Perú	86
La Escuela Normal en Argentina.....	93
La Escuela Normal en Chile	103
La Escuela Normal en Colombia	111

CAPITULO III

Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.	
Contexto, historia y pedagogía	149
La Heroica	150
La Escuela Normal en el Estado de Bolívar. Cierres y reaperturas	153
La Escuela Normal de Cartagena en el siglo xx.....	175
Contexto histórico, social y político. Las tres últimas décadas del siglo xx.....	193
La Escuela Normal en el departamental de Bolívar.....	212
Reapertura y reestructuración de la Escuela Normal Departamental	214

CAPITULO IV

La práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias	221
Mirada a la normatividad	223
La propuesta de formación docente.....	234
Los proyectos de grado	241
La problematización con base en la práctica social.....	241
La búsqueda de condiciones para despertar el interés.....	245
Los saberes construidos	248
La modalidad.....	250
Desarrollando procesos investigativos en los maestros en formación	251
Conclusiones.....	257
Bibliografía	267
Tablas	291
Gráficas	292
Figuras	292

Prólogo

El presente libro “Practica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847-2010)”, como lo dice su autora, es un aporte a la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias porque construye su historia y recorrido pedagógico desde 1847 hasta 2010 desde la revisión de fuentes primarias. A su vez, a la Línea de Investigación Historia de la Universidad Latinoamericana porque se inserta en la formación de docentes en el estudio de las Escuelas Normales como instituciones pioneras en la formación de maestros y al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, al ampliar los estudios sobre Escuelas Normales destacando las investigaciones previas que han realizado otros doctores.

Por otro lado, es una obra de actual pertinencia para el sector educativo porque centra su mirada en las Escuelas Normales; su origen, desarrollo, evolución y en algunos países el cierre. Para el caso colombiano, país que aún cuenta con este tipo de instituciones que ofrecen educación desde preescolar hasta el ciclo complementario es un importante referente pues adicionalmente se aborda la práctica pedagógica históricamente representada a través de una línea de tiempo que da cuenta de cómo se trabajaba ese espacio académico en el siglo XX; aspecto que puede ser tenido en cuenta en el proceso de autoevaluación institucional y de reestructuración de la propuesta de formación.

Asimismo, este texto amplía históricamente la información sobre la educación en Colombia, enmarcada en las decisiones de política pública educativa, los hechos económicos, sociales y culturales desde la década del setenta; época en que las Escuelas Normales empezaron a cerrarse en países como España (1970),

Brasil (1971) y Chile (1974). Para el caso colombiano se abordan estos hechos a partir de los periodos presidenciales de la década del noventa, tiempo en el que se realizaron grandes ajustes a la educación normalista a partir del decreto 3012 de 1997.

En el libro, fruto de su tesis doctoral laureada, la autora presenta los aspectos claves que permitieron el desarrollo de su investigación y cómo a través de la consulta de diversas fuentes primarias logró identificar información relevante que le permitió avanzar en sus intereses investigativos hasta cumplir sus metas; construir el trayecto histórico y pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias e identificar los cambios en la práctica pedagógica en la Escuela Normal.

De ahí que, el texto se estructura en cuatro capítulos partiendo de la concepción de la práctica pedagógica como aspecto fundamental que orientó el proceso de rastreo de información (fuentes primarias, artículos, tesis, libros) y cuyos aportes se identifican en los siguientes tres capítulos que hablan sobre los antecedentes históricos de Escuelas Normales de Europa y Suramérica, de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (Colombia) y de la práctica pedagógica en la misma institución.

En la calidad de uno de los primeros lectores del referido texto e investigador sobre el fenómeno educacional de la formación de maestros en América Latina, en especial, sobre las Escuelas Normales en Brasil y Colombia, desde mi juicio, la doctora Marlén Rátiva Velandia, amplía el conocimiento del campo investigativo en historia de la educación, con respecto al estudio de las instituciones educativas formadoras de maestras y maestros en Colombia.

Sin más preámbulo, la invitación estimado lector, es a adentrarse en la historia de la educación siguiendo el recorrido establecido por la autora y que muy seguramente le suscitará varias inquietudes que podrían ser tomadas para iniciar sus propias investigaciones o dar continuidad a la presente.

José Rubens Lima Jardimino

Doctor en Ciencias Sociales y postdoctor en Ciencias de la Educación
Investigador de la Historia de la Educación - Escuelas Normales
Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil

Introducción

En la historia de la educación, las Escuelas Normales ocupan un lugar trascendental porque se han encargado de formar a maestros desde el siglo XVIII en Europa y a partir del siglo XIX en América. En algunos países, su legado pedagógico es tan amplio que en la actualidad continúa siendo objeto de estudio, a pesar de haber sido cerradas en el siglo anterior. Las primeras escuelas implementaron metodologías como la de Pestalozzi¹ y Lancaster² y tuvieron diversos cambios establecidos en las leyes, decretos y resoluciones que el Gobierno emitió con el fin de hacer

1 Juan Enrique Pestalozzi propuso el método de la enseñanza objetiva, caracterizado por tener bases en la intuición y la contemplación directa de los objetos para oponerlos a los sistemas memorísticos y verbalistas. Él consideraba que un maestro debía poseer el conocimiento de los medios elementales de educación, de las capacidades y disposiciones, y el dominio completo del arte y de las ciencias a enseñar. Sus postulados para la enseñanza de la gramática y la aritmética fueron aplicados en varias escuelas. El método permitió que las escuelas primarias se inscribieran en la modernidad. Los nueve principios postulados por Pestalozzi hacen referencia a educar de la mano del niño, desarrollar la mente y proveerla y dejar que el niño descubra por sí mismo. Asimismo, la medida de la instrucción es la que el estudiante puede recibir y cada lección debe tener un objetivo mediato e inmediato. De igual forma, se debe cultivar el lenguaje, pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto: primero la síntesis y luego el análisis. M. Rátiva Velandía, "La Escuela Normal Colombiana, métodos y misiones", en *Actas del VIII Seminario Taller internacional Vendimia*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2014, 1-9.

2 Método de la Enseñanza Mutua se utilizó en Latinoamérica, en los primeros tiempos de la República, para ayudar a remediar la escasez de maestros. El maestro titular escogía un niño del aula como monitor, el más avanzado, para apoyar a los demás, esto con el fin de que un solo maestro dirigiera una escuela con un número considerable de estudiantes. *Ibíd.*

transformaciones en los planes de estudio, la organización, la estructura de la planta física, el nombramiento de docentes y las metodologías, entre otros.

Dado que su misión principal es formar maestros, la práctica pedagógica, considerada como el espacio académico que permite dicho proceso, cumple un rol importante para la consolidación de dicho objetivo; además, este tema es central en el sistema educativo, político, económico y social, tanto a nivel nacional como internacional, principalmente para las instituciones encargadas de este proceso formativo.

En el caso colombiano, la preparación de los docentes es asumida por las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior. Las escuelas se rigen bajo políticas públicas educativas que determinan su organización y funcionamiento, con el fin de garantizar que se brinde una educación de calidad, pues esta

[...] tiene una íntima relación con la acción del maestro, ya que es él quien propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético social del ciudadano, con las posibilidades y los retos de la creatividad y la invención en todos los campos³.

Por consiguiente, se considera necesaria la regulación de la intervención, para lo cual, a través de instrumentos de política pública como leyes, resoluciones y decretos, el Estado toma decisiones que considera pertinentes para organizar, vigilar y controlar el sistema educativo. De este modo, han estado presentes en la educación colombiana los métodos lancasteriano y pestalozziano, los centros de interés, la Escuela Nueva, la tecnología educativa y el diseño instruccional, así como tres misiones alemanas, las consultorías para evaluar el sistema educativo y las asesorías internacionales para copiar modelos o, en el mejor de los casos, para intervenir en el sector educativo.

³ Graciela Amaya de Ochoa et ál., *La formación de los educadores en Colombia*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1997, 45.

Sobre esta influencia, los estudios realizados por varios historiadores e investigadores⁴ dan cuenta de la intención de implementar el método pestalozziano, organizar las escuelas, mejorar los resultados en el acceso a la lectura y la escritura, instruir en buenos modales, entre otros. Hay que mencionar que, como producto de la decisión de traer maestros de Alemania para organizar y dirigir las Escuelas Normales, la Escuela Normal de Varones de Bolívar estuvo liderada bajo la rectoría de Julius Wallner, quien fue contratado en la primera misión.

Por otro lado, en la década del setenta, en Suramérica se practicaron cambios en el sistema educativo debido a la intervención de organizaciones extranjeras que influyeron en la determinación de evaluar a las Escuelas Normales o definir su continuidad. En 1976, por orden del Ministerio de Educación Nacional, las Escuelas Normales colombianas iniciaron dicho proceso. Uno de los aspectos evaluados fue la práctica pedagógica, considerada el eje central de la formación de los profesores: “[...] es aquello que las distingue de cualquier otra institución de enseñanza media, es el elemento privilegiado para la formación de maestros en este nivel”⁵, pues su papel relevante permite la interacción entre el maestro en formación con su futuro contexto laboral.

Como resultado, se cerraron algunas escuelas, cambiaron de modalidad otras y solo el 25 % de las que funcionaban ese año continuó con la formación de maestros. Este es el caso de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, que cambió de modalidad y en el año de 1982 perdió su denominación de Escuela Normal, situación que la convirtió en objeto de estudio de la investigación adelantada entre 2014 y 2017.

Para el año 1997, el Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 3012⁶ y, a finales de la primera década del siglo XXI,

4 Báez (2002, 2004, 2005), Müller (2010, s. f.), Loaiza (2011), Figueroa (2011, 2016), Alarcón (2012), Plácido (2011), Valencia (2004, 2006), Zuluaga (1996, 2001).

5 Juan Felipe Garcés Gómez, “Informe sobre el estado actual de la práctica docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, No. 16, 1996: 32.

6 Decreto 3012/1997, de diciembre 19, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

el Decreto 4790⁷ de 2008, los cuales reestructuraron las Escuelas Normales, al establecer la acreditación como una forma de garantizar la calidad y la continuidad en la formación de maestros para básica primaria (Escuelas Normales Superiores) en convenio con Instituciones de Educación Superior. Con este objetivo, se definieron cuatro principios pedagógicos⁸ para el diseño, el desarrollo de la propuesta curricular, el plan de estudios del programa de formación y la estructuración del ciclo en créditos académicos, enfocados en el plan de estudios, la práctica pedagógica y la investigación en el ciclo complementario.

En este contexto, se desarrolló la investigación *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*⁹, la cual definió como objetivo: establecer el recorrido histórico-institucional y pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias y los cambios de la práctica pedagógica de los maestros en formación, con énfasis en el periodo en que se emitieron los Decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008. Para esto, se construyó el recorrido histórico de la Escuela Normal de Cartagena de Indias desde su origen hasta 2010, como un aporte del trabajo investigativo a la comunidad educativa y científica, dado que la Escuela carecía de un documento construido a partir de fuentes primarias, que narrara sus orígenes, su recorrido histórico, su trayectoria académica, el desarrollo de la práctica pedagógica, los hechos que la llevaron al cierre en varias etapas y otros que se presentarán en el documento. Además, con el fin de comprender las decisiones del Gobierno en relación con la contratación de profesores alemanes, la evaluación de las escuelas y la formación

7 Decreto 4790/2008, de diciembre 19, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

8 *La educabilidad*: condición integral de la persona humana. *La enseñabilidad*: docente capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes. *La pedagogía*: entendida como la reflexión del quehacer diario. *Los contextos*: tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos. Tomado del Decreto 4790/2008, de diciembre 19.

9 Marlén Rátiva Velandía, *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*, tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

docente, entre otros, fue necesario revisar lo sucedido en Europa y Suramérica con el normalismo.

La investigación se inscribió en la línea Historia de la universidad latinoamericana, del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA, ya que esta logró ampliar la comprensión de la cultura educativa en los aspectos socioeconómicos, las políticas estatales, el contenido de los conocimientos, las prácticas de enseñanza y las corrientes intelectuales, pedagógicas e ideológicas. Asimismo, permitió la indagación por los actores, el papel de los maestros y de las instituciones educativas, la vida cotidiana y las relaciones sociales.

En ese orden de ideas, esta investigación se sustentó en la historia social de las instituciones educativas, con profundización en la historia de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, en la práctica pedagógica y en las políticas estatales que incidieron en su transformación. Por tanto, el hilo conductor permitió tejer diferentes aspectos como la práctica pedagógica con sus elementos, los antecedentes históricos de las Escuelas Normales en Europa y Suramérica, la historia de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, la incidencia de algunas decisiones de política pública educativa y los cambios de la práctica pedagógica para caracterizarla.

Con base en lo anterior, el libro está organizado en cuatro capítulos que enmarcan el estudio realizado. El primero aborda el concepto de práctica pedagógica a partir de la educación como práctica, proceso y triple proceso para irse tejiendo en la pedagogía, con el fin de alcanzar una definición pertinente.

El segundo capítulo se refiere a los antecedentes históricos de las Escuelas Normales y hace una breve reseña que informa sobre el origen, la evolución, el desarrollo y la decadencia de las Escuelas Normales en Europa y Suramérica, incluido el caso colombiano. Esto contribuyó a la reflexión sobre la incidencia de las políticas públicas educativas y las decisiones tomadas en otros contextos sobre la educación normalista.

El tercer capítulo presenta la historia institucional y pedagógica de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (Colombia) en el contexto histórico, social y pedagógico, desde 1847, tiempo

en el que se hace la propuesta de creación de la Escuela Normal de Varones, hasta 2010. Dicha información se presenta en el contexto de las decisiones de política pública, con inicio en la década del setenta, tiempo en el cual a nivel suramericano se cierran algunas Escuelas Normales y en Colombia se practica la evaluación de las Escuelas Normales, que determina el cierre de aquellas que no cumplieron con las condiciones mínimas de calidad educativa definidas para ese entonces. A su vez, este capítulo centra su mirada en la década del noventa, los inicios del siglo XXI y la incidencia de los Decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008, porque fueron determinantes en las decisiones sobre la formación de los maestros de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

En el último capítulo se analiza la práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias a partir de dos dimensiones establecidas por la autora: la formativa y la experiencia. Estas se desarrollan a la luz de dos instrumentos de política pública educativa (Decreto 3012 de 1997 y Decreto 4790 de 2008), con el fin de identificar los cambios realizados en la práctica pedagógica y en la formación, enmarcados en la realidad económica, política, social y cultural existente.

Finalmente, el libro expone algunas conclusiones, que destacan los aportes realizados a la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, a la Línea de Investigación Historia de la Universidad Latinoamericana y al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En la parte final del documento, se encuentra la bibliografía y se ofrece el listado de las fuentes consultadas, clasificadas en legislación y archivos; entre ellos, se distinguen los ubicados en las bibliotecas y los archivos nacionales, así como los pertenecientes a la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

La clave del camino recorrido

En la investigación de la historia de la educación, de la educación normalista, “[...] la realidad educativa se muestra marcada por el signo de la historicidad porque la educación es genuinamente humana y a las mujeres y a los hombres les es

esencial moverse en la historia”¹⁰. De esta manera se puede explicar el pasado y así comprender el presente: “[...] el conocimiento del pasado es la clave para entender el presente”¹¹. Lo anterior permite la comprensión de los hechos que dieron lugar a que la Escuela Normal – tras el cambio de modalidad y trece años de otorgar el título de bachiller pedagógico – volviera a catalogarse como tal y a conceder el título de maestro normalista. También permite entender por qué la formación de maestros y la práctica pedagógica tuvieron su propia evolución e incluso conocer las razones del cierre de algunas escuelas en otros países.

Desde esta perspectiva, las Escuelas Normales, instituciones educativas con un amplio legado histórico, cultural, pedagógico y, recientemente, investigativo, cuentan con un acervo documental compuesto por manuscritos originales, microfilmes, documentos raros y periódicos, que brindan información valiosa, según el objeto de estudio propuesto. Estos archivos corresponden a periódicos de los siglos XIX y XX publicados en Colombia como *La Escuela Normal, periódico oficial de la instrucción pública*¹², *Gaceta oficial del Estado de Bolívar*¹³, *Gaceta de la Nueva Granada*, el *Semanario de la Provincia de Cartagena* y *El Monitor de la Educación Común*¹⁴, información localizada en el Archivo General de la Nación, la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Bartolomé Calvo y el Archivo Histórico de Cartagena. También se consultaron microfilmes de la sección República del fondo de Gobernaciones

10 María Isabel Corts Giner et ál., *Historia de la educación: cuestiones previas y perspectivas actuales*, España: Gipes, 1996, 50.

11 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires: Losada, 1963b, 19.

12 Cuenta con 7 tomos, el primero fue publicado por la imprenta de Gaitán el 7 de enero de 1871 y el último número del séptimo tomo se publicó el 12 de agosto de 1876. Reapareció el 19 de septiembre de 1878 y finalizó publicación en 1879.

13 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).

14 Periódico de publicación periódica en Argentina. El primer número se publicó en septiembre de 1881.

de Cartagena y de la Secretaría de Instrucción Pública, ubicados en el Archivo General de la Nación. Otras fuentes fueron los libros raros y manuscritos, *El diario de Bolívar* y *La memoria del secretario de instrucción pública*, localizados en el Archivo General de la Nación, la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Bartolomé Calvo y el Archivo Histórico de Cartagena. Igualmente, se consultaron informes del Ministerio de Instrucción pública y del Ministerio de Educación Nacional que se encontraban en el Archivo General de la Nación y el Archivo del Ministerio de Educación Nacional. Finalmente, la normatividad colombiana, brasilera, peruana, chilena y argentina se constituyeron en otras fuentes de consulta, localizadas en la Biblioteca del Archivo General de la Nación, la Biblioteca Luis Ángel Arango, el Ministerio de Educación Nacional y la Biblioteca Nacional de Maestros (Argentina).

La consulta de las fuentes primarias favoreció el acercamiento a la escuela objeto de estudio (Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias-ENSCI), la comprensión de sus dinámicas y la reconstrucción de su historia desde 1847, tiempo en que fue creada, hasta 2010. En consecuencia, esta se enmarca en la historia de la educación entendida como una “ciencia que aborda el hecho educativo en el modo y cualidad de su inserción en el acontecer histórico, en estrecha relación e interdependencia con los demás fenómenos culturales y sociales, económicos y políticos, religiosos, éticos y jurídicos”¹⁵. En razón a esto, se amplió la mirada al contexto social, político, económico y cultural de la escuela en la región, en el país y en el mundo.

León¹⁶ propone siete líneas generales que enmarcan las investigaciones históricas, entre las que encontramos: la construcción, el funcionamiento y las funciones del sistema escolar; los apoyos e instrumentos de la educación y la enseñanza; públicas y agentes, la educación de las mujeres y la formación de los docentes; la historia comparada de los sistemas educativos; la historia escolar de los países del tercer mundo; el analfabetismo y la demanda popular de la educación; y la enseñanza y cultura técnicas.

15 María Isabel Corts Giner, et ál., Op. cit., 49.

16 Antoine León, *La historia de la educación en la actualidad*, París: Unesco, 1985.

De acuerdo a la anterior clasificación, la investigación adelantada correspondió a dos líneas: la primera, construcción, funcionamiento y funciones del sistema escolar, que se refiere a la historia y la organización pedagógica e institucional de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias para garantizar la formación y el desarrollo de la práctica pedagógica; y la segunda, públicas y agentes, la educación de las mujeres y la formación de los docentes, relacionada con la formación de los maestros, primero, en la Escuela Normal de Varones, luego en la de Institutoras y más tarde en la actual Escuela Normal.

Además, se vinculan tres tendencias: la primera es la historia social de la educación, que está dirigida a “las estructuras histórico sociales [...] y el sistema escolar que dichas estructuras vehiculan entendiendo por sistema escolar toda manifestación educativa que se dé en una determinada sociedad”¹⁷, y que en el caso del presente estudio es la Escuela Normal como institución formadora de futuros maestros; la segunda es la historia de la política educativa, porque para comprender la evolución de la escuela fue necesario revisar la actuación de los gobiernos, sus reformas, sus legislaciones e imposiciones en materia educativa, desde sus orígenes hasta su desarrollo, y el impacto que causaron en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Por último, está la historia de la formación docente y de las instituciones educativas, ya que construye la historia de la Escuela Normal y de la práctica pedagógica – desde sus dos dimensiones: formativa y experiencial – y la interpretación de los hechos que la rodearon a partir de la historia política y social.

Al tener en cuenta que la investigación histórica “está fundada en la mediación del recuerdo y para investigarla son necesarios tres pasos: la heurística, la crítica y la interpretación”¹⁸, la presente investigación abordó dichos pasos en cuatro etapas. La primera de ellas es la heurística, que consistió en “buscar y reunir las

17 María Isabel Corts Giner et ál., Op. cit., 72.

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

fuentes necesarias”¹⁹ para llegar a determinar los hechos pasados. Dichas fuentes primarias y secundarias pueden ser archivos pedagógicos, planes de estudio, diarios de campo, registros de observación, proyectos de grado, informes de práctica pedagógica y la normatividad propia de la Escuela Normal de 1998 a 2010. Dado que “el trabajo de la heurística consiste principalmente en: elaborar listas o repertorios sistemáticos de fuentes; proceder a la clasificación racional de los depósitos de manuscritos y de las bibliotecas; establecer inventarios descriptivos, índices remisivos, etc.; publicar documentos”²⁰, estos fueron sometidos a la crítica externa. Esto se debe a que fue necesario “[...] situar los documentos en el tiempo y el espacio, clasificarlos y criticarlos en cuanto a su autenticidad y credibilidad”²¹, especialmente, aquellos del archivo de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, porque en su gran mayoría carecían de fecha; para esto, se utilizaron las operaciones de procedencia y clasificación crítica de las fuentes.

La crítica interna hizo posible determinar la veracidad de las afirmaciones expuestas en los documentos de la escuela, situar hechos históricos que marcaron su desarrollo y hacer algunas precisiones históricas.

En la crítica de procedencia de los documentos se utilizó el “examen del contexto cultural percibido a través del texto [...]”²², para lo cual, se tuvo en cuenta el lugar de origen, para qué se escribió, quiénes lo propusieron y con qué fin, quiénes lo escribieron y cuál fue la secuencialidad de los mismos a partir de los hechos. Esta operación condujo al segundo momento, la clasificación crítica de los documentos, pues fue necesario diferenciar los testimonios directos de los indirectos, para lo cual fueron indagados algunos profesores que estuvieron a cargo de la elaboración del material. Ellos brindaron información sobre las actividades desarrolladas, el tiempo en que se elaboró dicho material, su propósito y quiénes

19 Ciro Cardoso, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica, 1981, 136.

20 Ibíd.

21 Ciro F. Cardoso y Héctor Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, México: Editorial Grijalbo, 1977, 26.

22 Ciro Cardoso, Op. cit., 143.

los escribieron. También se cuestionó la procedencia de la versión de la historia de la escuela, plasmada en el manual de convivencia, para lo cual fueron llevados los testimonios a la crítica interna con el fin de verificar la certeza de las fuentes. En cuanto al aspecto de la interpretación, fueron examinados el contenido y el sentido de los textos, a partir de los aspectos sociales, políticos y del contexto que los enmarcó.

Acercas de la segunda etapa, la doxografía, se ordenó, analizó, clasificó y sistematizó la información recolectada en las categorías de análisis establecidas a partir de la revisión teórica: formación docente, práctica pedagógica, política pública educativa e investigación. Además, se estudió la normatividad (Decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008) desde la descripción “[...] para dar explicación de una política ya existente con el ánimo de reconstruir su proceso de formación”²³ y su incidencia en la práctica pedagógica. Al sistematizar la información sobre la historia de la escuela y al compararla con la información del manual de convivencia, se identificaron contradicciones que posteriormente fueron aclaradas con los testimonios de testigos oculares y las fuentes primarias consultadas.

En la tercera etapa, la etiología, la información recolectada fue revisada nuevamente para ser interpretada y confrontada con los hechos sociales, económicos, políticos y culturales y con los testimonios de testigos oculares de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias y de algunos docentes, quienes hicieron parte de la práctica pedagógica del ciclo complementario en el periodo más reciente de la investigación. La búsqueda fundamental en esta etapa fue “[...] la comprensión histórica del objeto de estudio, es decir, la esencia histórica a partir del significado de los hechos y sus relaciones”²⁴, los cuales permitieron establecer cómo fue la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias durante los periodos de 1900 a 1930 y 1998 a 2010. A

23 Pedro Alfonso Sánchez Cubides, *Las políticas públicas de educación superior en Colombia*, Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016, 51.

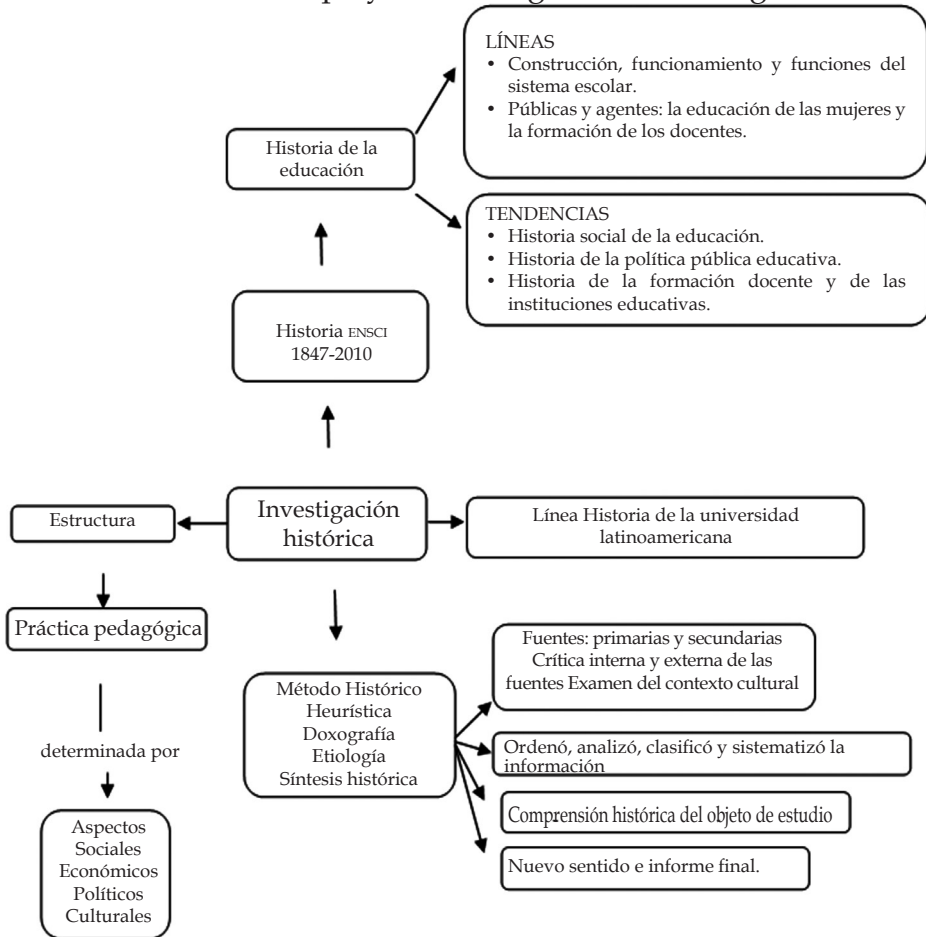
24 Carlos Hernando, Valencia Calvo, “Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera Mitad del Siglo xx” (tesis de doctorado en, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004), XXI.

su vez, esto sirvió para aclarar hechos históricos de la historia de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias – como las fechas de propuesta, creación y funcionamiento, los cambios de nombres y los directores – y ampliar la historia de la escuela hasta el siglo XXI, gracias a las fuentes primarias extraídas de los archivos de la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Bartolomé Calvo y los archivos General de la Nación y de Cartagena de Indias.

Por último, está la síntesis histórica, en la que, una vez seleccionados, revisados y analizados todos los elementos, estos fueron interpretados e interrelacionados para construir un nuevo sentido; esto permitió la redacción de una parte del informe final y de los hallazgos y el planteamiento de sugerencias y conclusiones. De allí que su enfoque sea cualitativo, pues dio lugar a la comprensión e interpretación de la realidad; para el caso de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, se comprendió la singularidad de la práctica pedagógica en su contexto histórico-cultural.

Como producto de estas fases, se hizo la caracterización de la práctica pedagógica y se pudo determinar la incidencia de las políticas públicas educativas y sus cambios; así mismo, se reconstruyó la historia de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. En la gráfica 1 se organiza el tipo de investigación y la metodología.

Gráfica 1. Tipo y metodología de la investigación.



* Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO I

HABLANDO SOBRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo sobre la práctica pedagógica, se abordan inicialmente la educación y la pedagogía con base en los aportes de clásicos como Immanuel Kant, Juan Herbart, María Montessori, John Dewey, Amos Comenio, Johann Pestalozzi y Jacques Rousseau. Luego, se plantean algunas reflexiones sobre la práctica pedagógica desde la postura de Olga Lucia Zuluaga, Janeth Saker, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Wilfred Carr, Miguel Sabalza, entre otros referentes en el ámbito nacional e internacional que contribuyeron a la construcción del concepto de práctica pedagógica. Con este fin, se establecieron dos dimensiones: la formativa y la experiencia.

La definición del concepto de práctica pedagógica para la investigación se constituyó en el referente que guió el rastreo de la información, la revisión de las fuentes primarias y secundarias y el análisis de la información, con base en las dos dimensiones de la práctica pedagógica: formativa y experiencia. A su vez, permitió determinar los saberes que la práctica pedagógica desarrolla.

Por otra parte, en este capítulo se revisa el concepto de *practicum*, pues es considerado un referente que asimismo abarca el de práctica pedagógica, pues alude al periodo de formación de los estudiantes fuera de la universidad – en este caso, de la Escuela Normal –, que hace parte del currículo y que está integrado a la

formación de los profesionales. Además, se habla de pedagogía investigativa a partir de los aportes de Dewey y Herbart; del primero, en relación con el concepto de *experiencia*, y del segundo, con la *observación*, aspectos considerados como fundamentales en el proceso investigativo dentro de la práctica pedagógica.

Educación ¿arte, práctica o proceso?

Educación como arte

Esta concepción se remonta a más de 2500 años en la antigua Grecia; el arte (*teknê*) y lo bello eran el resultado exterior, su objetivo la acción, producir, reproducir o fabricar. Para Kant, la educación era un arte “porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas”²⁵, por lo tanto, debe ser perfeccionada y razonada para lograr los propósitos.

Entender la educación como un arte que se perfecciona por muchas generaciones es asumir que tiene un sentido histórico, que es un ir y venir que fundamenta la esencia de todos los hechos y permite la comprensión de lo que se vive en el presente. Frente a este aspecto, Heidegger expone: “el arte es histórico y en cuanto tal es el cuidado creador de la verdad en la obra. Este es fundación en el triple sentido de donación, fundamentación e inicio”²⁶. Así, cobra un valioso sentido de invitación para los estudios sobre la educación, a fin de desarrollar la interpretación y la explicación de los hechos y los fenómenos que la rodean desde la mirada histórica.

En ese mismo sentido, Tardif parte desde la cultura filosófica y define la educación como un arte que engloba tres elementos principales: acción, arte y ciencia, los cuales se describen en la tabla 1. “El arte (*teknê*) se distinguía, por una parte, de la ciencia (*episteme*), como lo contingente se distingue de lo necesario [...] y,

25 Emmanuel Kant, *Sobre pedagogía*, ed. Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe, Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911, 21.

26 Martín Heidegger, “El origen de la obra de arte”, en *Caminos del bosque*, ed. Martín Heidegger, Madrid: Alianza, 1996, 50-51.

por otra parte, de la práctica (*praxis*), es decir, de las actividades inmanentes al agente²⁷.

Tabla 1. La educación como arte según Tardif

Categorías	Acción (praxis)	Arte (tekne)	Ciencia (episteme)
Actividad Típica	Actividad inmanente al agente, acción moral	Fabricación de una obra y producción de algo (efecto, resultado, etc.)	Contemplación y conocimiento riguroso.
Actor Típico	El hombre prudente, el hombre político, el hombre guerrero, el hombre que goza.	El artesano, el sofista, el médico, el educador.	El sabio, el filósofo, el científico.
Naturaleza de la actividad	Orientada por fines inmanentes o naturales al agente.	Orientada por resultados exteriores al agente.	Orientada por un interés relativo al conocimiento puro.
Objeto típico de la actividad	El hombre y la existencia humana.	Las cosas, las personas y los acontecimientos.	Las realidades puramente intelectuales.
Saber típico	Antropología, ética, política.	Las técnicas y las artes; el saber hacer.	Las ciencias puras, la filosofía.
Naturaleza del saber	Erudito, pero no riguroso y necesario.	Saber que trata de lo contingente y de lo particular.	Riguroso y necesario.
Objeto del saber	Los fines y las normas.	Los seres contingentes e individuales.	Los seres necesarios (los números, lo divino).

*Fuente: Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea Ediciones, 2004, 115.

Los tres elementos ayudan a distinguir la educación (como arte) de la acción y de la ciencia, en las cuales, las personas, las cosas y los acontecimientos son objeto de la actividad que permitía la fabricación, producción o reproducción de las cosas. La ciencia persigue su fin no con el sentido de hacer, sino de producir algo a partir de hechos y eventos particulares. Desde esta concepción de la educación como arte, se cataloga al maestro como artesano²⁸,

27 Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea ediciones, 2004, 115.

28 Araceli de Tezanos, *Maestros: artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: CIUP, 1987.

porque tiene un conocimiento, reproduce y actúa con base en la tradición, en su habilidad personal y en su experiencia.

Actualmente, se ha venido gestando la connotación de la educación, desde una mirada histórica. Para Freire²⁹, la educación como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, se ha venido desarrollando hasta tornarse en la vocación de humanización. Esta es una vocación porque se tiene la disposición, el agrado y el interés de generar en el ser humano la sensibilidad, la conciencia y la actitud para acceder al conocimiento, apropiarlo y transformarlo.

Educación como práctica

La palabra práctica viene 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*, referida al “[...] acto y modo de hacer”³⁰. La etimología de la palabra práctica nos ubica en el actuar, en la acción que se lleva a cabo con diferentes propósitos, y en el hacer, característico del ser humano.

La educación se somete a diversos cambios y transformaciones a través de las generaciones para lograr su perfección, lo cual indica que es una práctica de saberes, de experiencia, de responsabilidad. De alguna manera, al decir que el objeto de la educación es la sabiduría humana, Pestalozzi³¹ llama la atención sobre la imperiosa necesidad de que la educación propenda por educar desde los valores, el goce, la diferencia, la paz y la armonía, porque “[...] la educación es eminentemente social. Es social por su fin”³². Y el fin, dice Herbart, se “[...] divide en fines de elección (no del educador, ni del niño, sino del hombre futuro)

29 Paulo Freire, *Política y educación*, México: Siglo XXI Editores, 1996.

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

31 Johann E. Pestalozzi, “Las veladas de un ermitaño”, en *Sobre educación*, ed. Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe, Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911, 125-126.

32 Emile Durkheim, “La educación como fenómeno social”, *Revista Colombiana de Educación*, 19, 1988: 10.

y en fines de moralidad”³³. El fin es el pensar en el hombre que se desarrolla y en el papel del maestro para hacer que, a partir de la experiencia y las exigencias que provienen del contexto, este abra su propio camino, para generar interés y, como fin pedagógico, la multiplicidad³⁴ del interés.

A saber, esta es una educación no muy alejada de la que Rousseau³⁵ planteó en su libro *Emilio, o de la educación*, la cual se caracteriza por la experimentación a través de lo sensorial y la observación de la naturaleza. El tutor debía despertar interés a través de preguntas o de la observación e indagación para captar su atención, buscar las respuestas y así generar curiosidad y gusto. El filósofo francés consideraba a la educación como el camino adecuado para formar ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y deberes; sin embargo, comprendió que el sistema educativo no podía llevar a cabo esa labor.

También se puede hablar de una educación vista desde el planteamiento de Montessori, quien consideraba que esta no se daba a través del maestro, sino que era un proceso natural, desarrollado espontáneamente en el ser humano, que “no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente”³⁶.

A partir de estas posturas, se concluye que la educación es una experiencia vivencial, real, organizada, con propósitos claros, que se materializa en el hacer para luego llegar al saber y al comprender. Dada su naturaleza vivencial, se potencia lo sensorial, la indagación, la curiosidad y la experimentación; “por naturaleza, llega el hombre al conocimiento mediante la experiencia [...]”³⁷. Estos postulados son contrarios a lo que

33 Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*, Madrid: Espasa Calpe S. A., 1935, 95.

34 Para Herbart, la multiplicidad es diferente a la universalidad, pues el principio social de la división del trabajo es negado por esta. La multiplicidad es un todo y no un simple agregado de partes, la conforman la concentración, la reflexión, la claridad, la asociación, el sistema y el método.

35 Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación*, Madrid: Alianza, 1998.

36 María Montessori, *La mente absorbente del niño*, México: Diana, 1986, 19.

37 Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía general*, Op. cit., 129.

pensaba Pestalozzi, quien consideraba que el sistema educativo podía con esta tarea siempre y cuando el compromiso del maestro y de quienes establecían la normatividad educativa fuera claro en lo que quería lograr, pues no hay un único camino para llegar a la formación de los individuos. “[...] No existe método pedagógico universal”³⁸, existen diversas metodologías que se desarrollan en la práctica y que pueden lograr la educación como una liberación.

Entender la educación como una liberación es preocuparse por transformar al sujeto, por llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad, lo cual conlleva una experiencia diferente y, a su vez, la apropiación y la comprensión de un mundo que está al alcance, en el cual él es partícipe. Por lo tanto, “[...] la educación sería tiranía si no condujera a la libertad”³⁹, porque limitaría los espacios para la creatividad, la innovación, la propuesta, el diálogo y la concertación e implantaría la imposición, la opresión y el autoritarismo. Además, Herbart considera que la educación no es solamente dejar hacer y desarrollar, tampoco es una nueva creación, sino el cuidado de aptitudes que permiten la evolución, la adquisición de ideas, la modelación de los deseos y la voluntad para llegar a ser autónomo, libre y capaz de gobernarse a sí mismo.

Sin embargo, Zafra, cuando retoma a Montessori, establece un problema en la educación, el cual se constituye “[...] en poder superar la lucha permanente entre los niños y los adultos y en establecer relaciones mejores entre estas dos clases de la sociedad que son rivales”⁴⁰. Por naturaleza, el niño es inquieto, activo, y busca apropiarse de lo que está a su alrededor (conocimiento del todo a través de la experiencia), es decir, absorber el conocimiento; mientras que el adulto busca transformar y dar a conocer lo que hace. Por esta razón, su propuesta está pensada desde los niños y para los niños, gracias a la adaptación de los materiales, los

38 Herbart lo consideraba así, pues al proponer que la observación era la base de toda actividad práctica del maestro conllevaba a la diversidad contrario a la homogeneidad.

39 Theodor Fritsch, *Juan Federico Herbart*, Buenos Aires: Labor S. A., 1932, 115.

40 María de los Ángeles, Zafra, “Análisis bibliométrico de María Montessori (1870-1952) en la Actualidad” (tesis de Doctorado, Universidad de Málaga), 2012, 37.

recursos y los espacios a sus realidades y necesidades. Estas son las particularidades que menciona Herbart, cuya recomendación va dirigida hacia la atención abundante y perspicaz, así como a prestar atención a la personalidad del niño, ya que estas dependen de la observación, la experimentación y la práctica.

Para otros autores como Restrepo y Campo, entender la educación como práctica “[...] es el proceso mediante el cual los seres humanos van tomando determinada forma, y este proceso es el propio de la vida”⁴¹. Como proceso, esta indica que pasa por diferentes etapas que permiten ir modelando una estructura, una forma, un proceder, un actuar; asimismo, esta conlleva un hacer, pero en este proceso se hace una intervención generalmente dada en la interacción con los otros, el medio, un par o un superior.

En consecuencia, la educación como práctica evidencia que está mediada por las interacciones del sujeto con el medio y todo lo que este le ofrece; por lo tanto, es fundamental desenvolverse en espacios que le permitan potenciar sus conocimientos y, a su vez, adquirir la experiencia necesaria para continuar perfeccionándose. Además de esto, Abbagnano y Visalberghi retoman a Herbart, quien considera que la educación:

[...] no se basa solo en la instrucción, sino también en el gobierno y la disciplina. El gobierno entendido como la acción extrínseca que puede implicar premios y castigos y cuya finalidad se refiere al presente inmediato. Y la disciplina es el ejercicio autónomo de la fuerza de carácter y, por consiguiente, está orientado hacia el futuro, es decir, realiza una conquista estable de la personalidad⁴².

En este planteamiento, Herbart considera que la educación primero se divide en la instrucción y debe cuidarse de la rectitud, habla de una instrucción educativa que debe asociarse al niño y que está ligada al gobierno y a la disciplina: al primero como ese presente inmediato que ordena y evita desórdenes, que premia y castiga, y a la segunda como el futuro, del cual se espera sea el

41 Mariluz Restrepo y Rafael Campo, Op. cit., 49.

42 Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1964, 495. Citan a Herbart.

perfeccionamiento del niño. A su vez, la mediación del otro es fundamental para que se pueda lograr una educación digna, la cual se alcanza a través de la promoción de intereses: el interés es el punto central de la instrucción y continuará para toda la vida.

De esta manera, el pedagogo alemán propone que se desarrolle la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino, a través de una educación metódica, enfocada hacia un objetivo, que genere simpatía — porque esta es la fuerza promotora del obrar — y proporcione ventajas al estado: “[...] por lo tanto la educación es tanto más perfecta cuanto más ventajas proporcione al estado”⁴³, ya que es allí donde el ser humano se desarrolla, evoluciona, le sirve al otro y se entiende como a sus semejantes y a su país.

Educación como proceso

Montessori dice que “la educación es un proceso natural que el individuo lleva a cabo espontáneamente y que no es el resultado de oír palabras, sino que se basa en la experiencia que brinda el contacto experimental con el medio [...]”⁴⁴. Dicha experiencia está permeada por la interacción con el adulto, con el contexto y con sus pares. Es a través de la vivencia como el niño aprende, para lo cual debe tener un ambiente propicio, que permita su desarrollo, la formación del ser y la transformación de su realidad.

Lo anterior coincide con la premisa de Herbart, cuando dice que “el proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad”⁴⁵. De esta manera, entender la educación como proceso es comprender que su ritmo es lento, pausado, de un ir y venir constante, lleno de experiencias que solamente se logran a través de la vivencia y que su resultado solamente se verá en el actuar dentro de la sociedad.

43 Theodor Fritzsch, Op. cit., 164.

44 María Montessori, *Educación para un nuevo mundo*, Argentina: Errepar, 1946, 10.

45 Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, Op. cit., 441.

Por consiguiente, como lo plantea Carr⁴⁶, la educación no se puede limitar exclusivamente a la adquisición de conocimiento sino que debe verse como el proceso que posibilita el desarrollo del ser humano a través de la adquisición de conocimiento, de la interacción con los textos, de la experiencia con el medio y con otros seres humanos en diferentes contextos. De allí que, su importancia radica en la mediación que el docente hace para que se logren los objetivos propuestos en la planeación del acto educativo, en sus intencionalidades y en las diversas interacciones con los demás, el medio y el conocimiento.

Asumir que la educación es un proceso natural que contribuye al desarrollo del ser humano, que posibilita la inserción en la sociedad, la adquisición de conocimiento y la comprensión de la realidad para ser parte activa de esta, implica que esta es entendida como un proceso de humanización, porque transforma, integra y construye. Esto nos llevaría a hablar de la educación como triple proceso.

Educación como triple proceso

Charlot introduce un nuevo aspecto, una dimensión, la cultura, que se inserta en lo que ella comprende como educación: “es un triple proceso de humanización, socialización y entrada en una cultura, un sujeto singular. Podemos prestar más atención a una dimensión que a otra, pero en la realidad del proceso educativo, las tres permanecen indisociables”⁴⁷. Mediante ese proceso de humanización y socialización, el ser humano se introduce en la cultura, hace parte de ella y se va moldeando. Como lo menciona la autora, no es posible separarlas. En ese orden de ideas, Do Rosário plantea que la educación “se va constituyendo como intencionalidad; se va instituyendo como artefacto cultural y va produciendo conocimientos y saberes”⁴⁸.

46 Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata, 1995, 80.

47 Bernard Charlot, “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”, *Revista Brasileira de Educação*, 11, no. 31, 2006: 15 [mi traducción].

48 María Amélia do Rosário, *Pedagogia e prática docente*, Brasil: Cortez Editora, 2012, 37-38 [mi traducción].

Por consiguiente, asumir la educación como triple proceso es ser partidario de que, a medida que va estableciendo relaciones, el ser humano se está educando, a la vez que socializa y se inserta en una cultura, lo que deriva en un acto de humanización. Esto le permite identificarse como un actor más; es en la interacción cuando las personas orientan sus acciones y comportamientos en función de los demás, en la transformación de la naturaleza y en la producción de artefactos.

Por otro lado, las tres acciones –constituir, instituir y producir– dan cuenta del triple proceso que se plantea a partir de la idea de educación para Do Rosário y Charlot. Dicho proceso inicia con la constitución de la intención y finaliza con la producción de conocimientos y saberes; a través de estos, se instituye un artefacto cultural⁴⁹, que posibilita las relaciones entre el ser humano, sus similares y el mundo que los rodea.

En ese mismo sentido, Saviani define la educación como “el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres”⁵⁰. Esto indica que la educación es entendida como una mediación que se lleva a cabo en el seno de la práctica social global, la cual puede ser el punto de partida y de llegada de la práctica educativa exclusiva del ser humano, que tiene historia e historicidad.

Debido a que tiene historia, la educación es considerada por Luzuriaga como “el estudio de la realidad humana a lo largo del tiempo”⁵¹, el reconocimiento de que tiene un pasado y un presente y que se proyecta hacia el futuro. Por ende, la práctica educativa es un hecho social que hace parte del proceso educativo, cuya característica es ser organizado y coherente. Esto nos lleva a

49 Los artefactos culturales son piezas básicas de engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí. Eloy Martos y Alberto E. Martos, “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: Discusiones conceptuales y praxis educativa”, *Revista Teoría de la Educación*, 26, no. 1, 2014: 122.

50 Dermeval Saviani, *A pedagogía no Brasil: história e teoria*, Campinas: Autores Associados, 2008, 185 [mi traducción].

51 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Op. cit., 11.

Kant, cuando manifiesta que la educación es un arte que debe ser razonada y debe ser entendida como pensada, organizada, analizada, intencionada y dialogada. En este proceso educativo, transmitir el conocimiento y las costumbres para la adquisición de aprendizajes se convierte en una tarea imperiosa y en una práctica social que se asume desde la pedagogía, a las cuales están llamadas las Escuelas Normales.

Ahora bien, la cultura es definida por Freire como la:

[...] representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas, siendo una forma de producción cuyos procesos están íntimamente conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales⁵².

Lo anterior refleja un vínculo muy estrecho entre cultura y educación, y cultura y práctica, el cual está determinado por los artefactos culturales que funcionan como piezas básicas de unión entre las experiencias, las prácticas, el conocimiento y las relaciones, que, a su vez, marcan al ser humano y lo definen. Para Giroux, estos vínculos y relaciones le permiten establecer que:

La cultura se ha convertido actualmente en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definan a sí mismos y definan su relación con el mundo social⁵³.

Esto confirma que, en el proceso educativo, la cultura tiene un papel determinante en el aprendizaje, en la adquisición de conocimiento, en la interacción, en las relaciones entre los sujetos y el conocimiento. Asimismo, se encuentra una relación entre cultura y pedagogía, ya que, para Giroux, la cultura como fuerza pedagógica reivindica historias, memorias y narraciones, y hace evidente el papel de la pedagogía en el desarrollo de los procesos culturales y en su fortalecimiento dentro de la sociedad. Es a

52 Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1990, 20.

53 Henry Giroux, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Grao, 2001, 18.

través de la educación como esta se materializa, se desarrolla, se profundiza y se instaura.

La pedagogía

Anteriormente, se mencionó que la educación como práctica está mediada por las interacciones entre el sujeto y el medio que lo rodea. En este apartado hablaremos de otra mediación, la pedagogía, concepto que incluye “[...] la formación, pero también el proceso o el hecho educativo, la escuela, la disciplina, el sistema, el poder, el sujeto, la enseñanza y el aprendizaje”⁵⁴. Esto permite comprender, primero, que ella abarca diversos elementos; segundo, que los elementos están relacionados entre sí; tercero, que debido a su amplitud no podría tener una sola definición; y, cuarto, que su propia concepción tiene un carácter histórico.

Desde esta perspectiva, se retoma a Kant, quien dice:

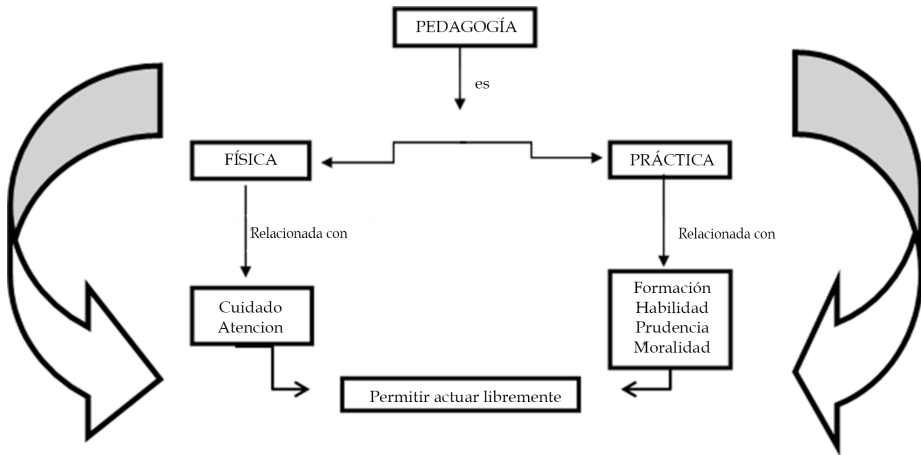
La pedagogía o teoría de la educación es física o práctica. La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra libremente (se llama práctica a todo lo que tiene relación con la libertad)⁵⁵.

Entonces, la pedagogía se relaciona con la atención, cuidado y formación del sujeto para que actúe libremente como producto de la educación práctica, la cual comprende la habilidad, la prudencia, la moralidad, necesarias para consolidar el talento, llevar a cabo sus intenciones y actuar moderadamente. Por consiguiente, para Kant, la pedagogía es la relación entre atención, cuidado, formación, habilidad, prudencia y moralidad, según expone la gráfica 2; esto supone la formación de sujetos capaces de actuar libremente, de tomar decisiones, de poner al servicio sus talentos y de ser moderados.

54 Alexander Ortiz Ocaña, “Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017: 171.

55 Emmanuel Kant, Op. cit., 35.

Gráfica 2. La pedagogía según Kant



* Fuente: elaboración propia.

Asimismo, Quiceno apuesta a la educación como liberación y a la pedagogía como una forma de producir la libertad. Para él, tanto la educación como la pedagogía “han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir el sujeto, sino de llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad”⁵⁶. En esa transformación es cuando cobra sentido hablar de la educación como triple proceso, porque en la humanización y la socialización se afianzan relaciones libres – que posibilitan la entrada a la cultura, a esa fuerza pedagógica que permite que las personas se definan a sí mismos – y como prácticas se establecen en la cotidianidad y se alejan de normativizar.

No solo se habla de la transformación del sujeto, de perfeccionarlo⁵⁷, sino también de la pedagogía. Do Rosário afirma que “en la antigüedad clásica, la pedagogía se estaba tejiendo y construyendo por medio de ideas y acciones que se fueron componiendo y recomponiendo con el pasar de los siglos”⁵⁸. Tejer

56 Humberto Quiceno, “Michael Foucault ¿pedagogo?”, en *Foucault, la pedagogía y la educación*. Pensar de otro modo, ed. Universidad Pedagógica Nacional e IDEP, Bogotá: Delfín, 2005, 98.

57 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*, 19, 29, 2017: 254.

58 María Amélia do Rosário, Op. cit., 46-48 [mi traducción].

y construir son dos conceptos detallados en el libro la *Didáctica magna*, considerado como “el primer manual de la técnica de la enseñanza, basado sobre principios científicos, que hacen de la educación una ciencia”⁵⁹. A partir de las ejemplificaciones, Comenio ofrece el desarrollo de actividades de las ciencias naturales, con lo que abre un amplio campo para la enseñanza de otras áreas del conocimiento, es decir, va tejiendo y construyendo conocimientos propios de las áreas.

A su vez, su propuesta fue modelada por los docentes de la época, proceso que cambió la enseñanza y permitió afirmar que la *Didáctica magna* transformó la pedagogía en ciencia de la educación y a los pedagogos en profesionales. De esta forma, el estudiante pasó a ocupar el centro de la actividad escolar y a criticar las prácticas violentas y el castigo, lo cual contribuyó a modificar los hábitos de enseñanza, a revolucionar la educación y a establecer la esencia de su propuesta, que consistía en comprender, retener y practicar.

También se habla de la pedagogía científica desde el postulado de Herbart, considerado su fundador, quien piensa que la pedagogía es la “ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla”⁶⁰. El autor la fundamenta en la psicología y en la filosofía práctica (ética); la primera “proporciona los medios a la educación” y la segunda “le indica sus fines”⁶¹. Para esto, se basa en que el concepto primordial de la pedagogía es la educabilidad del niño, pero está limitada por la situación y el tiempo y mediada por la instrucción: esta última es la que posibilita la educación.

Sin embargo, para Do Rosário la pedagogía antes de constituirse como ciencia, se establece como una práctica social que organiza la educación y busca comprender y transformar las prácticas educativas. En este sentido, la pedagogía es abarcadora, histórica, social, incluyente, práctica y totalizante; está presente en

59 Juan Amos Comenio, *Didáctica magna*, México: Porrúa, 2007, xxxi. Primera edición publicada en 1632. Esta obra fue dividida por Comenio en tres partes: didáctica general, didáctica especial y organización escolar.

60 Johann Friedrich Herbart, Op. cit., 60.

61 Lorenzo Luzuriaga, *Antología pedagógica*, Buenos Aires: Losada, 1968, 115.

las relaciones que el ser humano construye y ayuda a construir. Por ende, es mediadora, reconoce que hay unos hechos culturales, sociales, económicos y políticos⁶² que influyen, es decir, no es exclusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, del sistema educativo o de los docentes.

No obstante, como ciencia, esta ofrece instrumentos teóricos y prácticos que permiten al profesor desarrollar acciones que funcionen como mediaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, que busquen encaminarse hacia un propósito claro y definido previamente, o sea, que cambien y transformen tanto en lo individual como en lo colectivo. Charlot afirma que la pedagogía, sea tradicional o nueva, enmascara ideológicamente el significado político de la educación porque “hay acontecimientos que son políticos en tanto son consecuencias de la organización económica, social y política de la sociedad”⁶³.

Además, la pedagogía como ciencia de la educación guía la intervención, brinda elementos para llevarla a cabo, posibilita la construcción de caminos fundamentados en saberes, amplía la visión del maestro a otros campos, da lugar a la mirada retrospectiva para analizar y replantear aquello que no ha funcionado, relaciona el pasado con el presente y establece pautas para el futuro. Todo esto se encuentra ligado a la práctica pedagógica y es allí cuando se hace evidente. Por esta razón, Do Rosário advierte acerca de la propuesta de Selma Garrido, quien considera que:

La pedagogía produce fundamentos para la práctica docente, no sobre recetas y prescripciones, sino con base en una mirada (teoría) que confronta y resignifica la práctica, realza que la pedagogía, fundamenta la práctica, la interpreta y la comprende, crea conocimientos y saberes con base en ella y no existe práctica sin teoría que la sustente ni teoría distanciada de la posibilidad de práctica⁶⁴.

62 Do Rosário piensa que la pedagogía es un espacio y un instrumento políticos, “porque toda pedagogía como práctica social implica una intervención en el colectivo, la cual necesariamente ocurre para producir una dirección de sentido”. Op. cit., 32 [mi traducción].

63 Bernard Charlot, *A Mistificação pedagógica: realidades sociais e procesos pedagógicos na teoria da educação*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, 13 [mi traducción].

64 María Amélia do Rosário, Op. cit., 113-114 [mi traducción].

Desde esta perspectiva, pedagogía y práctica tienen una relación necesaria e incluyente, se complementan: la primera provee a la segunda de fundamentos, razones y principios, pero, para esto, se vale de ella, se alimenta de ella para construir el saber, el conocimiento, la teoría. Esta es una de las razones para hablar de formación docente y de práctica pedagógica.

Formación docente

Herbart cree que la formación es un proceso de reconstrucción, de organización, en el cual se seleccionan y coordinan actividades que hacen parte del entorno social y que conllevan la formación del carácter; pero, para el autor, esta depende también de la formación del espíritu, por lo tanto, no se puede separar la educación intelectual de la educación moral. Imbernón la considera como un “proceso continuo de transformación de la subjetividad que se inicia con la elección de una disciplina cuyo dominio se va perfeccionando paulatinamente”⁶⁵. En dicho proceso de transformación, confluyen varios aspectos como el reconocimiento de intereses, la toma de decisiones, la responsabilidad, el asumir posturas frente a exigencias personales, académicas, pedagógicas y administrativas, la adaptación según la normatividad, entre otras.

Desde el campo educativo, se entiende la formación como “el proceso permanente de adquisición de conocimientos, diseños y prácticas para el desempeño de una determinada función”⁶⁶, el cual atañe a todos aquellos que están involucrados en procesos formativos para desempeñarse en una profesión; entonces, no es exclusivo del ámbito educativo. Este concepto “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

65 Francisco Imbernón, “Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 2000, 40.

66 Alejandra Rico y Myriam Rodríguez, “La formación docente inicial en cuatro décadas de historias de vida de maestros colombianos” (tesis de maestría), Universidad de la Salle, 2011, 32.

entre educación e instrucción”⁶⁷. Así, la acción debe estar fundamentada, planeada y organizada para atender a objetivos claros que garanticen el cambio y direccionen los procesos hacia la construcción del saber y al desarrollo de competencias laborales, cognitivas, éticas y ciudadanas. Esto permite afirmar que no es posible separar la educación intelectual⁶⁸ de la educación moral como lo propone Herbart.

Todas estas observaciones se relacionan también con la propuesta de Díaz, quien considera la formación como el proceso de generación y el desarrollo de competencias que se van especializando y generan diferencias entre los seres humanos. El autor también expone que los estudiantes 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”⁶⁹ y que no se puede desprender de las exigencias que el Estado establece a través de sus órganos de control.

Por consiguiente, esto conduce a la especialización del futuro maestro, a que este desarrolle competencias profesionales, éticas y ciudadanas, asumidas con un carácter normativo, expresado en códigos morales que rigen su actuación en y para su profesión. En ese sentido, “la reflexión ética nos ha llevado por caminos de encuentro con la libertad”⁷⁰, porque la ética es una decisión humana acerca de lo que es posible hacer. Por tanto, aunque existan normas o códigos que se deben cumplir, el ser humano tiene la capacidad y la libertad de tomar sus propias decisiones, de actuar y de discernir, a saber: es un ser autónomo. En este aspecto, Barroco dice:

67 Ida Catalina Gorodokin, “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 5, 2005, 2.

68 “Para Restrepo Mejía, son tres los grandes medios de la educación intelectual: la enseñanza, la práctica y el medio social”. Tomado de Absalón Jiménez Becerra, Op. cit., 263.

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

70 María Lucía Barroco, *Ética: fundamentos socio-históricos*, São Paulo: Cortez Editora, 2010, 100 [mi traducción].

La ética es un modo de ser práctico-social, que para objetivarse, supone la participación consciente y racional del individuo que dispone de un grado relativo de libertad, de autonomía, para evaluar, escoger, deliberar, proyectar sus acciones, dirigidas a lo que considera como base en las referencias sociales de su tiempo histórico⁷¹.

De modo que, la dimensión ético-política de la formación se debe a que, al hacer parte de la sociedad, cumplimos una función social desde la profesión docente, nos comprometemos con el desarrollo de una política de Gobierno y luchamos por los intereses y reivindicaciones sociales. La formación involucra competencias básicas,⁷² específicas⁷³ y transversales, que se ponen en juego durante el proceso de formación y en la experiencia en el aula⁷⁴, cuando se interrelacionan y se articulan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Barrón propone tres modelos en la formación docente. El primero es el proceso-producto, caracterizado por concebir al docente como un “técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes”⁷⁵; aquí, el docente planea y organiza actividades con el fin de conseguir los objetivos propuestos (visión conductista). El segundo es el modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados, a partir de la interacción y de los procesos que se dan en el aula, donde se comprende e interpreta el mundo. 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.

Como complemento a estos tres modelos, Perrenoud⁷⁶ propone diez aspectos que se deben tener en cuenta en los currículos de

71 *Ibíd.*, 218 [mi traducción].

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

73 Aquellas que involucran conocimientos técnicos y tecnológicos.

74 Asumo el aula como todo espacio utilizado para la formación, no es exclusivo de las cuatro paredes.

75 Concepción Barrón Tirado, “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 1, 2015, 44.

76 Philippe Perrenoud, *La formación de los docentes en el siglo XXI*, Ginebra: Universidad de Ginebra, 2001.

la formación docente para brindar una formación profesional de alto nivel: una transposición didáctica basada en los análisis de las prácticas y sus transformaciones, un referencial de competencias que identifiquen los saberes y las capacidades requeridas, un plan de formación en torno a competencias, un aprendizaje a través de problemas, la articulación entre teoría y práctica, una organización modular y diferenciada, una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, unos tiempos y dispositivos de integración y movilización de lo adquirido, una asociación negociada con los profesionales y la selección de los saberes.

Desde estas dos posturas, la invitación está hecha: la formación docente debe pensarse en la realidad de las aulas escolares, en la diversidad de situaciones que allí suceden y que no son mencionadas en ninguna cátedra y en la resolución de problemas del diario vivir como la cantidad y la heterogeneidad de estudiantes. En consecuencia, se debe pensar que es necesario desarrollar otras competencias propias del ejercicio docente, que en el desarrollo de la práctica pedagógica están siendo constantemente demandadas. Asimismo, es importante pensar en competencias que impliquen la práctica reflexiva, la resolución de problemas y la evaluación para tomar “conciencia de los límites de sus recursos metodológicos y teóricos,”⁷⁷ para que emerjan necesidades de la formación⁷⁸, que se familiaricen con la evaluación formativa, la transversalidad y otras disciplinas que complementen la formación de base. Es por esto que, “hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos aún en construcción”⁷⁹.

Entonces, la formación docente permite la profesionalización del profesor y genera conciencia del “papel del profesor como

77 *Ibíd.*, 11.

78 Como es el caso de la atención a la diversidad: “*diversidad de prácticas culturales y a su incardinación social sin menoscabo de que se logre la necesaria calidad profesional*”. María Isabel Lafuente Guantes, “Educación intercultural y formación del profesorado”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017, 95.

79 Lilia Figueroa Millán, “La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxx, 1, 2000, 118.

sujeto de conocimiento y no como reproductor”⁸⁰, alejado de estructuras rígidas y poco cambiantes y de los recetarios que indican cómo, qué y cuándo actuar. A su vez, esta se debe combinar con la planificación y la reflexión, comprendido este proceso como la oportunidad para continuar en formación, para adquirir nueva información y producir su propio conocimiento, el cual será útil en la práctica.

Con base en lo expuesto sobre la necesidad de la planificación y la organización y su importancia en el desarrollo de la práctica pedagógica, retomo a Zabalza⁸¹, quien hace una propuesta sobre los planes de estudio, considerados relevantes en la formación docente, porque de ellos depende la concreción del perfil del maestro, las competencias, las habilidades y los conocimientos que adquirirán los maestros en formación.

Los aspectos que Zabalza propone para la construcción de los planes de estudio son: el perfil, la selección de contenidos formativos (contenidos curriculares generales, formativos generales e inespecíficos, contenidos formativos disciplinares, contenidos formativos disciplinares especializados y *practicum*) y el marco organizativo. Para que el currículo sea funcional, es necesario que esté pensado en función del contexto y de las necesidades del mismo; estructurado desde el conocimiento de la población y de lo que realmente se espera; y flexible para que, al estar en marcha, pueda ser reorganizado según el seguimiento que se haga del mismo.

De tal forma que, pensar en la formación de los maestros, es asumir con rigurosidad los retos que se establecen desde la academia, la sociedad, la ciencia y los avances tecnológicos, que deben verse reflejados en la práctica y en las competencias anteriormente mencionadas.

80 José Rubens Lima Jardimino y Andressa Maris Rezende Oliveri, “A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos confidentes (MG)”, *Revista EntreVer*, 3, 4, 2013, 239.

81 Miguel Zabalza, “Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?” Valencia: III Jornada de Formación de Coordinadores, 2003, 10, <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> (consultado el 22-7-2015).

El *practicum*

Según Zabalza, el *practicum* es uno de los componentes curriculares de los programas formativos, “es el periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales”⁸². Este no dista de la práctica pedagógica, en la cual es requisito indispensable que el maestro en formación complemente y potencialice su proceso formativo en un establecimiento educativo, previo a obtener su titulación. Se hace de manera integrada en la carrera; así se establece una relación entre la formación universitaria y la experiencia profesional-laboral, que la convierte en un espacio académico que amplía y complementa la formación, contextualiza los saberes y brinda oportunidades para que la teoría cobre sentido.

En el *practicum* hay tres agentes implicados en el proceso. El primero es la universidad, la cual debe garantizar el espacio adecuado para desarrollar la práctica y seguir un programa con recursos adecuados. El segundo corresponde a los estudiantes, quienes deben tener una planificación de las actividades a desarrollar con el fin de vivir una experiencia significativa. El tercero son las instituciones de prácticas, de las cuales se espera que hagan la inserción progresiva al mundo profesional, para lo cual deben establecer un ambiente de aprendizaje y formación adecuado y pertinente.

El autor plantea que el *practicum* es de cuatro tipos, de los cuales, se retoman dos, relacionados con la práctica pedagógica. El primero está orientado a la formación práctica de los aprendices, “en el que el objetivo principal reside en la adquisición de aquellas destrezas y hábitos que serán importantes para el desempeño de la profesión”⁸³ y para el aprendizaje de la misma. Por consiguiente, el maestro en formación necesita de las destrezas y habilidades para desempeñarse en la profesión. Estas se desarrollan en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de experiencias

82 Miguel Zabalza, “Curriculum universitario innovador”, Op. cit., 10.

83 *Ibíd.*, 22.

individuales y/o grupales, a saber, en un contexto real permeado por los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que dan paso al siguiente tipo.

El segundo tipo de *practicum* se inclina por la consecución de objetivos académicos a través de la práctica: “la experiencia práctica es subsidiaria de los aprendizajes adquiridos en la universidad y se busca en ella la posibilidad de aplicar en contextos reales aquello que se ha aprendido teóricamente en las disciplinas”⁸⁴. Este es el espacio para dar cuenta de las relaciones entre teoría-práctica y enseñanza-aprendizaje, para la reflexión sobre el qué y el cómo de la profesión sobre los procesos de aprendizaje y la efectividad en la formación y para la adquisición de otros conocimientos propios de la profesión que solamente se asimilan en el desarrollo de esta, en el aula de clase, la biblioteca, la sala de urgencias, el consultorio, etc.

En sus cuatro niveles —dimensión institucional, dimensión curricular, lo que supone como situación de aprendizaje y lo que tiene de experiencia personal—, el *practicum* se constituye como elemento importante del currículo y de la formación de los maestros⁸⁵, que debe desarrollarse, según Zabalza, a partir de:

Un proyecto de prácticas, un buen nivel de informatividad y claridad para los estudiantes, una buena integración en el proyecto global de la institución y de la titulación, una buena estructura interna como documento curricular y recursos materiales y personales puestos a disposición del desarrollo del plan de prácticas⁸⁶.

En este escenario, el *practicum* posibilita la inmersión del estudiante en el espacio en que se desenvolverá, en sus dinámicas y relaciones, genera saberes, desarrolla habilidades, da lugar a comprensiones diversas que enriquecen la teoría y modifica actitudes, comportamientos y esquemas. Como momento de la

84 *Ibíd.*, 23.

85 Zabalza propone cuatro concepciones de la formación: formación como preparación al empleo, formación como mejora institucional, formación como desarrollo en sentido amplio y formación como mejora individual.

86 Miguel Zabalza, *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Madrid: Narcea S. A., 2013, 87.

formación, se privilegian dos aspectos básicos caracterizados por la interconexión entre sí: el contacto con un escenario profesional real y la función encuentro. Esta última, dice Zabalza, es consigo mismo, con la profesión, los profesionales y la teoría, con ideas previas y preconcepciones, con estudiantes, con clientes y/o pacientes. Entonces,

[...] propicia formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares (...) constituye, por tanto, un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales. En algunas carreras, estos escenarios de trabajo pueden estar en la propia universidad⁸⁷.

En este sentido, el *practicum* abarca la práctica de todas las carreras, incluida la práctica pedagógica. Este se refiere a la formación práctica, a la adquisición de destrezas y hábitos, de conocimiento y saberes propios de cada carrera, al desarrollo de competencias, a la diversidad de conceptos provenientes de otros campos, a los métodos de enseñanza e intervención; es decir, no solamente es el espacio de la experiencia, sino de la formación, de la comprensión de realidades, del diálogo entre saberes, de la resolución de problemas, de la recontextualización y del encuentro con otros saberes, ciencias o prácticas.

Adicionalmente, Zabalza establece que: “el *practicum* es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros estudiantes, destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos-prácticos) con la experiencia en los centros de trabajo”⁸⁸. Mientras que, hablar de la práctica pedagógica es atribuirle la especificidad de formación de maestros y para maestros, cuyo saber práctico será utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de trabajo, entendido como los espacios académicos o establecimientos educativos de básica primaria, secundaria y/o media. “Ir de prácticas no es salir de la universidad para hacer cualquier cosa. Es seguir

87 Miguel Zabalza, “Curriculum universitario innovador”, Op. cit., 10.

88 Miguel Zabalza, “El *practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión”, *Revista de Educación*, 354, 2011, 25-26.

aprendiendo en un contexto no académico”⁸⁹. Para el caso de la práctica pedagógica, esto significa ir a un espacio académico en el que se habla, se aprende y se enseña sobre pedagogía, didáctica, investigación, innovación, ética, entre otros.

La práctica pedagógica

Es importante hablar de la práctica pedagógica como:

[...] una característica básica de los programas de formación de profesores, la introducción gradual de los futuros profesores a experiencias en clases y escuelas. En dichos programas las prácticas ocupan dos o tres años, siendo común comenzar las experiencias prácticas con visitas a las escuelas y aulas con el fin de observar, tutorear y asistir a los docentes. Gradualmente el futuro profesor, en algún momento, asumirá la clase a tiempo completo, asignaciones de prácticas cortas que usualmente terminan con una mayor cantidad de tiempo en sala, hacia el fin del programa⁹⁰.

Esa es la práctica que caracteriza la formación de maestros en las Escuelas Normales. Como lo menciona Rusell, esta es gradual, inicia en la educación media y termina en el ciclo complementario con una intensidad horaria mayor y con un alto grado de responsabilidad por parte del maestro en formación, además de ser un proceso de aprendizaje constante que fortalece su propio crecimiento.

Para Freire, esta formación “[...] es el asumirse desde el principio como sujeto de la producción del saber desde la reflexión crítica sobre la práctica”⁹¹, es empoderarse de su papel como orientador, guía y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje, tener una postura activa y crítica frente a su propia formación, estar en constante reflexión y darse a conocer. Por lo

89 Miguel Zabalza, *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Op. cit., 65.

90 Tom Rusell, “La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar”, *Estudios pedagógicos*, XL, 1, 2014, 224.

91 Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Op. cit., 87.

tanto, el proceso formativo se lleva a cabo en la práctica, pero con unos intereses distintos. Según López:

Para comprender e interpretar las formas de poder-saber presentes en la experiencia de práctica, es menester tener claro que las prácticas, por sí mismas, son “fuerzas de poder, formas de saber, exterioridades, acontecimientos imposibles de prever o controlar de forma racional. Esto quiere decir que el saber no está localizado en el interior de las disciplinas, sino en su exterior”⁹².

Al ser dinámico y estar en continuo movimiento y actualización, el saber permite establecer relaciones entre las disciplinas y otros saberes y diversos contextos; además, exige de los maestros su renovación en la práctica diaria, que, al ser asumida como una experiencia vivencial, de poder y saber, encuentra sentido en el acontecer del aula.

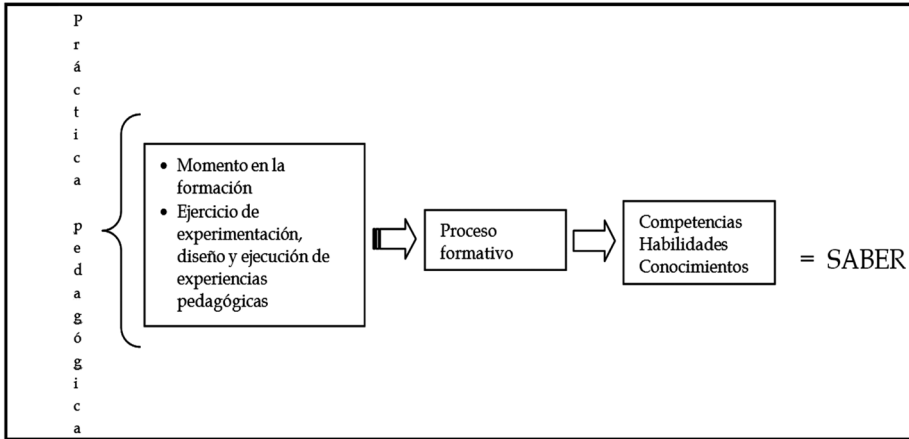
De acuerdo a lo anterior, la práctica pedagógica es concebida como el proceso formativo para el desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos, que permiten la comprensión y apropiación de la labor docente, las cuales se ponen en funcionamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro maestro y se concretan en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de la experiencia. Esto genera un saber, entendido como el 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 hacer y saber ser”⁹³.

En razón a lo anterior, en la gráfica 3 se representa la práctica pedagógica como un proceso formativo, en el cual se espera que el futuro maestro adquiera saberes que le permitan, mediante la experiencia, diseñar y ejecutar actividades que influyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: no solamente en su proceso formativo para ser maestro, sino en el de sus estudiantes. Porque es a través de la experiencia como se aprende, se aprende a ser maestro.

92 María Aracelly López Gil, “Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas”, *Plumilla Educativa*, 6, 2007, 85.

93 Maurice Tardif, Op. cit., 46.

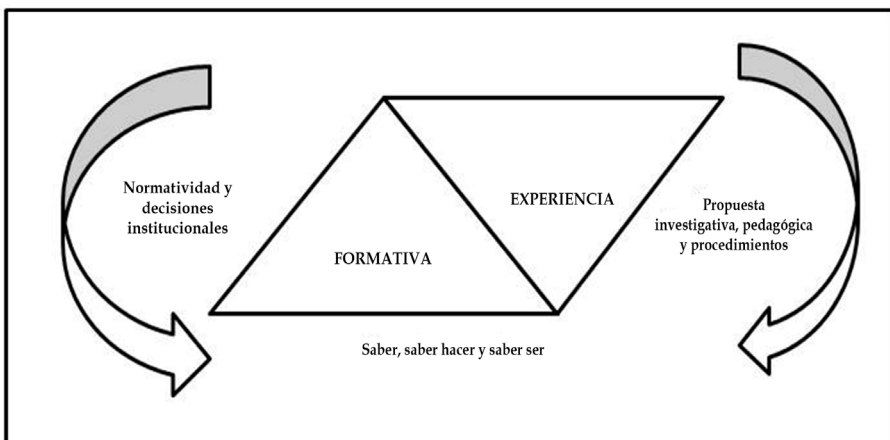
Gráfica 3. La práctica pedagógica



*Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, esta 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 el desarrollo de la propuesta investigativa y pedagógica y los procedimientos. En ese orden de ideas, la primera dimensión corresponde al saber y la segunda al saber hacer y saber ser; así, la segunda no podría existir sin la primera.

Gráfica 4. Dimensiones de la práctica pedagógica



*Fuente: elaboración propia

Como se ha dicho, la práctica pedagógica es fundamental en la construcción de la identidad del futuro maestro, por tanto, se configura durante la formación y en la interacción en el contexto institucional, con los estudiantes, con los maestros y en la realidad del aula, lugar donde se van articulando e interrelacionando las competencias que tienen un impacto en el desarrollo de la práctica. López expone que la práctica es la herramienta para que el maestro en formación “entienda, conecte el conocimiento, la ciencia y el concepto”⁹⁴; asimismo, es el espacio en el que lo estudiado adquiere sentido y se torna relevante. En este confluir, práctica y teoría se difuminan, se entrelazan, siguen un solo camino y obtienen como resultado un saber práctico, que se adquiere a través de la experiencia, de la interacción entre pares, con los estudiantes, con los directores de práctica y los maestros.

En este punto, vale la pena citar a Saker, quien denomina a la práctica pedagógica como el:

[...] conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo, que, mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción y recontextualización de experiencias y saberes necesarios para el rescate de la condición humana⁹⁵

Esta debe estar relacionada con procesos investigativos, que inician con la indagación hasta llegar a la recontextualización⁹⁶

94 María Aracelly López Gil, Op. cit., 85-86.

95 Janeth Saker, “Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa”, *Revista Educación y Humanismo*, 16, 26, 2014, 86.

96 La pluralidad de conceptos mencionados por Zuluaga (2005) son denominados por Bernstein y Díaz (1985) como recontextualización y las formas de funcionamiento de los discursos hacen referencia a la enmarcación. Para ellos, la recontextualización es la ubicación o reubicación de discursos que pertenecen a otros contextos en el espacio pedagógico. En este sentido, Saker (2012) propone la reubicación de experiencias y saberes que potencialicen el trabajo docente, que lo transformen, lo innoven y que se inserten en la práctica. Para lograrlo, se vale del discurso pedagógico, el cual es entendido por Bernstein y Díaz como “un medio de recontextualización del conocimiento al actuar selectivamente sobre el conocimiento que debe transmitirse”. Esto les permite afirmar que las prácticas regulan las relaciones entre maestro-estudiante. En palabras de Bernstein, “la enmarcación nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción: la enmarcación presupone comunicación”. Basil Bernstein, *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá: El Griot, 1990, 19.

de experiencias y saberes, lo que permite ubicar a la práctica pedagógica en relación con otros saberes, con procedimientos, con metodologías, “con una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, reformados y aplicados por la pedagogía”⁹⁷, con prácticas de enseñanza y fuerzas de poder. Por esta razón, cobra sentido decir que la práctica pedagógica tiene dos dimensiones, una formativa y otra de experiencia.

Dimensión formativa

La dimensión formativa de la práctica pedagógica es aquella en la cual el docente en formación adquiere los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos propios del oficio y desarrolla habilidades y competencias necesarias para la labor docente. De este modo, se constituye en el espacio de formación inicial, destinada al aprendizaje de la normatividad, los procesos institucionales, la planeación, los modelos, las metodologías, las estrategias, la evaluación, el seguimiento al aprendizaje y la fundamentación en investigación, entre otros. Así mismo, esta formación se complementa con la dimensión de la experiencia.

En relación con el proceso formativo del futuro maestro, Runge encuentra que, en este 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”⁹⁸. De ahí que, la formación de los futuros maestros esté estrechamente ligada a las propuestas de la política pública educativa, a las decisiones institucionales y administrativas del sector educativo y a los profesores que tendrán a cargo las diversas asignaturas. Estas últimas caracterizan la práctica pedagógica como una praxis social, objetiva e intencional, que hace parte de la cultura escolar.

97 Olga Zuluaga, “Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica”, en *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Universidad Pedagógica Nacional e IDEP, Bogotá: Delfín, 2005, 23.

98 Andrés Klaus Runge Peña, “Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, 2006, 65.

Para que esta dimensión cumpla con su objetivo de brindar al futuro maestro los saberes necesarios para desempeñar su labor, el currículo juega un papel importante, en la medida en que organiza la enseñanza por medio de los planes de estudio, las metodologías, los recursos, los programas y los procesos. Sacristán plantea que “toda práctica pedagógica gravita en torno al *currículum*: el *currículum* acaba en la práctica pedagógica, es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica”⁹⁹. Entonces, la formación del maestro depende de cómo está organizado el currículo, de los propósitos que se persiguen en su desarrollo, de la estructura de la práctica pedagógica, del tipo de propuesta académica a implementar y de cómo se piensa al egresado.

En definitiva, según la organización del currículo, se puede hablar de una práctica significativa, pertinente y exitosa, porque lo que se aprende en las Escuelas Normales se verá reflejado en las aulas, porque implica saber y saber hacer, conocimiento y acción y teoría-práctica. En estas relaciones se busca que el maestro enseñe mientras va aprendiendo su oficio en su oficio. Visto de esta manera, dicen González y Fuentes que “el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender en la enseñanza”¹⁰⁰. Desde esta perspectiva, el maestro está aprendiendo todo el tiempo, le está dando sentido a su experiencia y, en ese proceso, teoría, didáctica, saber y poder se entrecruzan y establecen un tejido indispensable para el desarrollo de competencias y habilidades que definen las prácticas como fuerzas de poder y formas de saber que se vinculan con la reproducción del conocimiento, el saber, el intercambio de saberes, la incorporación de lo social y la transformación social.

99 José Gimeno Sacristán, *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata, 1988, 30.

100 Mercedes González y Eduardo José Fuentes, “El *practicum* en el aprendizaje de la profesión docente”, *Revista de Educación*, 354, 2011, 61.

Dimensión experiencia

Dada su dimensión de experiencia, la práctica pedagógica es una práctica *in situ*, que se inserta en la institución educativa –en el aula, en la interacción con los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia– y no desconoce los procesos interdisciplinarios que aportan al reconocimiento de la multiculturalidad presente en la vida escolar. Para Saker,

[...] la cultura de la práctica pedagógica en las instituciones debe centrar su acción en procesos interdisciplinarios de apoyo a la multiculturalidad para una permanente acción crítica (analizar, interpretar, valorar y transformar) en relación con la formación y transmisión de una cultura reproductiva; por lo que deberá considerar posibilidades de abrir espacios para la formación y construcción de nuevas identidades personales, profesionales y sociales necesarias, de cara a los desafíos que la calidad educativa plantea¹⁰¹.

En esta dimensión, se ubica la propuesta de Zabalza, quien denomina este espacio como *practicum*: un momento de la formación, que se constituye en uno de los componentes curriculares de los programas formativos. Este se orienta “a la formación práctica de los aprendices, en la que el objetivo principal reside en la adquisición de aquellas destrezas y hábitos que serán importantes para el desempeño de la profesión, que se orienta a la consecución de objetivos académicos”¹⁰².

En razón a lo anterior, este espacio se lleva a cabo solamente y únicamente durante la formación del maestro; para nuestro caso, atendería al saber práctico, empírico o procedimental que se adquiere en la práctica y al que le corresponde resolver el interrogante: ¿cómo hacerlo? Es decir, implica poner en práctica aquello que se ha adquirido en el proceso formativo, cómo se pone en escena, cómo se desarrolla, qué procedimientos utilizar, cómo actuar, de qué manera se resuelven las situaciones que se

101 Janeth Saker, “Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa”, Op. cit., 88.

102 Miguel Zabalza, *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Op. cit., 22-23.

presentan en el diario vivir, cómo interactuar con los estudiantes. Este es un paso gigantesco hacia la configuración necesaria para ser maestro o para declinar en el intento; de allí que muchos piensen que este es el espacio privilegiado para identificar la verdadera vocación y para aprender aquello que solamente la experiencia puede brindar.

En cuanto a la interacción docente-estudiante, es en esa mediación en la práctica pedagógica que el maestro en formación, si es analítico y crítico, empieza a reflexionar, a comprender su rol en el proceso enseñanza-aprendizaje y a tomar postura frente a modelos, estrategias y teorías. En esta dimensión, el futuro docente confronta lo que ha adquirido a lo largo de su formación con lo que el contexto le demanda y lo que los estudiantes necesitan.

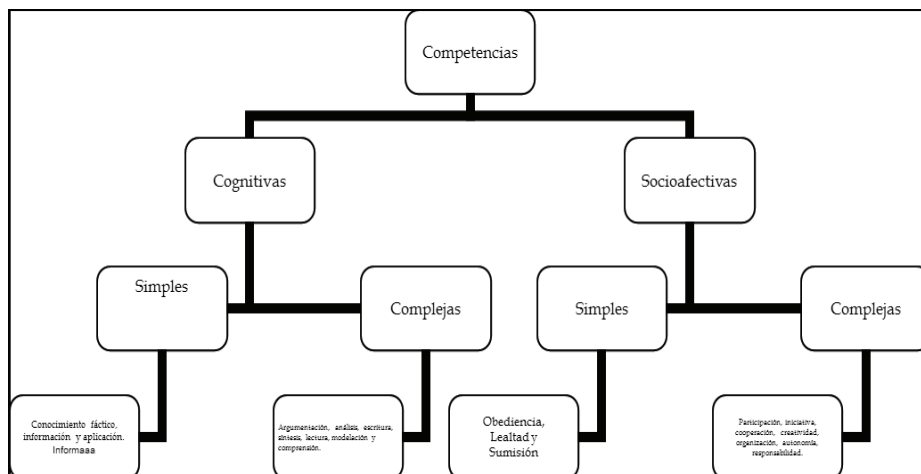
Por consiguiente, la práctica pedagógica es abarcadora e integradora, porque incluye tanto la teoría (dimensión formativa) como la práctica (dimensión experiencia), la diversidad de conceptos provenientes de otros campos, el conjunto de conocimientos cotidianos, las funciones, los métodos y el reconocimiento de espacios sociales, saberes y observaciones. Además de esto, Do Rosário cree que para el ejercicio de la práctica pedagógica hay dos condiciones, la construcción del sentido y la práctica del diálogo:

[...] diálogo es creación de sentidos, no son prácticas naturales, son prácticas históricas y dependen de ciertas condiciones para existir, tales como: la problematización con base en la práctica social, la organización pedagógica del aula, el desarrollo de saberes pedagógicos que fundamentan la docencia, la búsqueda de condiciones para despertar en el alumno el deseo de aprender y la movilización del potencial intelectual del alumno¹⁰³.

Estas condiciones se desarrollan durante la formación del futuro maestro y, en ese proceso formativo, teoría, didáctica, saber y poder se entrecruzan y definen el ser, el saber y el saber hacer del maestro en formación; a su vez, estas se relacionan con el desarrollo de competencias, como se ha mencionado anteriormente, las cuales se explican en la gráfica 5.

103 María Amélia do Rosário, Op. cit., 145-146 [mi traducción].

Gráfica. 5. Competencias en la formación según Díaz



*Fuente: Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Santa Fe de Bogotá: Icfes, 1998, 113.

Estas competencias cognitivas¹⁰⁴ y socioafectivas¹⁰⁵ se van desarrollando desde el proceso formativo y durante la experimentación, el diseño y la ejecución de la práctica pedagógica del futuro maestro. Ellas son estructurantes y fundamentales en la conformación de la identidad del maestro, en el ser y el hacer de su profesión.

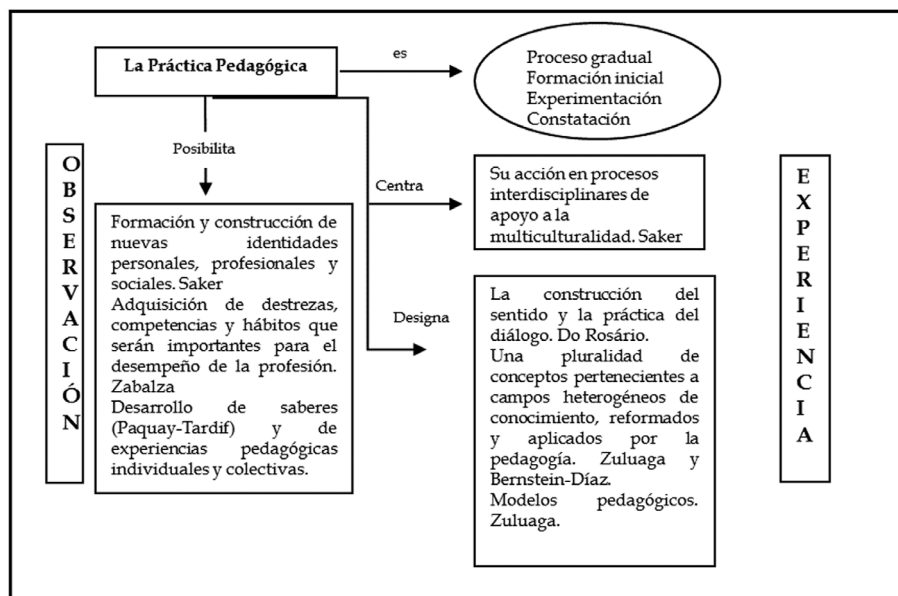
Como producto de esto, se obtienen los saberes prácticos, considerados por Altet como “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral”¹⁰⁶. Entonces, la dimensión experiencia es un complemento de la dimensión formativa como se representa en la gráfica 6, que da cuenta de la caracterización de la práctica pedagógica:

104 Simples: conocimiento fáctico, información y aplicación. Complejas: argumentación, análisis, escritura, comprensión, síntesis, lectura, modelación y generalización. Tomado de Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Op. cit., 117.

105 Simples: obediencia, lealtad y sumisión. Complejas: participación, iniciativa, cooperación, creatividad, organización, autonomía y responsabilidad. *Ibíd.*, 117.

106 Marguerite Altet, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, coord. Leópolo Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud, México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 42.

Gráfica 6. Caracterización de la práctica pedagógica



*Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, la observación catalogada por Herbart como el eje de toda actividad práctica del educador hace parte de los procedimientos que se establecen para el desarrollo de la experiencia. En los siglos XIX y XX, esta dimensión tenía mucha importancia porque de ella dependía que se copiara el modelo impartido para luego ser repetido en las aulas de la escuela anexa. Sin embargo, para finales del siglo XX y lo transcurrido del XXI, se diseña la propuesta investigativa y pedagógica a partir de esta.

Saberes de la práctica pedagógica

Con base en lo anterior, se puede decir que la práctica pedagógica contribuye a la producción de saberes; sin embargo, es tarea de los docentes, como dice Lima, “transformar la información en conocimiento y el conocimiento en un saber”¹⁰⁷. De esta manera, como dice Becerril, hablaríamos de:

107 José Rubens Lima Jardimino, “Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade a universalidade do seu pensamento”, *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 10, 2008, 46 [mi traducción].

[...] individuos que deben pasar por un proceso de formación docente para obtener saberes que les permiten actuar de manera ordenada, con una pedagogía, con elementos de didáctica; que sean capaces de ordenar y planificar contenidos temáticos, útiles para contribuir con los aprendizajes de sus alumnos en un diseño curricular; pero que también posean elementos técnicos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y busquen mantenerse actualizados tanto en los conocimientos de las materias que imparten como en los demás aspectos técnico pedagógicos; con una actitud de búsqueda, de investigación de problemas educativos¹⁰⁸.

En consecuencia, se habla de saberes prácticos como resultado de las experiencias laborales cotidianas y de la adaptación (saberes de la práctica) y también de los saberes empíricos o de la experiencia. Los saberes sobre la práctica, denominados procedimentales, responden a la pregunta *¿cómo hacer algo?* Estos se distinguen de los saberes de la práctica —que resultan de la experiencia—, de la acción, del hacer y de la acción reflexionada. Al hablar de la acción reflexionada, Lima dice que este acto está orientado en tres procesos: “conocimiento en la acción, reflexión en la acción, y sobre la reflexión en la acción”¹⁰⁹.

El primero se vincula con el hecho de considerar que siempre que se practica una acción, esta genera un conocimiento como producto de las experiencias y reflexiones pasadas. Por otra parte, los dos siguientes están relacionados con cuatro acciones básicas: descripción, información, confrontación y reconstrucción. En la primera, el profesor se preocupa por describir su propia acción y responder a la pregunta *¿qué hago?* En la segunda, responde a *¿qué significa eso?*, y busca comprender los principios de su acción y darles significados. En la tercera se interroga sobre la manera de llegar al conocimiento. Y en la última sobre cómo se puede hacer de otra manera y lograr así la reconstrucción de su práctica.

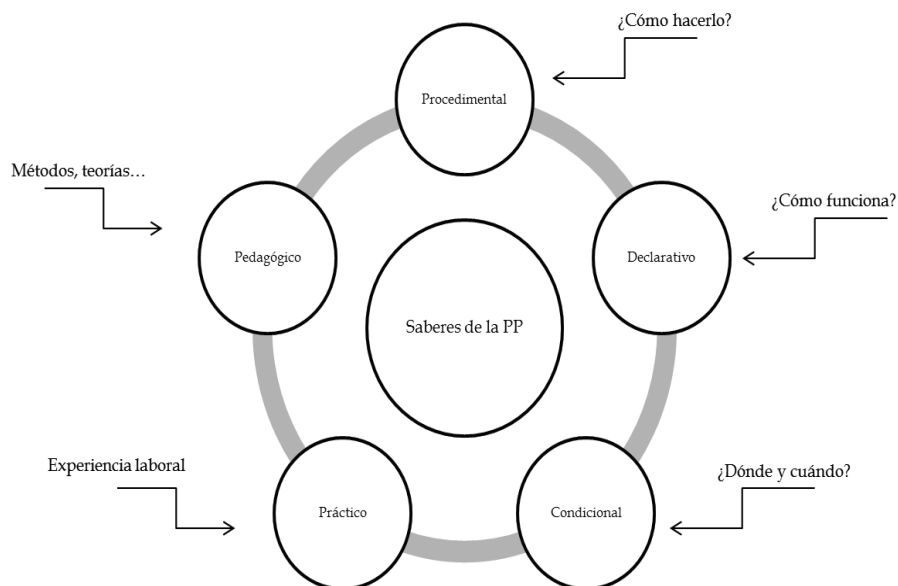
108 Sergio René Becerril Calderón, *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México: Plaza y Valdés, 1999, 111.

109 José Rubens Lima Jardimino, “Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade a universalidade do seu pensamento”, *Op. cit.*, 47 [mi traducción].

Ahora bien, para retomar el tema de los saberes, están los declarativos que corresponden a decir cómo funciona el saber condicional, que responde a las preguntas ¿dónde y cuándo? Como dice López, “los saberes utilizados en la acción durante el proceso de práctica van configurando el proceso de transformación de la experiencia y se van construyendo otros saberes ‘los saberes prácticos’”¹¹⁰. Estos ayudan a la consolidación del futuro maestro y se fortalecen en la dimensión experiencia como producto de la interacción entre maestros y maestros y sus estudiantes. Pero estos no son suficientes y el maestro requiere de otros saberes como la teoría de la enseñanza, un método o una formación científica y epistemológica de su área y pedagogía.

Dichos saberes se inscribirían en los saberes pedagógicos, porque están vinculados al conocimiento de los métodos, las teorías sobre enseñanza-aprendizaje y los postulados de pensadores, pedagogos, filósofos, entre otros. La gráfica 7 recopila los cinco saberes de la práctica pedagógica mencionados anteriormente:

Gráfica 7. Saberes de la práctica pedagógica



*Fuente: elaboración propia.

110 María Aracelly López Gil. Op. cit., 86.

De esta manera, la práctica pedagógica respondería no solamente al cómo enseñar, sino al qué enseñar, dónde enseñar y cuándo enseñar, a cómo aprendo, qué aprendo y para qué lo aprendo. Para el maestro en formación, este es un ejercicio de experimentación en doble vía: aprender y enseñar. Aprender (dimensión formativa) para adquirir los saberes necesarios que se requieren para enseñar (dimensión experiencia), aprender para reflexionar sobre la práctica y en la práctica, y aprender para enfrentar las adversidades propias de la labor. Enseñar para aprender mediante la práctica y enseñar para desarrollar las competencias.

Modalidades de la práctica pedagógica

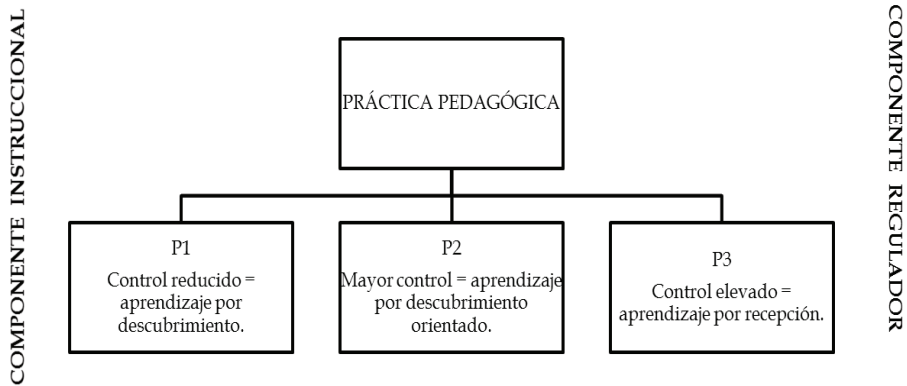
Morais y Pestana¹¹¹ proponen tres modalidades de la práctica pedagógica que se representan en la gráfica 8 y van en grado creciente de control en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica (P1) de aprendizaje por descubrimiento es aquella en la que se tiene un control reducido sobre la forma de aprendizaje del estudiante; la práctica (P2) se aproxima al aprendizaje por descubrimiento orientado y el profesor tiene mayor control sobre la forma de aprendizaje del estudiante y la práctica; y la práctica (P3) es más próxima al aprendizaje por recepción y el profesor tiene un control elevado sobre la forma de aprendizaje del estudiante.

Según los autores, las modalidades se diferencian en la manera como se ejerce el control del aprendizaje del docente al estudiante, es decir que “se distinguen en la forma como el alumno tiene acceso al conocimiento y adquiere una cierta legitimidad al considerar al componente instruccional de las prácticas pedagógicas”¹¹². Este componente alude al nivel de aprendizaje del conocimiento y a las reglas discursivas de selección, secuencia, ritmo y criterios

111 Ana María Morais e Isabel Pestana Neves, “Poder e controlo na sala de aula. Definição teórica de modalidades diferenciáveis de prática pedagógica”, en *Socialização primária e prática pedagógica*, eds. Ana María Morais, Isabel Pestana Neves, Ana Medeiros y Dulce Peneda, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

112 *Ibid.*, 17 [mi traducción].

Gráfica 8. Modalidades de la práctica pedagógica



*Fuente: elaboración propia, con base en Ana María Morais e Isabel Pestana Neves, "Poder e controlo na sala de aula-Definição teórica de modalidades diferenciadas de prática pedagógica".

de evaluación; según Díaz, "está más directamente relacionado con el aprendizaje formal de conocimientos, procedimientos y habilidades e implica una clasificación permanente del 'qué' como de las condiciones de dicho aprendizaje formal"¹¹³. En este orden de ideas, este es el componente en el que se desarrolla la competencia cognitiva, en la cual entran en juego el currículo, la pedagogía, la evaluación y todo aquello que cada una conlleva.

A este componente le subyace el componente regulador fundamental en las relaciones de poder entre profesor-estudiante, que legitima la conducta, el carácter, los valores, la cordialidad y la credibilidad, esenciales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en los mejores términos y se cumplan las expectativas y las metas propuestas.

En estas modalidades, las dos dimensiones de la práctica pedagógica, formativa y experiencia, se combinan y están presentes tanto en el componente instruccional como en el regulador. En el primero se encuentran durante la formación, en la identificación de los procedimientos para la propuesta investigativa y en la intervención a partir de la propuesta pedagógica, de allí

113 Mario Díaz, Op. cit., 32.

se desprenden los diferentes saberes. Por otro lado, está el componente regulador, direccionado desde el desarrollo de las competencias socioafectivas que determinan las relaciones entre los participantes, para este caso, durante el proceso formativo y en la experiencia.

Práctica pedagógica investigativa

A partir de la teoría del aprendizaje de Dewey, la experiencia es el concepto clave, que incluye un elemento activo y otro pasivo: el primero consiste en ensayar y el segundo en sufrir o padecer las consecuencias y entre los dos debe existir una conexión para que se aprenda algo. Por tanto, aprender por experiencia es la conexión entre lo que se vivió y lo que se vivirá; así, el hacer es un ensayar, enfrentarse al mundo a partir de la experimentación para conocerlo, y el sufrir es una instrucción, que para Cadrecha es “el descubrimiento de la conexión de las cosas”¹¹⁴. Asimismo, Dewey considera que “los procesos de instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar”¹¹⁵; aquí es cuando entra en juego la reflexión, que es pensar en lo que se hace, en lo que se obtiene como resultado, en las consecuencias, en los fracasos y en cómo las conexiones tienen sentido.

Por otro lado, Dewey propone un método de la experiencia educativa del estudiante, compuesto por seis elementos idénticos a los de la reflexión: tener una situación de experiencia auténtica (problemas auténticos), poseer la información para tratarlo, ser responsable de dar solución, comparar sus ideas, aclarar su sentido y descubrir por sí mismo. A partir de estas características, se evidencia cómo la experiencia se convierte en el eje central de la propuesta educativa y cómo en torno a ella giran la observación, la solución, la comparación, la aclaración y el descubrimiento, factores de que de una u otra manera están presentes al momento

114 Miguel Ángel Cadrecha Caparros, “John Dewey: propuesta de un modelo educativo: I. fundamentos”, *Aula Abierta*, 55, 1990, 72.

115 John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Ediciones Morata, 2004, 144.

de resolver problemas, de mirar atrás, de buscar respuestas, de reflexionar.

En ese mismo sentido, Herbart plantea que, cuando se pretende obtener respuestas, se hace uso del ensayo y la observación, se investiga, pero es necesario “preparar del mejor modo posible la capacidad de investigar y despertar en todos los sentidos el sentimiento que impulsa al alma hacia los problemas singulares”¹¹⁶. De igual forma, cataloga la observación como el eje de toda actividad práctica del educador y la importancia de observar tan exactamente para dar cuenta de esa realidad con mayor precisión. Entonces, como establece Sosa:

La investigación se considera como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender, y como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa y teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico¹¹⁷.

Por ende, se investiga desde la realidad del aula, de la institución, del contexto y del mismo maestro. Para empezar este proceso, la observación juega un papel importante, pues es a partir de ella que se identifican las necesidades, los problemas, las fortalezas, los actores y sus visiones, los aciertos y desaciertos, entre otros. Entonces, Saker habla de práctica pedagógica investigativa como

[...] proceso y como fundamento de la estructura educativa, visionando nuevos sentidos: diálogos, participación, investigación, concertación, animación y autogestión, y teniendo presente que la educación, a diferencia de otros ámbitos, se caracteriza por su dimensión práctica¹¹⁸.

116 Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general*, Op. cit., 161.

117 Aura Sosa León, “La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación”, en *Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos, 2014, 4.

118 Janeth Saker, “Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa”, Op. cit., 86.

Esta es una investigación formativa que busca desarrollar en los futuros maestros, para el caso de las Escuelas Normales Superiores, el sentido de la indagación y el cuestionamiento, el interés por resolver los problemas, por reflexionar sobre su propio quehacer, por generar condiciones para el tratamiento de la información con fines investigativos y, por ende, nuevas formas de solucionar conflictos, de aprender e intervenir en el aula. Esto se debe a que,

[...] la práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no solo el conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro y maestra en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño del ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que transforman su forma de ver, decir, comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales¹¹⁹.

Además, mediante la reflexión se buscan otras maneras de enseñar, de ofrecer el conocimiento, de formar maestros más capaces de discutir, de discernir, de presentar la variedad de versiones sobre una misma situación, de adaptarlas según las necesidades y de aprender a encontrar formas de interpretar y de generar colectivamente ideas y lenguajes pertinentes. Este es un tránsito de una educación acumuladora de información a otra creadora de procesos en todos los campos de la vida humana, de una educación dada por repetición a una innovadora y creativa, de una educación centrada en el aprendizaje a una centrada en la enseñanza-aprendizaje, en la que el actor principal es el estudiante, con sus intereses y necesidades. Según Díaz, esto supone un nuevo enfoque investigativo que

[...] es crucial y definitivo en los procesos de renovación de las prácticas curriculares (...). Toda práctica pedagógica que se cuestiona a partir de una acción sistemática de búsqueda e indagación en línea de avance y progreso disciplinar redimensiona los significados construidos en torno a la misma, establece parámetros sólidos para su comprensión en términos de campo disciplinar en desarrollo, reconfigura continuamente

119 Aura Sosa León, Op. cit., 6.

los procesos de orden didáctico y dinamiza las interacciones entre los sujetos de saber y el campo disciplinar específico¹²⁰.

De modo que, se reconfigura la formación del maestro, la práctica pedagógica, el proceso enseñanza-aprendizaje, el currículo, la relación con el conocimiento y el rol del docente. Por tanto, para la Escuela Normal Superior, el maestro en formación debe planificar acciones flexibles, proponer nuevas formas de actuar, establecer relaciones y conexiones con otras disciplinas y contextos, indagar realidades, reflexionar constantemente sobre su quehacer. La educación debe ser una experiencia reflexionada, en la que, según Lima, el profesor es:

[...] un intelectual que busca, a partir de su práctica, el significado de su acción educativa, y de los intereses a que ella le sirven, y en qué medida ella contribuyó para mantener o transformar el cuadro del sistema en que actúa. El profesor hace de su experiencia su más importante fuente de adquisición, partiendo del análisis de sus prácticas para comprender las formas como enfrenta los problemas complejos de la vida escolar, como utiliza su conocimiento y como crea nuevos procedimientos y estrategias¹²¹.

El autor entiende que esto permite comprender cómo el maestro está apropiado de su cultura, de las necesidades, de su historia y de lo que viene a hacer y ser. A su vez, considera que el acto reflexivo se orienta en tres procesos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, lo que indica que el profesor está en constante revisión de sus acciones en tres momentos, antes, durante y después. Es en *el durante* cuando el profesor concretiza el proceso investigativo, porque “describe las características de la situación problemática, el diagnóstico realizado y la elección de los procedimientos”¹²², para luego

120 Cristhian James Díaz Meza, “Currículo y prácticas pedagógicas transformativas: comprensiones desde una orientación crítica”, en *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*, eds. Cristhian James Díaz Meza y Dirléia Fanfa Sarmiento, Bogotá: UniLasalle, 2011, 90-92.

121 José Rubens Lima Jardimino, “La formación de profesores en la Universidad Brasileña: ¿Nuevos paradigmas de la educación continua?”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 6, 2004, 16.

122 *Ibíd.*, 17.

revisar las acciones implementadas con la teoría que las apoya, los procedimientos y las actividades desarrolladas, la coherencia entre la práctica y la teoría.

Con el fin de organizar la reflexión, se establecen cuatro acciones: descripción, información, confrontación y reconstrucción. La primera consiste en describir lo que hace el profesor; la segunda busca la comprensión de los principios que fundamentan la acción; en la tercera, el profesor cuestiona su acción al comprender que esta es el resultado de normas arraigadas; y, en la última, el profesor se propone otra manera de actuar, de enfrentar el problema, de dar solución. Las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior apuestan por estas cuatro acciones como elementos primordiales para la investigación en el aula, específicamente, para aquella que se desarrollará durante la práctica pedagógica, cuyo producto es aceptado como proyecto de grado. Conforme a Perrenoud, la práctica reflexiva favorece la construcción de nuevos saberes, permite regular la práctica, innovar y negociar.

CAPÍTULO II

HISTORIA DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EUROPA Y SURAMÉRICA

Hablar de los antecedentes históricos de las Escuelas Normales nos remite al origen de su nombre, “Escuela Normal”, que fue dado por el ministro francés Lakanal. Según Valencia, en el informe del 30 de octubre de 1794, al referirse a la Escuela Normal de París, la denominó por primera vez “Escuela Normal, porque era la escuela la que daba la norma al docente, [...] escuela modelo en la que se estudiaban las normas didácticas”¹²³, que debían seguir los interesados en enseñar a los niños, y, a su vez, modelo y pauta para todas aquellas que tenían la intención de formar. Asimismo, se resalta la contribución del suizo Johan Henrich Pestalozzi al crear la Escuela Experimental de Iverdom en 1805, la cual, en 1918, reabrió como Escuela Normal, con una escuela anexa para las prácticas pedagógicas.

En este capítulo, se presentan los antecedentes históricos del normalismo en Suramérica y Europa, los cuales permiten explicar lo sucedido a las Escuelas Normales Superiores de Colombia en la década del setenta y visualizar su futuro en el siglo XXI. Con este propósito, se hace referencia al origen, la evolución y la decadencia de las Escuelas Normales y se retoma la normatividad,

123 Carlos Hernando Valencia Calvo, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio*, Op. cit., 24.

las decisiones de Gobierno y la práctica pedagógica, a partir de las dos dimensiones, formativa y experiencia, y de los hechos sociales que las rodearon.

La Escuela Normal en Europa

La primera escuela normal oficial fue creada por Federico Guillermo I, en 1732 en Alemania, y fue dirigida por Schiemyer. En 1748, en Berlín, Hecker fundó otra escuela y luego se fundaron en casi todos los Estados alemanes. Sin embargo, “hay precedentes en el siglo XVIII de creaciones de Escuelas Normales en algunos estados alemanes, lo cierto es que estas no se configuran y extienden por Europa hasta bien entrado el siglo XIX”¹²⁴. Para el autor, “es a partir de la Revolución francesa, fundamentalmente, cuando se empieza a unificar, desarrollar y organizar los sistemas nacionales de educación, lo que trae como consecuencia la necesidad de contar con un cuerpo docente organizado al servicio del Estado”¹²⁵.

En 1794, nace la primera escuela en Francia, propuesta por Lakanal; en 1806, en España se crea el Real Instituto Militar Pestalozziano; en 1810, en Estrasburgo¹²⁶; en 1818, la primera Escuela Mutua en Madrid; en 1829, se abrieron once escuelas en Francia y, el 8 de marzo de 1834, se abre el Seminario Central de Maestros del Reino en Madrid, al cual tenían acceso los jóvenes de dieciocho a veinte años, que comprobaran buena conducta moral y política, sin malformaciones, y aprobaran el examen de ingreso.

En el Seminario, el plan de estudios tenía dos cursos completos y disciplinas como: Religión y Moral, Lengua Castellana, Métodos de Enseñanza y Pedagogía, Lectura, Escritura, Principios Generales de Educación Moral, Intelectual y Física, Aritmética, entre otras. Las prácticas se realizaban en la escuela aneja al Seminario. El plan de estudios fue considerado de carácter culturalista¹²⁷, porque

124 Francisco Javier Alejo Montes, “Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España”, *Campo Abierto*, 28, 1, 2009, 132.

125 *Ibid.*

126 Se inspiró en los seminarios alemanes; estos fueron modelo administrativo para las otras escuelas y en ellos se enseñaba la pedagogía desde los métodos para enseñar a leer, escribir y contar.

127 A este se oponía el profesional caracterizado por la formación pedagógica y didáctica en las distintas disciplinas.

primaba la formación en contenidos disciplinares. A partir del éxito del Seminario, estas escuelas se extendieron en España y para 1845 ya existían 42 en las provincias.

El 4 de agosto de 1836, se propuso el Plan General de Instrucción Pública que estructuró la enseñanza por grados. Instrucción primaria: elemental y superior; instrucción secundaria: elemental y superior; y tercera enseñanza: facultades, escuelas especiales. De igual forma, dicho plan definió la educación del profesorado en la Escuela Nacional Central de Instrucción Primaria y en las Escuelas Normales de Provincia, fue aprobado en 1838 y la Escuela Central se inauguró en 1839. Para Blanes, Sebastián y Tonda, “se enseñaba a los maestros el método didáctico propuesto por Lancaster y Bell. La obra de Lancaster fue traducida por Laureano Figuerola [...] publicada con el título *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta* (1841)”¹²⁸.

En el Reglamento de 26 de noviembre de 1838, se reconocen los problemas para la adquisición de material como pizarras y libros; en su reemplazo, se recomendaron los bancos de arena para dibujar y escribir y el uso de láminas o cartones colgados a las paredes, que tenían mayor duración y cuya inversión era menor. Uno de los libros utilizados por los maestros fue *Lecciones de Geografía* de Pablo Montesino, quien

[...] cuestiona el método de enseñanza que se practica en las escuelas del país en esa época, consistente en el aprendizaje de memoria de las respuestas a una batería de cuestiones, y subordina la adquisición de los contenidos geográficos a las características cognitivas de los niños. Entre sus propuestas didácticas, destaca el principio de enseñar al niño desde lo concreto a lo general y desde lo próximo a lo que queda más apartado en su experiencia. (...) Incorpora la comparación y la imaginación a la enseñanza de la Geografía¹²⁹.

128 Georgina Blanes Nadal, Rafael Sebastián Alcatraz y Emilia María Tonda Monllor. *Las Escuelas Normales en la Provincia de Alicante durante el siglo XIX*, España: Ramón Torres Gosálvez, 2012, 13. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/36933/1/Normal%20de%20Alicante.pdf> (Consultado el 25-3-2016)

129 *Ibíd.*, 61.

Este tipo de consejos tanto procedimentales como conceptuales fueron un aporte para el desarrollo de actividades académicas e implementadas en las Escuelas Normales de la época, que permitieron la innovación y el cambio de paradigmas, ya que incluyen actividades fuera del aula como excursiones. En 1860, el libro *Principios de educación y métodos de enseñanza* fue el libro oficial en las Escuelas.

En Inglaterra, la intervención del Estado para asumir la educación se demoró un poco más y solamente hasta los años treinta se empezaron a ver los primeros intentos para formar a los maestros según el modelo de enseñanza mutua de Bell y Lancaster. Como producto de esto, en 1837, Stowe abre el Glasgow Normal Seminary y da la pauta para crear otras veinte Escuelas Normales. Dice Escolano: “En 1840 un comité de educación crea un nuevo sistema de formación del profesorado. Los niños, hasta la edad de los trece años, entraban a la escuela como aprendices de maestros; de los 13 a los 18, como pasantes a ayudantes; después acudían a las normales, donde cursaban un año y sufrían un examen de habilitación”¹³⁰. Este sistema presenta una gradualidad en la formación de los futuros maestros, en las actividades a desarrollar y en sus funciones.

Luego, en septiembre 9 de 1857, en España se publicó la Ley de Instrucción Pública¹³¹, la cual, en el título III sobre establecimientos públicos, capítulo II, estipulaba a través de seis artículos la construcción de una Escuela Normal en cada provincia, una central en Madrid y una escuela de práctica en cada Normal, para ejercitarse en ella. Los gastos serían asumidos por las provincias, mientras que la escuela de práctica sería apoyada por el ayuntamiento del pueblo y el Gobierno buscaría establecer Escuelas de Maestras. Asimismo, rezaba sobre el sueldo de los

130 Agustín Escolano Benito, “Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, 269, 1982, 56.

131 Dictada por el Ministro Claudio Moyano y Samaniego, denominada Ley Moyano, reconocida por aprobar la construcción de escuelas para mujeres, aunque en algunas provincias ya se habían establecido como es el caso de Pamplona, Logroño, Alava, Zaragoza y Cáceres. Para algunos historiadores, esta fue la ley más importante a nivel educativo en el siglo XIX y parte del XX.

maestros, directores e inspectores, el título, el concurso docente para los maestros de la primera enseñanza, el uso de libros de texto y otras disposiciones para la enseñanza profesional y superior.

A comienzos del siglo XX, María Montessori tuvo la oportunidad de implementar su propuesta cuando fue nombrada por el Ministerio de Educación Nacional como directora de la Escuela Ortofrénica (manicomio) de Roma. Ella basa su método en el trabajo del niño y en la colaboración adulto-niño, para lo cual consideraba que la escuela no era un lugar donde el maestro transmitiera conocimientos. Según el Instituto Luis Galdames, la escuela es “un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrolla a través de un trabajo libre con material didáctico especializado”¹³². El método de Montessori se resume en la frase: *educación mediante la libertad en un medio preparado*; su creadora consideraba que “el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas”¹³³, razón por la cual, la educación tenía como objetivo desarrollar las energías de los niños a partir de la libertad, vista como una manifestación natural del niño, la disciplina activa y la independencia para el desarrollo de la personalidad.

Como principios de su método están: el puerocentrismo (todo gira alrededor de las características del niño), la autoeducación (a través de un ambiente y material adecuados se facilita la educación), la individualidad (el niño como ser único), la libertad y disciplina (la necesidad de libertad que tiene el niño marcada por unos límites y por la escogencia de actividades a realizar), el trabajo (constructivo y organizado)¹³⁴ y el orden (es natural en el niño). Todo esto se debe conjugar en un ambiente estructurado y adaptado para el niño, con el fin de favorecer su aprendizaje, la

132 Instituto Profesional Luis Galdames, “Método María Montessori”, Santiago, 2003, 2. <http://www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf> (Consultado el 27 de mayo de 2015).

133 María Montessori, *La mente absorbente del niño*, Op. cit., 14.

134 Se caracterizaba por hacer ejercicios de denominación, de aprendizaje de colores, de formas, de observación del ambiente, de modelado, de dibujo, de cálculo, que culminan en el aprendizaje de la lectura y la escritura, gracias al análisis de los movimientos empleados (tomado de María Montessori, *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires: Losada S. A., 1957, 16).

relación entre el maestro, el estudiante y la familia y el desarrollo fisiológico y psicológico. El niño debe ser ayudado para que actúe y se exprese, pero no se debe hacer todo por él.

Por otro lado, en 1907, Decroly fundó en Bruselas L'école de l'hermitage, en la cual desarrolló su propuesta sobre la importancia de la observación activa del medio, el descubrimiento de las necesidades del niño, para conocer sus intereses, y el cuidado por mantener el interés de los niños, porque ayuda al aprendizaje. Para esto, propuso los centros de interés para la enseñanza de la geometría, organizados "en tres etapas, observación, asociación y expresión"¹³⁵; para la enseñanza de las ciencias, a partir de la observación y la experimentación, el método ideo-visual¹³⁶ para la lectura, dividido en tres fases, observación, clasificación y análisis; y, para la enseñanza de la aritmética, a través de la enseñanza global o de las ideas asociadas. Esta metodología fue implementada en Colombia por los maestros de las Escuelas Normales¹³⁷ en la primera mitad del siglo XIX como producto de su visita en 1925.

A mediados del siglo XIX la sociedad europea estaba en crisis, había inseguridad, injusticia social, inconformidad y revueltas sociales. En materia educativa, algunos pensadores empezaron a plantear la educación desde lo social; según Añaños, "refiriéndose a la educación desde el punto de vista filosófico, sobresalen Marx, Hegel, Natorp, Kant, entre los más destacados, y desde el punto de vista práctico, Pestalozzi en Suiza"¹³⁸. Cuando se habla sobre pedagogía social, el alemán Natorp (1898) es considerado el padre, quien la define como una ciencia de la educación por la comunidad

135 Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima Jardilino y Claudia Figueroa, "Pasado y presente de la escritura en Escuelas Normales", *Revista Enunciación*, 23, 2, 2018, 163.

136 Rafael Ríos Beltrán y Martha Yaneth Cerquera Cuéllar, "La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 22, 2014.

137 Para ampliar la información sobre la implementación del método en las Escuelas Normales, Rafael Ríos Beltrán publicó el artículo "Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX", *Historia y Sociedad*, 24, 2012.

138 Fanny Añaños Bedriñana, "Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 122.

y para la comunidad. Se estima que esta se desplegó en Alemania, según Pérez, debido a la “mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual en relación con la educación social y la situación social cargada de problemas, carencias y conflictos, que reclama respuestas educativo-sociales urgentes”¹³⁹.

Hay que mencionar, además, a Pestalozzi, quien es considerado el fundador de la educación social y dedicó su vida a la educación, fundó centros educativos y orfanatos y concibió la educación como un derecho humano y como un deber social, con el fin de integrar a los niños a la sociedad. Su propuesta pedagógica se extendió tanto en Europa como en América e influyó en el pensamiento de Herbart y Fröbel, quienes también hicieron sus aportes a la educación y cuyas propuestas recorrieron ambos continentes. Pestalozzi es considerado por Soto como:

[...] uno de los pioneros de la educación activa, es quien impacta en la educación colombiana, especialmente en el periodo de los radicales, con los conceptos sobre educación del pueblo, realización de la capacidad natural del hombre, la intuición como fundamento de la formación del entendimiento, la proporcionalidad armónica entre la capacidad y el contenido del aprendizaje¹⁴⁰.

Dicho lo anterior, en Alemania, con el fin de apoyar la reforma escolar, se crea una red de Escuelas Normales que ofrecieron formación a sus maestros desde los postulados de Pestalozzi, Herbart y Diesterweg; así, los estudiantes (los mejores egresados) iniciaron su formación a los catorce años y a la edad de veinte años obtuvieron el certificado de maestro para ejercer la profesión. La educación estuvo a cargo de la Iglesia y del Estado.

El resultado de esta formación fue tan importante, que hizo que varios países miraran a ese lado del continente, como en el caso de Colombia, que contrató a la primera misión alemana para crear Escuelas Normales y formar a los maestros colombianos. En

139 Gloria Pérez Serrano, “Origen y evolución de la pedagogía social”, *Pedagogía Social*, 9, 2002, 196.

140 Diana Elvira Soto Arango, “Ciencias de la Educación y Pedagogía. Un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia”, *Revista @mbienteeducação*, 6, 2, 2013, 152.

1920 se cierran las Escuelas Normales como producto de la nueva Constitución Política de 1919 y se da paso a las Escuelas Superiores de Pedagogía¹⁴¹, que para Müller elevaban “la formación de maestros a nivel superior”¹⁴². Estas recibían estudiantes que habían finalizado en el gimnasio y los formaban durante cuatro semestres, que después pasaron a ser seis semestres, con el fin de asumir la enseñanza media. En palabras de Müller:

Las Escuelas Superiores de Pedagogía fueron una creación fecunda para la pedagogía. Tienen la misma organización académica de lecciones magistrales y seminarios que la universidad, pero no son universidades. Se destaca en ellas la estrecha relación entre teoría y práctica pedagógica, sus profesores están inscritos en el escalafón docente universitario y están dedicados a la investigación pedagógica y didáctica¹⁴³.

Bajo Decreto del 13 de julio de 1880, se crea en Francia la Escuela Normal Superior de Institutrices de Fontenay-aux-Roses. Dos años más tarde, en marzo de 1882, según Noël, “la Escuela Normal Superior de Enseñanza Primaria de Hombres abre sus puertas en Saint-Cloud”¹⁴⁴, en el antiguo palacio imperial.

En la época de la Restauración¹⁴⁵ en España, el interés por la pedagogía se acrecentó y se consolidó a través de seminarios, congresos, conferencias, en las que se hablaba de la pedagogía como ciencia, de la libertad de la enseñanza, de la introducción de nuevas metodologías (Fröbel y Herbart)¹⁴⁶ y del movimiento

141 Estas se cierran en 1983, debido al desempleo docente. En Alemania, las Escuelas Normales se llamaron Seminarios de Preparación Docente.

142 Ingrid Müller de Ceballos, “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica”, *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 2010, 174.

143 *Ibid.*, 175.

144 Jean Noël Luc, “La formation de professeurs de maîtres d’école en France avant 1914 [l’école normale supérieure de Saint-cloud]”, *Revue Française de Pédagogie*, 51, 1980, 50 [mi traducción].

145 Contemplada de 1875 a 1902 en España, recibe el nombre de Primera Restauración Borbónica, caracterizada por la alternancia entre conservadores y liberales. La polémica ideológica se centró entre la religión y la ciencia.

146 Fröbel consideraba que el juego potenciaba el desarrollo humano en la niñez, porque era una forma libre de expresión, propuesta que se enmarca en el método intuitivo, ya que se enseña mediante experiencias directas, objetivas y concretas. Herbart estimaba que los sistemas pedagógicos tenían que estar basados en la ética y la psicología, que la educación se construía sobre el espíritu y que la instrucción era la única base de toda la educación, para lo cual era necesario suscitar el interés.

instruccionista. A su vez, los manuales utilizados en la época daban importancia a las nociones antropológicas y al estudio de la naturaleza humana. Según Rabazas, se proponía que los alumnos normalistas:

[...] no debían limitarse a responder a las preguntas del profesor, sino que han de fomentarse los ejercicios de composición de lecciones, adaptados a la enseñanza de los niños, desarrollar lecciones de cosas, establecer conversaciones, etc., y el profesor normalista se encargará de realizar observaciones a los alumnos, lo que dará lugar a una constante enseñanza práctica¹⁴⁷.

De las palabras expuestas, se puede deducir la influencia de las siguientes corrientes: el naturalismo de Rousseau, el idealismo de Pestalozzi y Kant, el empirismo de Locke, el positivismo de Bain, el racionalismo de Descartes, las ideologías francesas de Rollin, Bossuet, Dupanloup y las alemanas de Neimeyer, Richter, Krauser y Fröbel. A partir de este último, en 1876, se implementa la cátedra de pedagogía froebeliana en la Escuela de Maestras; no obstante, dice Escolano que en esa época

[...] las Escuelas Normales se vieron sumidas en un total olvido y abandono durante la primera fase de la restauración [...]. Las instituciones de formación de maestros, así como el resto de nuestro sistema educativo pasan por un largo tiempo de atonía, a pesar de las críticas que los institucionistas y otros sectores liberales de la nación dirigieron sobre sus responsables¹⁴⁸.

Como producto del análisis de esta situación en los congresos celebrados entre 1882 y 1892, se hicieron varias reformas, entre las cuales se encuentra la inclusión de la formación de la mujer en igualdad de condiciones, el libre acceso a las profesiones y la creación de institutos de segunda enseñanza para la mujer. En 1898, se hace otra reforma a las Escuelas –debido a la difícil situación económica– y la formación de los maestros elementales se redujo a dos cursos de cinco meses cada uno, el de maestros superiores a dos cursos de nueve meses y el de los normales a tres cursos.

147 Tereza Rabazas Romero, “El pensamiento pedagógico normalista durante la Primera Restauración Borbónica”, *Historia Educativa*, 17, 1998, 274.

148 Agustín Escolano Benito, Op. cit., 64.

En 1900 se suprime el grado de maestro normal, tras tomar la decisión de incorporar los estudios elementales del magisterio a los institutos generales y técnicos de segunda enseñanza. Sin embargo, en 1903 retornaron los estudios de magisterio a las normales; además, una nueva reforma en 1914 unificó el título de maestro en una carrera de cuatro cursos y aprobó la supresión del certificado de aptitud, la reducción del número de alumnos (50), la dotación de becas y estímulos para la creación de internados y el acceso a la enseñanza pública. A su vez, se practicó una reforma a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio –con una ampliación a tres cursos, que incluyeron técnica de la inspección e higiene escolar– y el currículo de los estudios comunes se organizó en tres secciones.

En 1906, en Suiza, se hace un primer intento por crear el seminario de pedagogía experimental a partir de los trabajos de Claparède; asimismo, en 1909, se propende por el análisis de la historia de la pedagogía, la psicología, la filosofía y la moral pedagógica, desde los trabajos de Cellérier y Jules Dubois, a partir de conferencias y seminarios. En 1912, según Ríos, se presenta un tercer intento por “introducir un rol más directo con lo empírico, la formación de maestros y la eficacia de los sistemas de formación”¹⁴⁹. El último intento se lleva a cabo en la Universidad de Ginebra, al tratar de darle a la pedagogía la condición de ciencia social. Dice Ríos que, “estos cuatro intentos se frustraron por las presiones surgidas en Ginebra a nivel político, institucional y epistemológico para no permitir la formación de maestros ni la constitución de la pedagogía como ciencia experimental y social en el ámbito universitario”¹⁵⁰.

Luego, en 1907, en Roma, María Montessori empieza a aplicar su método en niños con discapacidad cognitiva, bajo el lema *educación para la libertad en un medio especializado*. Su método atiende cuatro áreas: vida práctica, educación sensorial, habilidades de la lengua, lectura y escritura y matemáticas e introducción a

149 Rafael Ríos Beltrán, “Las ciencias de la educación: entre universalismo y particularismo cultural”, *Revista Iberoamericana de educación*, 36, 2005, 5.

150 *Ibíd.*

los números; también, hizo énfasis en que era necesario que las escuelas se adaptaran a los niños y no ellos a las escuelas. Una parte de su propuesta fue asumida en las Escuelas Normales de Europa y de América.

Por otro lado, el 9 de septiembre de 1931, se emitió el Decreto del Plan Profesional, el cual organizó la formación de los maestros en cultura general, vocación profesional y práctica docente. El plan tenía una orientación pedagógico-profesional, que incluía enseñanza de párvulos, niños retrasados y superdotados, conocimientos pedagógicos, filosóficos y sociales. Así mismo, se promovió la coeducación, para lo cual, en palabras de Alejo, "fue necesario fusionar las Escuelas Normales masculinas y femeninas. Y el profesorado también fue mixto"¹⁵¹. De esta manera, se practicaba una prueba de conjunto al finalizar la carrera, se remuneraba la práctica docente y se garantizaban las residencias de estudiantes; los maestros fueron bien formados y remunerados, lo que dio un gran estatus a la educación en España.

Con la revolución de 1934, el poder de Lerroux paralizó algunas reformas del periodo anterior, a petición de los grupos de derecha; es así que, en educación, se frenan las construcciones escolares, se anula la enseñanza mixta, se expulsan algunos maestros, otros son encarcelados y muchos mueren: "aproximadamente un tercio del magisterio fue depurado. Sus puestos fueron ocupados por excombatientes, mutilados de guerra (...) de reconocida adhesión al régimen"¹⁵². En definitiva, aquello que se había conseguido en años anteriores fue echado a un lado como producto de los odios, rencores y el deseo desmedido de tener el poder. Así, empezó una nueva etapa para las Escuelas Normales, que fueron sometidas a normas transitorias en las que se permitió el ingreso al magisterio a bachilleres, sin mayor exigencia académica, proceso que fue denominado Plan Bachiller como producto de la urgencia educativa que se vivió en el momento.

El 17 de julio de 1945, se emitió en España la Ley de Educación Primaria, considerada como la primera ley de declaración de

151 Francisco Javier Alejo Montes, Op. cit., 137.

152 *Ibíd.*

principios para la enseñanza primaria. Pozo y Rabazas consideran que fue una

[...] adecuación a los principios del dogma y la moral católica, formación de un espíritu nacional “fuerte y unido”, que despertase “la alegría y el orgullo de la patria”, obligación de utilizar el castellano como “lengua nacional” en toda la enseñanza primaria, fomento de la educación social, (...) potenciación de la educación física “para fomentar una juventud fuerte, sana y disciplinada” y preparación “para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio y en las actividades agrícolas (...). Para el caso de las féminas, se les capacitaría específicamente “para la vida del hogar, artesanía e industria doméstica”¹⁵³.

A partir de esto, el plan de “materias” se estructuró en materias instrumentales, formativas y complementarias, como se observa en la tabla 2.

De esta estructuración, se identifica que las materias instrumentales eran un complemento de las formativas e indispensables en la formación, mientras que las complementarias contribuían en la formación integral del estudiante desde el arte y las manualidades. También se aprobó la publicación de los contenidos mínimos, los ejercicios y actividades de cada materia y la manera como debían desarrollar las clases – cuyos resultados fueron publicados ocho años después –, además de la realización de pruebas objetivas para medir la efectividad de la enseñanza.

Sin embargo, en 1967 se establece un nuevo plan, que suprime el examen de ingreso a las Escuelas Normales –las cuales vuelven a recibir el nombre de centros– y organiza el currículo en dos cursos, que se desarrollaban en un año de práctica, con seminarios, cursos de especialización y un examen final de madurez. Asimismo, se exige el bachillerato superior, a saber, “se intenta combinar el estudio puro de cada ciencia con algunos aspectos de su metodología de enseñanza basadas en las corrientes

153 María del Pilar Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, “Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas”, *Bordón*, 65, 4, 2013, 120.

Tabla 2. Plan de materias en España, año 1945

Materias	Función	Asignaturas
Instrumentales	Crear los hábitos necesarios para el aprendizaje de otros contenidos	Lectura interpretativa Expresión gráfica Escritura Ortografía Redacción y Dibujo Cálculo
Formativas	Constituir la formación intelectual y moral	Religión Formación del espíritu nacional Geografía Historia Lengua nacional Matemáticas Educación física
Complementarias	Completar la cultura mínima primaria	Ciencias de la Naturaleza Música Canto Dibujo Trabajos manuales Labores femeninas Hábitos activos para la educación social

*Fuente: elaboración propia, con base en María del Pilar Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, "Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas", *Bordón*, 65, 4, 2013, 120.

de la época: la matemática moderna, la lingüística estructural y la enseñanza individualizada"¹⁵⁴.

En 1970, con la Ley General de Educación de Villar Palasí, la formación de docentes primarios se inscribe en la formación superior y pasa a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, con lo cual, se convierte en una carrera universitaria, que otorgaba el título de diplomado después de tres años y acceso a la licenciatura

154 Francisco Javier Alejo Montes, Op. cit., 138.

mediante un curso de adaptación. Las asignaturas se clasificaron en tres cursos: comunes, especialización y optativas. De esta manera finalizó el normalismo en España.

En 1977, se revisó el plan de estudios, se modificó la organización de cursos semestrales por ordinarios y se establecieron cinco especialidades¹⁵⁵. En 1991, se presentaron nuevas especialidades: “educación infantil, educación, primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial, audición y lenguaje. El plan de estudios se estructura en asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre elección”¹⁵⁶.

La Escuela Normal en Brasil

Cuando la corte llegó a la Colonia, existían las aulas reales, las cuales habían sido instituidas por la política pombalina¹⁵⁷. En fase de transición, dice De Oliveira que “un grupo moderado se desligó del Partido Liberal y se adhirió al Partido Conservador, fue cuando en la provincia de Río de Janeiro, surgió la idea de la creación de una Escuela Normal, la primera en Brasil”¹⁵⁸.

Sin embargo, solo hasta el siglo XIX se abren las Escuelas Normales en Brasil con el fin de formar a los docentes que trabajarían en las escuelas de primeras letras. Para ese entonces, el país estaba bajo el imperio de Portugal, y para el año de 1835, Pedro I abdicó para marcharse a Portugal, razón por la cual su hijo Pedro II heredó el trono imperial a los cinco años de edad; dado que no pudo gobernar, se creó la regencia trina conformada por Bráulio Muniz (conservador), Costa Carvalho (liberal) y Francisco de Lima e Silva (militar).

155 Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial.

156 Francisco Javier Alejo Montes, Op. cit., 139.

157 Entre 1750-1777, Sebastião José de Carvalho e Melo, Márquez de Pombal, fue primer Ministro Portugués. Su gobierno fue considerado como despótico, tirano, reformador, ideológico y autoritario.

158 Heloísa De Oliveira Santos Villela, “A primeira Escola Normal do Brasil. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX”, en *As escolas normais no Brasil*, eds. José Carlos Souza Araujo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas y Antônio De Padua Carvalho Lopes, Brasil: Alínea Editores, 2008, 26 [mi traducción].

La primera Escuela Normal fue creada en 1835, en Ouro Preto, Minas Gerais, mediante Ley 13 del 28 de marzo, e inició labores en 1840. Para Seraphim, “la creación de la Escuela Normal de Ouro Preto en la primera mitad del siglo XIX es parte de un proyecto de civilización nacional, cuya construcción fue buscada después de la Independencia de Brasil”¹⁵⁹. Al analizar los modelos europeos, De Oliveira expresa: “se percibe que la Escuela Normal de la provincia de Río de Janeiro en el momento de su creación se semejó más a las escuelas del periodo de la restauración en Francia para difundir el método lancasteriano”¹⁶⁰. Ella hacía referencia a la segunda escuela fundada en Niterói.

Los futuros docentes tenían que dominar en la teoría y en la práctica el método lancasteriano como la ley lo indicaba: “la escuela sería dirigida por un director con la responsabilidad de enseñar a leer y escribir por el método lancasteriano”¹⁶¹, para lo cual debía conocer y dominar, según lo expresado en la Ley 10 de 1835¹⁶², las cuatro operaciones de aritmética, quebrados, decimales y proporciones, nociones generales de geometría en teoría y práctica, gramática de lengua nacional, elementos de geografía, principios de moral cristiana y religión de Estado.

Para ese entonces, mediante el Decreto de 3 de julio de 1820, dice Castanha que, “se le concedió al profesor João Batista de Queiroz una pensión anual para ir a Inglaterra a aprender el

159 Jumara, Seraphim Pedrucci, “A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889)”, (tesis de maestría), Universidad Federal de Ouro Preto, 2016, 12 [mi traducción].

160 Heloísa De Oliveira Santos Villela, Op. cit., 30 [mi traducción].

161 El papel del profesor es restricto, no tiene contacto con los alumnos, a no ser antes de clase con los monitores. Durante la clase, permanece en su mesa, al frente de la sala, sobre un estrado, asistido por uno o dos monitores, los más viejos e instruidos, que transmiten sus órdenes y que lo sustituyen en caso de que falte [...]. Además de eso, controla la entrada, la salida, la instalación de los bancos, los cambios de ejercicio; controla y regula el trabajo de los monitores y, si uno de ellos demuestra poco celo en la función, lo coloca en la clase superior y designa un sucesor; inversamente, si percibe que un monitor abusa del poder, lo reprende. María Helena Camara Bastos, “Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: experiências lancasterianas no século XIX”, *Revista História de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 79 [mi traducción].

162 Ley 10/1835 de 10 de abril, por la cual se decreta la creación de la Escuela Normal.

sistema lancasteriano”¹⁶³. La segunda decisión fue tomada por el Ministerio de Guerra, mediante el Decreto 69 de 1823, decidieron enviar una o dos personas con aptitud para aprender el método, razón por la cual, la corona solicitó a algunos militares que se pusieran al frente de la educación de los niños en las provincias a las que pertenecían para difundirlo.

Para junio de 1824, bajo la Decisión n.º 138, el emperador determinó que los alumnos que estuvieran frecuentando la escuela y fueran suficientemente hábiles para emplearse como profesores, serían reenviados a sus provincias para iniciar el trabajo de enseñanza. Sin embargo, “las investigaciones demuestran que el método lancasteriano no se adecuaba a la realidad de las escuelas brasileras del periodo y atraía la atención de los dirigentes por su sistema disciplinar, fuertemente basado en las ideas de jerarquía y orden, valoradas por el proyecto conservador”¹⁶⁴.

Por otro lado, para Camara¹⁶⁵ las críticas al método se centran en la incompetencia de los monitores y en el hecho de que fuera un sistema mecánico con inclusión de fórmulas y recetas, sin sentido educativo, en el que la transmisión del conocimiento se daba de forma superficial; por tanto, no llevaba a los estudiantes a la reflexión y no desarrollaba la inteligencia.

En 1846, los estudios en la Escuela Normal eran de dos años y, según Tanuri, se veían las siguientes asignaturas: “Lógica: Gramática General de la Lengua Nacional, Teoría y Práctica de la Aritmética hasta Proporciones, Nociones Generales de Geometría Práctica y sus Aplicaciones Usuales, Caligrafía, Principios de Religión del Estado y los diversos métodos y procesos de enseñanza y sus implicaciones y ventajas comparativas”¹⁶⁶.

163 Andre Paulo Castanha, *A introdução do método lancaster no Brasil: história e historiografia*, Brasil: IX Anped Sul, 2012, 4 [mi traducción].

164 Heloísa De Oliveira Santos Villela, Op. cit., 88-89 [mi traducción].

165 María Helena Camara Bastos, “O ensino monitorial/mutuo no Brasil (1827-1854)”, en *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II-século XIX*, eds. Maria Stephanou y María Helena Camara Bastos, Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

166 Leonor María Tanuri, *O ensino normal no Estado de São Paulo 1890-1930*, São Paulo: Universidad de São Paulo, 1979, 12 [mi traducción].

Los cursos seguían cambiando y, para 1877, el programa estaba organizado para desarrollarse en cuatro años; este incluía Fisiología e Higiene Escolar, Metodología, Nociones de Química, Filosofía Intelectual y Esbozo Biográfico de los Reformadores de Enseñanza. La inclusión de la filosofía en la formación de los maestros da respuesta a la premisa: “no habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía”¹⁶⁷. Dado que la filosofía es una disciplina de liberación, incide en la forma de pensar y actuar y aleja al maestro de los dogmatismos y la suplantación de las cosas con palabras.

En este tiempo, además, se adoptó el proceso llevado a cabo en Estados Unidos sobre “el régimen de co-educación, la enseñanza graduada y nuevos métodos pedagógicos en sustitución al viejo sistema de memorización”¹⁶⁸. Sin embargo, en 1884 se edita el primer libro sobre *Lecciones de cosas*, el cual se difundió como las ideas de Pestalozzi, Fröbel y Herbart acerca de la enseñanza “por el aspecto, la realidad, la intuición, el ejercicio reflexivo de los sentidos, el cultivo complejo de las facultades de la observación, como el destinado a suceder triunfalmente a los procesos verbalistas, al absurdo formalismo de la escuela antigua”¹⁶⁹. Lo anterior apunta a las prácticas de la memorización, la repetición y las actividades mecánicas, e invita a un cambio, en el que el centro del acto educativo sean el niño, el desarrollo de los sentidos y la observación.

En 1887, la Ley 81¹⁷⁰ del 6 de abril posibilitó la creación de consejos para la dirección de la enseñanza y la ampliación de la enseñanza primaria (cambió la enseñanza de primeras letras) en tres grados con sus respectivas asignaturas. Así mismo, concedió razones para cerrar escuelas, generar concursos y practicar exámenes; para adoptar una metodología intuitiva; para crear un fondo escolar que permitiera financiar la construcción de escuelas, la compra de muebles y utensilios necesarios para las escuelas, la profesionalización docente y la obtención del diploma

167 Johan Friedrich Herbart, Op. cit., 9.

168 Leonor María Tanuri, Op. cit., 25 [mi traducción].

169 *Ibíd.*, 83 [mi traducción].

170 Ley 81/1887, de 6 de abril, de la dirección de enseñanza.

de normalista. Todas estas razones le otorgaron a las Escuelas Normales la responsabilidad de la formación de los maestros.

Para mayo de 1890, la pedagogía desaparece del currículo mientras que la práctica continuaba y se desarrollaba en una escuela de aplicación bajo la dirección de un profesor y de una profesora: “así la formación del profesor continúa siendo hecha por copia de práctica, sin estudios específicos de educación”¹⁷¹. En 1897, vuelve la pedagogía a los currículos, se exige la estadía de seis meses en una escuela primaria, se incorpora la psicología en los grados tercero y cuarto, así como la educación física, la higiene y la metodología de la geografía y la historia.

A mediados y finales del siglo XIX, varias Escuelas fueron cerradas, entre ellas São Paulo, Piauí, según Hilsdorf:

Una de las cuestiones que han sido apuntadas como una causa de los repetidos cierres a lo largo del imperio es la precariedad de la organización de la escuela, se destaca que, en general, el curso de la Escuela Normal era administrado por un único profesor responsable de todas las asignaturas, con corta duración, además de muchas veces presentar problemas en su infraestructura: ausencia de predio propio, precariedad en las instalaciones y falta de equipos adecuados¹⁷².

Estas situaciones terminaron siendo una constante para las Escuelas Normales tanto en Europa como en Suramérica; aunque las leyes organizaban y hacían exigencias a los maestros, el Estado no aportaba para mejorar las condiciones. A inicios del siglo XX, se hablaba de la Escuela Nueva y se difundían sus fundamentos biológicos, psicológicos y sociológicos, cuyos autores destacados eran Dewey, Montessori, Claparède, Binet, Decroly. Este fenómeno conllevó la revisión del papel del docente, de los estudiantes, de los programas escolares, del material didáctico y, por ende, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

171 Liête Oliveira Accácio, *Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Rio de Janeiro*, Brasil, 2006, 5-6 [mi traducción].

172 Marcia Hilsdorf Dias, “Escola Normal de Sao Paulo do Império. Entre a metáfora das luzes e a história republicana”, en *As escolas normais no Brasil*, eds. José Carlos Souza Araujo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas y Antônio De Padua Carvalho Lopes, Brasil: Alínea Editores, 2008, 82 [mi traducción].

Con la fundación de la Universidad de Brasil en 1937, se creó la Facultad de Filosofía, donde se ofrecían los cursos de Ciencias, Letras, Historia y Pedagogía. Para obtener el título de licenciado, los estudiantes debían cursar tres años de estudios y uno de didáctica; aquellos que tenían el título de Técnico en Educación y querían obtener el de licenciado, tomaban el curso de Didáctica General y Didáctica Especial, que duraba un año. En lo concerniente a la estructura curricular para el curso de pedagogía, “al parecer, la Ley 252 de 1969 abolió la distinción entre técnico de educación y licenciado, pero mantuvo la formación de especialistas”¹⁷³.

Entre 1940 y 1960, debido a la influencia de la Escuela Nueva, hubo una gran expansión de la Escuela Normal en la totalidad del territorio brasileño, además, dice Lima “para atender el contingente de mujeres de las clases emergentes que se constituían como ciudadanas de derecho”¹⁷⁴. Esto derivó en que, para 1954 existieran más de “260 Escuelas Normales en 122 provincias. En la capital, funcionaban sesenta normales, nueve estatales y 51 privadas”¹⁷⁵.

A partir de la Ley 5692¹⁷⁶ de 1971, se reformó la enseñanza obligatoria, que pasó a denominarse como de primer grado y tomaba de cuatro a ocho años. A su vez, la formación del profesor primario no quedó a cargo de las Escuelas Normales, pues, para ejercer la docencia, los profesores debían tener el título de licenciatura plena, el cual era ofrecido en las universidades. “Con la desaparición de las Escuelas Normales y el surgimiento de la calificación de la enseñanza, muchas Escuelas Normales que tenían una tradición de buena enseñanza, cerraron sus puertas”¹⁷⁷.

173 Mônica Luiz de Lima Ribeiro y Maria Irene Miranda, “Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: análise histórica e política”, Brasil, s. f., 5, <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf> (Consultado el 21 de junio de 2016) [mi traducción].

174 José Rubens Lima Jardimino, “Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século xx”, *Revista Formação Docente*, 2, 2, 2010, 58 [mi traducción].

175 *Ibíd* [mi traducción].

176 La Ley 5692/1971, de 11 de agosto, fija directrices y bases para la enseñanza de primero y segundo grados y da otras disposiciones [mi traducción].

177 Sandra Herszkowicz Frankfurt, “A formação de professores a partir da lei 5692/71-ecos da crítica acadêmica”, São Paulo, s. f. http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/998.doc (Consultado el 12 de mayo de 2015) [mi traducción].

Esto representó el fin de una tradición pedagógica que inició con las escuelas.

Para Lima, la formación de los docentes en Brasil pasó por la formación técnica e iluminista (de formación humanista, que exigió la modernidad), “con el objetivo de formar un intelectual en los modelos de la Escuela Normal Superior de Francia, relegado a la preparación pedagógica de competencia técnica y de los saberes de la docencia”¹⁷⁸. Luego, con la orientación norteamericana, la escuela normal fue un laboratorio pedagógico preocupado por la elaboración de materiales.

Escuela Normal en Perú

Mediante Decreto de 3 de agosto de 1821, José San Martín¹⁷⁹ asumió el gobierno del Perú con el título de protector. En 1822, se publicó en la *Gaceta*¹⁸⁰ el decreto que acordó conformar en cada convento una escuela gratuita de primeras letras. La cantidad de preceptores se determinó según las necesidades de cada establecimiento y el método seguía siendo el sencillo, mientras se ponía en funcionamiento el lancasteriano, cuya implementación se daría a partir del 1.º de marzo.

Cuando San Martín se reunió con Bolívar en Guayaquil, dejó en encargo a don José Bernardo de Tagle y Portocarrero¹⁸¹, bajo la figura de supremo delegado, tiempo en el cual se emitió, el 6 de julio de 1822, el Decreto que dio inicio a las Escuelas Normales en Perú. Para Díaz, “La intención era asegurar la independencia

178 José Rubens Lima Jardimino, “Formação de Professores na América: notas sobre história comparada da educação no século xx”, Op. cit., 60 [mi traducción].

179 Fue militar y político, participó en campañas de independencia de Argentina, Perú y Chile. Parte de su niñez la pasó en España, donde estudió su carrera militar. En 1812, retornó a Argentina, donde le fue encomendada la creación del Regimiento de Ganaderos a Caballo y la Jefatura del Ejército del Norte. Fue gobernador de Cuyo y declaró la Independencia de Perú en 1821; se le conoce como El Libertador.

180 *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente*, 16, t. 2, Lima, 23 de febrero de 1822, 341-342.

181 Fue militar y político de la República de Perú, alcalde, intendente y supremo delegado. Fue encargado del Poder Supremo y del Mando Supremo y Presidente de Perú en 1823.

recientemente proclamada con la educación pública, adoptando el método lancasteriano”¹⁸². Sobre el método, el decreto¹⁸³ expresó:

En varios decretos se ha mencionado, que la introducción del sistema Lancaster en las escuelas públicas era uno de los planes que se meditaba: aún no es posible calcular la revolución que causará en el mundo el método de la enseñanza mutua, cuando acabe de generalizarse en todos los pueblos civilizados: el imperio de la ignorancia acabará del todo, o al menos quedará reducido a unos límites, que no vuelva jamás a traspasar¹⁸⁴.

En el mismo documento, se mencionaba que las escuelas públicas que no adoptaran el método de enseñanza serían cerradas. El plazo para ponerse al día sería de seis meses; entonces, todos los maestros de las escuelas públicas deberían ir con dos discípulos a la Escuela Normal para instruirse en el método y aquellos que en el primer examen público obtuvieran buenos resultados recibirían la medalla de oro. Se encargó a La Sociedad Patriótica para organizar la Escuela Normal para Niñas, frente a lo cual, “entonces, el Decreto de 6 de Julio es sumamente claro: crea una Escuela Normal de Varones”¹⁸⁵.

Ese mismo año, con Resolución del 15 de septiembre, se dispuso el estreno de la Escuela¹⁸⁶, el cual se celebró cuatro días después, momento en el cual San Martín continuaba halagando el método como el de mayor aceptación en Europa. La Escuela Santo Tomás fue dirigida por don Diego Thompson¹⁸⁷, como lo

182 Plácido Victoriano, Díaz Suárez, “Historia de las Escuelas Normales en el Perú y las políticas educativas” (tesis de maestría), Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2011, 20. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/927/1/diaz_sp.pdf (Consultado el 27 de abril de 2015).

183 *Gaceta del Gobierno*, 4, t. 3, Lima, 6 de julio de 1822, 247-248.

184 *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente*, Argentina: The Pennsylvania State University Libraries, 1855, 548.

185 Elmer Robles Ortiz, “Las primeras Escuelas Normales de Perú”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004, 61.

186 Convento que pertenecía a los frailes de Santo Tomás.

187 Su padre fue director escolar y secretario presbiteriano. Viajó a Argentina como copastor de la Iglesia Bautista. Visitó Ecuador, Colombia, México y Cuba. Se encargó de difundir el método en varios países de Suramérica: llega a Buenos Aires en 1818 y con el apoyo de algunos frailes franciscanos crea una escuela en 1819; en 1821, funda la Sociedad Lancasteriana y en 1823 una Escuela Normal; fue contratado por los gobiernos de Montevideo (1820) y Chile (1821) y en Perú, en 1822, crea la Escuela en el Colegio de Santo Tomás.

expresa (y otras disposiciones) el decreto firmado por el supremo delegado José Bernardo de Tagle y Portocarrero el 6 de julio de 1822:

Art. 1. Se establecerá una escuela normal conforme al sistema de enseñanza mutua bajo la dirección de don Diego Thompson. Art. 2. El colegio de Santo Tomás queda aplicado definitivamente a este establecimiento (...). Art. 3. Se enseñará en este establecimiento las primeras letras (...). Art. 5. Todos los maestros de las escuelas públicas concurrirán a la Escuela Normal, con dos discípulos, de los más adelantados para instruirse en el sistema de enseñanza mutua (...). Art. 6. Luego que el director de la Escuela Normal haya instruido en el nuevo método a un número suficiente de maestros se distribuirán en las capitales de los demás departamentos (...) para que se establezcan las escuelas públicas con los mismos principios [...]”¹⁸⁸.

Es de notar que, en dicha escuela todos los maestros tendrían la oportunidad de continuar su formación, especialmente, en el método de enseñanza mutua para garantizar la expansión del mismo en todo el territorio. Sin embargo, “esta escuela colapsó en medio del fragor de la lucha emancipadora, la agitación política y las dificultades económicas. Quedó extinta al año siguiente de su fundación”¹⁸⁹.

El 14 de junio de 1850, bajo el gobierno de Ramón Castilla, se expidió la primera Ley de Instrucción Pública para las escuelas, los colegios y las universidades, en la cual se estableció que la educación tenía tres grados, así: la del primero se dará en las escuelas, la del segundo en los colegios menores y la del tercero en los colegios mayores y universidades¹⁹⁰. En las escuelas de primer orden se enseñaría lectura, escritura, cálculo, fracciones, catecismo y gramática; en las de segundo orden, todas las anteriores más urbanidad, moral, reglas generales para la celebración de contratos y penas de los delitos. En el artículo diez se menciona

188 Plácido Victoriano Díaz Suárez, Op. cit., 84.

189 Elmer Robles Ortiz, “Las primeras Escuelas Normales de Perú”, Op. cit., 64.

190 Primera Ley de Instrucción Pública de 14 de junio de 1850, *Reglamento de Instrucción Pública para las Escuelas y Colegios de la República de Perú*.

que en la capital se instalaría una Escuela Normal Central y, en los departamentos, este proceso quedaría a juicio de las Juntas de Instrucción.

Por otro lado, los colegios clasificados como menores y mayores estarían destinados a la educación de segundo grado, serían colegios especiales, encargados de la enseñanza de ciencias particulares como médicas y militares. Las ciencias eclesiásticas serían impartidas en los seminarios; en ese momento, la universidad que existía era La Universidad de San Marcos de Lima, conformada por las facultades de Ciencias Eclesiásticas, Medicina, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía y Humanidades.

En cuanto a la Escuela Normal Central, el gobierno de Rufino Echenique pretendía unificar la instrucción primaria, para lo cual contrataron a “Francisco Merino Ballesteros en 1853 para que cumpliera las funciones de director y profesor”¹⁹¹, antes de lo cual, debía viajar por varios países europeos y por Estados Unidos, a fin de obtener información sobre la función de estas escuelas. Para el año de 1858, se inauguraría la Escuela, pero, debido a diferencias con Merino, se canceló su contrato y se nombró a Miguel Storch. La Escuela se inauguró el 1 de junio de 1859 y diez años después fue clausurada, frente a lo cual, manifiesta Robles que:

Sus resultados eran desalentadores, no compensaban el costo de su funcionamiento; en el lapso antes mencionado, solamente dos egresados obtuvieron sus diplomas de preceptores, no obstante que el número de estudiantes, al menos en sus primeros momentos, fuera considerable. Frente a esa triste realidad, el ministro Mariano Felipe Paz Soldán la suprimió mediante Decreto del 10 de noviembre de 1869¹⁹².

En las tres décadas siguientes, se creaban escuelas, que posteriormente eran clausuradas porque no contaban con el mobiliario suficiente, con profesores o espacio físico propio, entre otros. Este es el caso de la Escuela Modelo de Instrucción

191 Elmer Robles Ortiz, “Las primeras Escuelas Normales de Perú”, Op. cit., 65.

192 Elmer Robles Ortiz, “La primera Escuela Normal de Trujillo”, en *Evidencias, conjeturas y hallazgos en torno a la historia de la educación latinoamericana*, coords. Armando Martínez, José Pascual Mora y Juan Francisco Guzmán, México: Amaya Ediciones, 2015, 758.

Primaria (1871), las normales de Cajamarca, Junín y Cusco (1873) y la Escuela Normal de Varones de Lima (1874). En 1876, se crea la Escuela Normal de Mujeres, bajo la dirección de las religiosas francesas del Sagrado Corazón; la Normal continuó funcionando a pesar de las adversidades. El funcionamiento de esta Escuela llegó hasta el siglo xx, debido a que, por Decreto Supremo n.º 1427 del 23 de junio de 1928, fue transformada en Instituto Pedagógico de Mujeres, lo que implicó la ampliación de sus servicios para formar maestras tanto de primaria como de secundaria.

El anterior cambio se dio durante el gobierno de Augusto Bernardino Leguía y Salcedo¹⁹³, periodo en el cual las Escuelas Normales se transformaron en Institutos Pedagógicos, que formaban profesores de primaria y secundaria. En 1929, la Escuela de Varones se convirtió en Instituto Pedagógico Nacional, mediante la Ley 6636 del 17 de agosto; no obstante, fue clausurada en 1930 como consecuencia de las protestas estudiantiles durante el Grito Reformista Universitario. Este último se desarrolló en 1919 bajo el segundo periodo de la presidencia de Leguía, con antecedentes como el movimiento universitario de Córdoba (Argentina) en 1918, las protestas por las condiciones laborales y las reformas a la Universidad de Cuzco entre 1910 y 1923. A comienzo de 1919, un grupo de estudiantes¹⁹⁴ organizó un conversatorio universitario que buscaba reformar la enseñanza, ampliar la participación en el gobierno de la universidad y, a la vez, renovar a sus docentes. Las protestas empezaron el 28 de junio, el 1.º de agosto se celebró la ceremonia de inauguración de la nueva directiva de la Federación de Estudiantes y el 4 de septiembre en la Plaza de Armas le entregaron al presidente Leguía un memorial en el que solicitaban intervención en la situación.

En razón a lo anterior, el 20 de septiembre de 1919 se emitió el decreto que hizo parte de la reforma universitaria de 1919, en el que se establecieron las “cátedras libres y la representación de

193 Gobernó Perú como presidente durante quince años, en los periodos de 1908 a 1912 y 1919 a 1930.

194 Jorge Guillermo Leguía, Manuel, G. Abastos, Ricardo Vegas García, José León y Bueno, Eloy Espinoza Saldaña, Jorge Cantuarias y Jorge Basadre. Este grupo fue reconocido como la Generación del Centenario.

los alumnos en el Consejo Universitario y con las leyes 4002¹⁹⁵ y 4004¹⁹⁶, el gobierno declaró vacantes las cátedras ocupadas por los docentes tachados. La Ley orgánica de enseñanza de 1920 reconoce a la universidad su autonomía¹⁹⁷. Lamentablemente, estas conquistas no duraron mucho, pues en 1928, la aparición del Estatuto Universitario emitido por el mismo Leguía, continúa diciendo el autor, “derogó las conquistas logradas por los estudiantes: suprimió la autonomía universitaria, la intervención de los estudiantes en el gobierno de universidades. En suma, legitimó la contra-reforma iniciada en 1923”¹⁹⁸.

En 1927, la Escuela Normal de Preceptores inaugurada por San Martín se convirtió en el Instituto Pedagógico Nacional y asumió la formación de profesores de secundaria; en 1965, pasó a ser universidad. Para Robles, “históricamente ninguna institución puede declararse heredera o sucedánea de la Escuela Normal de 1822, cuya vida fue fugaz e independiente de las otras que se crearon en diferentes momentos”¹⁹⁹. A su vez, el Instituto Pedagógico de Mujeres pasa a ser Escuela Normal Central de Mujeres por Decreto Supremo n.º 387 del 21 de mayo de 1953, y en 1961 pasó a ser Escuela Normal Superior de Mujeres. En 1966, cambió a Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres y, mediante Resolución 0151 de 1976 del 24 de noviembre, llegó a denominarse Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, actualmente en funcionamiento²⁰⁰.

En 1969, se suprimieron catorce Escuelas Normales, porque se buscaban medios que garantizaran una eficaz capacitación técnica de los docentes. No se permitió el ingreso al primer año de estudios en dieciocho Escuelas Normales más; tampoco a las

195 El Gobierno nombraría a los catedráticos, escogidos entre los docentes que obtuvieran cuatro quintas partes de la votación estudiantil.

196 El nombramiento de los catedráticos se haría en el Consejo de Facultad.

197 Andrés Antonio Ongaro Estrada, “La Legislación sobre Educación Superior en Perú. Antecedentes, evolución y tendencias”, Lima: Iesalc/Unesco, 2007, 18. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137450so.pdf> (Consultado el 24 de junio de 2016).

198 *Ibíd.*, 47.

199 Elmer Robles Ortiz, *Op. cit.*, 78.

200 Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico: <http://www.ipnm.edu.pe/>

privadas, excepto a las religiosas, ya que preparaban maestros religiosos.

Para 1971. Perú tenía 117 instituciones formadoras del magisterio, que en 1977 se redujeron a 62 escuelas. Durante el gobierno de Belaúnde, por Decreto Supremo de 1983 y 1984, la mayor parte de ellas se convirtieron en Institutos Superiores Pedagógicos y finalmente en 1985 se clausuraron en nueve departamentos. Para ingresar al instituto, era necesario haber finalizado la educación secundaria y presentar examen de acceso.

En la Ley General de Educación n.º 23384 de 1982, sección octava, disposición sexta, se expresa que “las actuales Escuelas Superiores de Educación Profesional serán evaluadas por el Ministerio de Educación. Las que reúnan los requisitos establecidos continuarán funcionando de acuerdo con las disposiciones de la presente Ley”²⁰¹. En la disposición décima, establece que: “se consolidarán en los Institutos Pedagógicos Superiores, previa evaluación por parte del Ministerio de Educación. La evaluación tendrá en cuenta las características propias de cada Escuela y las necesidades de la planeación educativa. La aprobación se otorgará por Decreto Supremo”²⁰². Finalmente, en la décimo primera disposición, reza: “el personal directivo, docente y administrativo que presta servicios en las actuales Normales y en las Escuelas Superiores de Educación Profesional será reubicado previa evaluación”²⁰³. De lo anterior, se colige que fue durante la culminación de las Escuelas Normales en Perú, cuando en Colombia el Movimiento Pedagógico Nacional empezó su carrera para la reivindicación de la formación docente.

Un año más tarde, la Ley 29394²⁰⁴ de 1983 sobre Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, en el artículo 43, estipuló que las prácticas preprofesionales constituían un eje fundamental del currículo en la formación integral del estudiante de carreras técnicas, técnicas profesionales y profesionales. De

201 Ley 23384/1982, de 18 de mayo, 14, *Ley General de Educación de Lima*.

202 *Ibíd.*

203 *Ibíd.*

204 Ley 29394/1983, Ley de Institutos y de Escuelas de Educación Superior de Perú.

este modo, en los campos pedagógicos, tecnológicos o artísticos de los Institutos y Escuelas de Educación Superior, se organizaron en forma secuencial y progresiva, de acuerdo al nivel de estudios. Su finalidad era consolidar las competencias desarrolladas en el proceso formativo, por lo que resultaron indispensables para obtener el título. Dicha ley también abarcó la evaluación con fines de acreditación, la cual era practicada por el Consejo de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces).

En 1985, la Ley del Profesorado n.º 24209²⁰⁵ dispuso que la formación de los profesores estaría a cargo de las universidades y de los Institutos Superiores Pedagógicos. Una vez cursados los diez semestres, se obtenía el título de Licenciado en Educación y Profesor, respectivamente. Los egresados de los institutos podían convalidar en las universidades para hacer otros estudios. El artículo 72 mencionaba que los títulos profesionales en educación expedidos por las universidades, Institutos Pedagógicos Nacionales, Institutos Pedagógicos Superiores, Escuelas Normales y demás centros de formación equiparables, eran equivalentes al de profesor o licenciado, para los efectos de la carrera pública del profesorado. En las disposiciones transitorias se estableció que los estudiantes que cursaban los estudios en las Escuelas Normales e Institutos Pedagógicos Superiores con planes y programas de ocho semestres concluirían dichos estudios con ese régimen.

En la Constitución de 1993, se estableció que la enseñanza superior oficial se daba en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, en las Universidades Nacionales de Cuzco, Arequipa y Trujillo, en la Escuela Nacional de Ingenieros y en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria.

La Escuela Normal en Argentina

En 1819, José Casimiro Rondeau fue nombrado gobernador de la provincia de Buenos Aires y, en junio del mismo año, director supremo de las provincias unidas del Río de la Plata. Bajo su

205 Ley 24209/1984 de 12 de diciembre, Ley del Profesorado y formación de maestros a cargo de las Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos.

gobierno, se creó la primera Escuela Normal, en 1819. Ese tiempo fue considerado como un momento de intervención del Estado en la educación, lo que generó la oposición del magisterio. Para Narodowski, “solamente cincuenta años más tarde, el denominado ‘normalismo’ comienza a operar como una fuerza política y pedagógica surgida en el seno de las instituciones estatales y al servicio de las escuelas estatales públicas²⁰⁶”.

El 13 de junio de 1870, bajo la presidencia de don Domingo Faustino Sarmiento, el poder ejecutivo, en uso de la autorización conferida por la Ley 6, de agosto de 1869, dictó el Decreto de Creación de la Escuela Normal de Paraná (primera en funcionar), ubicada en la provincia de Entre Ríos. Según Solari, allí se organizaron dos cursos:

El curso normal destinado a dar “no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la Educación común de la República, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo”; y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de enseñanza²⁰⁷.

Sarmiento consideró necesario contratar maestros extranjeros, quienes tenían mayor conocimiento de los métodos de enseñanza – especialmente de la didáctica pestalozziana – y nombró como director a Jorge A. Stearns y a su esposa Julia, como maestra inspectora de la Escuela Modelo. El 16 de agosto de 1871, se iniciaron las clases en un edificio compartido con el cuartel de policía. En 1874, las instalaciones de la Escuela fueron tomadas por las tropas nacionales, lo que conllevó su cierre por dos meses.

Una vez constituida la primera Escuela Normal en territorio argentino, se fundaron otras: la Normal de Maestras de Uruguay (1873), la Normal de Profesoras de la Capital y la Normal de

206 Mariano Narodowski, “Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el siglo xx”, en *Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos siglo xx*, eds. Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, Colombia: Editorial Magisterio, 2004, 30.

207 Manuel Horacio Solari, *Historia de la educación argentina*, Argentina: Paidós, 1991, 153.

Profesores de la Capital (1874), la Normal de Maestros de Tucumán (1875)²⁰⁸, la Normal de Maestras de Rosario (1877), la Normal de Maestras de Rosario y la Normal de Maestras de Catamarca (1878), la Normal de Maestras de San Luis, la Normal de Maestras de San Juan y la Normal de Maestros de Mendoza (1879), la Normal de Maestras de Santiago y la Normal de Maestros de Catamarca (1881), la Normal de Maestras de Salta (1882), la Normal de Maestras de Corrientes, la Normal de Maestras de Córdoba, la Normal de Maestras de Jujuy y Normal de Maestras de la Rioja (1884), Normal de Profesores de Córdoba (1885), la Normal de Maestros de La Rioja, la Normal de Maestros de Santa Fe, la Normal de Maestros de Jujuy, la Normal de Maestros de San Juan (1886), la Normal de Maestras de Tucumán, la Normal de Maestros de Corrientes, la Normal de Maestros de San Luis, la Normal de Maestros de Santiago, la Normal de Maestros de Salta, la Normal Mixta de Azul y la Normal Mixta de Mercedes (1887) y la Normal Mixta de la Plata, la Normal Mixta de Dolores, la Normal Mixta de San Nicolás y la Normal Mixta de Río Cuarto (1888).

La gestión realizada por Stearns entre 1871 a 1876 quedó registrada en libros. Él introdujo lecciones de metodología de la enseñanza, montó laboratorios de física y química y un gimnasio y profundizó en las matemáticas, la física, la química y las ciencias naturales. Para Solari, “la Escuela Normal del Paraná, cuna del magisterio argentino, fue el centro renovador de la educación nacional y formó a los maestros que hicieron posible el cumplimiento del programa civilizador de Sarmiento”²⁰⁹.

Tras la renuncia de Stearns en 1876, José María Torres fue nombrado rector de la Escuela; su trabajo se centró en definir el tipo de maestro que iba a formar el magisterio primario, para lo cual promovió el conocimiento de la naturaleza del ser humano y de la ciencia y el arte de la educación. Para tal fin, el maestro debía conocer las habilidades físicas, intelectuales y morales del

208 El 25 de mayo de 1875, se funda la Escuela Normal de Tucumán, cuyo comienzo es considerado como el inicio del proceso de feminización del magisterio. Actualmente, se llama Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi.

209 Manuel Horacio Solari, Op. cit., 158.

niño, los principios y doctrinas pedagógicas y los métodos y los procedimientos para enseñar.

En ese año, el plan de estudios del tercer año abordaba la pedagogía y la práctica de la enseñanza. Cuatro años después, la pedagogía empezó a verse a partir del primer año, se introdujo la observación de la enseñanza en la escuela de aplicación, la práctica de la enseñanza y la crítica pedagógica (tabla 3).

Tabla 3. Plan de Estudios 1880

AÑO	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES
Primero	Pedagogía	2
Segundo	Observación de la enseñanza	2
	Pedagogía	2
Tercero	Práctica de la enseñanza	4
	Pedagogía	3
Cuarto	Práctica de la enseñanza	5
	Crítica pedagógica	1
	Pedagogía	3
Quinto	Práctica de la enseñanza	5
	Crítica pedagógica	1
	Pedagogía	3

*Fuente: elaboración propia, con base en Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires: Granica, 2007.

Bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, en 1881, se creó el Consejo Nacional de Educación que buscaba dictar una Ley de Educación y convocar a un congreso. El Congreso Pedagógico fue convocado por el ministro Manuel de Pizarro (1882) y Domingo Faustino Sarmiento fue nombrado presidente del mismo, pero no asistió. El 8 de julio de 1884, se promulgó la Ley de Educación Común n.º 1420, que determinaba que la Escuela Primaria debía favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños de seis a catorce años; la instrucción

primaria debía ser obligatoria, gratuita y gradual²¹⁰; la obligación escolar comprendía a los padres, tutores o encargados de los niños; la instrucción obligatoria debía abarcar lectura, escritura, aritmética²¹¹, geografía, historia particular y general, idiomas, higiene, moral y urbanidad, física, naturales, constitución política, dibujo y música. Asimismo, las niñas debían recibir nociones de manos y de economía doméstica y los niños el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares, de agricultura y ganadería. La enseñanza religiosa solamente se daba en las escuelas públicas por los ministros autorizados.

En septiembre de 1881, Sarmiento funda la revista *El Monitor de la Educación Común*, publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación; en el número uno se justifica su creación:

El Consejo Nacional de Educación se ha visto compelido a poner en ejecución el artículo 29 de la Ley de Educación Común que dispone como obligación del Director General de Escuelas: Dirigir una publicación periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demás actos administrativos que se relacionen con la Educación Primaria, como así mismo los datos y conocimientos tendientes a impulsar su progreso²¹².

Dicha publicación tenía como finalidad difundir desde el Ministerio las directivas y los debates educativos a los docentes del país y contribuir a la formación del personal docente. Una sección estuvo destinada a la transcripción de las actas del Consejo Nacional de Educación, estadísticas e informes de funcionarios; las demás se dedicaban a temas culturales y educativos. Esta tuvo colaboradores nacionales y extranjeros, entre los que se destacaron María Montessori y Gabriela Mistral.

Sarmiento, designado jefe del Departamento de Escuelas, se encargó de la conformación del fondo de escuelas, la edificación de locales adecuados para escuelas, el mejoramiento del magisterio, la dotación con material didáctico y, como se mencionó

210 Organizada en grupos y grados.

211 Las cuatro primeras reglas de los números enteros, el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesos y medidas.

212 “El Monitor de la Educación Común”, Buenos Aires, 1881, A. 1, 1.

anteriormente, la fundación de la revista *El Monitor de la Educación Común*. Él estaba convencido de la importancia del papel de la mujer en la educación, lo que lo motivó a proyectar una Escuela Normal para mujeres y otra para hombres; sin embargo, aunó mayores esfuerzos para que se construyera una completamente dedicada a las primeras. Gran parte de ese convencimiento quedó plasmado en el primer número de la revista *El Monitor*:

¿Por qué no emprender deliberadamente lo que ya se viene indicando, que es difundir la enseñanza primaria, fatalmente rudimental, por medio de mujeres, que se adaptarían más que los hombres a las circunstancias y condiciones de su país, abriendo escuelas pequeñas, poco retribuidas pero en gran número, así que pudiese reunir mayor número de niños, si cabe, que hoy?²¹³

No solamente estaba convencido del papel de la mujer en la educación, sino que, su punto de vista se fundamentó en la experiencia vivida en las Escuelas Normales de Estados Unidos, el cual dio a conocer en el mismo número de la revista en mención, así:

Las maestras que han venido aquí de los Estados-Unidos, solicitadas por el Gobierno, aunque en cortísimo número, mostraban mayor capacidad de enseñar, superior a la de nuestros alumnos varones de las Escuelas Normales; pues, son en razón de su sexo, más aptas para gobernar niños que los hombres. No es para escuelas de mujeres que se emplean las maestras mujeres, sino para las de hombres²¹⁴.

Así mismo, en un informe de Filadelfia se expresó:

El sistema de emplear mujeres como maestras de Escuela ha dado no solo los mejores resultados, sino que ha producido la más grande economía. Igual sistema se ha seguido en grande escala en varios de los Partidos del Estado de Pensilvania, y durante el pasado año se han hecho activas investigaciones sobre su éxito. (...) Debemos prometernos dentro de poco tiempo no encontrar en la enseñanza de nuestras escuelas sino mujeres en todo el Estado, excepto quizás en grandes escuelas

213 Argentina, "El Monitor de la Educación Común", en *Biblioteca Nacional del Maestro*, 1, 9, 1881.

214 *Ibíd.*, 9.

superiores (secundaria) para varones en que la presencia de un principal se cree necesaria²¹⁵.

Estos hechos ratificaron la intención de formar a las mujeres para que ellas estuvieran al frente de la formación de los ciudadanos. Manuel Láinez (senador) argumentó que se debía erradicar el analfabetismo lo cual posibilitaría mejorar las condiciones de vida de los argentinos. En 1884, este es elegido diputado y en 1886 se establece el plan de estudios para las Escuelas Normales, frente a lo cual, en palabras de Alliaud, se hacen las siguientes aclaraciones:

Art. 1. Hay dos clases de Escuelas Normales, las elementales y las superiores, las primeras están destinadas a la formación de maestros y maestras, de educación primaria elemental; y las segundas no solo tienen este objeto, sino también formar profesores y profesoras competentes para la superintendencia, dirección y supervisión de escuelas comunes, y para el magisterio de las Escuelas Normales. Solo son superiores las dos Escuelas Normales de la Capital y la de Paraná. Art. 2. En toda Escuela Normal hay dos departamentos: un Curso Normal (cuatro años), donde los aspirantes al magisterio se educan para ejercerlo; y una Escuela Modelo Práctica y de Aplicación, donde los aspirantes practican los buenos sistemas y métodos de enseñanza, aplicando los principios fundamentales y las reglas del arte de enseñar²¹⁶.

Con el Plan de Estudios se pretendía homogeneizar la educación normalista, hacer distinción clara en las funciones que cumplen las tres Escuelas Normales Superiores y las Escuelas Normales, además de garantizar que, al formar a los futuros maestros, estos se encargaran de luchar contra la ignorancia.

En 1905, el Consejo Nacional de Educación emitió la Ley 4874 del 30 de septiembre, que busca abrir escuelas rurales, infantiles, mixtas y elementales; las provincias harían la solicitud y determinarían en qué lugares sería más adecuada su construcción. Fue así como se construyeron 438 Escuelas en las provincias y, en

215 *Ibíd.*, 10.

216 Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires: Granica, 2007, 189.

los lugares que antes no tenían, se enseñó ahora a leer, a escribir, matemáticas y geografía. Las escuelas se denominaron fiscales o Láinez.

En junio de 1918, se inició el Movimiento de Córdoba, llamado así porque se gestó dentro de la Universidad de Córdoba como protesta contra a los planes de estudio obsoletos, la poca inversión en la infraestructura, la ineptitud de sus dirigentes, los procedimientos inmorales, la inconformidad por sus maestros: “fue la primera confrontación entre una sociedad que empezaba a experimentar cambios de su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos”²¹⁷. Como producto de este proceso aparece el Manifiesto de Córdoba, fechado el 21 de junio de 1918, en el cual se expresa:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara (...). Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático (...). Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda (...), por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad (...), la juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. (...) No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo.

Este manifiesto se convirtió no solamente en una protesta en contra de las arbitrariedades, la tiranía y lo obsoleto de la educación, sino en la expresión auténtica de la realidad vivida dentro de las aulas de la Universidad de Córdoba, que con el paso de los días se instaló en todas las universidades de Argentina y que “[...] tuvo repercusiones en toda Iberoamérica, fueron

217 Carlos Tünnermann Bernheim, “La reforma universitaria de Córdoba”, *Educación Superior y Sociedad*, 9, 1, 1998, 104.

ejemplo y símbolo para la lucha estudiantil en América Latina”²¹⁸. Esto condujo a la extensión del movimiento en Suramérica, cuyos logros alcanzados fueron la autonomía universitaria, la elección de los cuerpos directivos, la asistencia libre, la docencia libre, la gratuidad, la asistencia social a los estudiantes, la reorganización académica y la creación de nuevas escuelas, entre otros.

En 1920, se creó la Facultad de Ciencias Económicas Educativas, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral y la Normal de Paraná pasó a ser Escuela de Maestras anexa a la Facultad. En 1927, se creó la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; en 1929, el Instituto de Didáctica, cuyo objetivo era el de investigar problemas sobre la educación y enseñanza en Argentina. En 1931, se cierra la Facultad de Ciencias Económicas y, en 1933, se crea la Escuela Normal Superior José María Torres y se inicia el Instituto Nacional del Profesorado; ese mismo año se inició la reforma de los programas de pedagogía y didáctica (desde 2001 la Escuela Normal Superior José María Torres²¹⁹ forma parte de la Universidad de Entre Ríos). Según Cárpoli:

En la década del cuarenta, se introduce una modificación en la estructura de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciando para cada orientación. Con esta modificación, el título expedido por las Escuelas Normales se equiparaba al de bachiller y también habilitaba para el ingreso a la universidad, esto se mantuvo hasta 1969²²⁰.

En ese año se presentan los resultados del estudio realizado por el Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social (Conade), del que

218 Orlando David Murillo Lizardo, “El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 28, 2017, 40.

219 Actualmente se denomina Escuela Normal Superior José María Torres y cuenta con un fondo histórico documental compuesto por 55 series documentales con fuentes primarias desde su creación. Depende de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, lo que la posiciona como escuela preuniversitaria, integrada en tres niveles: educación inicial, educación general y básica y educación polimodal. En 2009, fue declarada Monumento Histórico Nacional.

220 Oscar Cárpoli, *La formación docente en la República Argentina*, Buenos Aires: Iesalc, 2004, 13-14. www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf (Consultado el 25-6-2016).

se resalta que un 70 % de los profesores egresados eran de las instituciones terciarias y el 30 % de las universidades. El sistema educativo se veía complejo, desorganizado y disfuncional, los profesores de Humanidades duplicaban a los de Ciencias Naturales y Exactas, los docentes en una pequeña minoría asistían a cursos de perfeccionamiento, el normalismo se consideraba como de limitada formación y con elevado desempleo (elevada matrícula). A saber,

[...] en el informe del Conade se explicitan algunas de las causas que originaron la reconversión de las Escuelas Normales, o mejor dicho el traspaso de la formación de maestros del nivel medio al superior. A partir de 1969, los cursos de formación de docentes para los niveles inicial y primario, que se dictaban en las Escuelas Normales, se convirtieron en nuevas carreras de nivel terciario, estos se denominaron profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria.²²¹

En razón a lo anterior, en 1970 se emitió la Resolución n.º 2321²²² de octubre 2, la cual aprobó con carácter experimental el plan de estudios²²³ de la carrera de profesor de nivel elemental y la estructura y organización de los Institutos Superiores de Formación Docente²²⁴ (profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria) a partir de 1971. Para ingresar a la carrera de profesor de nivel elemental, era necesario el certificado de estudios de nivel medio (bachiller, maestro normal, perito mercantil, técnico industrial y/o técnico agrícola) y el certificado de buena salud y aptitud física.

221 *Ibíd.*, 15.

222 Resolución 2321/1970, de 10 de abril, institutos de formación docente, plan de estudios, profesor de nivel elemental.

223 Seiscientas horas anuales de trabajo académico del alumno y 1200 para el curso completo, además del periodo de residencia (tiene por objeto compenetrar al estudiante con la organización, administración y funcionamiento de la unidad escolar). Doce asignaturas obligatorias agrupadas en tres núcleos básicos (fundamentos del proceso educativo, desarrollo del currículum y organización y administración escolar), dos actividades optativas (seminarios, intensificación en técnicas de evaluación y adiestramiento para el uso y preparación de material didáctico y foniatría e impostación de voz).

224 Funcionarán en las antiguas Escuelas Normales y en los Institutos de Profesorado Secundario.

Estos cambios en la educación normalista se ratificaron con la Ley Federal de Educación n.º 24195²²⁵ de 1993, expresados en los artículos 18, 21 y 25²²⁶, en los que se menciona que la etapa profesional de grado no profesional se cumpliría en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarían títulos profesionales y estarían articulados horizontal y verticalmente con la universidad. La etapa profesional y académica de grado universitario se cumpliría en instituciones universitarias y la educación cuaternaria estaría bajo la responsabilidad de las universidades y de las instituciones académicas, científicas y profesionales de reconocido nivel. Por lo tanto, toda la formación docente llegó a pertenecer al nivel superior, acto que sirve para comprender los alcances y la eficacia de la política educativa de estado en la Argentina; así, “el Decreto Ley acabó de un plumazo con la más importante tradición pedagógica que pomposamente ostentaba la Argentina: *el normalismo*”²²⁷.

La Escuela Normal en Chile

En el segundo gobierno de José Joaquín Prieto Vial (1836-1841), el Congreso aprobó un fondo destinado a la construcción de la Escuela Normal, sin embargo, solo hasta el 18 de enero de 1842 se decretó la fundación de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago²²⁸ por el entonces presidente Manuel Bulnes Prieto; como Ministro de Instrucción Pública estaba Manuel Montt Torres. Ese mismo año se fundó la Universidad de Chile.

En 1842, Montt nombró director de la primera Escuela Normal de Chile a Domingo Faustino Sarmiento, quien en su discurso expresó:

Hoy como ayer las ideas no tienen para nosotros patria. El señor Sarmiento nos pertenece, sino por haber vivido a este lado de

225 La estructura del sistema educativo se define: en educación inicial, educación general básica, educación polimodal, educación superior y educación cuaternaria.

226 Ley, 24195/1993, de 29 de abril, sobre Ley Federal de Educación. La modifica la Ley 26206 de 2006.

227 Mariano Narodowski, Op. cit., 36.

228 Renombrada Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez.

los Andes, por haber contribuido eficazmente a la cultura moral e intelectual del país. En el Decreto de nombramiento dice: “Nombrase director de la Escuela Normal creada por decreto de 18 del presente, a Don Domingo Sarmiento con la asignación de mil doscientos pesos anuales (...). Dicho director principiará desde luego a arreglar los cuadros de lectura, el local y demás cosas necesarias para la apertura de esta escuela²²⁹.”

Montt, expresó muy claramente en su discurso el interés por el hombre de letras, por el intelectual que, a pesar de no ser chileno, tuvo a su cargo el aporte de la construcción de la cultura social e intelectual. Para esto, Sarmiento fue comisionado durante cuatro años para viajar a Europa y Estados Unidos y así conocer los procedimientos de enseñanza; es así como en 1845 inició su viaje con la misión de estudiar la educación común, básica o primaria. En la Escuela Normal de Madrid encontró el método de lectura en cuadros, todos los silabarios, gramáticas y libros de enseñanza primaria, sin embargo, consideró que allí no había muchos adelantos.

En 1853, se abrió la Escuela Normal de Preceptoras, lo que dio paso a que las mujeres ejercieran la docencia; esta fue dirigida por las monjas francesas del Sagrado Corazón de Jesús, en cabeza de la hermana Ana Du Rousier, puesto que ellas traían el conocimiento educativo del modelo francés, la organización, la disciplina y el orden, aún más cuando se trataba de dirigir una institución educativa de y para mujeres. La metodología, los textos, la organización y los reglamentos de disciplina fueron a libertad de la congregación. La institución contó con una escuela anexa que sirvió para el desarrollo de la práctica pedagógica de las futuras maestras. La congregación dirigió la Escuela hasta 1883 por decisión del Gobierno, debido a la alta deserción y a las pocas maestras egresadas, no obstante, otros comentaron que fue debido a que el gobierno de Domingo Santa María no era muy partidario de la dirección que ejercían las religiosas en la institución, por tanto, esta fue asumida desde 1885 por maestras alemanas.

229 Sergio Vergara Quiroz, *Fuentes para la historia de la República. Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento Epistolario 1833-1888*, Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, 1999, 41, 53.

En 1871, se fundó la Escuela Normal de Mujeres de Chillán y en 1874 la Escuela Normal de Mujeres de La Serena, con la cual se esperaba aumentar el número de mujeres con formación adecuada para enseñar en las escuelas de primeras letras; pero, no fue así y la escasez de maestras continuó.

Gran parte de estos cambios se hicieron debido a que, en 1878 con el Decreto 3094 de noviembre 25, se comisionó al señor José Abelardo Núñez para viajar a Europa y América con el fin de estudiar el estado de la instrucción primaria y así informar al Gobierno las reglas, la organización y todos los avances que pudieran ser de utilidad para aplicar en las Escuelas en la república. Ese mismo año, con el Decreto 2619 de noviembre 25, emitido por Joaquín Blest Gana, se explicitaron las instrucciones sobre los estudios a realizar, los cuales se enfocaron en las rentas²³⁰, la inspección y vigilancia²³¹, la preparación de los maestros²³², la organización de la enseñanza²³³, la enseñanza primaria de primer, segundo y tercer grado²³⁴ y las escuelas especiales²³⁵.

Núñez viajó a Estados Unidos, Bélgica, Alemania, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra y Francia, en cuyos países visitó los establecimientos de educación elemental especial e industrial. Además, se le concedió comisión mediante el Decreto 3 de octubre de 1882 para viajar a las Escuelas Normales que estaban ubicadas en nueve provincias de Chile y así poder finalizar su informe.

230 Contempla los medios de percepción del impuesto, la administración de los fondos, las garantías a perpetuidad, el medio para fundar particulares, las penas y la matrícula de los contribuyentes.

231 Medios eficaces, disposiciones administrativas, estadística de las escuelas y los datos que estas deben proporcionar.

232 Organización para las escuelas de preceptores y preceptoras, programa de estudio, tiempo de duración, estímulos y premios, estudio para mejorar las condiciones de los preceptores en Chile.

233 Sistemas para la organización escolar, ¿cuál organización convendría a Chile?, bases de un reglamento general de escuelas y bases de un reglamento interior de escuelas primarias.

234 Establecimientos infantiles, escuelas elementales, escuelas superiores, enseñanza de adultos; en lo referido a métodos de enseñanza, extensión de los estudios, mobiliario, programa de estudios y textos.

235 Organización de escuelas talleres, escuelas de arte, escuelas de oficios, agrícolas, penitenciarias para niños delincuentes, escuela de la marina y el ejército.

El 9 de octubre de 1883, presentó el documento, que sirvió para establecer una reforma en la educación Chilena de aquel momento.

Allí, Núñez expresó: “La impresión que produjo en mi ánimo todo lo que allí vi fue una revelación completa, así del extraordinario progreso alcanzado por la educación pública en la Unión Americana, como del profundo atraso en que la dejaba en mi Patria”²³⁶. Esta afirmación se justifica, cuando en unas líneas más adelante describe lo que se hacía en la Escuela Normal de Nueva York en horas de la mañana, en una aula con aproximadamente 1200 alumnas, 36 profesores y profesoras y el director de la escuela: canciones, lectura de la Biblia y recitales de los clásicos ingleses. En horas de la tarde, en las aulas por área, los profesores explicaban el tema de manera oral y las estudiantes tomaban notas; algunas veces el profesor interrogaba a las estudiantes para saber su opinión, más no para que recitaran lo que él o ella había dicho. En otros casos, eran las estudiantes quienes pedían explicación o ampliación del tema. En la clase de gimnasia observó ritmo, compás, organización; también encontró que la clase de dibujo se caracterizaba por el dibujo a mano libre, algo desconocido en Chile. Al respecto, dijo Núñez:

Todo aquello constituía algo tan nuevo y tan interesante para mí, que jamás había conocido otra manera de enseñar, sino la de la servil repetición de las palabras de un texto de estudio, como el primer ejemplo de disciplina escolar, también en ese momento desconocido. Posteriormente, vi repetirse ese mismo género de ejercicios en casi todas las Escuelas Normales que visité en otros Estados²³⁷.

La clase de práctica iniciaba con una clase modelo dirigida por la profesora de pedagogía, la cual era repetida durante los siguientes días de la semana por cada una de las alumnas; luego empezaba el conversatorio, en el cual la alumna-maestra respondía a las críticas expresadas por sus compañeras y/o profesora y se daban sugerencias para evitar futuros errores. Quienes estaban

236 José Abelardo Núñez, *Organización de Escuelas Normales. Informe presentado al señor Ministro de Instrucción Pública en Chile*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883, 19.

237 *Ibíd.*, 20-21.

en último semestre, iban a las aulas acompañadas con profesoras titulares que las ayudaban con sus comentarios. “Los datos anteriores revelan la importancia que en un Instituto Normal tiene la escuela de Aplicación”²³⁸.

Estas situaciones fueron observadas en las Escuelas Normales de Alemania, de las que destaca los ejercicios de catequización, porque ofrecían una gran oportunidad para la práctica pedagógica en las Escuelas de Aplicación. Asimismo, resalta la disciplina dada a los estudios pedagógicos, reflejada en la práctica, “siendo ella en muchos institutos obligatoria en un tiempo determinado, antes de que el alumno normalista pueda presentarse a rendir las pruebas requeridas para obtener el diploma de maestro”²³⁹.

Para Núñez estos eran ejemplos vivos de la pedagogía moderna, de la cual conocía algo a partir de la lectura de los pocos textos leídos en Chile; de esta manera, comprendió lo atrasado del sistema educativo y la imperiosa necesidad de la reforma, que para él era la reorganización del sistema de educación pública. En sus conclusiones, estableció que los locales deben estar adaptados para albergar aproximadamente a doscientos estudiantes, en una construcción de Escuelas Normales, así: dos en la zona norte (Coquimbo); dos en Santiago; en la zona Austral, (Valdivia o Concepción) dos normales, una para cada sexo. De igual forma, la enseñanza de la religión debía estar a cargo de un sacerdote, toda Escuela Normal debía contar con una directora o director, una subdirectora o subdirector y cinco profesoras o profesores, según sea la modalidad. El director, subdirector y profesores debían vivir en la escuela para vigilar a los estudiantes y se dividirían las asignaturas, según el plan de estudios propuesto; el curso normal se extendería cinco años y el primero sería de preparación.

Como producto del viaje y del informe de Núñez, se contrataron maestros de Alemania, razón por la cual se dijo que, entre 1885 y 1910, aproximadamente, la educación chilena estuvo influenciada por su pedagogía. Ellos tuvieron a cargo la enseñanza en algunas Escuelas Normales y en el Instituto Pedagógico, la dirección de la

238 *Ibíd.*, 27.

239 *Ibíd.*, 155.

Escuela Normal de Preceptores de Santiago y la Escuela Normal de Preceptoras, así como el diseño de los programas de pedagogía para estas instituciones. Vale la pena recordar que en esos años se presentaron reformas educativas producto del informe de Núñez. Durante el centenario de la Nación, según Gimeno, la Escuela Normal de preceptores fue bautizada con el nombre “José Abelardo de Núñez” (JAN), en honor al principal gestor de la reforma del sistema normalista²⁴⁰.

Entre 1927 y 1932, bajo el gobierno de Carlos Ibáñez, se hicieron varias reformas educativas, entre ellas, la creación de una Superintendencia de Educación y Direcciones Generales (19 de abril), gracias a las cuales, los maestros buscaban una reforma integral de la educación, basada en los lineamientos de la Escuela Nueva, en lo pedagógico y en los principios de unidad y continuidad de la institucionalidad de la enseñanza. Aunado a lo anterior, la Asociación General de Profesores convenció al gobierno de Carlos Ibáñez en 1928 para que cerraran las normales y se remplazaran por pocas Escuelas de Profesores Primarios y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue convertido en una Escuela de Profesores Secundarios. Sin embargo, la alianza entre el gremio docente y la dictadura fue rota por esta, lo que promovió una involución autoritario-burocrática del sistema nacional que refundó las escuelas. En 1929, se restablecieron seis escuelas y luego se sumaron otras sin internados.

El 20 de junio de 1928, se expidió el reglamento general de educación secundaria, en el que fueron reconocidos como colegios de educación secundaria: los institutos científico-humanistas, los liceos integrales, los liceos semiintegrales, los liceos técnicos, los institutos comerciales, las escuelas de comercio, las escuelas industriales, las escuelas agrícolas, las escuelas profesionales de niñas y las escuelas anormales. A su vez, se estableció la organización de las aulas por asignaturas, para que allí reposara el material para cada una, y se indicó la cantidad de horas de

240 Miguel Gimeno Vielma, “Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842-1973)”, en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 2, ed. Camila Silva Salinas, Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014, 90.

estudio diario para internados y semiinternados. Así mismo, se establecieron otras disposiciones como la edad –de preferencia trece años o doce, previo examen de madurez–; se propusieron las excursiones como un medio aprovechable para la enseñanza, razón por la cual, los textos como auxiliares de la clase no eran de adquisición obligatoria; se estipuló que el docente no podía hacer campañas políticas, pues esto le acarrearía sanciones, pero sí podía despertar el sentimiento de nacionalidad, el espíritu de cooperación, el sentido del arte, el gusto por la lectura, el trabajo libre y los deportes. Sobre la formación docente, se decretó que a las escuelas de profesores secundarios correspondía la preparación del profesorado de las asignaturas de la educación científica, humanista, artística, física y manual.

En lo referido a las escuelas primarias, el 6 de agosto de 1929, con el Decreto 3060, se habló de una escuela ambulante, que funcionaría en los lugares donde no era posible fundar una escuela. Dicho decreto también clasificó las escuelas para niños en tres clases: primer grado (primero y segundo), segundo grado (tercero y cuarto) y tercer grado (quinto y sexto), cada uno comprendido en dos años de estudios. Las escuelas que tenían los tres grados serían completas o de primera clase, las que ofrecían los dos primeros grados serían de segunda clase, y las demás de tercera clase. Estableció las escuelas experimentales para niños y adultos, así como escuelas fiscales, escuelas particulares y escuelas de adultos; presentó el plan de estudios, en el cual se estableció el tiempo de duración de cada actividad, las asignaturas con la intensidad horaria y otras clases como la hora del cuento, la hora de la biblioteca y la hora del canto coral.

En 1933, se creó la Escuela Normal Superior por Decreto 515 de marzo 16, y se designó esta categoría a la Escuela Normal Abelardo Núñez, la cual tuvo como misión formar a los futuros docentes en actividades de investigación, docencia y administración, incluidos los directivos docentes y el personal técnico que conformaba las escuelas primarias. Esto hizo que los maestros normalistas interesados en perfeccionarse se desplazaran a estudiar en la Escuela Normal Superior JAN. Para 1953, había diecisiete escuelas, siete urbanas, siete rurales y tres particulares.

Sin embargo, en el primer año del gobierno de Eduardo Frei Montalva, en 1967, se decidió que en adelante no se permitiría el ingreso al primer año de las Escuelas Normales (Reforma Educacional 1965, curso especial de formación de profesores primarios por parte de la Universidad de Chile), después de cursada la educación primaria y básica, y solo se recibirían egresados de secundaria para hacer estudios profesionales (Ciencias de la Educación, metodología y práctica, en un ciclo de dos años). Las normales serían instituciones de posprimaria, de educación superior no universitaria. De hecho, "ya no serían aquello que inició Sarmiento y que reforzaron José A. Núñez, los alemanes y tantos otros líderes"²⁴¹.

Otra situación compleja, se presentó el 10 de diciembre de 1973, bajo el gobierno de Pinochet, pues se declaró en reorganización a la enseñanza normal y se encargó a una comisión de especialistas para que elaborara un informe sobre la actual situación de las Escuelas Normales; como resultado se propuso que la formación de profesores debería ser exclusivamente de las universidades.

De esta manera, según el Decreto Ley 353²⁴² con fecha de promulgación del 11 de marzo de 1974 y de publicación del 15 de marzo, se fijaron normas sobre el sistema de formación docente y se dispusieron medidas relativas a las Escuelas Normales del país. En la parte considerativa, el decreto estipuló que la formación de todos los docentes debía realizarse en un proceso integrado, que garantizara un mejor nivel académico y profesional; que la formación docente se había realizado por parte de las escuelas normales fiscales, privadas y algunas universidades, pero que algunos aspectos debían mejorarse; que se debía cumplir una aspiración y tendencia constante, tanto nacional como internacional, a que todos los docentes se formarían en un mismo nivel superior, que correspondía a la jerarquía de la universidad.

Se acordó que la formación de profesores y el otorgamiento de los títulos profesionales le correspondía a las universidades

241 Miguel Gimeno Vielma, Op. cit., 91.

242 Decreto Ley 353/1974, del 11 de marzo, fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país.

del Estado y a las particulares reconocidas para tal fin; los bienes fiscales que poseían las escuelas serían transferidos a las universidades, que asumirían la formación de los docentes, y los archivos de las escuelas fiscales pasarían a los archivos del Ministerio de Educación. Finalmente, las universidades estatales o particulares convalidaron los estudios realizados a los estudiantes que cursaban en 1973 y, quienes se encontraban haciendo la práctica supervisada, obtendrían su título. El personal docente y administrativo fue reubicado en un plazo no mayor a treinta días, contados a partir de la promulgación del Decreto Ley y la renta acorde al cargo asignado. Las Escuelas Normales en Chile, expresa Tezanos, fueron “suprimidas por un Decreto Ley de la dictadura de 1974, sin dar razones de dicha decisión; luego se comentó que eso significaba un mejoramiento sustantivo en el proceso de mejoramiento de los maestros primarios”²⁴³.

La Escuela Normal en Colombia

En el Nuevo Reino de Granada, los niños, hijos de comerciantes, terratenientes, mineros y funcionarios, eran educados por los ayos en sus propias casas (educación hogareña); otros, cuyas familias querían que sus hijos fueran eclesiásticos, fueron educados en las parroquias. A finales del siglo xvii y comienzos del siglo xviii, aparecieron las escuelas pías regentadas por la Compañía de Jesús, a las cuales tenían acceso los niños españoles pobres y los excluidos de los grupos sociales²⁴⁴. Para la población indígena, se crearon las escuelas de lengua castellana.

Por el contrario, entre 1767 y 1809, con la enseñanza de las primeras letras, se instauró:

Una modalidad de enseñanza completamente nueva, configurada a partir de “la aparición de un sujeto específico”, el maestro, que marca el inicio de la escuela en nuestra sociedad. De una que establece un espacio de ejercicio de su

243 Araceli de Tezanos, *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*, Bogotá: Editorial Magisterio, 2006, 68.

244 No se podían recibir negros, mulatos, indios ni zambos.

práctica, el salón; un tiempo propio marcado por un horario, y unos procedimientos para enseñar, relacionados con saberes pedagógicos²⁴⁵.

En ese tiempo, el maestro fue definido como “el sujeto fundamental de la práctica pedagógica”²⁴⁶, lo que da inicio a la escuela pública, una escuela del Estado por fuera de la Iglesia. Martínez considera que en ese tiempo aparecieron cuatro discursos o evidencias documentales que podrían interpretarse como métodos de enseñanza. El primero de ellos corresponde a los planes de aplicación, los cuales “informan sobre los rasgos más característicos de las escuelas y la instrucción y los propósitos a seguir en ella”²⁴⁷; el segundo a las visitas virreinales que configuraron el método desde su exterioridad; el tercero a las respuestas de funcionarios del superior Gobierno; y el último a las propuestas para fundar escuelas acompañadas de planes de escuela, en los cuales “aparecen las primeras formulaciones que guían la práctica pedagógica (reglamentos)”²⁴⁸.

El primero apareció en 1785, denominado “método que deben seguir los maestros de la escuela del pueblo de Lenguazaque”²⁴⁹, en el cual, se estableció la distribución espacio-tiempo y se señalaron las características del maestro y algunas orientaciones metodológicas. Los siguientes planes eran presentados como requisito para la fundación de escuelas: en 1792, lo hizo el padre Miranda en Ubaté y en 1806 el padre Serna en la Villa de Medellín. En 1787, se presentó el plan del arzobispo Virrey Caballero y Góngora, el cual:

[...] introduce no solo nuevos enunciados en el discurso de la enseñanza, sino que también establece otros dominios discursivos, desde los cuales se pensará la escuela y la práctica que se desarrolla en su interior. La remisión a manuales pedagógicos,

245 Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Antioquia: Anthropos, 1999, 107.

246 Alberto Martínez Boom, *Escuela, maestro y método en Colombia*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986, 26.

247 *Ibíd.*, 38.

248 *Ibíd.*

249 “Método que deben seguir los maestros de la escuela del pueblo de Lenguazaque”, Archivo General de la Nación (AGN), Sección *Colonia*, Fondo *Miscelánea*, Bogotá-Colombia, 1785, f. 45.

la mediatización de la memoria por los sentidos, la agradabilidad del conocimiento y una cierta economía del castigo²⁵⁰.

Estos hicieron parte de la organización de la escuela y del método de enseñanza durante el transcurso del siglo XVIII, para luego dar paso al plan del padre Felipe de Salgar en 1789, en el cual se hizo la primera división por grados, se habló de la organización del salón y de los decuriones²⁵¹, de las obligaciones del maestro, la disciplina escolar, el horario, el ingenio, la memoria infantil, el razonamiento y el uso de textos escolares. En 1818, el plan de enseñanza de la escuela de Popayán propuso la distribución espacial y gradual de los niños en cinco clases²⁵², de acuerdo al desarrollo y grado de saber; el decurión pasó a ser censor y se habló sobre urbanidad y civilidad, lo que implicó un saber sobre la enseñanza que debe ser conocido y aprendido. Todo esto se incluyó en los nuevos manuales traídos de España. Para Martínez, el paso de una práctica dispersa a formas más elaboradas como el plan de escuelas y de este al manual se constituyen en tres momentos que muestran la transformación de la práctica pedagógica, del maestro y del sistema.

Fue a partir de la Ley 1 de agosto 6 de 1821, cuando se crearon las primeras Escuelas Normales en Colombia, cuyo artículo 15 decretó el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños y las niñas. Las Escuelas Normales tenían como objetivo la formación de los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían. Para ese entonces, fray Sebastián Mora Berbeo²⁵³ y Pedro Commetant fueron encomendados para establecer Escuelas Normales de enseñanza mutua e instruir a los maestros para que las multiplicaran.

250 *Ibíd.*, 43.

251 Un estudiante seleccionado por cada diez estudiantes, quien se encargaba de apoyar la labor del docente y tomar las lecciones de los otros nueve, pues el docente no podía encargarse de todos los estudiantes; otros cumplían las funciones de celadores. De su labor dependía si los estudiantes recibían premios o castigos.

252 Conocimiento de las letras del alfabeto, silabeo, lectura fluida y formación del alfabeto con pluma o lápiz, lectura perfecta y escritura de oraciones y ejercitación de la memoria.

253 Para mayor detalle sobre Mora Berbeo y la enseñanza mutua, consultar: Osvaldo Granda, "Mora Berbeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 19, 2016, 81-105.

Estas se caracterizaron, dice Zuluaga, por tener el “método fundamentado en los procedimientos de José Lancaster, conocido como el sistema monitorial utilizado en Latinoamérica, en los primeros tiempos de la República, para ayudar a remediar la escasez de maestros”²⁵⁴. Este método no era el más recomendable para la educación de la juventud, porque la disciplina con que debían cumplirse los deberes escolares hizo célebre el dicho: “la letra con sangre entra, y la labor con dolor”²⁵⁵.

Las primeras Escuelas Normales fueron creadas a partir de la Ley 1 de agosto 6 de 1821²⁵⁶, que consideraba que la educación de primeras letras tenía que ser la más difundida y que la lectura y la escritura eran fundamentales para conocer sus obligaciones, por lo cual, decretó la creación de escuelas en cada provincia. Durante sus primeros veinte años, las escuelas se dedicaron a la difusión de conocimientos sobre lectura, escritura, religión y política republicana, necesarios para la consolidación de la República de Colombia. En 1842, la Ley 26²⁵⁷ dio más importancia a la Escuela Normal, por cuanto se estableció que era esta la que reconocía la aptitud para ejercer el oficio de maestro.

Durante el siglo xx, se expidieron varias leyes, decretos y resoluciones²⁵⁸, que establecieron planes de estudios de las

254 Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Las Escuelas Normales en Colombia durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez”, *Revista Educación y Pedagogía*, 12 y 13, 1996, 271.

255 Alberto Echeverri, “Surgimiento de la Instrucción pública en Bogotá, entre 1819 y 1842”, en *Historia de la Educación en Bogotá*, ed. IDEP, Bogotá: IDEP, 2002, 38.

256 Ley 1/1821, de 6 de agosto, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos. Congreso de Cúcuta.

257 Ley 26/1842, de junio, que establece las Escuelas Normales de Instrucción Primaria.

258 **Decreto** 491/1904, de 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89/1903 sobre Instrucción Pública. Ministerio de Instrucción pública. **Ley** 0025/1917, de 6 de noviembre, sobre Institutos Pedagógicos Nacionales. Ministerio de Instrucción Pública. **Decreto** 1569/1934, de 2 de agosto, por el cual se fija el plan de estudios que regirá para las facultades universitarias oficiales, nacionales y departamentales. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 1917/1935, de 25 de octubre, por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 2979/1945, de 5 de diciembre, sobre el plan de estudios para las Escuelas Normales Regulares. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 0192/1951, de 30 de enero, por el cual se adopta el plan de estudios para los institutos de enseñanza

Escuelas Rurales y Urbanas; fusionaron facultades; crearon la Normal Superior de Colombia en Bogotá, los institutos anexos y la Escuela Normal Superior de Economía Doméstica; establecieron las semanas de práctica pedagógica,²⁵⁹ los programas para el año quinto y sexto y las orientaciones metodológicas en algunas asignaturas; cambiaron la función de las Escuelas Normales, que pasaron de formar maestros a formar bachilleres pedagógicos; generaron la expedición del título de maestro con una opción de énfasis²⁶⁰ y luego el título de normalista superior; establecieron una dedicación exclusiva de las Escuelas Normales a la formación de maestros para preescolar y básica primaria; y reestructuraron las escuelas a partir de cuatro campos: formación pedagógica, disciplinar, científica e investigativa y deontológica y en valores humanos. Además, se habló de la enseñanza diversificada con el ciclo vocacional, la cual no tardó mucho en consolidarse en un “proceso que afectó tanto el rol del maestro como el de las mismas instituciones al obligar el cambio de nombre de las Escuelas Normales, por el de institutos de bachillerato pedagógico”²⁶¹.

pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 1761/1955, de 24 de junio, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 1432/1953, de 5 de junio, por el cual se crea la Escuela Superior de Economía Doméstica en Bogotá y se distribuyen las partidas para sueldos del personal, alimentación y gastos varios de las mismas. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 1348/1990, de 27 de junio, por el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional. **Ley** 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 2903/1994, de 31 de diciembre, por el cual se adoptan las disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto** 0709/1996, de 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Ministerio de Educación Nacional.

- 259 El Decreto 2979/1945, de 5 de diciembre, sobre el plan de estudios para las Escuelas Normales Regulares, utiliza la palabra práctica pedagógica.
- 260 Las opciones de énfasis en el Sistema Especial de Formación de Maestros se determinarán con base en las necesidades y proyecciones de la comunidad de la sección territorial correspondiente, previo estudio de diagnóstico, y serán aprobadas por el ministro de Educación.
- 261 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, “Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo xx”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7, 2, 2011, 69.

Hay que mencionar, además, que los decretos: 491 de 1904, 192 de 1951 y 2979 de 1945 hacían referencia a la práctica pedagógica. El primero, en su capítulo VII sobre la inspección provincial, artículo 20, numeral 2, estipulaba que era necesario inspeccionar una clase durante la visita al establecimiento educativo y en lo posible hacer una clase modelo para luego aclarar dudas. El segundo, en el artículo 2, rezaba que los establecimientos normalistas debían tener la cantidad suficiente de grupos escolares para el desarrollo de las prácticas de aplicación y, en el artículo 3, propuso que en el segundo periodo del sexto curso se ejerciera exclusivamente la práctica docente. El tercer decreto reglamentó el nuevo plan de estudios para las Normales Regulares, las cuales establecían las mismas materias e intensidades señaladas para el bachillerato del primero al cuarto año; para el año quinto, veinte horas semanales, para el primer semestre, y 34, para el segundo semestre; y tres semanas de práctica pedagógica, caracterizadas por una de observación, en el primer semestre, y dos prácticas, en el segundo. El sexto año debería tener la misma intensidad del año quinto durante los dos semestres, pero, en cambio, la práctica pedagógica sería de cuatro semanas. También estaba la Ley General de Educación, la cual estableció en el capítulo 2 que una de las finalidades de la formación de educadores era el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.

A finales del siglo xx, en diciembre de 1997, a través del Decreto 3012²⁶², se adoptaron las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales, que determinaron asumir el proceso de acreditación previa que garantizaba condiciones de excelencia en la formación de maestros, organizar

262 Para el año 2005, bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y como ministra de Educación Cecilia María Vélez White, se presenta el Decreto 2832, que modificó al Decreto 3012, y en el capítulo 3 decretó la modificación del artículo 8, el cual hablaba sobre la aceptación en el ciclo complementario de egresados de la educación media que acreditaran un título de bachiller en cualquier modalidad. Para los bachilleres pedagógicos y los bachilleres con profundización en educación, este ciclo tendría una duración de cuatro (4) semestres académicos. Para los bachilleres con título diferente al de bachiller pedagógico o al de bachiller con profundización en educación, este ciclo tendría una duración de seis (6) semestres académicos.

el ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro semestres académicos, diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica, fomentar los procesos de autoevaluación institucional y favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica.

En la primera década del siglo XXI, año 2008, mediante Decreto 4790 de 19 de diciembre, se dispusieron las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores, que estipulaban que este respondería al PEI y tendría en cuenta los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Se destacaron como condiciones de calidad: las prácticas docentes²⁶³ en la formación complementaria, el plan de estudios y práctica pedagógica relacionada con los temas de preescolar y básica primaria, las innovaciones en el campo educativo que fomentaran la investigación y la estructuración de los planes de estudio en créditos académicos.

La Ley 26 de junio de 1842 permitió que la Escuela Normal tuviera más reconocimiento, por cuanto se estableció que era esta la que reconocía la aptitud para ejercer el oficio de maestro,

[...] la Escuela Normal alberga no solo el método de enseñanza, sino también la pedagogía. No solo forma preceptores. Se le faculta, como institución del saber pedagógico, para intervenir en la práctica pedagógica mediante su director. Sin lugar a dudas, la Escuela Normal como institución para formar maestros y promover un saber sobre la enseñanza se inicia con las reformas de Ospina²⁶⁴.

Dentro de las reformas, se incluye el hecho de que la religión y la moral volvieran a las escuelas bajo la orientación de las comunidades religiosas, que el cargo docente (preceptor) fuera asignado previo examen y de libre nombramiento y remoción, que

263 En el Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. En el artículo 3, numerales 10 y 11, se utilizan los términos práctica docente y práctica pedagógica, respectivamente, para referirse al espacio de formación académico que en la presente tesis se denomina práctica pedagógica.

264 Olga Lucía Zuluaga Garcés, "Las Escuelas Normales en Colombia...", Op. cit., 276.

el director de la Normal fuera nombrado previo examen público ante gobernador y cinco evaluadores y que los gobernadores pudieran contratar preceptores en caso de ausencia de estos. En palabras de Patiño, “las reformas de Ospina mejoraron el nivel de las Escuelas Normales, ampliaron el programa de formación de los maestros e influyeron decisivamente en la calificación de este oficio”²⁶⁵.

Dos años después, en 1844, se inauguró la Escuela Normal del Distrito de Bogotá en un edificio construido con las normas del método lancasteriano²⁶⁶. Para ese mismo tiempo, se redactó el primer programa de Pedagogía; “el cual introdujo las facultades del hombre, destinado a los maestros”²⁶⁷ y “el código de instrucción pública que legitimaba la intervención del Estado en la educación pública y privada”²⁶⁸. Con el fin de garantizar la implementación del método, el 7 de noviembre de 1844, se solicitó hacer reimpresión del manual del sistema lancasteriano porque era:

Uno de los medios más eficaces para obtener buenos resultados en las escuelas primarias y acaso el primero de todos, es el establecerlos con arreglo al sistema de enseñanza mutua y simultánea; y, aunque para lograr esto con la perfección debida con indispensables Escuelas Normales en que se forman preceptores [...], no es menos necesario el proveer a estos de los manuales del método lancasteriano, que siempre les servirán de guía y a falta de la Escuelas Normales pueden suplirlas, adquiriendo los preceptores, por medio de ellos,

265 Carlos Patiño Millán, “Apuntes para una historia de la Educación en Colombia”, *Revista Actualidades Pedagógicas*, 64, 2014, 10.

266 “El local para la escuela debe consistir en una gran sala, si pudiera ser, oblonga, bien ventilada y calculada, de modo que cada niño pueda ocupar cerca de dos pies cuadrados. Todo el centro debe quedar libre para la repetición de las lecciones y los lados de la pared guarnecidos por seis órdenes de arcos en escalones, en forma de anfiteatro. A derecha e izquierda, frente del anfiteatro, se colocarán otros bancos con su mesita por delante, destinados a la primera clase para aprender a trazar las letras del alfabeto sobre la arena, como indicaremos más adelante. En el centro de la línea opuesta al anfiteatro, estará el bufete del maestro que desde allí inspecciona y dirige todos los movimientos”. En Ramón Jáuregui, “El método de Lancaster”, *El Aula, vivencias y reflexiones*, 7, 22, 2003, 227.

267 Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Las Escuelas Normales en Colombia...”, Op. cit., 276-277.

268 Carlos Patiño Millán, Op. cit., 10.

reglas y nociones que, puestas en ejercicio, mejorarán mucho la enseñanza²⁶⁹.

Ese era el método que se propagaba en la época y a partir de la impresión del manual garantizaba su implementación y adopción en todas las escuelas. Para el año de 1850, aparece la Ley de 15²⁷⁰ de mayo, considerada como la causante de debilitar²⁷¹ el papel de la escuela como espacio formador de ciudadanos, al dar libertad de enseñanza en los establecimientos educativos. Para Quintero²⁷², en ese tiempo se marcó diferencia entre la formación del bachiller y del normalista al introducirse en el currículo las metodologías y la práctica pedagógica. Veinte años después, con el Decreto 1, de noviembre de 1870, las Escuelas Normales retomaron su condición de instituciones de saber, apoyadas en los postulados de saber pedagógico, gracias a la materialización de algunos artículos que establecieron una Escuela Central y una Escuela Normal con el objeto de formar maestros idóneos que regentaran las escuelas normales – para el caso de la primera – y las escuelas elementales y las superiores – para el caso de la segunda –.

Esta también estableció que la enseñanza en las Escuelas Normales tenía como objeto principal los métodos de enseñanza. Además de esto, en cada Escuela Normal se ofreció el curso normal de pedagogía, para que aquellos interesados en la instrucción aprendieran la teoría de la enseñanza y el empleo de los métodos perfeccionados. Por otro lado, se decretó anexar una escuela primaria y una sala de asilo²⁷³ para la Escuela Central y para cada

269 Archivo General de la Nación (AGN), Cartagena, 7 de noviembre, Sección República, Fondo Gobernaciones, leg., 297, t., 14, r., 112, 1844.

270 Ley/1850, de 15 de mayo, sobre instrucción pública. No tiene la respectiva enumeración: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12626> (Consultado el 10 de abril de 2015).

271 Rafael Ríos Beltrán, “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”, *Revista Educación y Pedagogía*, 44, 2006, 14.

272 Daniel Quintero Trujillo, *La Escuela Normal Superior. Proyecto pedagógico y social en desarrollo. Oportunidad de cambio*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1996.

273 Tenían por objeto el cuidado y educación de los niños que no podían ser asistidos por sus madres y que por su edad (entre dos y seis años de edad) no eran admitidos en las escuelas primarias. Allí se trabajaban tres tipos de ejercicios, que tenían como objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños.

Escuela Normal, con el fin de ensayar los métodos de enseñanza. De igual manera, se instauró la conformación de las escuelas rurales, cuando los caseríos distaban de más de tres kilómetros de la cabecera distrital y en cuyos terrenos existían más de veinte niños y niñas en edad de asistir a la escuela.

En 1872, bajo el gobierno del general Eustorgio Salgar, se contrató la primera Misión Alemana para organizar el sistema de las Escuelas Normales, gracias a la eficacia y modernidad de su sistema pedagógico, basado en la influencia de Pestalozzi²⁷⁴ y a la lucha contra la influencia del papado y el papel del sistema de enseñanza en la unificación del imperio alemán. Este modelo proveía disciplina y eficacia para la lectura y la escritura, procesos que habían sido trabajados desde el inicio de las Escuelas Normales y que eran necesarios para la consolidación de la República de Colombia. En Palabras de Loaiza, “el grupo de institutores alemanes estaba comprometido a fundar y dirigir Escuelas Normales y escuelas modelos anexas, siempre bajo el modelo de Pestalozzi, y tal como se practica en las escuelas de Prusia”²⁷⁵, gracias a la reivindicación de la intuición y los sentidos como los principales instrumentos del conocimiento.

Sin embargo, el modelo fundado en una concepción religiosa de tipo pietista²⁷⁶ trajo consigo la oposición de algunos dirigentes conservadores, pues la consideraron conspiración para traer protestantes. Para Loaiza, “la hostilidad de los dirigentes conservadores y las dificultades de adaptación fueron los dos obstáculos principales que afrontó el grupo pedagógico extranjero”²⁷⁷; algunos de ellos estuvieron un año, debido a problemas de adaptación o comunicación, y otros hasta 1876 como producto de los enfrentamientos armados en el país. Sin

274 Creó en 1805 la Escuela Experimental de Iverdom, luego pasó a ser Escuela Normal y contó con una anexa para las prácticas pedagógicas.

275 Gilberto Loaiza Cano, “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”, *Historia Crítica*, 34, 2007, 74.

276 Movimiento del protestantismo. Todas las tendencias pietistas implican el ansia de *praxis pietatis* y de ejercitación en la bienaventuranza divina. La actividad espontánea y viviente de la subjetividad religiosa es para el pietista el punto central del hecho histórico de la mediación de la salvación.

277 Gilberto Loaiza Cano, Op. cit., 74.

embargo, luego contribuyeron a organizar el sistema educativo y continuaron en Colombia como en el caso de Alberto Blume (jefe de la misión pedagógica), Christian Sieger, Julio Wallner, Elizabeth Meisel y su esposo Carlos Meisel.

De acuerdo con la investigación de Loaiza, en la década de 1920, se presentó la influencia de una reforma educativa que resaltó en el siglo xx, “en el mundo occidental: *la Escuela Nueva* y el método de la enseñanza activa, un nuevo tipo de escuela más acorde con la psicología infantil y con los requerimientos de la vida moderna”²⁷⁸. Bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo, se asumió ese nuevo reto, a pesar de conocer que el país no estaba preparado para eso y que los maestros no contaban con la formación. Esta pedagogía consideraba el desarrollo en tres etapas: observar, luego, asociar la observación con la teoría, para, posteriormente, expresar. Con este propósito, se crearon los centros de interés.

En 1875, se establecieron los tres tipos de enseñanza en las Escuelas Normales de Varones, así: Artículo 10. “Las enseñanzas de las Escuelas Normales serán de tres clases, 1.^a Enseñanza primaria, 2.^a Enseñanza técnica, 3.^a Enseñanza metódica”²⁷⁹. Por otro lado, en el artículo 17, se estipuló que, si el director de la Escuela era maestro de pedagogía y encargado de la primaria, debía distribuir su tiempo para que al menos trabajara con los niños dos horas diarias.

Según el artículo 18, el plan de estudios para la enseñanza primaria estaba organizado en cinco años de estudio como indica la tabla 4. Se estableció que cada lección fuera de una hora, excepto Canto, Gimnástica, Dibujo y Geometría, asignaturas que podían ser de menos tiempo. Las lecciones debían ser orales y de acuerdo a los principios del método Pestalozzi perfeccionado. Es de notar que, aunque en el siglo xix surgió el interés por formar a los futuros maestros, el plan de estudios en ese momento carecía de

278 Yasaldez Loaiza Zuluaga, “El maestro de las escuelas normales. Contexto histórico”, en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*, Manizales: Shela, 2011, 5.

279 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 27 de marzo de 1875, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá-Colombia, t. VI, n.º 220-221, f. 90.

asignaturas como Pedagogía, Práctica, Psicología o Metodología, consideradas el eje fundamental en la formación de los maestros. Se puede decir que había poca influencia de Europa en Suramérica en lo que refiere a la academia, a pesar de establecerse los métodos lancasteriano y pestalozziano.

Tabla 4. Escala progresiva de estudios en la Escuela Normal

Sección	Asignaturas	Lecciones X semana
Primera (un año de estudio)	Aritmética	6
	Dibujo	5
	Escritura en pizarra	6
	Lectura	6
	Canto	6
	Lecciones objetivas	4
	Gimnástica	5
Segunda (un año de estudio)	Lectura	6
	Aritmética	6
	Geometría	2
	Dibujo	2
	Escritura	5
	Gramática	4
	Jimnástica	4
	Canto	3
Lecciones objetivas	2	
Tercera (un año de estudio)	Lectura	5
	Aritmética	5
	Jeometría	3
	Jeografía	4
	Gramática	4
	Dibujo	3
	Canto	3
	Jimnástica	4
	Composición con ortografía	2
	Historia patria	2
	Escritura	4
Cuarta (un año de estudio)	Aritmética	5
	Lectura	5
	Física	2
	Jeografía	3
	Escritura	4
	Fisiología e higiene	2
	Gramática	3
	Canto	2
	Jimnástica	2
	Jeometría	3
	Historia patria	2
Composición con ortografía	2	
Quinta (un año de estudio)	Aritmética	5
	Lectura	5
	Gramática	4
	Física	3
	Canto	2
	Jeografía	2
	Escritura	3
	Composición	2
	Jimnástica	2
	Jeometría	2
	Contabilidad	2
	Historia patria	1
	Astronomía	1

*Fuente: *La Escuela Normal (LEN)*, Periódico Oficial de Instrucción Pública, t. VI, n.º 220-221, Bogotá, 27 de marzo de 1875, 90-91.

Para la enseñanza técnica, se estableció que, para cursarla, los estudiantes debían haber cumplido los dieciocho años, “acreditar buena conducta moral, saber leer y escribir correctamente, poseer nociones de aritmética, gramática castellana y geografía, y no tener defectos físicos ni enfermedades que sean incompatibles con las funciones de preceptor”²⁸⁰. Estas características se tenían en cuenta en la época, porque se consideraba al maestro como el modelo a seguir y los formados serían, a su vez, modelos. En el Decreto 0429 de 1893, decía: “El maestro tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de ejemplo a todos los ciudadanos”²⁸¹.

Esta enseñanza comprendía tres cursos progresivos, como expone la tabla 5, distribuidos en un año lectivo, cada uno. En el primero, se cursaban nueve asignaturas; en el segundo año, doce; y en el tercer año, once. Se observó una progresión temática y complejidad a medida que los estudiantes avanzaban en sus estudios.

Sobre la enseñanza metódica, esta comprende la teoría y la práctica de enseñar a los niños según el sistema pestalozziano perfeccionado. Sin embargo, en el informe entregado por el Estado de Cundinamarca en 1875 se expresó:

Solo en 81 de las 251 Escuelas públicas del Estado se observa el método de Pestalozzi, con más o menos pureza y perfección, comprendiendo en este número muchos de los que no están servidos por maestros graduados. En las demás, se observan los métodos lancasteriano o mutuo y simultáneo o se combinan los nuevos con los antiguos; o, lo que es más exacto, no se observa alguno²⁸².

De lo cual se deduce que, a pesar de la inversión realizada por el Gobierno para implementar un método de enseñanza que había tenido éxito en otros países y contratar preceptores extranjeros

280 *Ibíd.*, 91.

281 Decreto 0429/1893, de 20 de enero, por el cual se organiza la instrucción pública primaria. Decretado por el presidente Miguel Antonio Caro y el Ministro de Instrucción Pública Liborio Zerda.

282 *La Escuela Normal*, Periódico Oficial de Instrucción Pública, 2 de enero de 1875, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá-Colombia, t. VI, 209, f. 4.

Tabla 5. Cursos de la Enseñanza Técnica

Curso	Asignatura	Característica
Primer (un año de estudio)	Lectura	En prosa y verso
	Aritmética	Hasta potencia
	Castellano	Lexigrafía i sintáxis
	Caligrafía	
	Dibujo	Conocimiento de las figuras, sus propiedades i modos de construirlas, perspectiva de los cuerpos.
	Geografía	Descripción de América, historia abreviada de sus países, descripción especial de Colombia.
	Inglés	20 lecciones de Robertson
	Física	Nociones preliminares de física, mecánica e hidrostática.
Segundo (un año de estudio)	Gimnástica y calisteria	
	Castellano	Ortografía i prosódica.
	Aritmética	Potencias i raíces, razones, regla de tres &c. Pesas i medidas nacionales.
	Geografía	Descripción del mundo.
	Contabilidad	Mercantil.
	Geometría	Plana.
	Dibujo	Perspectiva de muebles i edificios.
	Algebra	Hasta ecuaciones exclusive.
	Física	Acústica, calor, luz, electricidad.
	Historia natural e higiene	
Tercer (un año de estudio)	Química	Química física i metaloides.
	Inglés	Todo el Robertson
	Gimnástica y calisteria	
	Dibujo	Perspectiva sentimental, dibujo natural, paisaje, cartas jeográficas.
	Caligrafía	
	Geografía	Cosmografía, jeografía física i política
	Algebra	Ecuaciones de primer grado i de segundo grado, ecuaciones mixtas-razones, proporciones, demostración de la regla aritmética, progresiones, logaritmos, exponenciales.
	Geometría	Planos i sólidos
	Química	Metales i químicos orgánicos.
	Manual del ciudadano	
Tercer (un año de estudio)	Inglés	Repaso del Robertson _ traducción en prosa i verso, _dictación en inglés_ diálogos familiares.
	Historia Patria y legislación sobre escuelas	Toda.
	Arte de hablar	Pensamiento, figuras, expresiones, lenguaje figurado, oratoria, obras históricas, didácticas, fábulas, poética, métrica castellana.
	Gimnástica y calisteria	

*Fuente: LEN, Periódico Oficial de Instrucción Pública, t. VI, n.º 220-221, Bogotá, 27 de marzo 1875, 91.

para que se extendiera en todos los Estados, tal inversión no estaba cumpliendo las expectativas. Ese mismo caso se presentó en el informe del director de Instrucción Pública del Estado de Boyacá a la Asamblea Legislativa, en el que expuso: “En las Escuelas superiores y en las elementales, servidas por individuos que han obtenido el diploma de su profesión, se observa el método pestalozziano; en otras, se practica el lancasteriano, y en otras una mezcla de los dos”²⁸³.

En 1892, Liborio Zerda, como ministro, reformó el plan de estudios de 1888, el cual eliminó asignaturas y tiempos para su desarrollo; esta reforma consistió, según Batalla, en un “plan de estudios que comprendía materias cuyo objeto era presentar a los alumnos los conocimientos de las disciplinas que enseñarían en la escuela primaria y materias que tenían por objeto el estudio de los métodos pedagógicos”²⁸⁴. Para ello, estimaba que se debía contar con dos planes, uno escolástico y otro profesional; el primero abarcaba los conocimientos que debía adquirir el maestro, y el segundo, los métodos para lograr el desarrollo de las facultades mentales y cómo transmitir los conocimientos. También se establecieron tres tipos de enseñanza: escolástica primaria, escolástica normal y metodológica y dirección de escuelas o profesional. El plan profesional contenía la asignatura de Ciencia de la Cultura Humana, el Arte de la Enseñanza y Dirección de las Escuelas; las tres destinadas al conocimiento del desarrollo del niño, los métodos, procedimientos y organización de las prácticas escolares.

Para retomar el Decreto 0429 de 1893, en el capítulo tres, este rezaba que las Escuelas Normales serían establecidas en el número que el Gobierno considerara y en los departamentos en que fuese más fácil su sostenimiento. Como su función era formar maestros para la escuela primaria, se darían lecciones sobre los métodos pedagógicos más adecuados al país y los nuevos cursos que necesitaran abrir estarían a cargo del director, el subdirector

283 *Ibíd.*, 2.

284 Isabel Clemente Batalla, “Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la regeneración (1886-1889)”, *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, 1995, 145.

y los catedráticos, en cada escuela. Para este tiempo, se contaba con un maestro catedrático de pedagogía; además, se mencionó que esa disposición regiría mientras no se estableciera el Instituto Pedagógico.

Se debe resaltar que, para la contratación de maestros para la Escuela Normal era indispensable tener el título de maestro de Escuela Normal o en su defecto ser conocedor de la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria y su aplicación práctica. Entonces, teoría y práctica se estimaban fundamentales en la formación de los maestros y se pensaba que el maestro era ejemplo para el futuro docente y que la docencia se aprendía siguiendo el ejemplo. De ahí que, expresa Zuluaga:

[...] la práctica pedagógica del siglo XIX, en lo que se refiere al método de enseñanza y a la concepción del hombre que debía formar la escuela, se definió siempre en la práctica política a partir de una toma de posición frente a la religión, la moral y la forma de conocer del hombre; en estos aspectos, las Normales no tenían posibilidad de decisión²⁸⁵.

Para el año de 1903, bajo el gobierno de José Manuel Marroquín y, como ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, surgió la Ley 39²⁸⁶ de 26 de octubre, en la cual se decretó que, en la formación de maestros idóneos en las Escuelas Normales, se incluyera la enseñanza de nociones en los principios fundamentales de aplicación sobre la industria, la agricultura y el comercio, los cuales deberían ser transmitidos a los niños.

Durante ese tiempo, época de la Regeneración²⁸⁷ (1886-1899), encabezada por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, aconteció el afianzamiento de las relaciones entre la Iglesia católica y el Estado; sin embargo, la situación de las Escuelas Normales

285 Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e Historia*. Op. cit., 84.

286 Ley 39/1903, de 26 de octubre, sobre Instrucción Pública.

287 El programa de la Regeneración consistió en restaurar el control ideológico de la Iglesia en la enseñanza pública, devolver a la educación religiosa la función de eje de la formación, eliminar el principio de obligatoriedad de la educación primaria y ceder amplios sectores del sistema educativo a la acción de las congregaciones religiosas, todo ello apoyado en una política de generosas subvenciones y de autonomía irrestricta para la labor de dichas congregaciones. En: Isabel Clemente Batalla, Op. cit., 143.

fue deplorable debido a los trastornos políticos del momento: “en varios casos sus actividades se suspendieron, puesto que sus locales se convirtieron en cuarteles; cuando los ejércitos las abandonaban, la ruina y la destrucción eran casi completas”²⁸⁸. Estos hechos derivaron en el cierre definitivo de escuelas.

Batalla considera que la “reorganización de las escuelas incluyó: redefinición del ideal de maestro, el establecimiento de un nuevo plan de estudios y la difusión de un reglamento interno que abarcaba todos los aspectos de la vida de la Escuela Normal”²⁸⁹. De este modo, el plan de estudios se dividió en el *plan escolástico* y el *plan profesional* y la enseñanza fue denominada de segundo grado, ya que se instaló en la escuela secundaria.

Para el año de 1904, el Decreto 491²⁹⁰, en el capítulo v, hace referencia a la educación intelectual que debían recibir los estudiantes, para lo cual, los maestros tenían que basarse en la intuición, la observación, la reflexión y la invención. Todos los conocimientos se presentarían de manera práctica y adaptable al contexto en el que se vivía. Esto hace evidente un cambio en la enseñanza, por cuanto se esperaba que la práctica docente fuera contextualizada, que atendiera a las necesidades de los estudiantes y sus comunidades y que fuera interesante para los estudiantes. Lo anterior garantizaría una mayor apropiación del conocimiento y el desarrollo del pensamiento, que atendería tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Así mismo, en el capítulo vi, se implantó el plan de estudios de las escuelas rurales y urbanas (sección elemental, media y superior), las primeras distribuidas en tres años, mientras que las segundas en dos años. Para las Escuelas Normales, en el título xii, capítulo i, se establecieron las asignaturas y los cuatro años para su desarrollo; de allí, se destacan como asignaturas la Pedagogía y Metodología (práctica y teórica) y el desarrollo de los ejercicios

288 Redface, *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*, Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 2004, 9.

289 Isabel Clemente Batalla, Op. cit., 142.

290 Decreto 491/1904, de 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública.

prácticos y de los métodos de enseñanza en la escuela primaria anexa, es decir, “la función de ser laboratorio para la práctica de los métodos de enseñanza de la Escuela Normal”²⁹¹, función que cumplió desde sus inicios hasta su desaparición.

El Decreto 1244²⁹² de 1905 estipuló la creación de la Escuela Normal Superior de Varones en la capital de la República, cuyo funcionamiento sería al año siguiente y su dirección estaría a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El 6 de noviembre de 1917 surge la Ley 0025²⁹³ sobre Institutos Pedagógicos Nacionales, la cual establece la construcción de dos edificios en la capital de la república, uno destinado a los institutores del Instituto Pedagógico Nacional y otro a las institutoras, con el fin de que pudieran educarse en la ciencia pedagógica los maestros y maestras de la escuela inferior, superior y normal y profesores, para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional. Cada instituto debía tener un edificio adyacente donde se instalaran las Escuelas Anexas. En el instituto de institutoras se ofreció la formación en *kindergarten*.

En 1924, se contrató la Segunda Misión Pedagógica Alemana, cuya finalidad era elaborar un proyecto de reforma educativa. El grupo que llegó hizo varias propuestas, que contemplaban la educación de la mujer hasta el bachillerato, la fundación de nuevas carreras, la enseñanza primaria y la secundaria, la metodología activa, la formación para el trabajo, la profesionalización docente, las mujeres en el proyecto de ley y la universidad en función del Estado. En esa misión, arribaron al país Julius Sieber y Franziska Radke, el primero a dirigir la Escuela de Varones de Tunja y la segunda a fundar y dirigir el Instituto Pedagógico Nacional de mujeres en Bogotá y hacer la primera reforma de educación científica moderna hacia la educación primaria. Según Valencia, “las propuestas de esta segunda misión fueron consideradas letra muerta, dado que las teorías educativas orientadas a acabar con la imagen del maestro

291 Ministerio de Educación Nacional, *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*, segundo informe, Bogotá, 1978, 17.

292 Decreto 1244/1905, de 21 de octubre, en desarrollo de la Ley 16 de 1905, sobre la cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuela Normales.

293 Ley 0025/1917 de 6 de noviembre, sobre Institutos Pedagógicos Nacionales.

dictador atentaban contra una educación tradicional y la postura educativa de la Iglesia”²⁹⁴. Esta misión finalizó en 1936.

Para el año de 1932, el Gobierno nacional mediante el Decreto 10²⁹⁵ del 7 de enero propuso levantar la carrera del magisterio, para lo cual consideró necesario reorganizar las Escuelas Normales, a fin de contar con profesores idóneos y material adecuado, además de fundar la Facultad de Educación para complementar y perfeccionar la carrera del magisterio y preparar al profesorado de segunda enseñanza. De esta manera, decretó el funcionamiento de las Escuelas Normales Departamentales, que para ese entonces se hallaban abiertas: la Normal de Varones de Pasto y la Normal de Varones de Popayán, la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá y la Escuela de Varones de Tunja.

Mediante Decreto 1569 del 2 de agosto de 1934, se fijó el plan de estudios para las facultades de educación de Tunja y de Bogotá, con una duración de cuatro años para los estudios universitarios; en 1935, con el Decreto 1917 de octubre 25, se fusionaron las tres facultades de educación en una sola, la Normal Superior de Colombia en Bogotá:

La unificación tenía un acento netamente político, partidista y regional entre los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, pues todo lo relacionado con la educación y la formación de los maestros de la secundaria en las facultades de Ciencias de la Educación estaría centralizado en Bogotá. La fusión de las tres facultades en la Universidad Nacional se dio oficialmente desde el primero de enero de 1936²⁹⁶.

Entonces, en 1936, se da apertura a la Escuela Normal Superior de Bogotá, la cual contó con una escuela anexa para hacer las prácticas escolares, que fundamenta su aprendizaje en los centros de interés y el método de Decroly para motivar las actividades manuales y constructivas. Al respecto, Helg expresa que

294 Carlos Hernando Valencia Calvo (tesis doctoral), Op. cit., 159.

295 Decreto 10/1932, de 7 de enero, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales Departamentales y se funda la Facultad de Educación.

296 Rafael Ríos Beltrán y Martha Yaneth Cerquera Cuéllar, “Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares”, *Pedagogía y Saberes*, 39, 2013, 25.

[...] la pedagogía decroliana considera el desarrollo educativo en tres etapas: la observación, la asociación y la expresión; se enseña primero a los niños a observar la realidad, después a asociar esa observación a la teoría y finalmente se lleva a la expresión los hechos adquiridos mediante la observación y la asociación²⁹⁷.

Este tipo de metodología se relacionó con los procesos investigativos practicados en la Escuela Normal; al analizarla con la propuesta desarrollada en la práctica pedagógica, es posible afirmar que las tres etapas prevalecen en esta.

Un año después, se abrió un colegio de bachillerato para que los estudiantes de la escuela hicieran sus prácticas; de allí surgió, en 1938, a través del Decreto 12, el Instituto Nicolás Esguerra, que funcionó como un laboratorio metodológico²⁹⁸ para el desarrollo de la práctica de los estudiantes de la Escuela Normal Superior.

A través de la Resolución 19 de enero de 1936, se reglamentó que dentro del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas se creara la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres, la cual contó con una Escuela Anexa y con la Escuela Montessori. En 1937, se creó, adjunto a la Escuela Normal Superior, el Instituto de Psicología Experimental, cuyos estudiantes también harían sus prácticas en el Instituto Nicolás Esguerra. Los maestros en formación recibían conocimientos sobre psicología, especialmente, en tres ramas: experimental, clínica y educativa. Para Figueroa y Londoño, esta última “se interesa por los mejores métodos para la promoción del interés en el aprendizaje y la aplicación de los métodos científicos en la educación; por esta razón, esta rama de la psicología no se puede desprender de la pedagogía”²⁹⁹.

A partir de esto, en la Escuela Normal y en algunos establecimientos educativos se implementaron los test para identificar el cociente intelectual de los estudiantes, clasificarlos y reagruparlos;

297 Aline Helg, “La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)”, *Revista Colombiana de Educación*, 6, 1980, 7.

298 Aura Lisette Reyes, “Educar al educador, el caso de la Escuela Normal Superior”, *Revista Baukara*, 1, 2012, 34-54.

299 Claudia Figueroa y Carlos Arturo Londoño, “La Escuela Normal Superior y los test en Colombia” *Revista Praxis y Saber*, 5, 10, 2014, 248.

así, se garantizaba la homogeneidad de los grupos, el rendimiento académico, el conocimiento de los estudiantes y se incentivaba “[...] en ellos la experimentación, la creatividad y la observación rigurosa y objetiva de la naturaleza y de los actos humanos”³⁰⁰.

En 1944, en la Escuela Normal Superior de Bogotá, se hizo un primer ensayo del método de proyectos propuesto por Dewey con estudiantes de primer año; aunque los resultados no fueron satisfactorios, se reconoció la importancia de los materiales y la preparación pedagógica de los maestros en el mismo para difundirlo. No obstante,

[...] la experiencia sirvió para reformar las prácticas de enseñanza tradicional que hacían aprender las lecciones de memoria. De esta manera, las enseñanzas de la casi totalidad de las asignaturas de la Normal se hicieron por medio de seminarios, investigaciones individuales, lecturas colaterales, fichas bibliográficas, resúmenes orales y escritos de libros y lecciones, prácticas de laboratorio, estudios de campo³⁰¹.

Lo que se planteó en la Escuela Normal fue una metodología innovadora para Colombia, que le apostaba a una educación que privilegiaba el diálogo, la consulta, la investigación, el trabajo a partir del contexto, el análisis y la creatividad; algo totalmente opuesto a lo que se estaba realizando. La práctica pedagógica se desarrollaba teniendo en cuenta siete aspectos³⁰²: la existencia de un profesor de prácticas, el diligenciamiento de una ficha de seguimiento, las calificaciones y materias asignadas iguales a las de la Escuela Normal, el conocimiento de todas las áreas, la duración de dos años que iniciaban desde el tercer semestre, la preparación de clases utilizando como método de enseñanza el aplicado en la observación y el empleo de material escolar. Las estrategias pedagógicas eran consideradas como: “procedimientos que podían incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas (...) y con reglas de dirección racional en el aprendizaje

300 *Ibíd.*, 253.

301 Rafael Ríos Beltrán. “Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia”, *Op. cit.*, 98.

302 Claudia Figueroa, *Innovación curricular y pedagógica en la Escuela Normal Superior de Colombia. Una mirada a las Ciencias Sociales 1936-1946*, Bogotá: Grafimpresos Quintero, 2007.

y la solución de problemas. Los proyectos de investigación ocupan un lugar relevante en este tipo de estrategias”³⁰³.

En el año de 1945, el 5 de diciembre surgió el Decreto 2979³⁰⁴, el cual reglamentó el nuevo plan de estudios para las Escuelas Normales Regulares e instauró, del primero al cuarto año, las mismas materias e intensidades señaladas para el bachillerato; para el quinto año, veinte horas semanales en el primer semestre y 34 en el segundo semestre; más tres semanas de práctica pedagógica, caracterizadas por una de observación en el primer semestre y dos de prácticas en el segundo. Asimismo, en el sexto año se asume la misma intensidad del año quinto durante los dos semestres, pero la práctica pedagógica es de cuatro semanas. El 14 de diciembre, mediante Decreto 1790 de 1945, se insertaron los programas para el año quinto y sexto, además de orientaciones metodológicas en algunas asignaturas, con el fin de que los profesores siguieran los procedimientos más adecuados en la enseñanza de sus respectivas materias.

Debido al no pago de los salarios de los maestros, se llevó a cabo una huelga, gracias a la cual los normalistas fueron asumidos subversivos. Para el año de 1950, empezó el desmonte de la Escuela Normal Superior de Colombia, culminado por Julius Sieber y Rafael Azurra con la adjudicación de la sección masculina a la Normal de Varones de Tunja y de la femenina al Instituto Pedagógico Nacional. El proyecto de la Normal culminó en 1951, bajo el gobierno de Laureano Gómez.

Ese mismo año se expidió el Decreto 0192³⁰⁵ del 30 de enero, cuya finalidad era adoptar el plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y dictar otras disposiciones sobre educación normalista. Según Loaiza, este “reformó el plan de estudios y los programas de las Escuelas Normales aprobadas desde 1945”³⁰⁶.

303 *Ibíd.*, 241.

304 Modifica el Decreto 71/1939, del 14 de enero, sobre el plan de estudios de Escuelas Normales Regulares.

305 Decreto 0192/1951, de 30 de enero, por el cual se adopta el Plan de Estudios para los Institutos de Enseñanza Pedagógica y se dictan otras disposiciones para Escuela Normalista, bajo el gobierno del presidente Laureano Gómez y, como ministro de Educación, Antonio Álvarez Restrepo.

306 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, “Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo xx”, *Op. cit.*, 74.

En lo referido al plan de estudios de las Escuelas Normales Regulares, se estipularon los dos ciclos con sus respectivos cursos, actividades e intensidad horaria, además de establecer las prácticas pedagógicas como figura en la tabla 6: para el primer ciclo, dos horas de observación semanal en el primer periodo del año lectivo y dos horas semanales de prácticas en el segundo; para el cuarto curso del segundo año lectivo, se establecieron tres horas semanales; mientras que, para el segundo ciclo del curso sexto, veintidós horas de práctica permanente y observación de clase³⁰⁷.

Tabla 6. Organización de las Prácticas Pedagógicas en 1951

CICLO	CURSO	PERIODO	OBSERVACIÓN	PRÁCTICA
1	1	1	2 horas semanales	
		2		2 horas semanales
	2	1	2 horas semanales	
		2		2 horas semanales
	3	1	2 horas semanales	
		2		2 horas semanales
	4		3 horas semanales	
	5		3 horas semanales	
	6	2	3 horas semanales	
	2			4 horas semanales

*Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 0192 de 1951.

307 Artículo 3.º. El sexto curso comprenderá dos periodos. En uno de ellos, se realizarán los estudios de las materias y actividades indicadas en el primer ciclo de pensum, y en el otro, se adelantará de lleno la práctica escolar docente. A su vez, el personal de alumnos de este curso se dividirá en dos grupos, con el objeto de que el uno practique mientras el otro sigue las clases regulares.

Para la expedición y refrendación de certificados de competencia para el magisterio elemental, el examen final de aptitud pedagógica comprendía: una práctica de enseñanza en tres materias de educación primaria y una tesis escrita sobre el tema pedagógico, que era sustentada oralmente ante el jurado calificador³⁰⁸.

Igualmente, se decretó que la Escuela Normal Superior de Bogotá llevaría el nombre de Escuela Normal Universitaria y las Escuelas Normales Regulares Nacionales, el de Escuelas Normales Superiores. En cuanto al título, la Escuela Normal Universitaria de Bogotá otorgaba el título de licenciado en cada una de las especialidades que allí se cursaban y las Escuelas Normales Superiores el título de grado superior de maestro, siempre y cuando se aprobaran los seis años del plan de estudios. Por su parte, las Escuelas Normales Rurales concedían el título de maestro rural y los colegios privados de orientación normalista el certificado de competencia para el magisterio elemental. Con el Decreto 1955 de septiembre 18 de 1951³⁰⁹, se dividió la escuela en dos secciones, masculina y femenina. A partir del 1.º de enero de 1952, se fusionó en Tunja la Escuela Normal Superior de Varones y en Bogotá el Instituto Pedagógico Nacional Superior (femenino).

De esta manera, se cerró la Escuela, la cual hizo parte de la modernización de la educación colombiana y cuyos aportes se catalogan como un legado histórico que está presente en la historia de la educación colombiana. Para Figueroa, esto se percibe en “la organización y conformación de las licenciaturas para formar los maestros de maestros (...) y la proyección de sus institutos anexos”³¹⁰; asimismo, en lo investigativo, se puede ver en el uso de la biblioteca para las consultas, las salidas pedagógicas, la

308 Presidente del Jurado Calificador, que podría ser un profesor de la Escuela Normal Superior más próxima, un inspector nacional de Enseñanza Normalista o Secundaria o un visitador escolar de enseñanza primaria del respectivo departamento.

309 Decreto 1955/1951 de 18 de septiembre, sobre Educación Normalista.

310 Claudia Figueroa, “La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 2016, 160.

traducción de obras y la práctica investigativa a través de visitas.
Expresa la autora:

Al propio campo de estudio para hacer excavaciones, entrevistas a diversas poblaciones, entre las que destacamos la indígena o comunidades apartadas del país (...) la búsqueda de vestigios que contribuyeran a develar su relación con el medio o territorio, con la realidad social y cultural³¹¹.

Esta fue una práctica, en la que la investigación fue trabajada desde la etnografía, de una manera interdisciplinaria e innovadora en el país, lo cual sirvió de modelo y referente para otras escuelas e instituciones educativas. No en vano los maestros normalistas fueron catalogados como los mejores maestros y eran los más apetecidos en el ámbito académico, debido a que utilizaban modelos activos, entre los cuales, se destaca la propuesta de Dewey, de pensar el acto educativo como el despliegue de las potencialidades del individuo –con el fin de prepararlo para el futuro–, y la de los centros de interés, propuestos por Decroly.

Para el año de 1955³¹², se instauró el Decreto 1761³¹³, que reglamentó la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina y en su parte considerativa propuso que, por Decreto 1432³¹⁴ de 1953, se creara la Escuela Normal Superior de Economía Doméstica, que recibió el nombre de Escuela Superior de Orientación Rural Femenina (mediante el Decreto 3128 del 27 de octubre de 1954). A su vez, este promulgó que el plan de estudios, consignado en la tabla 7, para la escuela se desarrollaría en dos años de aprendizaje técnico y práctica en las materias propias para la formación del personal rural femenino. Así, fijó el plan de estudios para los dos años, el primero de los cuales tendría 33 horas semanales y seis de práctica, en las cuales se harían visitas domiciliarias y trabajo con familias campesinas.

311 *Ibíd.*, 161.

312 Presidente Gustavo Rojas Pinilla y ministro de Educación Aurelio Caicedo Eyerbe.

313 Decreto 1761/1955, de 24 de junio, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina.

314 Decreto 1432/1953, de 5 de junio, por el cual se crea la Escuela Normal Superior Económica, en Bogotá y se distribuyen las partidas para sueldos del personal, alimentación y gastos varios de la misma.

Tabla 7. Organización del Plan de Estudios en 1955

PLAN DE ESTUDIOS	Año	Intensidad Académica	Práctica Pedagógica
	1	33 horas semanales	6 horas semanales de visita domiciliaria y trabajo con familias campesinas
2	30 horas semanales	8 horas semanales de visita domiciliaria, trabajo con familias campesinas y elaboración de material de enseñanza	

* Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 1761 de 1955.

Para el segundo año, se establecieron treinta horas semanales y ocho de práctica a desarrollarse en visitas domiciliarias, trabajo con familias campesinas y elaboración de material de enseñanza. Anexas a estas escuelas, funcionarían los hogares para campesinas, los cuales estarían a cargo de las alumnas-maestras. El título obtenido era *técnica en orientación rural*.

Es en la reestructuración de los planes de estudio cuando se hace evidente la organización de la práctica pedagógica y el papel relevante que esta cumple en la formación de los futuros docentes, al establecer la cantidad de años para su ejecución, las actividades a desarrollar y la respectiva intensidad horaria. No obstante, este tipo de organización se instituyó en todas las Escuelas Normales.

Para el año de 1959, mediante el Decreto 2617³¹⁵, se reorganizó el sistema de Enseñanza Normalista y se dio inicio al plan de formación de maestros, para lo cual se ordenó que las Escuelas Normales Superiores dependerían de la División de Normales y del MEN. Las restantes quedarían transformadas a partir de 1960 en planteles del primer ciclo de secundaria y la formación de maestros se concentraría en el segundo ciclo de secundaria (quinto y sexto años) con un plan de estudios que introdujera las materias profesionales necesarias para la enseñanza; el título profesional que recibirían sería el de *bachiller normalista*, conferido únicamente con posterioridad al cumplimiento de dos años de trabajo en una escuela rural y a la calificación de los servicios profesionales.

³¹⁵ Decreto 2617/1959, de 29 de septiembre, por el cual se reorganiza el sistema de enseñanza normalista y se inicia el plan de formación de maestros.

En el año 1963, el presidente de la República, Guillermo León Valencia, y el ministro de Educación, Pedro Gómez Valderrama, expidieron el Decreto 1955³¹⁶ de 2 de septiembre, el cual, en su parte considerativa, manifiesta como necesaria la revisión periódica de los sistemas, planes y programas educativos para adaptarlos al progreso de la ciencia, la cultura y el desarrollo general del país, dado que todos los niños del país debían alcanzar el mismo nivel cultural básico y de conocimientos. Para este propósito, la Escuela Normal (zona rural y urbana) debía dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educativo del país.

Con base en esto y en las conclusiones obtenidas de la reunión de rectores de Escuelas Normales en 1961, se implementó que todo plantel educativo dedicado a la formación de maestros se denominaría Escuela Normal. Dentro de sus funciones, estaba formar maestros idóneos para las escuelas primarias y organizar servicios de capacitación profesional, perfeccionamiento y mejoramiento profesional —el primero para aquellos que no tenían el título y los otros para quienes estaban titulados—. En cuanto a sus finalidades, buscaban proporcionar formación cristiana y democrática, científica, profesional y técnica, adecuada, física y estética, cívica y social, y promover el espíritu de solidaridad y cooperación.

Dentro de cada Escuela Normal, se conformó un consejo de práctica docente, cuyo carácter era de cuerpo consultivo del rector. Para el desarrollo de la práctica docente, contaron con escuelas primarias anexas, escuelas afiliadas, las cuales sirvieron como campo de observación, aplicación y demostración de los principios, métodos y medios educativos; de esta manera, el alumno-maestro pudo iniciarse en la tarea docente y tuvo contacto directo con los educandos y el funcionamiento de la escuela. Según Triana, “lo más importante en la formación del maestro era desarrollar habilidades concretas para la planeación: saber planear una clase, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar”³¹⁷.

316 Decreto 1955/1963, de 2 de septiembre, por el cual se reorganiza la educación normalista.

317 Alba Nidia Triana Ramírez, “Formación de maestros rurales Colombianos 1946-1994”, *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 14, 18, 2012, 104.

El decreto también hizo referencia a la práctica docente del alumno-maestro como una actividad profesional básica que no se habilitaba, que debía abarcar los diferentes aspectos de organización, administración, ejecución y evaluación en la escuela primaria, sin limitarse exclusivamente al desarrollo de clases. Además, que esta sería supervisada bajo la responsabilidad del maestro-consejero, y luego del director de la escuela, el coordinador de la práctica y los profesores de las materias de cultura pedagógica. Según el artículo 5, la Escuela Normal se integró por las unidades docentes de ciclo profesional normalista y escuelas primarias³¹⁸ de aplicación, demostración y experimentación.

La tercera Misión Alemana (1968) se presentó como un convenio bilateral entre Colombia y Alemania. Para 1969, se publicaron las primeras guías del maestro, las cuales abrieron el camino a la aplicación de la tecnología educativa³¹⁹, orientada hacia el diseño instruccional. En relación con este último, Mockus y su grupo plantearon:

El diseño instruccional fragmenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en átomos "objetivo-actividad-evaluación". Esa conexión se convierte en una sucesión ligeramente alterable de eventos de instrucción. De lo que se trata es de cumplir unos objetivos, lo cual comprende una concepción de aprendizaje como adquisición de un repertorio de comportamientos, actitudes, conocimientos, aptitudes y destrezas³²⁰.

En ese momento, la educación se convirtió en un objeto de planeación, de diseño técnico, de administración de un programa, con una visión pedagógica distinta a la pedagogía católica y a la pedagogía activa. Asimismo, se fundamentó en tres operaciones: planear, administrar y evaluar. Esta misión partió de un diagnóstico del país, que, como lo expresa Angulo:

318 Escuelas primarias anexas y afiliadas.

319 La tecnología educativa consideró la educación como un proceso planificable; el maestro pasó de ser líder, guía u orientador a administrador de un currículo diseñado por sabios especialistas y tecnólogos.

320 Antanas Mockus, et ál., "La reforma curricular y el magisterio", *Educación y Cultura*, 4, 1985, 74.

[...] realizó una evaluación de las funciones y desarrollos de la primaria en la educación colombiana y, con los resultados arrojados en 1967, se puso en la tarea de reorientar las normas y las acciones vigentes para lograr mayor efectividad. El más importante logro de esta misión fue la dotación de material didáctico en las escuelas primarias y el trabajo con el personal docente rural y urbano, dado el factor de crecimiento de la población³²¹.

Es de resaltar el trabajo realizado en la zona rural, como lo menciona el autor, porque fue y ha sido una de las zonas que menor atención ha recibido por parte del Estado, a pesar de abarcar una gran extensión del territorio colombiano.

Luego, con la Resolución 4785³²² de 1974, se definió como periodo de estudio el término de seis años, incluido un año de práctica, y un nuevo plan de estudios; además, se habló de la enseñanza diversificada con el ciclo vocacional de dos años de duración y como opción estuvo el bachillerato pedagógico. La diversificación se consolidó mediante el Decreto 1419³²³ de 1978, pues este cambió la función de las Escuelas Normales de formar maestros por la de formar bachilleres pedagógicos. Además de esto, las transformaciones de las políticas educativas condujeron al descuido de la formación de los maestros, pues se dio prioridad a asignaturas como Historia de la Educación, que dejaron de lado la fundamentación pedagógica, así como lo menciona Triana:

[...] los cambios permanentes de las políticas educativas estatales reflejadas en los diversos decretos, dejaron en crisis la pedagogía en el país al ser desplazada por otras disciplinas llamadas a integrar las Ciencias de la Educación. Se afectó, por tanto, la formación del magisterio, tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación. Por esta razón,

321 Ana María Angulo, "Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad", *Revista Electrónica Matices en Lenguas extranjeras*, 1, 2007, 15.

322 Resolución 4785/1974, de 9 de junio, por el cual se reglamenta la formación normalista.

323 Decreto 1419/1978, de 17 de julio, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria-secundaria) media vocacional e intermedia profesional.

la orientación de la asignatura de pedagogía se redujo a uno o máximo dos cursos superficiales de Historia de la Educación, centrada en el recuento enciclopédico de dos o tres pedagogos, perdiendo de paso la formación de maestros, al desconocer la importancia de una verdadera fundamentación pedagógica como eje fundamental del ejercicio magisterial³²⁴.

A su vez, el artículo 10 rezaba que la formación normalista quedó sustituida por una de las modalidades de la Educación Media Vocacional, que conduce al Bachillerato en Tecnología en modalidad pedagógica. Con ese cambio, “que no es una simple sustitución de palabra, culmina el proceso de disolución de toda una tradición”³²⁵ y se da un proceso que afectó el rol del maestro y la función de las instituciones educativas. Según Loaiza, “se le cambió oficialmente el nombre de Escuela Normal por el de bachillerato pedagógico [...], dejó de otorgar el título de maestro”³²⁶ y se implementó la educación mixta en los planteles educativos oficiales³²⁷.

En ese mismo año, se publicaron los resultados de la evaluación practicada a 231 Escuelas Normales. En el tercer informe, se dijo que, de acuerdo con los resultados del estudio y al atender a los criterios de descentralización, población, soberanía nacional y necesidades de las diferentes regiones del país, deberían quedar funcionando con carácter de mixtas las Escuelas Normales, clasificadas en las categorías 1 y 2³²⁸; esto conllevó la supresión del 75,8 %, a partir de 1979. Además, el Icfes encontró que, en los resultados de las pruebas, el bachillerato pedagógico estaba en los niveles más bajos.

Este fue el resultado de una década (setenta) en la que la mayoría de los países de Suramérica iniciaron reformas

324 Alba Nidia Triana Ramírez, “Formación de maestros rurales colombianos, 1946-1994” (tesis de doctorado), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012, 89.

325 *Ibíd.*, 106.

326 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, “Origen de las Escuelas Normales en el departamento de Caldas”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 2016, 51.

327 Decreto 1419/1978, *Op. cit.*, artículo 25.

328 MEN, *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*, tercer informe, 1978.

educativas, que, según ellos, tendieron a la “mejora de la calidad de la educación”, al descentralizar los servicios educativos con la finalidad de ofrecer una mejor atención a los centros educativos, lo que derivó en el cierre de las Escuelas Normales (Chile, Brasil, Argentina y Perú). Para lograr esa mejoría, “en una primera fase se plantearon tres indicadores de calidad: cobertura, justicia y equidad; indicadores en los que a la fecha todavía se pueden encontrar deficiencias, principalmente, en lo que se refiere a calidad y equidad”³²⁹. No obstante, en la década del ochenta y del noventa, estos fueron tenidos en cuenta en la normatividad y en la agenda de los gobernantes, producto de lo cual es la década del noventa, de la que se dice que fue la de las reformas educativas,

[...] lo cual significó un momento de profundos debates en torno a la cuestión, hecho que se tradujo además en un reposicionamiento de la educación en la agenda pública, y la puesta en práctica de nuevas propuestas tanto de gestión como pedagógicas (...). Es innegable el hecho de que fue una década de gran expansión de los sistemas educativos en términos de matrícula y cobertura³³⁰.

Para volver a la década del setenta, fue entonces cuando surgió el Decreto 2277³³¹ de 1979, que en el artículo 5 manifestó que solo podrían ser nombrados para la docencia en colegios oficiales aquellos que poseyeran título docente o acreditaran estar inscritos en el escalafón; los bachilleres pedagógicos podían enseñar en los niveles preescolar y básico primario. Por otro lado, en el artículo 10, parágrafo 1, literal E, se definieron los títulos para efectos del escalafón docente, de lo cual, se resalta la equivalencia que el mismo decreto hace: “los títulos de normalista, institutor, maestro superior, maestro, normalista rural con título de bachiller académico o clásico, son equivalentes al de bachiller

329 Juana Arriaga Méndez, “Impacto de las políticas educativas en la identidad docente”, *Revista digital Mundialización Educativa*, 2013, 6.

330 Elsa Castañeda Bernal, *Colombia. Equidad social y educación en los años 90*, Buenos Aires: Unesco, 2002, 7, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129516s.pdf> (Consultado el 28 de abril de 2015).

331 Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

pedagógico”³³². Según Casasbuenas y Prada, de esto “resulta que la formación de los docentes en los niveles de básica secundaria y media no fuera ya dominio exclusivo de las escuelas normales”³³³, sino que la responsabilidad haya sido repartida en las Instituciones de Educación Superior.

Para el año de 1980, mediante el Decreto 85³³⁴, se sumó un parágrafo para plantear excepciones relacionadas con las zonas rurales de difícil acceso y lugares apartados, para los cuales, se podían nombrar personas con título de bachiller para los tres niveles de enseñanza, siempre y cuando no se contara con personal titulado o en formación que viviera en la zona.

Luego, en 1981 surgió el programa Escuelas Normales Demostrativas, cuyo fin era integrar las escuelas a la comunidad para promover innovaciones curriculares y así formar a los maestros que el país necesitaba: “[...] este proyecto tenía un enfoque sistémico, estableció un conjunto de procesos administrativos tendientes a controlar el subsistema currículo: coordinación de actividades curriculares y de trabajo con la comunidad con miras a obtener la integración institucional en beneficio de un mejor rendimiento”³³⁵. En términos de calidad, estas garantizaban una mejor atención a la población de la zona de influencia.

En estas escuelas, se aplicaron los principios de la escuela activa, que, según el Ministerio de Educación Nacional, se caracterizaban porque el estudiante es el creador de su propio aprendizaje y el maestro lo guía –para lo cual debe planear las situaciones de aprendizaje–, porque el aula no es el único espacio para trabajar con los estudiantes ni la única situación de aprendizaje y por la evaluación por procesos. Esto implicó que el centro de la educación llegara a ser el estudiante, quien entra a

332 *Ibíd.*

333 Guillermo A. Casasbuenas Díaz y Eduardo Prada Velásquez, *Fortalecimiento de la capacidad de los entes territoriales. Para evaluar la educación en sus territorios*, Bogotá: MEN, 2013, 15.

334 Decreto 85/1980, de 23 de enero, por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979.

335 Mario Díaz y Ceneyra Chávez, “Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto”, *Revista Educación y Cultura*, 20, 1990, 20.

jugar un papel importante y fundamental en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; por ende, el maestro debe tener conocimiento de sus estudiantes, del contexto, de las temáticas y de todo aquello que facilite las situaciones de aprendizaje.

Para 1989, se presentó el Proyecto de Ley 114³³⁶ sobre la reforma de las Escuelas Normales, el cual proponía mejorar la calidad de la educación, lo cual se lograría al renovar el sistema de formación de maestros y reestructurar las Escuelas Normales. También planteó ampliar el nivel de educación media vocacional en dos años más, grados doce y trece, con opciones de énfasis en su formación.

En el periodo de resurgimiento de las Escuelas Normales, el papel del Movimiento Pedagógico³³⁷ fue crucial, por cuanto pretendía rescatar la imagen del maestro y hacer la reflexión sobre la práctica pedagógica, para lo cual se establecieron iniciativas tendientes a transformar la educación impartida en los centros de formación docente, elevar el nivel de formación del futuro magisterio, desarrollar formas de capacitación que condujeran a una profesionalización e implementar estrategias de actualización cultural y pedagógica permanente. Mientras tanto, el Ministerio de Educación Nacional continuaba emitiendo decretos que reestructurarían las Escuelas Normales y la educación en Colombia, así como ocurrió en la década del noventa.

El Decreto 1348 de 1990³³⁸, en su parte considerativa, estableció que la reforma de las Escuelas Normales para adoptar un sistema especial de formación de maestros estaba concebida dentro de los principios constitucionales, que el currículo en las Escuelas Normales no había sido modificado y se requería renovarlo y que el país necesitaba de un maestro nuevo, con formación integral, investigador y animador de acciones de desarrollo comunitario.

336 Ley 114/1989, sobre reforma Escuelas Normales.

337 Martha Cárdenas Giraldo et ál., *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias Grupo de Lenguaje Bacatá 20 años*, Bogotá: IDEP, 2008.

338 Decreto 1348/1990, de 27 de junio, por el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones, bajo la presidencia de Virgilio Barco y como Ministro de Educación Manuel Francisco Becerra Barney.

Con este propósito, se decretaron ocho años de formación en una Escuela Normal, la expedición del título de maestro con una opción de énfasis³³⁹ y la dedicación exclusiva de las Escuelas Normales a la formación de maestros. Sin embargo, para quienes iniciaron sus estudios antes de 1991, se estipuló que obtendrían el título de bachiller pedagógico o podrían continuar sus estudios para obtener el título de maestro, el cual les permitía inscribirse en el grado cuarto del escalafón docente.

Para el año de 1994, se emitió la Ley 115³⁴⁰, que proyectaba una visión de la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Desde esa concepción, entre varias propuestas, se consolidó la de implementar los Proyectos Educativos Institucionales como una nueva manera de modernizar y dar autonomía a las instituciones educativas.

Otros aspectos relevantes a destacar de la ley son: que la educación debía enmarcarse en tres núcleos, formación, desarrollo social y acceso al conocimiento y a la tecnología; que se habló de la educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura y una lengua; que tuvo en cuenta criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Además, en el artículo 112, hizo referencia a que la formación de los docentes correspondía a las universidades y a las demás Instituciones de Educación Superior que poseían una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la de actualización docente. En relación con las Escuelas Normales, planteó que estas debían ser reestructuradas y aprobadas con el fin de continuar la formación para el nivel de preescolar y de básica primaria. Esta

339 Las opciones de énfasis en el Sistema Especial de Formación de Maestros se determinarán con base en las necesidades y proyecciones de la comunidad de la sección territorial correspondiente, previo estudio de diagnóstico, y serán aprobadas por el ministro de Educación, para cada caso en particular.

340 Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.

ley fue reglamentada parcialmente por el Decreto 1860³⁴¹ de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

En el año 1995, se habló del Plan Decenal de Educación 1996-2006 como instrumento para hacer cumplir el derecho de la ciudadanía y las organizaciones sociales a participar democráticamente en la planeación, gestión y control de la educación. El plan permitió repensar el progreso del país desde la educación, al demarcarla como motor de una concepción de desarrollo sostenible a escala humana. Su finalidad era la continuidad del proceso de reforma educativa iniciado con la Constitución del 91.

La presentación de su estructura se dio desde estrategias con sus respectivos programas, las cuales fueron: integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación; elevar la calidad de la educación; expandir y diversificar la cobertura educativa; promocionar la equidad en el sistema educativo; fortalecer la institución educativa; mejorar la gestión educativa; promover la cultura y ampliar el horizonte educativo; dignificar y profesionalizar a los educadores.

Durante ese año se llevó a cabo la V Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Argentina, en la cual se acordó la instauración de programas de evaluación de la calidad de la educación. Este evento dio lugar a reformas en los sistemas educativos, para llevar a cabo las medidas descentralizadas de gestión y focalización. Es así que, para el año 1996, en el Decreto 0709³⁴² del 17 de abril, en el artículo 7, se estipuló que las escuelas podían ofrecer programas de formación permanente para preescolar y básica primaria, según disposición del convenio con la universidad.

Los programas debían estructurarse a partir de cuatro campos: formación pedagógica, disciplinar, científica e investigativa y deontológica y en valores humanos. En el artículo 12, se

341 Decreto 1860/1994, de 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

342 Decreto 0709/1996, de 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

implementó que, para el caso de las Escuelas Normales Superiores, la acreditación previa obligatoria se haría de conformidad con los requisitos mínimos de infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección, que estableciera el Ministerio de Educación Nacional y de acuerdo con el reglamento del Sistema Nacional de Acreditación a que se refería el artículo 74 de la Ley 115 de 1994.

En el gobierno de Ernesto Samper Pizano como presidente y Jaime Niño Díez como Ministro de Educación, el 19 de diciembre de 1997, se emitió el Decreto 3012³⁴³, en el cual se adoptaron disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Este ordenaba que dichas Instituciones Educativas debían operar como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores, para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

Sus finalidades se resumen en contribuir a la formación inicial de los educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria, desarrollar las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos, promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para así contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que participan.

También se decretó el ciclo complementario (grados 12 y 13) de formación docente, con una duración de cuatro semestres académicos, previo convenio con una Institución de Educación Superior, que posea una Facultad de Educación. Además de esto, era necesario diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia; por último, se instauró la acreditación de los programas de las Escuelas Normales Superiores, con el objetivo de promover el mejoramiento continuo de su calidad, fomentar los procesos de autoevaluación

343 Decreto 3012/1997, de 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

institucional y favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica.

Mediante el Decreto 272³⁴⁴ de 1998, también reglamentario de la Ley 115 de 1994, se planteó la profesionalización del educador, la acreditación previa en los programas académicos de formación de maestros, la organización de los programas académicos en educación y la introducción de los núcleos del saber pedagógico, básico y común, como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores en las Instituciones de Educación Superior. Acorde con Sánchez³⁴⁵, debido a esto, entre 1992 a 2005 se midieron los conocimientos en términos de eficiencia, eficacia y efectividad, se habló de acreditación de los programas, exámenes de calidad de la educación y créditos académicos.

A su vez, en 2008 mediante Decreto 4790³⁴⁶ del 19 de diciembre se determinaron las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores estipulando que éste respondería al PEI, teniendo en cuenta los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Se destaca como condiciones de calidad: las prácticas docentes en la formación complementaria, el plan de estudios y práctica pedagógica relacionada con los temas de preescolar y básica primaria, las innovaciones en el campo educativo que fomenten la investigación y la estructuración de los planes de estudio en créditos académicos.

344 Decreto 272/1998, de 11 de febrero, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.

345 Pedro Alfonso Sánchez Cubides, "Las políticas públicas de educación superior en Colombia y su incidencia en la upc (1980 - 2005)" (tesis de Doctorado en, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012).

346 Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

CAPÍTULO III

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS. CONTEXTO, HISTORIA Y PEDAGOGÍA

En el presente capítulo se da a conocer el recorrido histórico de una de las escuelas normales de Colombia, como lo es la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, institución formadora de maestros ubicada en el Caribe colombiano, la cual inició sus labores en 1848 en un salón prestado, tal como lo indican las fuentes primarias. En la actualidad continúa formando maestros para la Educación Básica Primaria en su sede propia, ubicada en el barrio El Bosque.

Así como se mencionan el origen, evolución y trayectoria, se presentan también las dificultades durante su desarrollo, decadencia, reestructuración y acreditación. Este recorrido por su historia se realizó con el fin de conocer sus orígenes, su desarrollo, su tradición pedagógica, los hechos que influyeron en los cierres y reaperturas, y su funcionamiento en el marco de la política pública educativa, de las guerras, de las decisiones administrativas y de la organización pedagógica, puntualmente en lo referido a la práctica pedagógica.

Durante el recorrido se citan las respectivas fuentes consultadas, se revisan leyes, resoluciones, ordenanzas y decretos, se mencionan sus actores, algunos planes de estudios del siglo xx, e informes de las visitas de los inspectores; estos dos últimos brindan información sobre el desarrollo de la práctica pedagógica en el siglo xx, desde dimensiones formativas y de experiencia.

La Heroica

Cartagena de Indias fue fundada por Pedro de Heredia en 1533: su ingreso a Cartagena se realizó por la península de Bocagrande, el 14 de enero de ese mismo año; previamente, había pedido en España el gobierno de esa tierra, lo cual le fue concedido mediante las capitulaciones que se firmaron en Tordesillas con la reina doña Juana La Loca.

Cartagena fue presa codiciada de piratas y de los enemigos de España, en razón de los metales preciosos. Entre 1543 y 1697 sufrió seis ataques mayores, con gran pérdida de vidas y patrimonio, como los del Francis Drake³⁴⁷, en 1586, y el de Jean Bernard Desjeans³⁴⁸, en 1697.

La posibilidad de una invasión al continente por algún lugar de las extensas costas septentrionales siempre estuvo latente. La Corona, por lo tanto, inició desde el siglo XVI la construcción de defensas, [...] culminó en el siglo XVIII y convirtió a la ciudad en una Plaza Fuerte y Llave del Reino de la Nueva Granada, del Chocó y del Darién³⁴⁹.

El fuerte protegió por un tiempo a la ciudad, pero no fue suficiente para que cayera ante Morillo, el Pacificador, como lo veremos más adelante.

En 1610, la Corona determinó crear en Cartagena un tercer tribunal del Santo Oficio de la Inquisición, razón por la cual llegaron en septiembre los primeros inquisidores, Pedro Mateo de Salcedo y Juan de Mañozca. Durante el tiempo de su

347 Pirata y corsario inglés, comerciante de esclavos y vicealmirante de la Marina Real Británica. Recibió el título de *sir* por intermedio de la Reina Isabel I; en 1581 fue alcalde y entre 1584 y 1585 fue miembro del parlamento. Llegó con su flota en 1586 por Bocagrande, antes llamada Punta del Judío y logró apoderarse de Cartagena. Falleció en 1596, en un viaje hacia las Indias Occidentales.

348 Barón de Pointis, oficial de la Marina francesa, sitió a Cartagena cuando estaba al mando el gobernador Diego de los Ríos. El cartagenero contaba con negros y mulatos, mientras que el francés tenía aproximadamente 6500 hombres armados y expertos. Saqueó la ciudad y la dejó en manos de Duccase, quien la saqueó una segunda vez.

349 Adelaida Sourdis Nájera, "El precio de la independencia en la Primera República: La población de Cartagena de Indias (1814 -1816)", *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 12, 1, 2007, 275.

funcionamiento quemaron a cinco personas, llevaron a juicio a más de un centenar, torturaron y desterraron a otros; el Tribunal estuvo en Cartagena hasta el 11 de noviembre de 1811.

En esta fecha, Cartagena de Indias declaró su independencia de España mediante el *Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena*, en la que manifestaron las razones por las cuales se separaban para siempre de la Monarquía Española, entre las cuales se destacan: el constante acecho al que habían sido sometidos, la injusticia, la tiranía y la opresión por parte de los gobiernos de la Península, la usurpación del título de Soberana de Indias, la injuria a los integrantes del cabildo, la orden de investigar a algunos miembros del cabildo y vecinos, y la guerra por el poder, nuevamente. Es así como reclaman sus derechos y piden la administración interior, fundada en la razón, la justicia y en el ejemplo de otras naciones.

[...] declaramos solemnemente a la faz de todo el mundo, que la Provincia de Cartagena de Indias es desde hoy de hecho y por derecho Estado libre, soberano e independiente; que se halla absuelta de toda sumisión, vasallaje, obediencia, y de todo otro vínculo, de cualquier clase y naturaleza que fuese, que anteriormente la ligase con la corona y gobiernos de España, y que como tal Estado libre y absolutamente independiente, puede hacer todo lo que hacen y pueden hacer las naciones libres e independientes. Y para mayor firmeza y validez de esta nuestra declaración empeñamos solemnemente nuestras vidas y haciendas, jurando derramar hasta la última gota de nuestra sangre antes que faltar a tan sagrado comprometimiento³⁵⁰.

Esta declaración llenó de valentía y patriotismo a los ciudadanos, al punto de jurar defenderla con sus vidas, hecho que se observó cuatro años después, cuando Fernando VII envió a Pablo Morillo³⁵¹, el Pacificador, a refundar a Cartagena. “Morillo y

350 “Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena”, Cartagena de Indias, 1811.

351 Nació en Fuentesecas, Zamora, el 5 de mayo de 1775. En 1791 entró al servicio como soldado del Regimiento de la Marina, en 1797 obtuvo el grado de sargento, en 1808 fue ascendido a subteniente, en 1809 fue proclamado coronel, en 1811 fue ascendido a brigadier del Ejército español, en 1813 recibió la faja de mariscal de campo por la batalla de Vitoria. Nombrado conde de Cartagena en el tiempo en que la reconquistó, restauró la inquisición e instauró el régimen del terror, caracterizado por perseguir y ejecutar a todos aquellos que estaban en contra del Gobierno y a favor de la independencia.

su gente llegaron a Cartagena, taponando las comunicaciones por tierra y mar, quedando la ciudad definitivamente sitiada³⁵² desde el 26 de agosto³⁵³, mientras que:

En 1815 el Brigadier Manuel del Castillo a cargo de la defensa conminó a los “extranjeros estantes y habitantes de esta plaza” al alistamiento porque, decía, era llegado el caso de que prestéis a esta patria que habéis adoptado los servicios que tiene derecho a reclamar de vosotros³⁵⁴.

Con estas palabras animó al pueblo para que no se rindiera ante la situación. La consigna era vencer o morir, mientras que la estrategia de Morillo fue sitiar la ciudad para que se rindiera por hambre, lo cual sucedió el 5 de diciembre, no solamente debido a la hambruna sino a las enfermedades, con lo que terminaron 105 días de resistencia. En la torre del reloj aparece el emblema al sitio de Cartagena, con fecha 5 de diciembre de 1815; dice así:

¡Caminante! Después de cien días de riguroso asedio puesto a la ciudad por el ejército español, salieron por esta puerta a la caída de la tarde del 5 de diciembre de 1815 los últimos defensores de Cartagena.

Vencidos por el hambre y las enfermedades prefirieron desafiar los azares de la emigración que entregarse a merced del sitiador.

Más de dos mil tomaron el camino de la expatriación. Muchos murieron en playas extranjeras y muy pocos volvieron a cruzar por este umbral.

Los descendientes de aquellos abnegados patriotas han hecho grabar este recuerdo.

Una vez tomada la Plaza, Morillo restauró el orden en pocos días, y la dejó al mando del general Francisco Montalvo para, de esta manera, continuar con su plan de reconquista. Para ello, estableció el Consejo de Guerra permanente, ante el cual comparecieron los acusados, y el Consejo de Purificación, para aquellos con menor

352 Algunos historiadores (Rafael Ballestas, Roberto Arrázola, Indalecio Liévano, Eduardo Lemaitre, para citar algunos) explican que esto no hubiese sucedido, o la historia hubiese sido otra, si las viejas rencillas entre Bolívar y del Castillo no hubiesen existido.

353 Rafael Ballestas Morales, *Cartagena de Indias, relatos de la vida cotidiana y otras historias*, Cartagena de Indias: Organización Digital Casa Editorial, 2003, 192.

354 Adelaida Sourdis Nájera, Op. cit., 277.

grado de delito y que no merecían la pena capital, y declaró libertad a los esclavos que presentaran a cabecillas revolucionarios. Fue así como Francisco José de Caldas y Jorge Tadeo Lozano fueron al patíbulo en 1816; también fueron delatadas Policarpa Salavarrieta, en 1817, y Antonia Santos en 1819. Estos hechos se publicaron en el periódico *La Escuela Normal* de la siguiente manera:

Dueño ya Morillo de la República, dio principio a su obra de exterminio: él había dicho: “para subyugar las provincias insurgentes, es necesario tomar las medidas que se tomaron en la primera conquista, EXTERMINARLAS” y lo cumplió. Así en la capital como en las provincias los republicanos fueron aprisionados, y, no bastando en Bogotá las dos cárceles ordinarias, el edificio de la orden Tercera y el colegio del Rosario fueron convertidos en prisión³⁵⁵.

El exterminio fue una estrategia sanguinaria utilizada para amedrentar al pueblo, evitar una posible rebelión, fortalecer la intervención de los opresores y para legitimarse en el poder. Debido a la resistencia del pueblo durante los ciento cinco días, la ciudad recibió el nombre de Cartagena la Heroica; a pesar de no haber logrado su propósito, es un reconocimiento a los hombres y mujeres que decidieron luchar y proteger su territorio.

La Escuela Normal en el estado de Bolívar. Cierres y reaperturas

Las primeras escuelas normales en Colombia se crearon a partir de la Ley 1 del 6 de agosto de 1821. En esas fechas, Colombia (Estados Unidos de Colombia) estaba dividida en nueve estados³⁵⁶. Cartagena³⁵⁷ de Indias pertenecía al estado de Bolívar³⁵⁸ (figura 1).

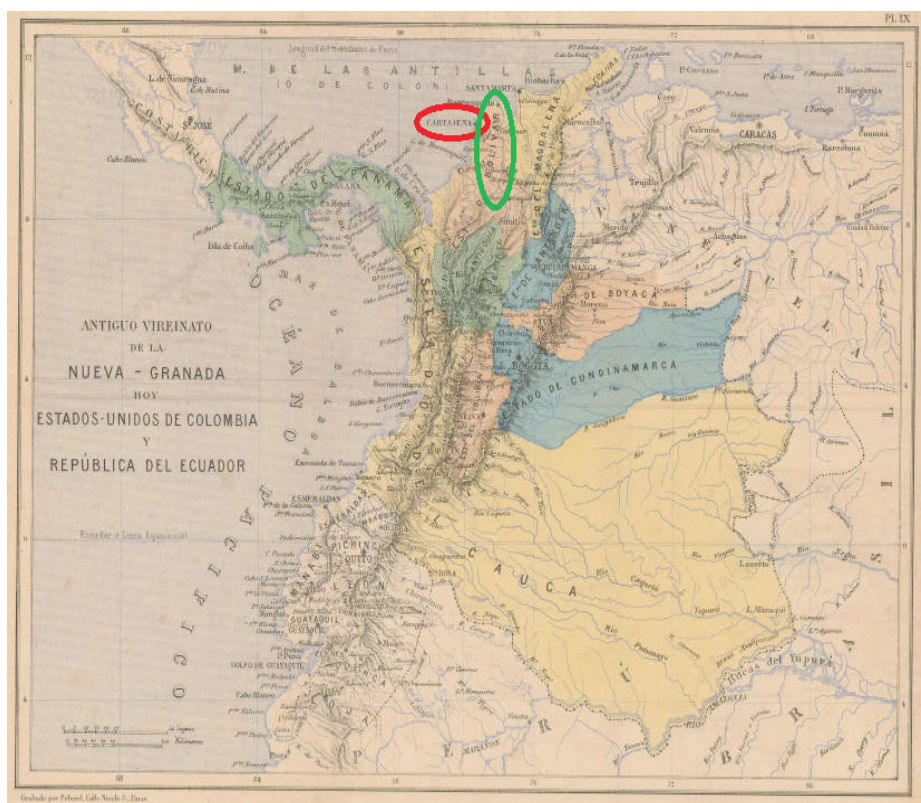
355 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 19 de diciembre 1874, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. v, n.º 207, 393.

356 Estados de: Bolívar, Magdalena, Cauca, Boyacá, Santander, Panamá, Tolima, Antioquia y Cundinamarca.

357 En ese tiempo se denominaba Cartagena y era una provincia.

358 Se realiza esta aclaración porque al revisar el periódico *La Escuela Normal*, *La Gaceta de Bolívar*, la información se encuentra con el título del estado de Bolívar o Bolívar. El estado de Bolívar se divide en nueve departamentos, a saber: Cartagena, Carmen, Corozal, Chinú, Mompós, Sabanalarga, Sabanilla, Sinú y Tolú. Tomado de: “Gaceta Oficial del Estado de Bolívar”, Cartagena, 24 de octubre de 1858, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 68, 2.

Figura 1. Mapa: “Antiguo Virreinato de la Nueva Granada, hoy Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador 1821-1880”



Fuente: Cartografía Histórica. Biblioteca Luis Ángel Arango³⁵⁹

En 1846, Joaquín Posada Gutiérrez³⁶⁰ tenía el cargo de gobernador: durante ese tiempo avanzó en la propuesta de fundar una escuela normal en Cartagena de Indias. Fue así como, el 15 de enero de 1847 mediante el Oficio 19, solicitó la construcción de la

359 “Antiguo Virreinato de la Nueva Granada, hoy Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador 1821-1880”, Georges Erhard Schieble, París, 1883, Cartografía Histórica, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), H701.

360 Nació en Cartagena en 1797. En 1821 empezó al servicio de la República como teniente de las milicias; combatió en la acción de Quiciro, el 21 de junio del mismo año; en Altagracia, el 17 de febrero de 1822, en Montecarlo el 24 de abril, en Juritiva, en Ciénaga, en Riohacha. Fue capitán y coronel, miembro del Congreso granadino en varias ocasiones. Muy reconocido por hacer, junto con el general Mosquera, los tratados de Manizales. Escribió dos volúmenes de “Memorias histórico-políticas” y “La batalla del Santuario”.

Escuela Normal en el Convento La Merced³⁶¹, pues la Universidad se negó a ceder la parte arruinada del extinto Convento de San Agustín³⁶². Así lo expresa el gobernador de la provincia de Cartagena a la Cámara provincial en 1847:

Habiéndose denegado la Universidad a ceder la parte arruinada del extinguido convento de San Agustín y aun a entrar en convenio con tal objeto, fue preciso ocurrir al Poder Ejecutivo solicitando la sesión del también arruinado edificio de la Merced, para construir los salones que han de servir para dicha escuela³⁶³.

La respuesta a esta petición fue dada en el Oficio 3 del 9 de febrero de 1847, cuya cesión fue provisoria³⁶⁴, pero que dio alcance a dicha solicitud.

El 1 de junio de 1847 se realizó la invitación para la construcción del salón de la Normal, esta se publicó en el semanario del 13 de junio de 1847:

En el edificio del suprimido convento de la Merced de esta ciudad debe construirse con autorización del gobierno el salón para la escuela normal de la provincia. Los que quieran contratar la mano de obra y los materiales necesarios separadamente, o ambas cosas juntas, pueden ocurrir a la Gobernación a consultar el plano respectivo [...]³⁶⁵.

361 Nuestra Señora de la Merced fue iglesia y convento: por Real Cédula, fechada en Madrid el día 6 de julio de 1617, se concedió permiso al padre comisario general de la orden de los mercedarios para fundar un convento en la ciudad de Cartagena. Se supone que los trabajos comenzaron por iniciativa del padre maestro fray Melchor Prieto, posiblemente en el año de 1618 o 1619; el sitio escogido para la fábrica quedaba muy cerca de la ermita llamada "El Humilladero". Hoy es el actual Teatro de Heredia. Dimas Badel, *Diccionario histórico-geográfico de Bolívar*, Cartagena: Fondo Editorial del Bolívar Grande, 1999, 197.

362 En 1821 se promulgó la Ley 1 del 6 de agosto, sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores, decretando suprimir los conventos de regulares que contaban con menos de ocho religiosos de misa. Los edificios se destinaban preferiblemente para colegios o casas de educación.

363 "Semnario de la Provincia de Cartagena", Cartagena, 19 de Setiembre de 1847, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 271, microfilm 303, 2.

364 Cartagena, 13 de noviembre de 1848, Archivo General de la Nación (AGN), Sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 827, t., 30, r. 128.

365 "Semnario de la provincia de Cartagena", Cartagena, 13 de junio de 1847, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 257, microfilm 303, 1-2.

Lo que confirma que existía una voluntad política por dar inicio a una escuela normal con su propio espacio.

Un año más tarde se envió un nuevo oficio, el 3 de marzo de 1848, solicitando la cesión completa del lugar. Asimismo, se definió que a la Escuela Normal:

Se le anexó la parroquial del distrito de la Catedral que es uno de los tres que forman la ciudad capital de esta provincia, esta unión tuvo lugar en virtud de la regla general establecida en los artículos 401 y 402 del decreto ejecutivo de 2 de noviembre de 1844³⁶⁶.

Siendo así, Posada manifestó:

Expedí mi decreto de 2 de septiembre de 1847, publicado en el semanario n.º 266, convocando a posición a la escuela normal, y anexando a ella la parroquial de la catedral de esta ciudad que, aunque en realidad no existía sostenida de las rentas comunales como debía ser, [...] primero en el antiguo Colegio Seminario de San Carlos, y después en la Universidad del distrito, sostenida por los fondos de estos establecimientos³⁶⁷.

En dichas palabras se vislumbra la precariedad con la que contaban las escuelas para su sostenimiento y mantenimiento. Por otro lado, dando continuidad a la invitación para construir los dos salones en el Convento de La Merced, uno para la Escuela Normal y otro para la primaria, se publicaron en el semanario las indicaciones para su construcción:

En el salón alto debe servir para la normal. — Refaccionar el techo poniendo nuevos los pares y tablas inútiles (...). — Refaccionar el piso poniendo nuevas vigas y tablas (...). — Hacer cuatro tribunas al lado de la plaza (...) con sus correspondientes puertas partidas. — Hacer cuatro ventanas voladas (...) con sus correspondientes puertas y colocarlas en la pared del lado del patio. — Formar el hueco de la puerta principal de dicho salón (...). — Construir una escalera de material (...) que lo comunique con el salón bajo. — Macizar los arcos necesarios para formar dicha escalera. — Reformar y blanquear interior y exteriormente este salón³⁶⁸.

366 *Ibíd.*, leg. 822.

367 Cartagena, 27 de enero de 1848, Archivo General de la Nación (AGN), Sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 701, t. 36, r. 134.

368 Cartagena, 13 de noviembre de 1848, Archivo General de la Nación (AGN), Op. cit., leg. 252.

Dicho contrato, por un valor de 5000 mil pesos, fue cedido en Cartagena a José María Amador, el 30 de agosto de 1847, quien:

[...] se compromete a principiar la obra lo más tarde dentro de los treinta días contados desde la aprobación de este contrato y concluirla el día último de diciembre del corriente año pudiendo prorrogársele hasta dos meses más si llegare a solicitarlo³⁶⁹.

De esta manera, por Decreto del 17 de enero de 1848, el gobernador Joaquín Posada Gutiérrez dio apertura a la Escuela Normal de la provincia de Cartagena³⁷⁰; según lo manifestado en el artículo 1: “El día 1º de febrero próximo se abre la Escuela normal de la provincia y la primaria del distrito parroquial de la Catedral que le está anexa”³⁷¹. Pero como la construcción no había finalizado, Posada expresó:

Conociendo la importancia de tal establecimiento y deseando que la primaria comience a disfrutar los bienes que de él debe reportar, he dispuesto que desde el 1.º de febrero próximo se dé principio a la enseñanza en el salón donde estaba la escuela de la universidad, (...) hasta que se concluya el local que se está construyendo³⁷².

Es así como la Escuela Normal inicia sus actividades académicas el 1.º de febrero de 1848 en las aulas de la Universidad del Magdalena, por no haberse terminado a tiempo las obras que para ese efecto se desarrollaron en el extinguido convento de la Merced, donado por el presidente de la República Tomás Cipriano de Mosquera a través del decreto de 28 de abril de 1848³⁷³.

No solamente se dio inicio a la Escuela, sino que se garantizó que tendría una sede propia para su funcionamiento, aunque esto no se logró desde el comienzo, pero se observó el interés por

369 *Ibíd.*, leg. 253.

370 Actualmente denominada Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

371 “Semanao de la Provincia de Cartagena”, 23 de enero de 1848, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 289, microfilm 304, 1.

372 Cartagena, 27 de enero de 1848, Archivo General Nación (AGN), *Op. cit.*, leg. 703.

373 Luis Reyes Castellar, *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900* (Documento inédito), 21-22.

brindar un espacio adecuado para la enseñanza. Entonces, Posada remitió carta al secretario de Estado del despacho de Gobierno, el 14 de julio de 1848, manifestando:

Como lo anuncio a ustedes en su calidad de Director general de Instrucción pública por mi nota del 27 de enero último, n.º 32 el día 1º de febrero siguiente se abrió la escuela normal de la provincia en el salón que provisionalmente facilitó la Universidad del distrito con cinco asistentes y dicha escuela, y ocho en la primaria que le está anexa hoy existen cuatro alumnos pensionados y dos no pensionados en la primaria, y setenta y cuatro en la segunda³⁷⁴.

De esta manera inició labores la Escuela Normal en Cartagena, con pocos estudiantes y en un salón provisional, pues fue necesario ampliar el contrato:

[...] haciendo unas cosas más que no se podía prescindir, y en 9 de febrero último se celebró otra nueva contrata con el mismo señor Amador, por la suma de tres mil doscientos p. de ambas contratas dan cuenta a ustedes bajo los números 1º y 2º para la determinación que corresponda³⁷⁵. Estas obras, para el mes de julio estaban culminadas, sin embargo, no pudieron hacer el traslado porque se estaba fabricando el mobiliario de ambas escuelas³⁷⁶.

Las proposiciones de este nuevo contrato se aceptaron el 9 de febrero de 1848, nuevamente por el señor José María Amador: en esta oportunidad tenía que desentejar el claustro, sacar las rejas viejas, poner nuevas vigas en el antecoro, colocar baldosa en el piso, pintar puertas y ventanas, e instalar una puerta nueva en el zaguán. Se comprometió a entregar el último día de abril de 1848.

Es así como se da apertura a la Escuela Normal en Cartagena de Indias, y empieza la formación de maestros para las escuelas primarias. José Manuel Royo³⁷⁷ fue el primer rector de la Escuela

374 Cartagena, 14 de julio de 1848, Archivo General Nación (AGN), Sección República, Fondo Gobernaciones, leg. 249, t., 30, r. 128

375 *Ibid.*

376 Luis Reyes Castellar, *Op. cit.*, 22.

377 Patentó sus obras y las publicó en el *Semanario de la provincia* (1839-1850) y en la *Gaceta del Estado Soberano de Bolívar* (1857-1886). Otras publicaciones son: *Nueva Geografía Metódica de Meissas y Michelot* reformada en 1846, *Teatro* de José Manuel Royo 1847, *Instrucción moral y religiosa para las escuelas de la República* 1849, *Lecciones de Agrimensura* 1875. Varios libros de Geografía Universal arreglada para los colegios americanos 1847, *amor y odio*, Joaquín Murat, el Márquez de Castro y un rey pagado.

Normal, nombrado por Posada en Cartagena, como lo expresa en su carta dirigida al secretario de Estado:

Como no hubiere otro (...) a la escuela normal que el Doctor José Manuel Royo, le he conferido el destino con fecha 11 del corriente, después de haber sido examinado y aprobado plenamente, en los términos que exige el decreto ejecutivo de 22 de noviembre de mil ochocientos cuarenta y cuatro³⁷⁸.

En 1851 Juan José Nieto, del Partido Liberal, fue nombrado gobernador de la provincia de Cartagena. El contexto político en esta época se caracterizó por los enfrentamientos entre el grupo de los liberales (lo que llevó a la conformación de dos grupos: los gólgotas radicales y los draconianos), las tensiones entre la iglesia y los conservadores, el golpe de estado de José María Melo a José María Obando, origen de la guerra civil, pero:

La victoria militar del partido conservador en la guerra civil de 1854 y la división liberal entre gólgotas y draconianos, marcó el inicio del relevo burocrático partidista en las provincias de la costa caribe, un claro ejemplo fue la destitución en 1855 del gobernador liberal de Cartagena Juan José Nieto, acusado por el procurador Lino de Pombo de prevaricador por su apoyo al golpe de Melo y por anteponer su autoridad provincial a la nación³⁷⁹.

Fue una época llena de rivalidades y enfrentamientos, de lucha por el poder en lo religioso, educativo y político, de injusticias y de luchas sin sentido. Ese mismo año, el 1 de enero de 1855 asumió por encargo la gobernación Antonio González Carazo³⁸⁰, y para ese momento:

378 Cartagena, 27 de enero de 1848, Archivo General de la Nación (AGN), Op. cit., leg. 702.

379 Luis Miguel Pardo Bueno, "El debate político y la guerra civil en el estado de Bolívar y la Confederación Granadina (1859-1862)", *El taller de la historia*, 8, 8, 2016, 5.

380 Con el rango militar de general, en 1865 fue nombrado presidente del estado de Bolívar. Fue miembro de la Junta Directiva Revolucionaria de 1859, organizador y comandante de los primeros cuerpos armados del estado de Bolívar. Tomado de: Luis Miguel Pardo Bueno, "Gobierno político y militar en el Estado soberano de Bolívar 1857-1886", *Revista Anuario de Historia Regional y de las fronteras*, 17, 2, 2012, 10.

La Escuela Normal ya no existe, y los útiles de oficina fueron distribuidos entre otras instituciones que los necesitaban; al hablar de ellos en su memoria, el gobernador dice distribuyendo entre ellos los útiles sobrantes de la extinguida escuela normal, que, no teniendo aplicación alguna, se deterioraban sin ningún provecho para la enseñanza. Se observa que hace apenas siete años de inaugurada esta Escuela y ya desapareció, la información es seca y no manifiesta las causas por las que ha sido cerrado este importante centro educativo. Los comentarios del gobernador en su informe no son halagadores para la provincia, la crisis económica sigue rondando en nuestro territorio³⁸¹.

A pesar de no mencionarse las causas del cierre de la escuela, se puede deducir que sus razones están referidas a la exigencia de la manutención por parte de la provincia, los escasos recursos económicos insuficientes para lograrlo y los problemas sociales que indiscutiblemente incidieron. Sin embargo, la situación política cambió en 1857, con la elección de Mariano Ospina Rodríguez como presidente, y con la instalación del Congreso en 1858, la mayoría conservador. Como era de esperarse, esto llevó a la marginación de los liberales, por ende los reclamos y los ataques de estos no se hicieron esperar: “fraude electoral conservador, monopolio nacional y provincial de los cargos públicos por los conservadores, el uso de la fuerza pública, la pretensión del gobierno de Ospina de monopolizar las rentas del estado”³⁸², fueron algunas de las razones citadas, pero como es de conocimiento general, los opositores buscan un sinnúmero de razones para deslegitimar a quien está en el poder, algunas veces con justa razón, otras por sospecha.

Teniendo el poder el Partido Conservador, el 22 de mayo de 1858 se estableció la Constitución, en la cual se confirmó la conformación de la Confederación Granadina, con los estados de Antioquia, Bolívar, Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Magdalena, Panamá y Magdalena; el poder legislativo dividido en Senado y Cámara; el poder judicial, ejercido por el Senado, por la Corte Suprema, por los tribunales y juzgados que establecieran la ley;

381 Luis Reyes Castellar, Op. cit., 52.

382 Luis Miguel Pardo Bueno, Op. cit., 6.

el Ministerio Público ejercido por un Procurador General de la Nación; la elección del presidente por voto directo; los senadores y representantes por voto directo de los ciudadanos del Estado, entre otros.

Doce años después, el primero de noviembre de 1870 se promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Primaria, cuya finalidad era la de organizar el sistema educativo a través de disposiciones administrativas, pedagógicas, disciplinarias y morales, hecho que se lee en la Circular de los Estados Unidos de Colombia³⁸³, en el artículo 3: “La instrucción pública se divide en tres grandes ramos; a saber: la enseñanza, la inspección, y la administración”³⁸⁴ y en el artículo 37: “Las escuelas primarias son elementales y superiores”³⁸⁵. Sobre las disposiciones pedagógicas, los artículos 114 y 115 señalaron: “Establécese en la capital de la Unión una Escuela Central con el objeto de tomar maestros idóneos que regenten las Escuelas normales de que trata el capítulo VII. La enseñanza en la Escuela central tiene por objeto principal la perfección y difusión de los métodos de enseñanza”³⁸⁶. Se organizó el sistema educativo y se dio paso a la creación de una escuela principal para la perfección de los métodos y en la que los futuros maestros se formarían para luego desempeñar su labor.

Desde el punto de vista de la organización administrativa, el Decreto Orgánico de Instrucción Primaria “distribuyó los costos financieros entre la nación, el Estado y el municipio”³⁸⁷. Por otra parte, dio paso a que los sacerdotes impartieran la instrucción religiosa con consentimiento de los padres. Para Silva, “la reforma no fue anticlerical ni mucho menos antirreligiosa (y) se limitó a declarar la no intervención del Estado”³⁸⁸; esta situación se puede

383 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 7 de enero de 1871, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), t. I, n.º 1, 2.

384 *Ibíd.*

385 *Ibíd.*, 5

386 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 14 de enero de 1871, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), t. I, n.º 2, 17.

387 Willian, Malkún, “La reforma educativa de 1870 en el estado soberano de Bolívar”, *Revista Amauta*, 15, 2010, 140.

388 Citado por Willian Malkún. *Ibíd.*, 141.

constatar en los textos y materias a enseñar en las escuelas de la provincia de Cartagena:

En las escuelas de varones y en las escuelas de niñas debían enseñar las siguientes materias: Lectura, escritura, doctrina cristiana, nociones de moral, urbanidad, nociones de historia sagrada. Algunos textos que debían utilizarse en las escuelas debían ser revisados u corregidos por el Arzobispo de Bogotá e incluía libros como nociones de moral, la primera parte del compendio del Señor Manuel A. Carreño, nociones de historia sagrada, la parte histórica de la instrucción moral y religiosa del Señor doctor Francisco Royo y el catecismo de uso para las escuelas de niñas³⁸⁹.

Una educación cargada de conocimientos religiosos, pensada para el aprendizaje de conocimientos esenciales para la vida como la lectura, la escritura, los valores, la moral, la historia sagrada. Llama la atención la corrección y revisión que realizaba el arzobispo: ¿qué pretendía implementar?, ¿qué buscaba controlar? o ¿qué quería evitar?; preguntas que tienen su respuesta al indagar las fuentes primarias.

El 29 de abril de 1871 se celebró un convenio³⁹⁰ sobre instrucción pública entre el estado de Bolívar y el Gobierno de la Unión, en el cual el Gobierno proveería al estado de todo lo necesario para la organización y el desarrollo de la instrucción; sin embargo, este quedó sin efecto el 22 de diciembre del mismo año, excepto en lo relativo a la inspección y auxilio por parte del Gobierno a la Escuela Normal Nacional, la cual había tenido muchas dificultades en su corto periodo de funcionamiento, pero, en relación a su modelo:

[...] se han notado algunos progresos en él, como lo testificaron los actos públicos intermedios verificados en junio último y

389 *Ibíd.*, 142.

390 “Se celebró entre el Gobierno de la Unión y del Estado de Bolívar un convenio sobre instrucción pública. Conforme a este convenio se previó, por parte del primero, a la organización, desarrollo del respectivo ramo en la medida que lo permitían los recursos destinados al efecto y la cooperación de parte del segundo; de todo lo cual se dio cuenta el señor Secretario en el informe que se le dirigió por este despacho el 31 de diciembre anterior”. Tomado de: “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 10 de enero de 1874, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), t. v, n.º 158, 4.

que fueron halagüeños, según la expresión el señor Director, con especial los relativos a la Escuela modelo, anexa a la Normal, en que quedó comprobada allí la bondad del sistema de enseñanza³⁹¹.

El sistema referido era el de Pestalozzi; según Zuluaga:

[...] en la práctica pedagógica de las escuelas primarias coexistieron el método de enseñanza mutua y el de Pestalozzi [el cual] pretendía sustituir el memorismo [...] por una concepción integral de las facultades, donde la memoria solamente era una parte del conjunto³⁹².

Este era un elemento que conformaba el todo del método de enseñanza, el cual no fue fácil de sustituir o de convertirlo en una parte del proceso.

Un año después, en comunicación del 5 de enero de 1872 dirigida por el cónsul colombiano en Berlín, señor Eustacio Santamaría, al secretario de Gobierno del estado de Bolívar se le expresa:

Tengo el honor de comunicar a Usted que el señor Julio Wallner ha sido contratado por mí en esta ciudad, para ir a la capital de ese estado a fundar y dirigir la Escuela normal, que, según la ley sobre instrucción pública nacional, desde el Gobierno de la unión establecer en cada uno de los Estados colombianos. (...) incluyo a Usted el contrato celebrado con este señor a nombre del Gobierno, y de acuerdo con sus instrucciones [...]³⁹³

Es así como llegó la primera Misión Alemana a Colombia, conformada por nueve pedagogos, quienes estaban formados en las teorías de Pestalozzi y Fröbel. Como director por seis años de la Escuela Normal de Cartagena fue asignado desde Berlín Julius Wallner, quien era considerado por el cónsul como:

[...] hombre honrado a carta cabal, conoce perfectamente su profesión de institutor pestalozziano, que ha practicado varios

391 *Ibíd.*

392 Olga Lucía Zuluaga Garcés, "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 a 1868", *Revista Educación y Pedagogía*, XIII, 29-30, 2001, 44.

393 "Gaceta de Bolívar", Cartagena, 25 de febrero de 1872, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 800, microfilm 781, 31.

años en las Escuelas públicas de Prusia, teniendo de su habilidad pedagógica conocimientos científicos y conducta privada, los mejores certificados, así de la Escuela normal en que se educó³⁹⁴.

A pesar de que la comunicación del cónsul expresaba que se diera apertura a la Escuela una vez Wallner llegara al estado de Bolívar, para que la nación no perdiera el salario que el director empezaría a ganar, y para que se sintiera el beneficio en la sociedad, esto no fue posible, pues:

[...] la apertura de la Escuela Normal se dilató aun cuando la Anexa inició labores el 15 de febrero de 1872 de acuerdo a lo decretado, pero más tarde esta cerró sus puertas por carecer de local; iniciándose así un verdadero viacrucis por parte de los dirigentes locales para poder lograr la apertura de esta, cuando en la mayoría de las capitales de los demás Estados ya se había realizado la inauguración³⁹⁵

Finalmente, debido a que no se contó con una sede propia y adecuada, su apertura se dio el 9 de enero de 1873: “la Escuela normal y la primaria anexa se inaugurarán el día 9 de enero”³⁹⁶. En 1874, Julius Wallner continuaba siendo director de la Escuela Normal de Bolívar, como consta en el diploma³⁹⁷ de maestro de Escuela Superior expedido en Cartagena, el 6 de julio de 1874, al señor Vicente Tapia. En ese año estaba como subdirector Virjilio León.

Wallner pudo detectar los estudiantes sin vocación para la profesión de maestros, a quienes consideraba como un grupo “de individuos que, ineptos para el magisterio han tomado la pedagogía como una especulación. Estos señores cometen un crimen de lesa patria, como que haciéndole perder a la juventud su tiempo más precioso”³⁹⁸. Con ese calificativo, los estudiantes

394 *Ibíd.*

395 Luis Reyes Castellar, *Op. cit.*, 79.

396 “Gaceta de Bolívar”, Cartagena, 31 de diciembre de 1872, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 840, microfilm 781, 198.

397 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 24 de enero de 1874, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. v, n.º 160, 1.

398 Luis Alarcón Meneses, “Maestros y Escuelas Normales en el caribe colombiano durante el Régimen Federal”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 167.

que no mostraban la vocación eran expulsados de la escuela, evitando que finalizaran sus estudios.

En el plan de estudio del estado de Bolívar para 1874, en el art. 4 se recomendaba la tarea educativa a los directores de escuela de hacer uso en sus clases de las obras de Antonio Benedeti, Manuel Royo y Dionisio Araujo:

Los directores de las escuelas [primarias] enseñarán por los textos que siguen: Escuelas superiores: Gramática Española por Antonio Benedeti, Aritmética superior por José Manuel Royo, Nociones de geometría por José Núñez Arenas, Geografía Universal por José Manuel Royo, Nociones de historia patria por José Joaquín Borda, Elementos de Cosmografía, los que contiene la Geografía del Dr. José Manuel Royo, 7ma edición, Economía doméstica por Rufino José Cuervo³⁹⁹.

Las clases de lenguaje eran trabajadas a partir de la gramática española, mientras que matemáticas se dividía en aritmética y geometría; situación muy parecida ocurría con ciencias sociales, que estaba dividida en historia, geografía y cosmografía. Ese mismo año: “comenzó sus tareas la Escuela Normal el 28 de febrero, se dividieron los estudios en tres cursos; al primero concurren cinco alumnos internos y tres externos; al 2º tres internos y dos externos; y al 3º siete internos; nueve externos”⁴⁰⁰. Es así como la Escuela Normal continuó su funcionamiento, generando gran expectativa y confianza en sus dirigentes para cumplir con el objetivo de formar maestros para las escuelas del Estado; así lo expresa el mensaje del poder ejecutivo del estado a la Asamblea Legislativa:

La Escuela Normal es un plantel que le hace honor al Estado, porque si sus superiores son inmejorables, los alumnos en lo general son estudiosos, inteligentes, humildes y de una conducta moral intachable. Ese establecimiento nos proporcionará durante pocos años, no sólo Maestros para las Escuelas de todos

399 Rafael Enrique Acevedo Puello, “Hombres de letras en la provincia. Producción y comercio de libros en la República de Colombia 1821-1879”, *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 43, 1, 2016.

400 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 9 de enero de 1875, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VI, n.º 210, 12.

los distritos del Estado, sino Catedráticos entendidos para las escuelas profesionales del colegio⁴⁰¹.

La provincia de Cartagena confiaba en la educación que se le brindaba a los futuros maestros en la Escuela, y que esa misma se le ofrecería a los estudiantes una vez los maestros acudieran a las escuelas para enseñar. El 12 de enero de 1876, Julius Wallner presentó el programa⁴⁰² para los cuatro cursos de estudios de la Escuela Modelo (anexa a la Escuela Normal Nacional del estado de Bolívar), el cual fue aprobado por Enrique Cortés el 3 de junio del mismo año. Estaban organizados los cuatro cursos de la siguiente manera: el curso cuarto inferior constaba de seis lecciones semanales de lectura para conseguir habilidad práctica al leer del molde y manuscritos, procurando buena articulación y pronunciación; seis lecciones semanales de escritura en lo referido a caligrafía y ortografía; seis lecciones semanales de aritmética, para aprender las operaciones básicas y conteo hasta cien; tres lecciones semanales de enseñanza objetiva, referida a conversaciones sobre los objetos y su estado, sustantivos, adjetivos, verbos, el hombre en sociedad; tres lecciones de historia sagrada, para enseñar las historias del Antiguo Testamento, y gimnasia en las pausas.

En el curso tercero: cuatro lecciones semanales de lectura, gramática, aritmética y escritura; dos lecciones semanales de enseñanza objetiva, dibujo, geometría e historia sagrada; gimnástica, igual al curso cuarto. En el curso segundo se toman dos lecciones semanales de lectura⁴⁰³ y composición, una lección semanal de recitación, tres de geometría, gramática, escritura, dibujo, nueva geografía patria,⁴⁰⁴ historia patria⁴⁰⁵ e higiene, cuatro lecciones semanales de aritmética, gimnasia dos veces

401 *Ibíd.*, 12.

402 "La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública", Bogotá, 3 de junio, 1876, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 269, 68.

403 Se toman las lecturas del periódico *La Escuela Normal* sobre arte, ciencias y notas biográficas nacionales y extranjeras.

404 En el primer semestre, geografía del Estado, y para el segundo, geografía de la Nación.

405 Primer semestre historia de la Conquista y en el segundo historia de la República.

a la semana, de 5 a 6 de la tarde. En el curso primero superior, tres lecciones semanales de lectura, recitación, gramática, dibujo, geografía descriptiva, historia universal, historia natural e inglés; dos horas semanales de composición, geometría, física e higiene; cuatro horas de aritmética, y gimnasia dos días a la semana.

Este plan de estudios fue una propuesta para desarrollar habilidades en la lectura, la escritura y las matemáticas, tener buena ortografía y caligrafía, conocer y aplicar la gramática, y alimentar el espíritu con buenas prácticas morales, éticas y responsables, consideradas fundamentales en la formación de los maestros, que llegaran a caracterizarlos.

Cinco días después se expidió el Decreto 14 de enero 17, que en su artículo 5 expresó: “El Director General de Instrucción pública primaria hará que en el próximo año la Escuela Normal de Bolívar se organice por sí sola, independiente de todo otro establecimiento de educación”⁴⁰⁶. El artículo 6 mencionó la cantidad de alumnos maestros que serán pensionados: en Bolívar, doce alumnos.

La escuela siguió avanzando en la formación de maestros: el 8 de abril de 1876 se llevó a cabo en el salón de grados del Colegio del Estado⁴⁰⁷ el acto de conferencia general que corresponde a exámenes públicos de los alumnos-maestros de la Escuela Normal Nacional del estado de Bolívar, contemplados en la normatividad para las escuelas normales. En este acto se encontraban Julius Wallner (director), Virgilio Pérez (subdirector) y los catedráticos José Manuel Royo, Rafael Rico y Federico Núñez. Los alumnos-maestros examinados fueron:

Joaquín Moreno en Pedagogía metódica e historia de la pedagogía, recibió la nota de “Sobresaliente”, Manuel Cabeza en Física con “Notable”, José Pasos Urueta en Química con “Sobresaliente”, José E. Nova en Zoología con “Notable”, Joaquín Moreno en retórica, con “Sobresaliente”, Arturo Newwball en Álgebra superior, con “Notable”, Eduardo Peterson en Geometría práctica con “Notable”, Sofanor Moré en Inglés superior con “Notable”;

406 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 29 de enero de 1876, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VI, n.º 251, 338.

407 Es la actual Universidad de Cartagena.

Carlos Espinosa, en Historia de la Edad Media, con “Notable”; José Manuel Castillo en Mineralogía, con “Notable”; Rodolfo Baena en Gramática inferior, con “Sobresaliente”; Heliodoro Hernández en Francés inferior, con “Notable”; Andrés Verbel en Inglés inferior, con “Notable”; José María Pizarro en Física elemental, con “Sobresaliente”; Francisco Bolívar en Álgebra elemental, con “Sobresaliente”; Alejandro Vásquez en Geometría del espacio, con “Notable”; Vicente García en Aritmética superior, con “Notable”; y Eusebio Vargas en Teneduría de libros, con “Notable”. No asistieron a los exámenes los estudiantes A. Baena, A. Bossa, José N. Quintero y Juan de Aguas⁴⁰⁸.

Sin embargo, en los años de 1876 y 1877 las escuelas normales fueron cerradas debido a otra guerra civil: “la Escuela Normal [...] estuvo clausurada por orden del poder ejecutivo nacional por más de un año y medio. Varios alumnos cambiaron entonces el libro por el fusil y lucharon en los campos de Piaurichon por las libertades públicas”⁴⁰⁹. Ese nuevo episodio conflictivo se desarrolló en el mandato de Aquileo Parra, causado por la pretensión de imponer el proyecto de escuela laica: aunque en Bogotá los sacerdotes podían enseñar en las escuelas de la arquidiócesis, no ocurría lo mismo en otras regiones; al respecto señala Báez:

El laicismo en las escuelas se hizo sentir más en algunos estados federados, como el caso del Cauca. Los conservadores organizaron en ese Estado “Sociedades Católicas” para sostener las escuelas primarias en las que se mantuviera la enseñanza de la religión. (...) En Cauca no fue posible hacer un arreglo semejante al de Bogotá para la enseñanza de la religión, a pesar del esfuerzo del gobierno nacional.⁴¹⁰

Entonces, al no llegar a acuerdos el conflicto se desató, uniéndose al Cauca, Antioquia y Tolima (con gobiernos conservadores). Esta situación se propagó en Cundinamarca, Boyacá y Santander, dejando a su paso destrucción y desolación, escuelas cerradas, algunas destruidas. Según Báez:

408 *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, Bogotá, 29 de abril de 1876, Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 264, 1.

409 Luis Alarcón Meneses, Op. cit., 168.

410 Myriam Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886*, Tunja: Publicaciones e imprenta, 2004, 119.

[...] casi todas las Escuelas Normales de los Estados Unidos de Colombia tuvieron que soportar los estragos de la guerra; sus edificios se convirtieron en cuarteles, los recursos didácticos fueron destruidos y algunos de sus estudiantes fueron vinculados a los ejércitos de los bandos de confrontación. (...) Además en muchos aspectos se tuvo que comenzar de nuevo, porque fue necesario reacondicionar edificios, comprar nuevos materiales didácticos, organizar de nuevo las bibliotecas, contratar otros maestros y buscar el apoyo de diferentes sectores sociales, para que no desaparecieran en definitiva esas instituciones educativas que venían prestando enormes servicios a la sociedad.⁴¹¹

Además, de tener familias destrozadas, divididas por encima de partidos políticos que se consolidaban. Este es otro ejemplo de cómo la educación se ha visto perjudicada debido a los intereses egoístas de los partidos políticos y sus integrantes, quienes buscan imponerse caprichosamente en el poder sin pensar en las consecuencias que puede traerle al pueblo, a la economía y a la sociedad en general.

Al inicio del año 1878 los alumnos volvieron a las aulas de la Escuela Normal de Varones de Bolívar⁴¹²; se concedieron los diplomas de capacidad para el desempeño de las funciones de maestros de Escuela Superior a: "José María P. Urueta, Alejandro Vásquez P., José E. Nova y José Vicente García"⁴¹³.

En la Escuela anexa estaban matriculados 95 alumnos,⁴¹⁴ información reportada en el informe enviado por Wallner⁴¹⁵ al secretario general del estado, en el que también expresaba dificultades que había tenido, como: cumplir con las funciones

411 *Ibíd.*, 121.

412 En el *Diario de Bolívar* aparece con el nombre de Escuela Normal Nacional de Cartagena.

413 "La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública", Bogotá, 19 de diciembre de 1878, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 293, 1.

414 "Diario de Bolívar", Cartagena, 23 de febrero de 1878, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, n.º 1845, 942.

415 El informe se envió el 30 de enero de 1878, también se reportó la conducta de los alumnos-maestros de los cursos I, II y III. Como subdirector de la Escuela Normal estaba José Manuel Royo.

de director y catedrático al mismo tiempo, la enfermedad de dos catedráticos que los había alejado de sus obligaciones, el no tener una biblioteca, y la falta de alumbrado en el comedor debido a la inexistencia de faroles “por haberse llevado el medio batallón para el servicio en Santa Clara ocho faroles que estaban a nuestro servicio”⁴¹⁶. También se reportó el plan de la enseñanza, la distribución de tiempos (figura 2) y la nota del comportamiento de los alumnos-maestros de la Escuela: del curso I, dos alumnos-maestros; del curso II, doce alumnos-maestros, y del curso III, trece alumnos-maestros; se relacionaron cuatro más sin calificación. En general, las notas eran buenas, con excepción de seis alumnos-maestros quienes obtuvieron regular.

Figura 2. “Plan de la enseñanza y la distribución del tiempo en la Escuela Normal de Varones de este Estado”.

10 a 11	E. N. I. II. III.	Pedagogía metódica-W. Historia patria R. T.	Historia universal W. Geografía de Colombia-R. T.	Pedagogía metódica-W. Historia patria R. T.	Historia universal W. Geografía de Colombia-R. T.	Pedagogía metódica W. Historia patria R. T.	Historia universal-W. Geografía de Colombia-R. T.
12 a 1	E. N. II. III.	Aritmética superior W. Geografía descriptiva-R. T.	Cosmografía R. T. Historia antigua W.	Aritmética superior W. Geografía descriptiva R. T.	Cosmografía R. T. Historia antigua W.	Aritmética superior W. Geografía descriptiva R. T.	Cosmografía-R. T. Historia antigua W.
1 a 2	E. N. II. III.	Inglés-B. Inglés-V.	Frances-B. Frances-V.	Inglés-B. Inglés V.	Frances-B. Frances-V.	Inglés-B. Inglés-V.	Frances-B. Frances-V
2 a 3	E. N. II. III.	Gramática superior-Rico	Geografía Universal-R. T. Contabilidad R.	Gramática superior Rico.	Geografía Universal-R. T. Contabilidad Rico.	Gramática superior Rico.	Geografía universal Contabilidad-Rico.
3 a 4	E. N. II. III.	Dibujo-Jaspe. Caligrafía-W.	Caligrafía-W. Dibujo-J.	Dibujo-J. Caligrafía-W.	Caligrafía-W. Dibujo-J.	Dibujo-J. Caligrafía-W.	Caligrafía-W. Dibujo-J.
5 a 6	E. N. II. III.	Jimnasia W.		Jimnasia W.		Jimnasia W.	
Cartajena, enero 30 de 1878.				El Director de la escuela Normal, <i>Julio Wallner</i> .			
Personal.		RESUMEN.		S. Benedeti.		6	
Julio Wallner.		Número de lecciones semanales.		F. Viola.		6	
J. M. Royo Torres.		24.		Total 96 lecciones			
Federico Núñez.		18. i la escuela Anexa.		NOTA.-Las lecciones del Sr. Viola tienen lugar por convenio de los Directores.			
		15 dadas como el siguiente, por el suplente.		Las clases de los Catedráticos de la escuela de Náutica, por convenio aprobado por la Nación.			
Rafael Rico.		6 por enfermedad.		El Director, <i>Julio Wallner</i> .			
J. M. Royo.		9					

Fuente: “Diario de Bolívar”, Cartagena, 15 de junio de 1878, AGN, Bogotá, Colombia, n.º 1906, p. 943.

En lo referido a las asignaturas, la formación estaba centrada en seis grandes áreas: ciencias sociales, lenguaje, matemáticas,

416 *Ibid.*, 942.

idiomas, dibujo y pedagogía, siendo esta última la que aportaba las estrategias para el trabajo en el aula y la que generaba la distinción entre el tipo de escuela al que se acudía; no obstante, la intensidad horaria era muy parecida a otras asignaturas, lo cual no era muy acertado dada su relevancia en la formación de maestros.

En el mes de mayo, el contrato de Wallner terminó:

[...] ha expirado el término por el cual señor Julio Wallner se comprometió a dirigir la Escuela Normal nacional de varones establecida en la ciudad de Cartagena, según aparece del contrato celebrado en Berlín, a 16 de diciembre de 1871, entre dicho señor y el Cónsul general de la República, señor Eustacio Santamaría.⁴¹⁷

Pasó a ser catedrático en la Escuela, y en su reemplazo fue nombrado Antonio Cátulo Royo, como lo expresó el Decreto 143 del 18 de mayo de 1878: “Nómbrese Director en propiedad de la Escuela Normal nacional de varones establecida en la ciudad de Cartagena al señor Antonio Cátulo Royo”⁴¹⁸.

Según Montes y Campos⁴¹⁹, el 6 de enero del mismo año se inauguró la Escuela Normal de Institutoras⁴²⁰ de Bolívar en la ciudad de Cartagena, con una escuela anexa, cuya verificación le correspondió a Ignacio G. Guerra. Para ese momento, Eugenia Moré fue nombrada directora y Zoila Moré como subdirectora:

[...] esto respondió al interés de los liberales en la educación; (...) la preparación profesional de las maestras pretendió proporcionar una formación, para que en la vida cotidiana, las Colombianas estuvieran en condiciones de dar cuenta de la nueva cultura⁴²¹.

417 “Diario de Bolívar”, Cartagena, 15 de junio de 1878, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, n.º 1906, 1186.

418 *Ibíd.*, 1186.

419 Yésica Paola Montes y Nilce Vieira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Revista Educação*, 42, 1, 2017.

420 Reglamentadas bajo la presidencia de Santiago Pérez, según el artículo 1 del Decreto 356/1874, del 27 de agosto, se establece una escuela normal de institutoras en cada uno de los estados donde no existe un plantel de la misma clase.

421 Gabriela Hernández Vega, “Educación de las mujeres en Pasto: Del silencio a la palabra”, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 14, 14, 2011, 105.

Esto es, una mujer educada y formada para desempeñarse laboralmente, y a la vez atender a su familia.

En enero de 1879, la Escuela Normal de Varones se trasladó a un nuevo local, dejando de compartir el espacio con el Colegio del Estado, una vez se obtuvo la autorización por parte de la Secretaría de lo interior y de relaciones exteriores⁴²². Para ese año, el estado de Bolívar contaba con dos escuelas normales, una de varones y otra de señoritas, que tenían veinte alumnos-maestros pensionados, ocho alumnas-maestras pensionadas, catorce alumnos-maestros externos, tres alumnas-maestras externas y tres alumnas-maestras asistentes. Cada escuela normal tenía una anexa con un total de 57 estudiantes, “se ignora el número de superiores y maestros”⁴²³.

Ese mismo año, el 2 de marzo, en la Escuela Normal de Varones se concedió diploma de capacidad para el desempeño de maestro en una escuela superior a Antonio Gutiérrez, con la calificación de aprobado con plenitud, Carlos Espinosa, con la calificación de notable, y José Manuel del Castillo, con calificación sobresaliente:

El primero de estos tres señores se presentó a examen sin ser alumno de ninguna Escuela Normal, pero dio cumplimiento a todos los requisitos que previene el Reglamento; los dos últimos eran ambos alumnos de la Escuela Normal establecida en Cartagena.⁴²⁴

El 4 de julio de 1884, el director de Instrucción Pública realizó la visita mensual a la Escuela Normal Nacional de Institutoras, encontrando que veintiún alumnas-maestras estaban estudiando bajo la vigilancia de la directora de la Escuela, veintitrés con la subdirectora en clase de urbanidad, mientras que en los ejercicios de costura estaban 43 alumnas. En el reporte de mayo, dos

422 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 20 de febrero de 1879, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 301, 1.

423 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 6 de febrero de 1879, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 299, 307.

424 “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública”, Bogotá, 17 de abril de 1879, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 308, 1.

alumnas-maestras internas fallaron todo el mes, y otra quince días; las tres debido a enfermedad. En dicha escuela se reportaron 1217 lecciones buenas, 247 regulares y noventa malas, y 241 notas por buena conducta. De la Escuela anexa: 177 fallas, veinticinco buenas en conducta, 91 regulares, ocho malas y cuatro pésimas; por aprovechamiento veintidós buenas, 101 regulares y cinco malas; el promedio de asistencia fue de 95.

En el reporte de junio de la Escuela Normal de Institutoras se presentaron 59 fallas, 1496 notas por lecciones buenas, 211 regulares y 51 malas; por conducta, 253 buenas y catorce malas. En la anexa, 119 fallas; por conducta, diecinueve notas buenas, 97 regulares y diez malas; por aprovechamiento, diecinueve buenas y 107 regulares; el promedio de asistencia fue de 96. En el informe se anotó: “los profesores de medicina doctores Gastelbondo y Pájaro han examinado detenidamente en el último mes las condiciones sanitarias del local en que funciona la Escuela y que aún no han evacuado el informe del caso”⁴²⁵.

Hay que mencionar además que la Escuela Normal funcionó con cierta normalidad hasta 1884, tiempo en el cual vuelve a cerrarse debido a los conflictos armados y el poco dinero para su sostenimiento: “recordemos que durante esta guerra, el edificio que ocupaba la Escuela Normal fue tomado como cuartel general del Batallón *Libres de Cartagena*”⁴²⁶. La Escuela vuelve a funcionar en 1886⁴²⁷, una vez finalizada la guerra.

En esos años se empezó a observar un cambio notable en el estado de Bolívar: contó con ferrocarril, se hizo la reapertura de la navegación a través del Canal del Dique, lo cual permitió la reactivación del comercio marítimo y fluvial, permitiendo que Cartagena siguiera siendo “el principal centro político y

425 “Actas de visita”, Archivo General de la Nación, Archivo Anexo II, Bogotá, Colombia, Fondo *Ministerio de Instrucción Pública*, caja 5, carpeta 3, f. 5-6.

426 Luis Reyes Castellar, Op. cit., 113.

427 Para ese año Cartagena tenía 12000 habitantes, “una cifra bastante raquítica que seguía aparentemente marcando el relativo estancamiento desde la época de la Independencia”. Eduardo Posada Carbó, “Núñez y Cartagena en la Política Nacional, 1886-1894”, en *Cartagena de Indias en el s. XIX*, editado por Haroldo Calvo Stevenson y Adolfo Meisel Roca, Colombia: Banco de la República, 2002, 42.

cultural de la costa y su proximidad a Panamá le daba también una importancia estratégica”⁴²⁸ que a la fecha sigue conservando. Para ese tiempo, la ganadería era la principal fuente de riqueza del departamento.

A pesar de los problemas que afectaban a la Escuela Normal, estos no hicieron que se descuidara la exigencia a sus estudiantes, quienes debían tener una conducta intachable, propia de un futuro maestro, lo cual se evidencia en la siguiente situación reportada por Miguel de la Vega, quien expresó que el 3 de julio de 1892 fue expulsado de la Escuela de Varones el estudiante Ignacio Torrente E., debido a:

[...] gravísimas faltas de indisciplina interna y hábitos inveterados altamente vituperables han ocasionado la expulsión de la Escuela Normal de Institutores de esta ciudad (...) después de surtida la tramitación reglamentaria. Es de mi deber hacerlo conocer a usted, a la vez que recordarle que dicho joven ha quedado incapacitado legalmente para ser admitido en Establecimiento alguno de Educación oficial de la República⁴²⁹.

Aunque, no se detalla claramente cuáles fueron los hechos que conllevaron a la expulsión del estudiante, es importante recordar que el maestro era modelo para sus estudiantes, por tal razón tenía que reunir entre sus cualidades una conducta intachable y respeto a la autoridad, entre otros valores.

En 1895, la Escuela volvió a cerrar como producto de la guerra civil, debido a la utilización de “espacios de educación como ‘servicios de cuartel’, tal como sucedió con la Escuela Normal Superior de Cartagena, clausurada y convertida en centro de operaciones militares”⁴³⁰. En 1897 reinició su funcionamiento: para ese entonces, la Escuela Normal de Institutores tenía como director a Pedro Araujo Blanco, como subdirector a Eusebio Celio Fernández, y como director de la anexa a Miguel García

428 *Ibíd.*, 44.

429 “Registro de Bolívar”, Cartagena, 21 de julio de 1892, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, n.º 957, 230.

430 Rafael Enrique Acevedo Puello, “Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903 y 1919”, *El taller de la historia*, 1, 1, 2009, 114.

Fernández, quienes convocaron a exámenes⁴³¹ los días 15, 17, 19 y 21 de noviembre. De primer año se evaluaron ocho alumnos; de segundo año, cinco; uno de cuarto año, y de la Escuela anexa, ciento tres alumnos; pero en 1899 fue cerrada nuevamente, debido a la guerra de los Mil Días.

La Escuela Normal de Cartagena en el siglo XX

En 1903, mediante Decreto 203 se estableció la reapertura de las escuelas primarias en los municipios considerados más importantes, entre los que estaba Cartagena, esto debido a que: “una de las principales preocupaciones del gobierno departamental era reanudar las tareas escolares para dar la sensación de estabilidad, progreso y engrandecimiento de la patria colombiana desde localidades como Cartagena”⁴³². También se invirtió en la construcción de establecimientos educativos privados y en su sustento, lo cual permitió que: “la provincia de Cartagena terminara siendo la capital de la instrucción pública primaria del Departamento de Bolívar a principios del siglo XX”⁴³³. Para esa época, en Cartagena vivían 9491 personas⁴³⁴, quienes estaban distribuidas en toda la ciudad; a medida que pasaba el tiempo, la población iba aumentando, siendo esta otra de las razones por la cuales se invirtió en infraestructura para instituciones educativas.

El 22 de febrero de 1906, el director de Instrucción Pública, señor José Ángel Schorborgh, realizó la visita a la Escuela Normal Nacional de Institutoras del departamento; como producto de su visita informó:

La Escuela se reabrió en el presente año, tiene matriculadas veinticuatro alumnas en la Escuela Superior y 55 en la Primaria anexa (...) las señoritas subdirectora de la Normal y Directora de la Escuela Primaria Anexa no habían concurrido

431 “Escuelas Normales: Informes 1887-1921”, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Sección *Archivo Anexo Grupo II*, Fondo *Ministerio de Instrucción Pública*, caja 5, carpeta 1, f, 26B anexo.

432 Rafael Enrique Acevedo Puello (2009), Op. cit., 119.

433 *Ibíd.*, 121.

434 María Aguilera Díaz y Adolfo Meisel Roca, *Tres siglos de historia demográfica de Cartagena de Indias*, Cartagena: Banco de la República, 2009, 111.

al reparto de materias por haber renunciado sus puestos el 1º de los corrientes y que aún no se le ha comunicado los nombramientos de las que deban remplazarla⁴³⁵.

Una vez posesionado el nuevo personal, las clases se repartieron entre la directora y la subdirectora de la Escuela Normal, la directora de la anexa y dos profesoras, actividades distribuidas para cuatro años, tal como se organiza en la Tabla 8.

Tabla 8. Asignación académica, 1906

Docente	Materias	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Directora de la Normal	Horticultura	X	X	X	X
	Higiene			X	X
	Elementos de Ciencias Naturales	X	X	X	X
Subdirectora	Castellano	X	X		
	Aritmética	X	X		
Directora Primaria Anexa	Pedagogía teórica	X	X	X	X
	Pedagogía práctica			X	X
María Helena Gómez	Geometría plana	X	X		
	Geometría del espacio			X	X
	Costura y bordados				
María P. de Mas	Literatura y Francés			X	X

Fuente: elaboración propia

A partir de la organización, se observa que la asignación académica de la Escuela se estructuró 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

435 "Registro de Bolívar", Cartagena, 10 de julio de 1906, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 2599, 1.

los cuatro años de formación, y que la formación de la maestras estaba dirigida hacia el desarrollo cognitivo y las habilidades para la costura y bordados, actividades que eran desarrolladas por las amas de casa. Entonces, la formación de las maestras se realizaba para cumplir con dos tareas: educar a los infantes y servir en el hogar.

El 10 de julio de 1906, el director de Instrucción visitó nuevamente la Escuela de Institutoras, y en su informe reportó que había ocho alumnas maestras internas, seis semi-internas y catorce externas, quienes presentaban buena conducta; el mobiliario y los útiles de enseñanza estaban en buen estado; los libros reglamentarios en orden; las superiores y profesoras cumplían con sus funciones; además de reportar la necesidad de nombrar tres profesores para cubrir todas las materias.

Según Decreto 212 del 26 de octubre de 1907, el director de Instrucción Pública, Luis Patrón, nombró como sustituto del profesor Juan Gastelbondo a Manuel Lavalle R. El 5 de febrero de 1908, la Escuela Normal de Institutoras inició el año escolar con el siguiente personal: directora, María América B. de García; subdirectora, María Eugenia Muñoz de Céspedes; profesores, Betsabé Ramos de Correa, Nicolás Cáceres, Federico Muñoz, Miguel García, Constantino Parejo, Manuel de Lonvalle y Manuel R. Casejo, los dos últimos como titulares en reemplazo de Gastelbondo y Pereira. Para la Escuela anexa fue nombrada como directora Ángela Pardo de Rivas, y como portera Buenaventura. Sin embargo, faltaban maestros de música, costura, canto, dibujo y geometría, así como dos celadoras y asignar una partida para gacetas de escritorio. Las alumnas matriculadas en la Escuela Normal eran 36, en la anexa había 74.

Así como en 1884 se manifestó que los inconvenientes eran por falta de material, 24 años después nuevamente se expresó que:

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, un pupitre de 4 a 5 (...) por ambos lados para clase de dibujo, doce bancas escritorio para la Escuela Anexa, un estante para libros y útiles de la mismas. Se ofreció suministrar todo esto tan pronto como se obtenga orden en todo sentido del Sr Ministro de I. P.⁴³⁶

A pesar de que en el informe se da a conocer el estado de la Escuela Normal, un mes después, el 20 de marzo, el director regresó de nuevo a la Escuela y encontró que la matrícula había subido a 48 alumnas-maestras, con conducta notable; el archivo, los libros y registros reglamentarios estaban arreglados y bien diligenciados; el mobiliario y los útiles no habían sido proporcionados, y se destacaron cinco alumnas-maestras. La Escuela anexa marchaba de forma regular, con 75 alumnas con buena conducta.

El 3 de abril regresó nuevamente el director de Instrucción Pública, y encontró cincuenta alumnas-maestras divididas en cuatro secciones, correspondientes a los cuatro años del pensum; el archivo y los pocos libros de la biblioteca en orden; los libros y registros complementarios bien llevados; el local (pisos y tribunas), en mal estado. La Escuela anexa marchaba con regularidad.

Una vez realizadas las tres diligencias descritas anteriormente, el 11 de mayo de 1908 (figura 3) el director de Instrucción Pública, Luis Patrón, remitió al ministro de Instrucción Pública el resultado de las visitas realizadas a la Escuela Normal de Institutoras en los meses de febrero y marzo, en el cual manifestó que la Escuela estaba en mejores condiciones que los años anteriores y que la matrícula había aumentado de año a año; sin embargo, no contaba con los profesores de música, modistería, geometría plana y dibujo, ni con celadora, muebles, material ni útiles de escritorio.

436 "Actas de visita", Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, caja 5, carpeta 3, f. 155-156.

Figura 3. Expediente n.º 916. Visitas a la Escuela Normal de Institutoras en el primer trimestre de 1908



Fuente: "Actas de visita", AGN, Archivo Anexo II, Fondo *Ministerio de Instrucción Pública*, caja 5, carpeta 3, f. 150.

Por lo tanto, el director expresó: "pláceme, por eso, augurar, que usted que es instructorista [...] proporcionará a la Escuela, sino todo lo que ésta requiere, sí, por lo menos, lo que sea más necesario, a juicio de Ud., que es conocedor del ramo"⁴³⁷. Esto permite comprender que la solicitud realizada en el informe del mes de febrero no había sido atendida por el Ministerio, situación que persistía para el mes de mayo.

Las visitas continuaron en el transcurso del año: el 5 de mayo, en el informe del director de Instrucción Pública, señor Luis Patrón, se reportó que la escuela había pasado a un espacio más amplio desde el "25 del pasado mes de abril [...] cómoda casa del Sr. don Juan R. Mainero y [...] de la Calle del Cuartel arrendada por el Gobierno del Departamento, según contrato de 20 de dicho mes por dos años y por la suma de Cien pesos mensualmente"⁴³⁸. De esta manera se solucionó parcialmente la necesidad expresada

437 *Ibíd.*, f. 152.

438 *Ibíd.*, f. 167.

de mejorar las condiciones locativas de la Escuela Normal de Institutoras, pero no se resolvió el faltante de docentes, materiales y mobiliario, como tampoco sucedió en los meses siguientes, como se evidencia en los informes de junio 12, julio 8, agosto 6, septiembre 5, septiembre 21⁴³⁹ y octubre 26.

En la visita de agosto 6, como hechos diferentes del informe se presentó que la práctica pedagógica de las alumnas-maestras de tercero y cuarto año se desarrollaba en la Escuela anexa dictando clases todos los días, que las cuerdas del piano necesitaban reparación, y que como respuesta a la licencia concedida a la directora de la Escuela anexa llegó en su reemplazo la maestra graduada Josefina Torres, quien fue nombrada el 1 de agosto. En el informe del 5 de septiembre se reconoció la importancia de la pedagogía práctica: las alumnas-maestras iban a diario a la Escuela anexa a dictar clase, llevaban el cuaderno de preparación, corregido por la directora, y todas las semanas se realizaban las conferencias en presencia de la comunidad, para que las demás alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas.

En 1910⁴⁴⁰ fue nombrada como subdirectora de la Escuela Normal la señora Betsabé Ramos de Currea⁴⁴¹, mediante Decreto 806 aprobado por el gobernador de Bolívar. Como director de Instrucción Pública estaba Rafael Calvo C., nombrado mediante Decreto 832, y como profesor Luis Patrón R., nombrado mediante Decreto 881.

Además, mediante el Decreto 49 del 24 de enero de 1913, el gobernador de Bolívar nombró a Victoria Díaz como directora de la Escuela Normal⁴⁴²; por Decreto 50, a Manuel Cerbera como oficial mayor de la Dirección General de Instrucción Pública del

439 La visita es realizada por un nuevo director de Instrucción Pública, señor Rafael Calvo

440 "Revista de la Instrucción Pública de Colombia", Bogotá, febrero de 1910, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t. xxv, n.º 10, 717 y 722.

441 En 1912 fue nombrada directora en la Escuela Normal de Institutoras de Pasto mediante Decreto 868 del 10 de septiembre de 1912. Tomado de: "Revista de la Instrucción Pública de Colombia", Bogotá, abril de 1913, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t. xxvi, n.º 4, 203.

442 "Revista de la Instrucción Pública de Colombia", Bogotá, mayo de 1913, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t. xxvi, n.º 5, 266.

departamento; el 25 de enero, mediante Decreto 65, nombró a Inés Cordobés Díaz y Ana Raquel Obregón como celadoras⁴⁴³, y a María G. de Villa, Rebeca Castillo L., Neila R. de Vélez, Carlina V. de Villareal, Luis Patrón R., Eduardo G. de Piñeres, Manuel de la Valle R. y al presbítero Mariano García como profesores⁴⁴⁴, mediante Decreto 231 del 6 de marzo del mismo año, así como al reverendo padre Nicolás Cáceres como profesor, mediante Decreto 748 del 29 de agosto de 1913⁴⁴⁵.

Un año después, el 14 de julio de 1914, ante la visita reglamentaria a la Escuela Normal de Institutoras del director de Instrucción Pública, señor Fernando A. Gómez Pérez, la directora Victoria Díaz G. y la subdirectora Martina C. de Lozano decidieron presentar una sesión pedagógico-musical, caracterizada por presentaciones de canto y piano, así como clases de castellano, geografía, geometría, aritmética, arte culinario, calistenia y gimnástica. Como producto de esa jornada se entregaron cuatro premios a las alumnas-maestras: Buenaventura Aguilar (2.º año), Inés Ricaurte (5.º año), Prisca Vargas (4.º año) y Lorna Aibuid (5.º año). Las alumnas, maestras y directoras recibieron un reconocimiento por la labor realizada.

El 26 de agosto del mismo año regresó el director de Instrucción Pública, para realizar otra visita a la Escuela Normal y efectuar el sorteo de las materias y alumnas a evaluar, en total seis alumnas-maestras: todas fueron evaluadas con nota de 4. La directora informó sobre el trabajo satisfactorio realizado por las empleadas internas y los profesores, el cumplimiento del contratista de alimentos, y el trabajo que ella había desarrollado en la Escuela anexa⁴⁴⁶, caracterizado por realizar una conferencia mensual en la Escuela, seguido por una clase modelo⁴⁴⁷, la cual

443 *Ibíd.*, 267.

444 *Ibíd.*, 272.

445 "Revista de la Instrucción Pública de Colombia", Bogotá, junio y julio de 1913, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t., XXVI, n.º 6 y 7, 336.

446 La directora era Ana María Pérez H. y la subdirectora Josefina Torres B.

447 Informe de la directora de la Escuela Normal de Señoritas, Victoria Díaz. Tomado de: "Actas de visita", Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Archivo Anexo II. Fondo: *Ministerio de Instrucción Pública*, caja 5, carpeta 2, f. 124-125.

era repetida por dos alumnas-maestras, a quienes les otorgaban la respectiva nota y quienes debían replicarla en la Escuela anexa.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se caracterizaba por la observación y repetición de un modelo impartido por un experto, en este caso la directora de la Escuela anexa, lo cual se ha mantenido durante años, aunque en la actualidad se complementa con registros de las observaciones, análisis de la información, proyectos de aula e investigaciones.

Mediante Decreto 165 del 31 de agosto de 1931 se aceptó la renuncia del profesor Antonio Díaz Granados, y se nombró en su reemplazo a Carlota M. Ruíz para ejercer en la Escuela Normal Nacional de Institutoras. Como dato curioso, apareció en la *Gaceta* del 4 de septiembre el Decreto 167, en el cual se declaró insubsistente el nombramiento de Adolfo J. Bermúdez como director de la Escuela anexa a la Escuela Normal de Institutores, por participar en cuestiones políticas⁴⁴⁸, decretando en tres artículos lo siguiente:

Artículo 1º Declárese insubsistente el nombramiento hecho en el señor Adolfo J. Bermúdez para Director de la Escuela Anexa a la Normal de Institutores de esta ciudad; Artículo 2º Para reemplazar a Bermúdez nómbrase interinamente al señor Luis Cifuentes Camargo; Artículo 3º Para ocupar la subdirección de la Escuela Normal que deja el señor Cifuentes, désignase en interinidad, al señor don Luis Calvo Medina⁴⁴⁹.

En esta fecha vuelve a nombrarse la Escuela Normal de Institutores, la cual había cerrado sus puertas a fines del siglo XIX. En los documentos oficiales (informes y periódicos) no se encontró rastro alguno de esta institución; solamente en este periódico del 4 de septiembre de 1931. Sin embargo, debido a la crisis económica del país, las escuelas estaban en la mira, razón por la cual el

448 "Que en el periódico *El Mercurio* de esta ciudad apareció últimamente una información sobre la actuación activa del señor Adolfo J. Bermúdez [...], en una junta de carácter político que se verificó en el edificio de los señores Pombo en la calle de la Universidad, junta en la cual el señor Bermúdez hizo uso de la palabra". Tomado de: "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 4 de septiembre, 1931, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 6250, 5.

449 *Ibíd.*, 5.

gobierno “elimina del presupuesto nacional todas las partidas que correspondían a su funcionamiento”⁴⁵⁰, lo que explica que, el 30 de septiembre del mismo año, José Hernández emitiera su opinión al ministro de Educación Nacional, quien a través de la Circular 18 indagó sobre la Ley 39 de 1903, la inversión en educación en Bolívar, la enseñanza normalista, el analfabetismo, la construcción de planteles educativos y la dotación de materiales, expresando sobre la educación normalista:

Las Escuelas Normales en Bolívar son indispensables porque en este departamento el problema mayor es la carencia de personal idóneo; lo exiguo de los sueldos impide extraerlo de fuera, además no es conveniente que venga de otras partes pudiendo formarse de sus propios naturales, y la única esperanza es la que todos los años salgan de dichas Escuelas siquiera quince maestros y otras tantas maestras que engrosan las escuetas filas del personal docente del Departamento (...) Las Normales deben situarse en las ciudades que tengan más ambiente universitario, un cuerpo de profesores bien formados, respetable y competente para funcionar en ellas otros institutos docentes y Cartagena reúne esas condiciones.

451

La respuesta a dicha petición fue controvertida con la decisión que tomó el gobierno. En 1932 se cierran: “la Escuela Normal Central de Institutoras de Bogotá y las Escuelas Normales de Institutores de Barranquilla, Bucaramanga, Cartagena, Cúcuta, Ibagué, Manizales, Medellín y Neiva”⁴⁵², lo cual indica que la Escuela Normal de Señoritas continuó funcionando, dando continuidad a la formación de maestras. El cierre de la Escuela de Varones por parte del Estado deja el interrogante: ¿el Estado consideraba que la formación de los ciudadanos debía quedar en manos de las mujeres?

450 Carlos Hernando Valencia Calvo, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera Mitad del Siglo XX*, Manizales: Universidad de Caldas, 2006, 236.

451 “Funcionarios: informes”, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Sección *Archivo Anexo II*. Fondo *Ministerio de Educación Nacional*, caja 6, carp 1, f. 89.

452 Carlos Hernando Valencia Calvo, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio*. Op. cit., 237.

Volviendo al tema que nos ocupa, en 1938 el subdirector de Instrucción Pública encargado de la dirección, señor Próspero de Villanueva, por medio de la Resolución 74 del 15 de julio de 1938⁴⁵³ aprobó la Resolución 14, dictada por la directora de la Escuela Normal Departamental de Señoritas, Sixta Tulia Fernández, sobre la necesidad de hacer algunos gastos (pagar la cuenta de energía, la estampilla del asilo de mendigos, la limpieza del patio, la botada de escombros y dar a la portera para gastos pequeños) por un monto de doce pesos con treinta y nueve centavos, dinero que sale de los fondos por concepto de matrículas.

Asimismo, el 21 de julio el subdirector emitió la Resolución 79, la cual revisó y aprobó cuatro Resoluciones (6, 7, 8 y 9, con fechas de 22 y 25 de marzo, y 21 y 29 de abril) emitidas por la directora de la Escuela Normal Departamental de Señoritas, concernientes a gastos de los fondos por concepto de matrículas, los cuales se organizan en la Tabla 9.

Los gastos aprobados para la Escuela corresponden a inversión relacionada con materiales y útiles, pero en lo referido a mantenimiento de la planta física se observa limitado, incluso mínimo, lo cual ha sido una constante en la educación en Colombia considerándose poco relevante.

El 22 de diciembre del mismo año, Manuel Zenón Pareja Vélez envió telegrama⁴⁵⁴ a Alfonso Araujo, ministro de Educación, para informar que la Escuela Normal de Señoritas de Cartagena se encontraba en funcionamiento, lo cual pudo evidenciar el director de escuelas normales, señor Germán Peña, quien también verificó las necesidades de la Escuela; por tal razón se solicitó aumentar el auxilio que figuraba en el presupuesto nacional para el siguiente año, para de esa manera se realizar una obra en la Escuela.

Luego, en 1939 se expidió el Decreto 71 de enero 23, el cual estableció un nuevo plan de estudios para las escuelas normales:

453 *Bolívar Gaceta Departamental*, Cartagena, 18 de agosto de 1938, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9050, 7.

454 "Escuelas Normales: Informes", Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*, caja 3, carp 5, f. 192.

Tabla 9. Resoluciones sobre gastos entre marzo y abril de 1938⁴⁵⁵

Resolución	Arreglo	Valor
No. 6 marzo 22 de 1938	Carpintería	\$85
	Arreglo de bomba	\$30
	Limpieza de dos relojes	\$2
	Composición de reloj	\$2,50
	Tablerito de hule	\$1
	Mapa de Europa	\$4
	Dos blocks de papel timbrado y 20 cubiertas	\$3,40
	Dos cartones de upson	\$2,60
	Un block de papel para nóminas	\$0,45
	Gomas y tijeras	\$2
TOTAL		\$132,95
No. 7 marzo 25 de 1938	Un diccionario de Inglés a Español con índice	\$10
	Un diccionario de Francés a Español	\$3
	Útiles de escritorio	\$15
	5 días de obra para limpieza de la Escuela y reparto de circulares	\$5
	Un trapeador	\$1,80
	Dos docenas de vasos de aluminio	\$5,60
	Para escobas	\$3
	Una caja de jabones	\$1,20
TOTAL		\$44,60
No. 8 abril 21 de 1938	Herramientas para el jardín	\$15,50
	Útiles de escritorio	\$10
TOTAL		\$25,50
No. 9 abril 29 de 1938	Medicinas para el botiquín	\$36,40
	Estufa eléctrica con calentador de aluminio	\$12
	Diferencia para herramientas del jardín	\$1,40
	Tanque para agua, creolina, fiques y acarreo de herramientas	\$2,50
TOTAL		\$52,30

Fuente: elaboración propia basado en "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 22 de agosto de 1938, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9053, 6.

Con la finalidad principal de formar en ellas maestros realmente especializados, exclusivamente maestros y no los semi-bachilleres que antiguamente se obtenían en tales establecimientos, donde, como se acaba de expresar los

⁴⁵⁵ "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 22 de agosto de 1938, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9053, 6.

alumnos malgastaban tiempo, desde el punto de vista de su futura profesión, en el estudio de materias útiles para el ejercicio del magisterio con menoscabo de su preparación pedagógica y mayor costo de ella, representado en un año más de estudios que exigía el antiguo pensum, de seis años, en vez de los cinco, que bastan para desarrollar este nuevo plan, que seguramente los capacita mejor para la misión que les va a ser encomendada⁴⁵⁶.

Este nuevo plan de estudios fue considerado como un instrumento adecuado para obtener los fines que se esperaba de la Escuela Normal, porque ofrecía una mayor orientación pedagógica, retornaba a las artes y al cuidado del cuerpo, y se separaba del bachillerato, lo cual contribuía a marcar una diferencia entre el maestro normalista y el bachiller. Fue así como el 4 de febrero de 1939, mediante Decreto 22, el director de Educación Pública, señor Manuel Zenón Pareja Vélez, adoptó el plan de estudios (Tabla 10) para la Escuela Normal Departamental de Señoritas, a desarrollarse en tres años: en el primero se establecieron doce asignaturas, en el segundo once y el último trece asignaturas.

En este nuevo plan de estudios se incluyó en tercer año psicología y metodología, las cuales no habían sido tenidas en cuenta en años anteriores. Para el 23 de febrero, se decidió crear cátedras que complementaban el plan de estudios mencionado anteriormente, para reforzar a las alumnas que tenían nivel deficiente, y se realizó el nombramiento de los docentes: "Andrés Fernández J. para dos horas de Aritmética, P. Rafael Agustín dos horas de Religión, Víctor Barboza tres horas de Aritmética 3º y Miguel Henríquez tres horas de Castellano"⁴⁵⁷.

Posteriormente se adoptó el plan de estudios para los años cuarto y quinto (Tabla 11); el último abría en ese año, y para el mismo se realizó el nombramiento de profesores mediante el Decreto 39 de febrero 23 de 1939.

456 "Educación: informes generales", Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*, caja 4, carp 1, f. 181.

457 "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 25 de mayo de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9261, p. 4.

Tabla 10. Plan de estudios de 1939⁴⁵⁸

AÑO	ASIGNATURA	HORAS
PRIMER	Aritmética	4
	Botánica	4
	Historia patria	2
	Geografía de Colombia	2
	Castellano	4
	Francés	4
	Religión	2
	Dibujo	2
	Trabajos manuales u oficios domésticos	2
	Música y canto	2
	Educación física	2
Prácticas agrícolas y zootécnicas	2	
SEGUNDO	Aritmética	3
	Geometría	1
	Zoología	4
	Historia Universal	2
	Geografía universal	2
	Castellano	4
	Francés	4
	Religión	2
	Dibujo	2
	Educación física	2
	Prácticas agrícolas y zootécnicas	2
TERCER	Geometría	2
	Algebra	2
	Anatomía, Fisiología e Higiene	4
	Historia Universal	2
	Geografía universal	2
	Psicología	3
	Pedagogía y Metodología	1
	Castellano	2
	Francés	4
	Dibujo	2
	Trabajos manuales u oficios domésticos	2
	Música y canto	2
	Educación física	3
Prácticas agrícolas y zootécnicas	2	

Fuente: elaboración propia basado en “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 23 de mayo de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9259, 3.

458 “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 23 de mayo de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9259, 3.

Tabla 11. Plan de estudios de 1939 años cuarto y quinto⁴⁵⁹

AÑO	ASIGNATURA	HORAS	NOMBRAMIENTO
CUARTO	Algebra y Geometría Plana	5	Francisco Cabrales
	Literatura Castellana	2	Manuel Benito Revollo
	Francés	2	Simón J. Vélez
	Inglés	2	Julio H. Espinoza
	Fisiología e Higiene	3	José P. Badel
	Historia Universal	3	Lisandro Romero Aguirre
	Educación Cívica	1	Edilberto Monsalvo
	Geografía Universal	2	Fidel J. Pérez Calvo
	Cosmografía	1	Simón Gómez Lavalle
	Religión	1	P. Rafael Astrain
	Dibujo	1	Martín Banquez Pérez
Trabajos Manuales	2	Ana Helena García de Rojas	
QUINTO	Algebra y Geometría del Espacio	5	Francisco Cabrales
	Literatura Universal	2	Fernando de la Vega
	Francés	2	Julio Quiñonez
	Inglés	2	Julio H. Espinoza
	Física	3	José Hegel
	Química	3	Andrés Rodríguez Gómez
	Historia Universal	2	Lisandro Romero Aguirre
	Psicología	2	P. Rafael Astrain
	Metodología de la Primera Enseñanza	3	Margot Giraldo
	Educación Física	3	Capitán Luis A. Blanco

Fuente: elaboración propia basado en *Bolívar Gaceta Departamental*, Cartagena, 26 de mayo de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9262, 8.

Se presume que la inclusión en el plan de estudios de la asignatura *Metodología de la primera enseñanza* obedece a que en ese tiempo se estaba implementando la metodología de Decroly, la cual consistió en transformar las prácticas de enseñanza partiendo primero del método ideo-visual, es decir, de las frases o ideas gráficas a las palabras, lo que actualmente se denomina como asociación imagen-palabra: “la novedad de este método radicaba en que la frase o imagen proporcionada al niño debía contener un significado, y establecía una ruptura con los métodos de la pedagogía clásica”⁴⁶⁰, y segundo, de los centros de interés aplicados en todas las áreas del conocimiento, que permitían

459 *Ibíd.*

460 Rafael Ríos Beltrán, “Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia”. *Op. cit.*, 92.

que las áreas se relacionaran partiendo de la observación de la naturaleza o del entorno.

Ese mismo año (1939) se emitió la Resolución 21, mediante la cual se realizaron nombramientos de profesores para la Escuela Normal Departamental de Señoritas y para la anexa de la siguiente manera: subdirectora, Ana Raquel Obregón en reemplazo de Eugenia Pérez Sotomayor; secretaria, Ana Elena García de Rojas en reemplazo de Ana Raquel Obregón; celadora, Rosa Franco viuda de Suárez en reemplazo de María Hernández de Agamez; portera, Rosa Rodríguez en reemplazo de Rosa Franco viuda de Suárez; y directora, Eugenia Pérez Sotomayor, en reemplazo de Amelia Regina Bossa.

Con el fin de brindar una mejor orientación pedagógica para los dos últimos años de estudios y de los futuros maestros en general, el Gobierno departamental dispuso que la Biblioteca Magisterial de Bolívar funcionara, a partir del primero de marzo de 1939, anexa a la Biblioteca Fernández Madrid, la cual estaba en un local de la Dirección de Instrucción Pública, y su horario de servicio era en horas de oficina; para ello, el director de educación pública, señor Manuel Zenón Pareja Vélez, emitió el 24 de febrero de 1939 la Resolución 43⁴⁶¹.

En el transcurso de los tres primeros meses del año se determinó que el grupo de estudiantes del primer año debía separarse, debido a la cantidad de la matrícula, por lo cual se determinó dejar grupos de treinta alumnas y abrir nuevas secciones, que contarán con la misma intensidad horaria y asignaturas. Esto conllevó a un nuevo nombramiento de docentes⁴⁶², y una nueva asignación para otros que ya estaban contratados, como es el caso del docente de Educación Física de quinto año, quien tenía pocas alumnas. Estas decisiones se expresaron en el Decreto 64 del 15 de marzo de 1939.

461 "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 27 de mayo de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9263, 7.

462 Aritmética: Ana Obregón, Botánica: Fernando Hauzeur, Historia Patria: Manuel Benito Revollo, Geografía de Colombia, J. Olier, Castellano: J. Gómez, Francés: Simón Vélez, Religión: P. Luis Baquero, Dibujo: Martín Banquez Pérez, Trabajos Manuales u Oficios Domésticos: Ana García de Rojas, Música y Cantos: Carlina Villarreal y Prácticas Agrícola Zootecnia: Fernando Hauzeur. Tomado de: "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 6 de julio de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia n.º 9283, 5.

A partir del 1 de abril se abrió el internado de la Escuela Normal Departamental de Señoritas, con un número máximo de cuarenta alumnas: se crearon veinte becas por concurso, con cumplimiento de requisitos (ser de escasos recursos, no tener enfermedad contagiosa, tener buena conducta y presentar examen) y presentación de documentos (memorial de solicitud, partida de bautismo, certificados de pobreza, buena salud y estudios). Tres días después se adjudicaron veintidós becas a las aspirantes que obtuvieron las calificaciones más altas: para el primer año diecisiete alumnas⁴⁶³, para el segundo año tres alumnas⁴⁶⁴, y para el tercer año dos alumnas⁴⁶⁵ nombradas como supernumerarias. Otro hecho a destacar es la concesión a la Escuela Normal Departamental de Señoritas de un auxilio especial de \$5000, mediante Decreto 104 de 1939.

En ese mismo año, la Dirección de Enseñanza Normalista del Ministerio de Educación Nacional publicó el cuadro estadístico de alumnos normalistas y de escuelas anexas vigentes en ese año (figura 4). Existían 36 escuelas normales en el territorio nacional: en Cartagena de Indias estaba la Escuela Normal de Señoritas, lo cual confirma que la Escuela Normal de Varones fue cerrada definitivamente a partir del año 1932, culminando de este modo la formación de hombres para ejercer la profesión docente, y dando paso a un gremio exclusivamente femenino para la ciudad de Cartagena de Indias.

En 1941, mediante el Decreto 49⁴⁶⁶ del 7 de marzo, el director de Educación Pública, Lisandro Romero Aguirre, nombró al señor licenciado Olimpo Cárcamo Bermúdez en representación de la

463 Olga María Bernate Martínez, Concepción R. Zarante, Mérida Rodelo, Colina Hernández, Zoila R. Otero, Ayda Mena, Rosario Castro Moya, Francia Chadid, Margarita Caballero Rubio, Isabel María García Espinosa, Thelma R. Yances, Alicia L. Morón Díaz, Sixta Tulia Fernández González, Dolores Isabel Ahumada, Isabel del Socorro Martelo, Ligia Vega R y Zoila Martínez de los Ríos. Tomado de "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 29 de mayo de 1939, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9264, 7.

464 Olga Rodríguez Rivas, Alicia Jurado Almeida y Yolanda López Hernández, *Ibíd.*

465 Amira Monthon y Berta Isabel Crismat, *Ibíd.*

466 "Bolívar Gaceta Departamental", Cartagena, 2 de mayo de 1941, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9599, 3.

Dirección de Educación, como miembro del jurado calificador de los exámenes para optar por el grado de maestras de la Escuela Normal Departamental de Señoritas a Ana Isabel Castellón, Ernestina Flórez, Gertrudis Navarro y Hermelina Yacob.

Figura 4. Cuadro estadístico de alumnos normalistas y de anexas en el año de 1939⁴⁶⁷

ANEXO No 11-

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
DIRECCION DE ENSEÑANZA NORMALISTA
-0-0-0-0-0-
CUADRO ESTADISTICO DE ALUMNOS NORMALISTAS Y DE ANEXAS EN EL AÑO DE
1 9 3 9

0

Nº de Orden	NOMBRES DE LOS ESTABLECIMIENTOS	Lugar	Clase	Sexo	Nº de alumnos normales	TOTALES	Nº de alumnos anexas
1	Escuela Normal Superior	Bogotá	Superior	Mixto	169	247	178
2	Curso Informac. Pedagógica	"	"	"	78		666
3	Curso Informac. por Correspond.	"	"	"	1.666		
ESCUELAS NORMALES REGULARES NACIONALES.							
4	Escuela Normal Central	Bogotá	Regular	Hombres	123		159
5	Escuela Normal de Varones	Bogotá	"	"	94		189
6	Escuela Normal de Varones	Medellín	"	"	134		189
7	Escuela Normal de Varones	Medellín	"	"	125		189
8	Escuela Normal de Varones	Pasto	"	"	125		189
9	Escuela Normal de Varones	Medellín	"	"	125		189
10	Escuela Normal de Varones	Medellín	"	"	125		189
11	Instituto Pedagógico Natl.	Bogotá	"	"	226		430
12	Escuela Normal de Señoritas	Bogotá	"	Mujeres	132	1.329	131
ESCUELAS NORMALES REGULARES DETALLAS.							
13	Escuela Normal de Stas.	Barranquilla	"	"	236		205
14	Escuela Normal de Stas.	Barranquilla	"	"	141		205
15	Escuela Normal de Stas.	Cartagena	"	"	132		205
16	Escuela Normal de Stas.	Cartagena	"	"	132		205
17	Instituto Central Femenino	Medellín	"	"	205		205
18	Colegio Dptal. de La Merced	Bogotá	"	"	205		205
19	Colegio Dptal. Femenino	Tunja	"	"	205		205
20	Colegio del Atlántico	Barranquilla	"	"	205		205
21	Seminario del Pacífico	Medellín	"	"	205		205
22	ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA NORMALISTA REGULAR.			Hombres	162	1.031	116
23	Universidad de Cartagena	Cartagena	"	"	24		
24	Agrup. Femenino	Bogotá	"	Mujeres	25		17
25	Colegio Fern. Spa. del Rosario	Bogotá	"	"	25		17
26	Colegio de Santa Auxiliadora	Bogotá	"	"	110		25
27	Colegio de los Angeles	Bogotá	"	"	110		25
28	Colegio Madres Franciscanas	Pasto	"	"	25		25
29	Colegio Madres Dominicas	Cartago	"	"	25		25
ESCUELAS NORMALES RURALES NACIONALES.							
30	Escuela Normal de Stas.	La Nicota	Rural	"	146		1.050
31	Escuela Normal de Stas.	Santa Fe	"	"	47		1.050
32	Escuela Normal de Stas.	Santa Marta	"	"	47		1.050
33	Escuela Normal de Stas.	Medellín	"	"	116	352	1.050
ESCUELAS NORMALES REGULARES DETALLAS.							
34	Escuela Normal de Stas.	Medellín	"	"	60		1.050
35	Escuela Normal de Stas.	Tamasa	"	"	48		1.050
36	Escuela Normal de Stas.	Medellín	"	"	48		1.050
					TOTALES.....	6.037	4.622
COMPARACION.							
Alumnos normalistas en 1.938 sin incluir los							
de establecimientos privados.....					1.712		
Alumnos normalistas en 1.939 sin incluir los							
de establecimientos privados por correspondencia en 1.939						3.893	
Alumnos de normalistas en 1.939.....					1.712		
Alumnos normalistas de establecimientos privados en 1.939.....						3.893	
T O T A L E S					478	478	
El Director Nacional de Normales.					6.037	6.037	

GERMAN PEREZ MARTINEZ

Fuente: "Escuelas Normales: Informes", Archivo General de la Nación (AGN), Sección Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, caja 3, carp 5, f. 222.

Otros hechos importantes son: se concedió licencia por quince días al chofer de la Escuela, señor Antonio Payares, y en su reemplazo se nombró a Víctor Rincón; el 24 de junio se firmó contrato entre el director de Educación Pública y la señora Rosa de Morales para ofrecer alimentación a las veinte alumnas becadas entre julio primero de 1941 hasta junio 30 de 1942, allí se fijó el

467 "Escuelas Normales: Informes", Archivo General de la Nación (AGN), Sección Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Educación Nacional, caja 3, carp. 5, f. 222.

menú⁴⁶⁸ de lunes a domingo; debido a renunciaciones o solicitud de licencias de tres profesores titulares se hicieron nombramientos⁴⁶⁹, y la Escuela anexa a la Normal continuaba en arriendo, tal como lo demuestra la Resolución 334 del 23 de septiembre de 1941, en la que se pagó “la suma de noventa pesos al Tesorero del Asilo de San Pedro Claver señor Ernesto Posso correspondiente al mes de febrero del presente año”⁴⁷⁰.

Para el año de 1942, con el Decreto 5⁴⁷¹ del 15 de enero, se reconoció el sueldo de vacaciones de los profesores de la Escuela Normal de Señoritas hasta el 30 de enero del año en curso; se concedió una nueva beca a la alumna Berta Gómez Palacín, quien presentó y aprobó los exámenes en el mes de febrero, y se aceptó la renuncia de Manuel Navarro Patrón, profesor de Geografía de Colombia de quinto año, nombrando en su reemplazo a Aníbal Pérez Sotomayor⁴⁷².

A partir del Decreto 12 de 1942 se reorganizó⁴⁷³ la Escuela Normal de Señoritas de Cartagena y la Escuela anexa como requisito

468 Lunes. Desayuno: pan, café con leche, mantequilla y frutas. Almuerzo: sopas de mondongo, carne, tajadas, ensaladas, arroz con manteca, bollo, frutas y café. Refrescos a las dos de la tarde, un vaso de chicha, avena o cualquier otra bebida similar. Comida: sopas de fideos, repollo con papas, arroz con frijoles, carne, enyucado, dulce, café. Cena: dulce, galletas y queso. Tomado de: “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 3 de septiembre de 1941, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia n.º 9642, 7.

469 Jacineo Fernández en reemplazo por renuncia de Alfonso Sotomayor, Carmen Figueroa en reemplazo por renuncia de María Luisa Salgado y Pedro N. del Risco en reemplazo por licencia de Ángel E. Varela. Tomado de: “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 15 de septiembre de 1941, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9645, 7.

470 “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 14 de enero de 1942, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9672, 8.

471 “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 21 de febrero de 1942, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9691, 7.

472 “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 4 de febrero de 1942, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9683, 8.

473 Se reorganiza el personal directivo, administrativo y profesoral: una directora, una subdirectora, una tesorera, un médico escolar, una enfermera, un chofer de bus, una celadora de bus, una celadora de la escuela, dos sirvientas, cinco profesoras internas, un profesor de Dibujo, un profesor de Trabajos Manuales, un profesor de Música, dos profesoras de Educación Física, un profesor del gabinete de Física y Química, y hasta diez profesores externos. La Escuela anexa se organiza con una directora, cuatro maestras, una portera celadora y una sirvienta. Tomado de: “Bolívar Gaceta Departamental”, Cartagena, 24 de febrero, 1942, Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia n.º 9693, 6.

para reconocer los estudios y expedir los diplomas de maestras a las alumnas que se graduarían; se identificó que debido al pequeño espacio del local de la Escuela Normal solamente se contaría con cinco grupos, uno por cada año de estudio, y en la Escuela anexa cuatro grupos, correspondientes a los grados reglamentarios; la directora y la subdirectora de la Escuela Normal dictarían cada una seis horas semanales de clase; la directora de la anexa, nueve horas semanales del curso “Pedagogía y Metodología” a los grupos normalistas, “a fin de que las alumnas maestras unifiquen la adquisición de los conocimientos teóricos con la técnica de su aplicación y práctica”⁴⁷⁴. El Decreto 1955 de 1963 estableció que las escuelas agregarían la especificación de Nacional, Departamental, Municipal, Distrital o privada, y aclararían si el establecimiento era para varones o señoritas.

Contexto histórico, social y político. Las tres últimas décadas del siglo xx

Al inicio de la década del setenta, como producto del alto crecimiento poblacional, Colombia empezó a reportar una mejora sustancial en la matrícula de alumnos; se presentó un incremento en la inversión del Estado, aumentaron los colegios oficiales, y con ellos, se tuvo la necesidad de más profesores y de la doble jornada:

Estos avances en los indicadores educativos del período no fueron suficientes para reubicar a Colombia en el contexto latinoamericano ya que este fue un fenómeno que se dio paralelamente en otros países latinoamericanos. En los setenta, Colombia presentaba una tasa de analfabetismo del 22 %, cifra superior a las de Argentina que había logrado reducirla a 7 % y Chile y Costa Rica a 11,8 %. Respecto a la relación alumnos de primaria a población total, la situación colombiana en el contexto latinoamericano mejoró marginalmente, acortándose las diferencias y sobrepasando a países como Brasil y Argentina⁴⁷⁵.

474 *Ibíd.*, 7.

475 María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez, *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, Bogotá: Banco de la República, 2006, 51.

Por otro lado, el precio del petróleo se elevó, generando altas ganancias a los países miembros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo. Dichos ingresos fueron directamente a los bancos, quienes encontraron allí una gran oportunidad para prestar dinero a bajos intereses. A inicios de la década de los ochenta los países seleccionados que recibieron el “beneficio”⁴⁷⁶ fueron latinoamericanos, entre ellos México, Costa Rica, Perú y Brasil, quienes pasaban por problemas financieros como producto de la industrialización. Infortunadamente, la crisis los obligó a demorarse en los pagos e incluso a no pagar, esto acarreó una crisis financiera para los bancos y a su vez el establecimiento de otros acuerdos que los salvaran de la quiebra.

En consecuencia, el Fondo Monetario Internacional (FMI) realizó la inspección sobre la deuda externa, y determinó que para cubrirla debía hacer otros préstamos; pero para lograr su aprobación estableció como condición la realización de reformas estructurales, como implantación de programas individuales y nuevas condiciones para la refinanciación de la deuda. Esto conllevó la dependencia de los países de las agencias internacionales, reformas en las políticas económicas, adopción de nuevas políticas, caída del salario, destrucción del mercado interno. Aunque Colombia no estaba en ese grupo de países, las reformas no se hicieron esperar en:

[...] servicios sociales básicos, incluida en estos la educación, en general, y la educación superior, en particular. Se redefinieron metas muy específicas en educación, con base en los criterios de eficacia, efectividad y eficiencia. A la función social de la educación superior, como derecho individual, y como obligación del Estado, se le señalaron compromisos e internacionalización y calidad, diversificación y cobertura⁴⁷⁷.

De estas decisiones no fue exonerada la educación normalista: también se le hicieron exigencias de cobertura, eficacia,

476 Este fue un préstamo perverso: si bien es cierto que los intereses fueron bajos, la selección se realizó teniendo en cuenta que los países fueran aptos para pagar y se mantuvieran así mayor tiempo, lo cual generaba mayores ganancias para los bancos; a largo plazo terminó siendo un mecanismo de presión para hacer reformas y tener a los países atados a sus políticas y caprichos.

477 Pedro Alfonso Sánchez Cubides, *Las políticas públicas de educación superior en Colombia*, Op. cit., 55.

efectividad y eficiencia como criterios para la acreditación previa, y posteriormente para la acreditación de calidad. Acorde con Lima, esto equivale a “preparar al ciudadano para el desempeño eficiente y eficaz en la reproducción del nuevo capitalismo”⁴⁷⁸; se debe agregar que la deuda externa en Colombia para el año de 1982 estaba por un valor cercano a los 9000 millones de dólares.

Es importante recordar que en 1977 existían 231 escuelas normales en Colombia, las cuales fueron evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional en 1978, y como producto de esto aproximadamente 75 % de ellas fueron cerradas; de esta cifra hacen parte las escuelas que pasaron a ofrecer otras modalidades, como la pedagógica, técnica, agropecuaria o académica. La evaluación fue un diagnóstico de las escuelas normales, y el detonante para la formulación de varias leyes durante las décadas siguientes y en los inicios del siglo XXI; como producto de esta, surgen los objetivos y los ejes estratégicos. El diagnóstico, según Sánchez y Téllez:

[...] aborda la situación en que se encuentra la población objeto de la política pública frente a su participación en la vida pública, la solidaridad, la convivencia, el acceso a bienes y servicios públicos, las oportunidades económicas, sociales, culturales, políticas⁴⁷⁹.

En consecuencia, las escuelas normales que pasaron a ser bachilleratos pedagógicos (como es el caso de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias) se organizaron según el Decreto 1419 de 1978, en el cual se establecieron las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica, media vocacional e intermedia profesional. Las escuelas debían cumplir con las siguientes características del currículo: equilibrio entre conceptualización teórica y aplicación práctica del conocimiento, constituir un sistema dinámico para la formación personal, integración social, promoción del estudio de los problemas y los acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional, con el fin de contribuir al desarrollo integral de

478 José Rubens Lima Jardimino, “Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID”, *Revista Educação*, 39, 2, 2014, 355 [mi traducción].

479 María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez, Op. cit., 34.

la persona, a la participación activa en la sociedad, al desarrollo vocacional, la formación profesional con capacidad crítica y analítica, al espíritu de conservación y la defensa, el fomento de actitudes y hábitos permanentes de superación.

A nivel mundial, en Alemania, como producto de la Constitución Política de 1919 se cerraron las escuelas, pasando a ser escuelas superiores de pedagogía; en España, a inicios de la década del setenta, con la Ley General de Educación la formación docente primaria se trasladó a la educación superior; en Suramérica, con la Ley 5692 de 1971 Brasil decidió que la formación de los docentes se realizaría exclusivamente en la universidad, de igual manera en 1974 en Chile, con el Decreto Ley 353 se decidió que todos los docentes se formaran en un mismo nivel universitario.

Mientras, en Perú se realizó el mismo proceso en la década de los ochenta con la Ley 24209 de 1985, la cual dispuso que la formación de los profesores estuviera a cargo de las universidades y de los institutos superiores pedagógicos, y en Argentina, con la Ley 24195 de 1993, se determinó que la etapa profesional y académica de grado universitario se cumpliría en instituciones universitarias, con lo que la formación de los docentes quedó a cargo de la educación superior.

Bajo el gobierno de Belisario Betancur se proyectó el plan de desarrollo denominado *Cambio con equidad*, el cual se fundamentó en la reactivación económica con estabilidad de precios, en la consolidación del desarrollo y en el ordenamiento del cambio social a partir de dos etapas: primero salvar la crisis, reactivando la economía, y segundo dar un nuevo rumbo a Colombia, desde el mejoramiento de las relaciones internacionales, la equidad, la justicia y la solidaridad nacional. En lo referido a educación, partió modificando su concepción:

[...] la educación ha de formar al individuo en un medio cambiante, de tal modo que desarrolle en él la facultad de “aprender a aprender” en un proceso continuo a través de todos los ciclos vitales y en una interacción activa con la familia, la comunidad, la producción y las instituciones sociales⁴⁸⁰.

480 Presidencia de la República, *Cambio con equidad. Plan de desarrollo 1983-1986*, Bogotá: Presidencia de la República, 1983, 46.

Esta concepción conllevó a la flexibilización del currículo, a la solución de problemas de la realidad (la más próxima en los contextos), a la vinculación de la familia y de la sociedad en los procesos y a estar atentos a los avances tecnológicos para incorporarlos en la experiencia cotidiana. Además, se propuso la descentralización del sistema de salud, y el establecimiento de un sistema análogo para la educación, la reorientación de la educación con expansión de oportunidades tanto formales como a distancia, la transferencia de tecnología con base en una educación más extensa y más vinculada con las realidades y las necesidades rurales, la organización de la Segunda Expedición Botánica, para conmemorar los 200 años de la anterior y desarrollar nuevas investigaciones, y el establecimiento del programa Camina, para erradicar el analfabetismo.

Seguido a este gobierno se presentó el plan de desarrollo: *Plan de economía social*, en la presidencia de Virgilio Barco (1986-1990), el cual propuso crear una sociedad más justa y menos desigual creando una nueva conciencia social, lo cual implicó:

Crear un Nuevo Modelo de Desarrollo Económico en el cual la obsesión por crecer aceleradamente, sin importar quiénes se beneficien o quiénes resulten perjudicados, sea sustituida por el firme deseo de llevar los frutos del progreso a quienes más lo necesitan, a los pobres y a la clase media.⁴⁸¹

Para lograrlo, se propuso un programa de economía solidaria que buscaba el bienestar de la población redistribuyendo el ingreso, para favorecer a los grupos catalogados como desprotegidos, y con propuestas como las reformas agraria, urbana, tributaria y política, reorientación del gasto público, reajuste en los servicios públicos, protección a la producción nacional y la comercialización de alimentos. A su vez, la descentralización continuó cambiando las relaciones de poder entre el nivel central y las regiones en la prestación de los servicios (salud, vivienda, educación, etc.): los municipios quedaron encargados de su propia organización, de la inversión de los recursos y de la toma de decisiones; esto conllevó

481 Presidencia de la República, *Plan de economía social. Plan de desarrollo 1987-1990*, Bogotá: Presidencia de la República, 1987, 8.

al aumento de la corrupción y a la generalización de la misma en todo el territorio colombiano.

En educación, el plan propuso la universalización de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación básica primaria pública y la educación para adultos. Para lograrlo se aumentó la oferta educativa ampliando los cupos escolares, se implementó la promoción automática para evitar la repitencia y así demostrar el mejoramiento en la calidad de la educación, se adecuaron los programas curriculares a las necesidades de la población y a las exigencias de tipo económico en las que el Estado invertía, y los resultados se daban en términos de alumnos promovidos.

Además, las instituciones educativas fueron dotadas de textos gratuitos, hubo capacitación para los maestros con el fin de mejorar sus prácticas y sus condiciones económicas como producto del ascenso en el escalafón, se mejoraron las condiciones físicas de los establecimientos educativos y se implementó el sistema de educación básica continuada para la educación de adultos a través de las modalidades presencial, semipresencial y de la tele educación.

La década de los noventa inició con un nuevo ciclo de políticas, caracterizado por:

[...] firma de acuerdos de asistencia técnica y ayuda financiera con el Fondo Monetario Internacional, otorgamiento de créditos internacionales (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo), privatización de las empresas estatales, desarrollo y consolidaciones de las relaciones internacionales, etc.⁴⁸²

Esto repercutió en que las políticas públicas se establecieran en la lógica de la eficacia, eficiencia y calidad, hechos que incidieron en las escuelas normales, como se mencionó anteriormente. En Colombia, el país contó con tres mandatos presidenciales (gráfica 9), cada uno con su propio plan de desarrollo y algunas

482 Marcello Fabian Vitarelli, "La Educación: entre políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder-saber-subjetivación en América Latina", en *Foucault, la Pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, editado por: Universidad Pedagógica Nacional e IDEP, Bogotá: Delfín, 2005, 381-2.

peculiaridades del mandato, que incidieron en la educación colombiana.

Gráfica 9. Mandatos presidenciales década del noventa



*Fuente: elaboración propia.

Al inicio de la década fue electo César Gaviria Trujillo, quien implantó el neoliberalismo como tendencia política, económica y social, desconociendo cualquier tipo de humanismo, dando paso a la apertura económica. Bajo dicha tendencia Colombia entró en la globalización y la apertura de mercados, lo que conllevó al empobrecimiento de los sectores económicos, a la toma de decisiones por parte de organismos internacionales que incidieron en la política nacional. Acorde con Santos y Lima, “las ideas de la globalización o mundialización fueron construidas por el discurso neoliberal de los años ochenta y noventa, que fueron asumidas en el cotidiano de las personas y en la propaganda gubernamental, como discurso autorizado”⁴⁸³.

Dichos aspectos se ven reflejados en su plan de desarrollo *La Revolución Pacífica* (1990-1994), caracterizado por estar a tono con las nuevas corrientes económicas a nivel mundial, la reorganización de las instituciones del Estado para que fueran más eficientes y propendieran por resolver los problemas, la autonomía del sector privado y de los ciudadanos, así como la elevación y mejora del nivel de vida de los más necesitados. En educación se buscaba la cobertura completa en la primaria, tanto en el sector rural como en el urbano, y aumentarla en un 70 % en la secundaria. En ese tiempo, se reafirmaron los derechos, se reestructuraron políticas públicas, se propuso una lógica económica en la que el desarrollo se garantizaba a partir de la producción y el mercado.

483 Eduardo Santos y José Rubens Lima Jardimino, “Sociedade em mudança e a cultura avaliativa”, *EccoS Revista Científica*, 4, 1, 2002, 5.

En ese mismo año se conformaron dos grupos que determinaron el quehacer político y cultural del país: la Asamblea Nacional Constituyente y la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo⁴⁸⁴. El primero de estos grupos elaboró la Constitución Política de Colombia de 1991, en tanto que el segundo realizó un diagnóstico e investigación sobre la educación colombiana, y como producto de esto propuso cambios en el sector educativo para asumir el ejercicio de la investigación científica y la implementación del desarrollo tecnológico del país.

En materia educativa, el Ministerio de Educación Nacional adoptó legalmente la Escuela Nueva como método, a través del Decreto 1490 de 1990, que en su artículo 1.º expresa que: “La metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente”⁴⁸⁵, lo que a nivel nacional estableció una metodología diferente que caracterizaría el quehacer educativo, especialmente en la zona rural.

El cambio del método tradicional por el de la pedagogía activa dio lugar a la formación de maestros e investigadores un poco más interesados por los estudiantes; las prácticas pedagógicas estuvieron orientadas a la planeación: saber planear una clase, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar; se proyectaron con una misión a la sociedad y a la comunidad, fortaleciendo así a los maestros en formación con vocación de servicio, de gusto y responsabilidad por la enseñanza.

Otro hecho importante con el que se inició esa última década del siglo xx fue la desmovilización del movimiento guerrillero M-19, que luego se convirtió en el partido político Alianza Democrática M-19 y cuyo líder principal y candidato presidencial, Carlos Pizarro Leongómez, fue poco después asesinado por fuerzas de ultraderecha. Varios integrantes de ese nuevo partido político formaron parte de la coordinación de la citada Asamblea Nacional Constituyente.

484 Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *Colombia al filo de la oportunidad. Entrega del informe conjunto de la misión*, Bogotá: IDEP, 1997, t. 1.

485 Decreto 1490/1990, de 9 de julio, por el cual se adopta la metodología de Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones.

Para el año 1991 se destacan dos hechos: el primero fue la proclamación de la Constitución Política Nacional de 1991, cuyo fundamento es el Estado Social de Derecho, y en la cual la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”⁴⁸⁶. Este tema se asume especialmente en relación a una nueva manera de formar a los docentes: “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”⁴⁸⁷, para garantizar la profesionalización y la dignificación de la actividad docente, y resolver desde lo curricular los problemas de violencia, pobreza e inequidad, reconociendo la diversidad cultural, la vigilancia, el control en la gestión pública y la descentralización de los servicios. En palabras de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, descentralizar es:

Hacer que las posibilidades reales de acceso y permanencia en la educación estén distribuidas por todo el territorio nacional [para lograr la] presencia efectiva en las regiones y municipios de personas e instituciones muy cualificadas en la docencia y en la investigación para todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la educación continuada⁴⁸⁸.

Con esta medida se buscaba que en todos los departamentos existiera mayor presencia del Estado, y que las decisiones tomadas en el nivel central fueran adoptadas por los gobernadores y alcaldes, ajustándolas a las necesidades de la población, garantizando la eficiencia y la eficacia en el préstamo de los servicios, para que los recursos económicos se invirtieran en la solución de las problemáticas más sentidas en sus territorios, con igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional.

El segundo hecho fue la reinserción de dos grupos al margen de la ley: el M-19, tras la firma de un pacto de paz el 9 de marzo de 1990, y el Partido Revolucionario de Trabajadores, quien firmó un acuerdo el 25 de enero de 1991. Para los reinsertados se contempló

486 Constitución Política de Colombia, 7 de julio de 1991, Colombia: Espiral ediciones, 2011, 31.

487 Artículo 68, *Ibíd.*, 32.

488 Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *Op. cit.*, 190.

un programa de pedagogía y de reconciliación nacional, con el objetivo de prepararlos en educación primaria y secundaria a través de sistemas especiales de validación y evaluación, con el nombre de Programa Especial de Educación Básica y Media para la Convivencia Pacífica, el cual otorgaba título de bachiller con énfasis en convivencia pacífica.

Al año siguiente se aprobó la Ley 30 de 1992, la cual define como propósitos centrales de la educación superior en Colombia la formación integral, la calidad académica, la pertinencia social y la pertinencia académica. En esta ley se descartan las escuelas normales como establecimientos educativos de educación superior, planteando que “son Instituciones de Educación Superior: a. Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades”⁴⁸⁹; sin embargo, las escuelas deben cumplir con exigencias que corresponden a las instituciones de educación superior.

En relación con la evaluación de calidad de la educación se presentaron las primeras pruebas, que daban cuenta de lo sucedido tanto a nivel nacional como regional, aunque ya para el año de 1991 se habían concentrado en muestras representativas para algunas ciudades para entregar resultados a niveles agregados. En 1993 se promulgó la Resolución 03353 del 2 de julio, para el desarrollo de programas y proyectos de educación sexual en educación básica. Ese mismo año, la Universidad del Valle planteó una estructura curricular que respondió a las nuevas condiciones socio-culturales para la generación y transmisión de conocimiento.

Así mismo, la Ley 60⁴⁹⁰ de 1993 estableció las funciones y competencias del Estado respecto a la educación, la salud y la distribución del situado fiscal. Para la formación de maestros se incluyó en el pensum la administración educativa, disciplina nueva para administrar y controlar la enseñanza; se propuso

489 Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de educación superior.

490 Ley 60/1993, de 12 de agosto, por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política, se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.

transformar la función y el rol social del maestro, para reducir su papel y ser un mediador de los saberes y de los aprendizajes, así como promover y evaluar la oferta de actualización y capacitación de los docentes de acuerdo con los desarrollos curriculares, incorporar las oficinas de escalafón, los fondos educativos regionales, los centros experimentales piloto, los centros auxiliares de servicios docentes y de regulación de la prestación de los servicios educativos estatales.

Bajo esa nueva perspectiva, en El Tambo (Cauca) surgió la Corporación Maestra Vida⁴⁹¹, motivada por un trabajo social dinámico, basado en el trabajo comunitario y con la pretensión de integrar los diversos sectores de la población con el fin de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores, a partir de estrategias como productividad pedagógica, pedagogía del trabajo, y formación espiritual a través de la formación artística.

Finalmente, se destaca en ese año la apertura de la posprimaria, la cual fue dirigida a niños y jóvenes de educación básica secundaria de la zona rural, propiciando la permanencia de los estudiantes a través de proyectos pedagógicos productivos, como espacios para la apropiación y construcción de conocimientos.

También se resalta del gobierno de Gaviria la promulgación de la Ley General de Educación, o Ley 115 del 8 de febrero de 1994, la cual señaló las normas generales que regulan la prestación del servicio educativo en educación preescolar, básica primaria, secundaria, media, formal y no formal. Asimismo, la Ley estableció algunas disposiciones para la educación superior, determinó el papel de la familia y la sociedad en la formación de los educandos como entes que velan por una adecuada prestación del servicio educativo, definió las diferentes modalidades de atención educativa a la población, estableció el Proyecto Educativo Institucional, los foros educativos, los planes nacionales de desarrollo educativo (siendo el primero de 1996 a 2005), el Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación Formal

491 Magnolia Aristizábal, Adriano Fernández, María Eugenia Muñoz y Carlos Arbey Tosse, *¡Tan cerca y tan lejos...! De la renovación curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*, Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2012.

y No Formal, el Sistema Nacional de Información, la formación, la capacitación, los beneficios de los educandos, la carrera docente, las disposiciones sobre los establecimientos educativos, la financiación de la educación, la inspección y vigilancia, entre otras disposiciones.

A partir de la Ley General se propuso una nueva concepción del maestro como constructor, diseñador e investigador de los procesos educativos, en la medida en que se proyectó una visión de la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Desde esa concepción se consolidó la implementación de los proyectos educativos institucionales (PEI) como una nueva manera de modernizar, de dar autonomía a las instituciones educativas y de articulación del contexto a la vida escolar en los planes de estudio y la investigación.

En relación a la formación docente, se propuso que fuera de alta calidad científica y ética, que la teoría y la práctica fueran partes fundamentales del saber del educador, y que se fortaleciera la investigación pedagógica y disciplinar. Se confirmó el rol de las escuelas normales como formadoras de docentes para la educación inicial, denominándolas *unidades de apoyo académico*, siempre y cuando estuvieran debidamente reestructuradas, acreditadas y aprobadas según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y en convenio con una institución de educación superior para ofrecer la formación complementaria con un énfasis.

Asimismo, la Ley señaló las funciones de las secretarías de educación, entre las que se destacan el velar por la calidad y cobertura de la educación, establecer las políticas, planes y programas departamentales y distritales, organizar el servicio educativo, diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura, prestar asistencia técnica a los municipios y aprobar la creación y funcionamiento de las instituciones de educación formal y no formal.

Con respecto a la reestructuración, se definió un plazo de un año para determinar los procedimientos que las escuelas normales

debían tener en cuenta para continuar formando educadores a nivel de normalista superior. Como producto de esta ley, 137 Escuelas Normales Superiores recibieron la acreditación de calidad y desarrollo y calidad, entre ellas la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, mediante Resolución 4093 del 10 de noviembre de 2004. En 2010 adelantaron el proceso de verificación de las condiciones de calidad del Programa de Formación Complementaria en la modalidad presencial.

Otros aspectos relevantes a destacar de la Ley son: la educación debe enmarcarse en tres núcleos, como mecanismo de formación, desarrollo social y acceso al conocimiento y a la tecnología; también se propuso la educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura y una lengua propias; incorporó criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. El Decreto 1860 de 1994 reglamentó parcialmente esta ley en los aspectos pedagógicos y organizativos generales; en el capítulo quinto definió las orientaciones curriculares para la elaboración del currículo⁴⁹², las áreas a tener en cuenta, el desarrollo de asignaturas, los proyectos pedagógicos relacionados con el plan de estudios, el servicio social estudiantil, el servicio de orientación, material educativo e infraestructura escolar. También hizo referencia a la evaluación del rendimiento escolar y el calendario escolar, y se informaba al magisterio colombiano de la potestad del MEN para fijar las fechas de iniciación y finalización de cada periodo escolar.

Los días 14 y 15 de julio de 1994, se llevó a cabo la IV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno en Cartagena de Indias, la cual se centró principalmente en tres temas: en primer lugar, el ámbito internacional y las perspectivas del sistema multilateral del comercio, para lo cual se ratificó la firma de los compromisos adquiridos en Marrakech en torno a la resolución de los problemas que impiden el desarrollo del comercio internacional; en segundo lugar, el ámbito regional

⁴⁹² Decreto 1860/1994, de 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

y la convergencia de los esquemas de integración referidos al desarrollo sostenible, como elementos útiles que articulan los esfuerzos para la consecución de un mejor desarrollo social y económico desde los tratados de libre comercio y los acuerdos de complementación económica; en tercer lugar, en el ámbito nacional, la competitividad y el impacto social a través de políticas sociales, desde un enfoque integrado de desarrollo y modernización de los sectores productivos, innovación tecnológica y establecimiento de políticas de formación y empleo acordes con las exigencias del mercado.

Entre los resultados de la Cumbre se propuso que cada gobierno estableciera políticas medioambientales de protección del ambiente, el fortalecimiento de la economía, la formación del ser humano desde la infancia, programas de acción a la población indígena, la promoción de los países iberoamericanos para la inversión extranjera, el fortalecimiento y modernización del sector empresarial, el incremento de la financiación en investigación y tecnología, cooperación y asistencia mutua.

Días después, el 21 de julio de 1994, poco antes de finalizar el gobierno de César Gaviria, se entregó el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, en el cual se presentó el balance del sistema educativo entonces vigente, el cual fue caracterizado por propiciar una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permitía la integración conceptual, lo cual desmotivaba la curiosidad de los estudiantes y desarrollaba estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas. Allí se consideraba, además, que la baja calidad de la educación formal en los niveles primario y secundario incidía negativamente en la educación superior, la eficiencia y efectividad de los sectores productivos, científicos y tecnológicos, los elementos civilizadores y el desempeño cultural y cívico de la población; este impacto negativo se observó también, según la Comisión, en la calidad de la fuerza laboral, así como en la falta de valores de solidaridad, convivencia pacífica, equidad y respeto por la vida.

A partir de este balance la Comisión realizó varias recomendaciones, entre las cuales se destacan: desarrollar un plan general de educación que brinde calidad y cobertura óptimas,

diseñar currículos integradores que estimulen la creatividad y fomenten las destrezas superiores del pensamiento, dignificar la profesión docente, realizar un cambio educativo profundo referido a calidad, democratización y descentralización, acreditar programas, fortalecer los grupos y redes de investigación e incorporar los estándares educativos de los sistemas avanzados occidentales, así como de sistemas de conocimientos regionales, autóctonos e indígenas.⁴⁹³

Estas recomendaciones retomaron lo señalado en la Ley General de Educación, y sirvieron como referente para la promulgación de otras leyes, decretos y documentos de política pública educativa que en la actualidad están vigentes: los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008, los cuales reestructuraron la educación normalista, y los decretos sobre estatuto docente, escalafón y evaluación. Sin embargo, en el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo no se hacen recomendaciones para el funcionamiento, reestructuración o renovación de la educación normalista o de las escuelas normales, dejando diversas incógnitas: ¿La educación normalista no estuvo en la agenda de trabajo? ¿Las escuelas normales estaban proyectadas para ser extintas? ¿El gobierno de Gaviria se conformó con los resultados de la evaluación de 1978 y no vio necesario que se revisara la educación normalista?

Una vez finalizado el periodo presidencial de César Gaviria en 1994 asumió el liberal Ernesto Samper Pizano. Su gobierno fue anunciado como *El Salto Social*, en el cual se propuso la universalización de la educación básica y el mejoramiento de la calidad educativa, bajo la consideración de que esto se lograba mejorando los sueldos de los maestros⁴⁹⁴, y convirtiéndolos en protagonistas de este salto social. También estableció mayor cobertura y eficiencia en la prestación del servicio de salud, un programa de vivienda de interés social, la cobertura de

493 Rodolfo Llinás, "El reto. Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia en el siglo XXI", en *Colombia al filo de la oportunidad*, Bogotá: IDEP, 1997, t. 1, 82.

494 La Misión Ciencia, Educación y Desarrollo propuso equilibrar la remuneración de los docentes con las de otras profesiones, lo cual demostraría el compromiso del Estado para brindar una mejor educación con equidad.

acueducto y alcantarillado, el aumento en la inversión social, la modernización de las fuerzas armadas, una nueva reforma tributaria para internacionalizar⁴⁹⁵ la economía y lograr mayores niveles de equidad social.

Un año después se llevó a cabo la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Argentina, en la cual se acordó la instauración de programas de evaluación de la calidad de la educación, dando lugar a reformas en los sistemas educativos para llevar a cabo medidas descentralizadas, de gestión y focalización. Infortunadamente, en ese año la violencia cobró la vida del dirigente conservador Álvaro Gómez Hurtado, candidato a la presidencia de la República en tres oportunidades y presidente de la Asamblea Nacional Constituyente. Durante el gobierno de Ernesto Samper, Gómez Hurtado se había caracterizado por ser su máximo oponente, razón por la que desde entonces muchos han considerado su asesinato como un crimen de Estado.

A partir del 3 de octubre de 1995 se inicia la consulta nacional para establecer el Plan Decenal de Educación 1996-2005, instrumento para hacer cumplir el derecho de la ciudadanía y las organizaciones sociales a participar democráticamente en la planeación, gestión y control de la educación, como una de las recomendaciones de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. El Plan permitió repensar el desarrollo del país desde la educación, concibiendo a esta como motor de una concepción de desarrollo sostenible a escala humana; su finalidad era la continuidad del proceso de reforma educativa iniciado con la Constitución del 91. La presentación de su estructura se dio desde diversas estrategias, con sus respectivos programas; estos últimos eran la base fundamental para su alcance. Las estrategias propuestas fueron: integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación; elevar la calidad de la educación; expandir y diversificar la cobertura educativa; promover la equidad en el sistema educativo; el fortalecimiento de las instituciones educativas; la mejora de la gestión educativa; la promoción de la

495 Hace referencia a la política para una economía abierta, estableciendo como concepto fundante la competitividad.

cultura y ampliación del horizonte educativo; la dignificación y profesionalización de los educadores.

El Plan concibió la institución *educativa* como una institución moderna, pensada para emplear modelos pedagógicos de autoestudio, auto-aprendizaje y aprendizaje grupal cooperativo, y democrática, en la medida en que, al “superar todas las formas de autoritarismo, haya introducido la participación como forma de integración, ejercicio y control del gobierno y puesto en vigencia la concertación como método para resolver las diferencias y los conflictos escolares”⁴⁹⁶. También propuso un nuevo educador: un profesional que supere el método tradicional, que produzca conocimientos e innovaciones para formar una tradición pedagógica y garantizar la aplicación de los modelos pedagógicos de una institución moderna y democrática.

Por otra parte, se propuso generar una movilización nacional a través de la Expedición Pedagógica Nacional⁴⁹⁷, para dar a conocer los avances, las innovaciones y las propuestas novedosas de los maestros en los colegios del país. Desde esta perspectiva, se estableció cómo una investigación pedagógica, “una movilización y movimiento generado desde 1999 [...] hace visible el tejido de significaciones y riquezas pedagógicas [...] de los territorios recorridos, los asuntos-formación de maestros, las prácticas pedagógicas, las formas organizativas e investigaciones”⁴⁹⁸. Entre las movilizaciones se destacan: primero la del pensamiento, como producto riguroso realizado al interior del Movimiento Pedagógico; la de los maestros, quienes a través del quehacer diario intentaron transformar sus prácticas; la de las organizaciones; la

496 Ministerio de Educación Nacional, *Plan Decenal de Educación 1996-2005*, Bogotá, Colombia, 1996.

497 En la Expedición participaron: Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Pedagógica Experimental, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Grupo de Lenguaje Bacatá, Cinep, Cooperativa Editorial Magisterio, DIE-CEP, Fundalectura, Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, ASDED, Comisión Pedagógica de la ADE, Universidad Distrital, IDEP, Universidad Monserrate, entre otros.

498 Mercedes Boada, “Presentación”, en *Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica Nacional*, editado por: Universidad Pedagógica Nacional y Expedición Pedagógica Nacional, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003, 9.

de las instituciones formadoras de maestros, y por último, la que generó la misma Expedición Pedagógica Nacional a partir de su recorrido por todo el país: “el Movimiento Pedagógico mostró otra escuela, aquella que a pesar de su crisis, podía generar desde su interior contradicciones que posibilitaban construir otros saberes y proyectos pedagógicos alternativos a los del Estado”⁴⁹⁹.

Asimismo, el Plan propuso que la práctica pedagógica se abriera a todas las formas del conocimiento útiles para interpretar, vivir y disfrutar el mundo. Estableció la creación de al menos veinte colegios especializados para educación media, y propuso: “diseñar y ejecutar un programa de investigación e innovación educativa y pedagógica, en el que tengan una efectiva participación los educadores, las Normales Superiores, y las Facultades de Educación”⁵⁰⁰. Se insistió en la descentralización de competencias y funciones para dar a los colegios mayor autonomía y capacidad de gestión, para garantizar cobertura, obligatoriedad de la educación hasta los quince años y para poner en funcionamiento los sistemas de información, acreditación y evaluación de la educación, según las leyes 115 de 1994 y de Educación Superior.

En lo referido a elevar la calidad de la educación, el Plan determinó la construcción del Sistema Nacional de Formación de Educadores, que integrara normales, facultades de educación e institutos de pedagogía, incorporando cambios en su quehacer y concepciones que mejoren la calidad de la educación del país y que transformen la promoción de la investigación y el estudio de problemas de la educación en lo conceptual, didáctico, curricular y experimental, creando además una unidad especial en Colciencias para la investigación y la aplicación pedagógica y didáctica.

En 1997 se expidió el Decreto 3012, en el cual se definió la pedagogía como disciplina fundante, se asumió al docente como un investigador y se exigió a las facultades de educación la existencia al menos de una línea de investigación por programa, en aras de su acreditación, a la vez que se ordenó el inicio de los

499 *Ibíd.*, 11.

500 Ministerio de Educación Nacional, *Plan Decenal de Educación 1996-2005*, Op. cit., 10.

procesos de acreditación previa para los programas de licenciatura, especialización y doctorado; se plantearon condiciones para que las escuelas normales en proceso de reestructuración pudieran ser aprobadas como Escuelas Normales superiores, para así operar como unidades de apoyo académico a la educación inicial de los profesores, estableciendo los grados 12 y 13 como ciclos complementarios. El Decreto destacó igualmente la importancia de incluir las tecnologías como parte esencial del currículo, y estableció como núcleos del saber el uso pedagógico de los medios de comunicación y el manejo de una segunda lengua.

Entonces, las Escuelas Normales empezaron a reorganizarse para poder continuar funcionando y garantizar educación de calidad, exigiendo los mismos requisitos como si se tratara de una institución de educación superior, pero oficialmente acreditadas como instituciones educativas que ofrecen los tres grados de escolaridad (básica primaria, básica secundaria y media), aunque con un elemento que las diferencia: la práctica pedagógica.

En agosto de 1998 asumió la presidencia de la república Andrés Pastrana Arango, quien propuso la negociación de un acuerdo de paz previo despeje de un amplio territorio en la región de San Vicente del Caguán, por lo que denominó su plan de desarrollo como: *Cambio para construir la paz*. La negociación alcanzó a llevarse a cabo durante varios meses, pero finalmente el propio presidente la dio por terminada ante factores diversos de carácter político, militar, estratégico y, según algunos analistas, de presión por parte de gremios económicos y del gobierno de Estados Unidos.

En su mandato, mediante el Decreto 272 de 1998, también reglamentario de la Ley 115 de 1994, se planteó la profesionalización del educador, la acreditación previa en los programas académicos de formación de maestros, la organización de los programas académicos en educación y la introducción de los núcleos del saber pedagógico, básico y común, como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores en las instituciones de educación superior. Este es otro principio rector que destaca Vitarelli, y que caracterizó la educación en América Latina:

[...] objetivos y políticas dibujan el horizonte de una serie de estrategias destinadas a producir la transformación de la educación superior, en este marco de acción aparecen: la transformación de las instituciones a partir de la evaluación (viene de la mano de mostrar indicadores de rendimiento), la acreditación y el mejoramiento de la calidad, ordenamiento de la información para el mejoramiento de la gestión y la toma de decisiones⁵⁰¹.

Así es como las políticas intentaron remediar la desigualdad social y económica, integrando a la población, definiendo igualdad de condiciones en lo que refiere al sistema educativo, la facilidad al acceder al mismo, la exigencia a las instituciones y maestros por brindar una mejor educación bajo los parámetros de calidad, cobertura, eficiencia y equidad: se puede decir que la educación fue la gran protagonista en esta década.

La Escuela Normal Departamental de Bolívar

Siguiendo la pista a la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar, se encuentra que para el año de 1977 en el departamento de Bolívar existían cuatro⁵⁰² escuelas normales: una nacional, dos departamentales y una privada. La Escuela Normal de Institutoras de Bolívar para ese entonces se denominaba Escuela Normal Departamental de Bolívar Nuestra Señora del Carmen; un año después cambiará su nombre a Escuela Normal Piloto de Bolívar Nuestra Señora del Carmen.

Su continuidad como escuela normal se vio afectada porque en 1978 el Ministerio de Educación Nacional evaluó todas las escuelas teniendo en cuenta indicadores de calidad educacional. Esta evaluación respondió a la redefinición de las metas en educación (eficacia, efectividad y eficiencia) propuesta por el Fondo Monetario Internacional y fue definida en tres dimensiones:

501 Marcelo Fabián Vitarelli, Op. cit., 393-394.

502 Escuelas normales de Bolívar en 1977: Escuela Normal de Señoritas de Mompós (Nacional), Escuela Normal Piloto de Bolívar Nuestra Señora del Carmen (Cartagena), Escuela Normal Departamental Diógenes Arrieta (San Juan de Nepomuceno) y Gimnasio del Carmen en Cartagena (privada, terminó sus funciones en febrero de 1978).

eficiencia, recursos humanos y dotación física; dentro de cada una de estas se establecieron a su vez indicadores y variables. Así, en eficiencia: situación legal, índice de eficiencia presente, índice de eficiencia acumulada e índice de eficiencia de la Escuela anexa.

En recursos humanos y su utilización: relación profesor-estudiantes, salario del profesor, relación estudiantes-personal administrativo, relación estudiantes de la Escuela anexa-profesores de la Escuela anexa, gastos de funcionamiento por estudiante, gasto total por estudiante, intensidad de trabajo del docente en la Escuela Normal e intensidad de trabajo del docente en la Escuela anexa. En lo referido a planta física, se revisó el metro cuadrado por estudiante en laboratorios, sitios de descanso, el salón de clase, en el total de la planta física y en la Escuela anexa.

Esta información se procesó electrónicamente en una matriz de indicadores y variables, se sometió a un análisis de conglomerados, y los resultados se jerarquizaron. A partir de esto, las Escuelas Normales quedaron ubicadas en cinco categorías, la primera de calidad superior y la quinta de calidad inferior, lo cual indicaba que las escuelas con calidad inferior debían cambiar de modalidad; según el informe, se estableció: “transformación progresiva de todas las Escuelas Normales no seleccionadas en planteles de otras modalidades distintas a la pedagógica (agropecuaria, industrial, comercial, etc.) las cuales se establecerían mediante estudios especiales”⁵⁰³, partiendo del conocimiento del contexto, para ofrecer una modalidad que respondiera a las necesidades de la población.

Para el caso de la Escuela Normal Piloto de Bolívar Nuestra Señora del Carmen los resultados no fueron alentadores: quedó ubicada en la categoría cinco, de calidad inferior, y por tanto tuvo que someterse a una transformación progresiva. Es importante señalar, como dice Lima (2010), que “formar profesores para la escuela normal es un acto político, económico y social de mayor importancia para el Estado”⁵⁰⁴; por ello, el Estado justificó esa

503 Ministerio de Educación Nacional, *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*, Tercer informe, Op. cit., 22.

504 José Rubens Lima Jardimino, “Formação de Professores na América: Notas sobre história comparada da educação no século XX”, Op. cit., 58 [mi traducción].

evaluación por la necesidad de revisar cómo estaba la enseñanza en las escuelas, y para determinar la calidad a partir de tres dimensiones (eficiencia, recursos humanos y dotación física de los planteles).

A partir de este momento, la Escuela Normal se ve abocada a no recibir más estudiantes y dejar de otorgar el título de maestro normalista. Fue así como, mediante Decreto 267⁵⁰⁵ del 17 de marzo de 1982 y por Ordenanza del 27 de noviembre de 1977, se creó la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena (bachillerato pedagógico), fundada el 17 de marzo de 1982, y de esta manera se suprimió la Escuela Normal Departamental (Piloto de Bolívar) Nuestra Señora del Carmen. La sede de la Concentración Educativa fue una transferencia realizada al departamento de Bolívar por la familia del maestro Alberto Elías Fernández Baena, quien “adquiere a precios módicos varias hectáreas de tierras situadas en una fresca y hermosa colina del barrio ‘El Bosque’, cuando este sector se encontraba aún despoblado”⁵⁰⁶, esto se hizo con el fin de trasladar al colegio a unas instalaciones más amplias. Dicho establecimiento educativo gozaba de buena credibilidad en Cartagena: el interés del maestro Fernández por brindar buena educación fue tanta que contrató a varios licenciados⁵⁰⁷ de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja para que trabajaran con él.

Reapertura y reestructuración de la Escuela Normal Departamental

Transcurridos trece años, en el Decreto 1135⁵⁰⁸ del 13 de octubre de 1995 se menciona el Decreto 267 del 17 de marzo de 1982 y la Ordenanza del 27 de noviembre de 1977 para determinar que:

505 Decreto 267/1982, de 17 de marzo, por el cual se crea la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena.

506 Rafael Ballestas Morales, Op. cit., 236.

507 Ellos son: Astor Aguirre, Gabriel Rey Cárdenas, Eduardo Peña Consuegra, Julián Roca Núñez, Daniel Ordoñez Badillo, Gustavo Crespo, Walter Quiñonez y Américo Perea. *Ibíd.*, 237.

508 Decreto 1135/1995, de 13 de octubre, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias.

“el Distrito Turístico de Cartagena de Indias, corre el riesgo de quedarse sin establecimiento para la formación de docentes. En correspondencia con el considerando anterior se requiere darle nuevamente vida jurídica a la Normal Departamental”⁵⁰⁹, por lo tanto determinó “revocar parcialmente los artículos 3 y 6 del Decreto 267 de 1982 relacionado con Bachillerato Pedagógico y supresión de la Normal Departamental Nuestra Señora del Carmen”⁵¹⁰. Por consiguiente, se vuelve a dar vida a la Escuela Normal para continuar titulando maestros normalistas para la Educación Básica Primaria en la capital del departamento de Bolívar, hecho posible debido a la descentralización propuesta en la Constitución, es decir, fue una decisión tomada a nivel municipal haciendo uso de la autonomía que le confirió la Constitución Política de Colombia y cuyo beneficio sería para la comunidad, el municipio y el departamento.

Con esta decisión los *gobernantes* de Cartagena demostraron que se habían sentado las bases para la descentralización administrativa, la democracia participativa y la autonomía local, elementos claves para incentivar a las comunidades a asumir las tareas tradicionalmente ejercidas por el Estado. Además, se evidenció su conocimiento de la nueva Carta Constitucional, al promover y fomentar el acceso a la cultura de sus habitantes permitiendo la reapertura de la Escuela Normal, proyectando como dice Charlot *el triple proceso de la educación* en el cual humanización, socialización y cultura son indisolubles dentro del proceso educativo, más aún cuando esta última es considerada como la fuerza pedagógica para la alfabetización en diferentes contextos sociales.

En este mismo sentido, la Ley General de Educación, al señalar que las secretarías de educación debían velar por la calidad y cobertura de la educación, organizar el servicio educativo, y aprobar la creación y funcionamiento de las instituciones de educación formal y no formal, permitió la reapertura de la

509 Decreto 135/1995, de 13 de octubre, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias. Secretaría de Educación Distrital, Cartagena de Indias.

510 *Ibíd.*

Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias debido al riesgo de quedarse sin institución para la formación de docentes; aunque el Distrito contaba con la Universidad de Cartagena, esta no podía garantizar la cobertura debido a los escasos cupos y a la alta demanda de estudiantes egresados de los colegios de la ciudad y de los municipios aledaños.

A su vez, el Ministerio de Educación Nacional aprobó la reestructuración mediante Resolución 3081 de 1995, teniendo en cuenta que en el artículo 216 de la Ley General se ordenó la reestructuración de las Escuelas Normales del país, así como lo dispuesto en los Decretos 2903 de 1994⁵¹¹ y 968 de 1995⁵¹², “el Distrito de Cartagena de Indias presentó el Plan Territorial de reestructuración de las Escuelas Normales con el visto bueno de la Junta Distrital de Educación JUDI”⁵¹³. De esta manera, la reestructuración de la Escuela Normal Nuestra Señora del Carmen fue un hecho y se ordenó la realización de ajustes administrativos, pedagógicos y financieros, la adecuación del PEI y el establecimiento de convenios con una institución de educación superior para garantizar la atención al ciclo complementario.

Esto conllevó a una nueva manera de formar a los docentes; las Escuelas Normales (incluso las instituciones de educación superior) tuvieron que hacer una revisión de sus currículos, replantear su misión, visión, objetivos, incluir la investigación como aspecto vital para la reflexión constante, la actualización, la producción de conocimiento y no la reproducción. Se requiere además la vinculación del contexto a la realidad de las aulas, que la escuela asuma su rol como formadora de maestros para la educación inicial y garantizar su aporte al progreso y al desarrollo del país, cumpliendo con unos propósitos de formación y unos principios pedagógicos.

511 Adopta disposiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales.

512 Decreto 968/1995, de 9 de junio, por el cual se modifica el Decreto 2903/1994 que establece los procedimientos y las condiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales.

513 Resolución 3081/1995, por la cual se aprobó la reestructuración de la Escuela Normal Nuestra Señora del Carmen como Escuela Normal Superior.

El 14 de julio del año 2000 fue firmado el Convenio de Cooperación Académica entre la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Carmen y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, con el objeto de realizar acompañamiento, apoyo y asesoría en el proceso de reestructuración de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Carmen de Cartagena. Como producto de este convenio se obtuvo una nueva concepción en lo conceptual, lo pedagógico, lo comunitario, lo administrativo y a nivel de gestión nueva, misión y visión.

Ese mismo año, el Acuerdo 06 de marzo 3, emanado del Consejo Distrital, fusionó la Escuela anexa a la Escuela Normal Departamental y modificó su nominación por “Normal Nuestra Señora del Carmen”. En septiembre se logró la acreditación previa⁵¹⁴ otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución 2564 del 29 de septiembre de 2000, reconocida luego oficialmente mediante Resolución Distrital 0122 del 15 de diciembre de 2000 y modificada después por la Resolución 0690 de 5 de septiembre de 2005.

Ese mismo año el Ministerio de Educación Nacional presentó el Documento marco de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores, en el que se abordaba la educación como un tema prioritario a nivel mundial. Debido a ello, era necesario “mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes”⁵¹⁵, adoptando procesos y mecanismos de acreditación que dieran cuenta de la calidad en la formación de los maestros, pues “tienen el encargo social de conducir los procesos educativos de las nuevas generaciones”⁵¹⁶; esto a su vez contribuía a dar testimonio de la pertinencia y relevancia de la propuesta de formación, de la transformación y

514 Entendida como: “acto testimonial que compromete ética y socialmente al Estado a ofrecer a la sociedad la garantía de que aquello que se acredita tiene consistencia, esto es, que posee la seriedad y la madurez necesaria para ser considerado válido como acción social”. Tomado de: Ministerio de Educación Nacional, *Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento marco*, Bogotá: Enlace Editores LTDA, 2000, 7.

515 Ministerio de Educación Nacional, Op. cit. 4.

516 *Ibid.*

de la modernización a la cual le apostaba el Gobierno nacional, atendiendo a exigencias de orden mundial.

Al año siguiente la Escuela empezó a desarrollar la propuesta del ciclo complementario a partir de los siguientes campos de formación: saber pedagógico, saber disciplinar y comunicación, significación y tradición cultural, y se inaugura el trabajo por componentes en la media, en busca de la integración disciplinar. En 2002, mediante Resolución 0870 del 11 de junio, fue reconocida oficialmente como Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, ubicada en la séptima etapa del barrio Nuevo Bosque; nominación que mantiene en la actualidad.

A partir del año 2003 se contó con nuevo himno, nuevo escudo y con sede propia: “la ENS después de pasar tantas privaciones, ese año con la ayuda del gobierno y del creador de la tierra, le entregaron el 1 de junio de 2003, la sede, la cual íbamos a estrenar ese año”⁵¹⁷. Además, se firmó un convenio con la Universidad del Magdalena para coordinar entre la Universidad y la Normal las condiciones pedagógicas y administrativas a fin de lograr la articulación de las dos instituciones y así garantizar una mejor calidad en la formación docente.

En noviembre de 2004 recibieron la visita de los pares académicos, con miras a la acreditación de calidad y desarrollo: allí se entregó el documento para la Acreditación, el cual fue definido por sus directivos como una *metáfora*, organizada en capítulos titulados: el mar en que nos movemos, antecedentes históricos de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, el barco, al calor de los saludos y abrazos, travesías en el mar, voces y ecos en el mar de los adentros, vuelos a orillas del mar.

La escuela después de haber pasado muchos meses y días elaborando ese documento de auto evaluación, el cual consistía en una metáfora sobre un barco y su tripulación (...) el 26 de julio llegaron los pares académicos y finalizó el 29 de julio, día en el que comunicaron que la ENSCI estaba acreditada con grado de excelencia⁵¹⁸.

517 Tomado de la historia de vida de Miguel Ángel Herrera, “Amigos, paseo sin fin”, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2004, (s. p.).

518 Miguel Ángel Herrera. Op. cit., (s. p.).

Es así como la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias recibió la Acreditación de Calidad y Desarrollo, según Resolución 4093 de noviembre de 2004, y continúa funcionando hasta la fecha bajo la dirección del profesor Álvaro Hernández Castellón.

Con este reconocimiento se dio por hecho que la formación de los maestros en la Escuela Normal cumplía con los parámetros y exigencias de calidad, necesarias para continuar desarrollando procesos formativos pertinentes de formación inicial de maestros para que se desempeñen en la educación básica primaria.

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS

El maestro en formación requiere de la práctica y ella en nuestra Normal es una red entretejida con los hilos de investigación, pedagogía y didáctica. La práctica no es un simple saber, no es el hacer mecánico de quien no sabe, de quien no comprende que hay que descubrir los secretos, que encierra el espíritu del mar⁵¹⁹.

Para retomar lo dicho en el capítulo anterior, los orígenes de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (denominada Escuela Normal Nacional de Institutoras) se remontan a 1787 y las fuentes primarias dan cuenta que a comienzo del siglo xx la práctica pedagógica, vista en sus dos dimensiones de formación y experiencia, dependía del plan de estudios diseñado en la escuela y/o el propuesto por el Estado, de la clase modelo recibida por la directora o por la subdirectora, de la repetición de la misma en el aula y de la respectiva planeación.

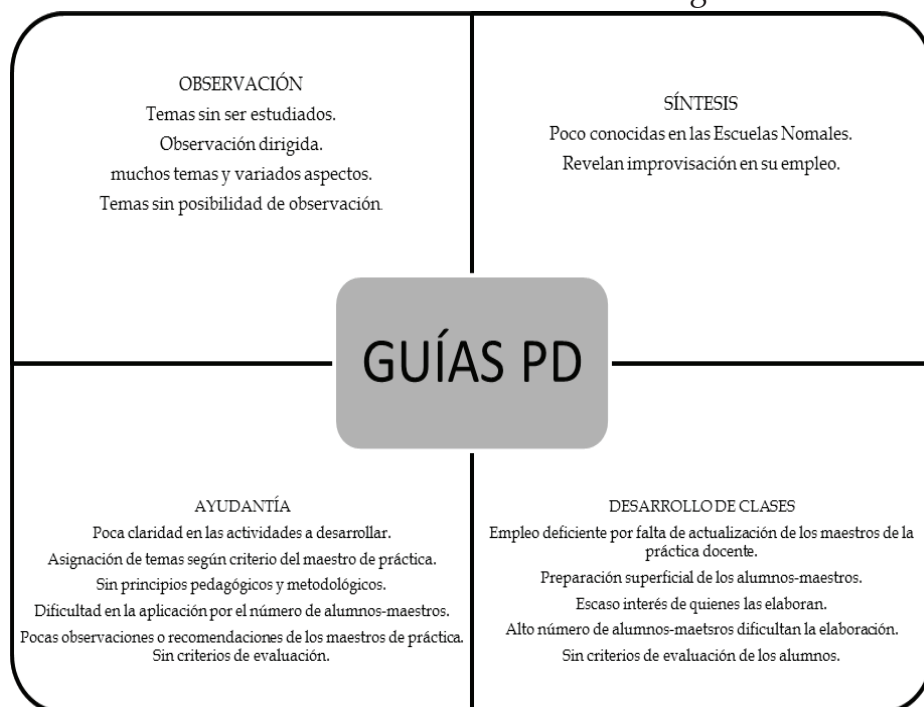
Una práctica pedagógica que se desarrollaba en la Escuela anexa, en la cual las alumnas-maestras dictaban clases todos los días, con la previa organización de las mismas en un cuaderno de preparación que se corregía por la directora. Sin falta alguna cada

519 Autoevaluación Institucional. (Cartagena: Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, s. f.).

semana se realizaba una *conferencia* a cargo de la directora, para que las estudiantes aprovecharan las observaciones realizadas, incluso para que se repitiera en el aula de clase. La práctica pedagógica se caracterizaba sobre todo por la observación y repetición de un modelo.

Ahora bien, en la década del setenta, el resultado de la evaluación realizada a las Escuelas Normales dio cuenta de una práctica pedagógica con las siguientes características: guías de observación (gráfica 10), que incluyeran la observación dirigida y excluyeran la espontánea, temas que no se habían estudiado en fundamentos y técnicas de la educación; guías de ayudantía con poca claridad en las actividades a realizar por parte de los alumnos-maestros, que no seguían principios metodológicos y pedagógicos, sin criterios de evaluación; guías para el desarrollo de las clases que revelaban la formación superficial de los alumnos-maestros y guías de síntesis poco conocidas en las escuelas, que revelaban improvisación.

Gráfica 10. Resultado del estudio de las guías de 1978



*Fuente. Elaboración propia. Tomado de *Evaluación de las Escuelas Normales*, 1978.

Además, en los resultados el informe expresó:

[...] la práctica docente, inherente a la modalidad normalista, debe tener un campo de experimentación pedagógica para atender la formación práctica de los alumnos-maestros, en la realidad corre la suerte de ser insuficiente por el número limitado de grupos de primaria que no permite atender el crecido número de estudiantes y, menos aún, ofrecerles la debida orientación y asesoría⁵²⁰.

Esta situación refleja lo que sucedió en las Escuelas Normales a finales de los años setenta, y que fue una de las razones por las cuales algunas cerraron y otras se transformaron en instituciones educativas con diversas modalidades.

Para la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias se dio su reapertura en 1995, pero es en 1999 cuando inició su reestructuración, por lo tanto, la información sobre la práctica pedagógica que se presenta en el presente capítulo proviene de los archivos⁵²¹ a partir de 2002, con la primera promoción de maestros normalistas superiores. Dicha información se analizó a partir de las categorías de: normatividad, formación docente, saberes y modalidades de la práctica pedagógica, con el fin de caracterizar la práctica pedagógica en el ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias en el periodo comprendido entre 1998 y 2010.

Mirada a la normatividad

El Decreto 3012 de 1997 estableció que las Escuelas Normales superiores ofrecerían el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con énfasis en un área del conocimiento. En la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, el énfasis definido fue Humanidades y Lengua Castellana. Esta selección atendió a dos aspectos: desde

520 Ministerio de Educación Nacional, *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*, Op. cit., 13-14.

521 120 proyectos de grado (2002-2011), 72 memorias pedagógicas (2002-2008), ochenta historias de vida (no cuentan con el año), planes de estudio, PEI y documentos de autoevaluación institucional.

su concepción del lenguaje como un acto educativo, como un hecho social, y desde la situación real de la Escuela. La lectura del contexto de la Escuela planteó fenómenos sociales y pedagógicos problematizadores, los bajos resultados de la prueba SABER tanto de la Escuela como del departamento fueron poco alentadores y en 1999 se realizó una investigación en la Escuela para identificar las causas de los bajos resultados en “la construcción de significados: niveles inferencial, intertextual y crítico”⁵²².

En consecuencia, la propuesta del ciclo complementario se organizó a partir de tres dimensiones: identidad del maestro, conocimiento y comunicación, significación y cultura, que a su vez se agruparon en los campos de formación: saber pedagógico y competencias del maestro (identidad del maestro), saberes disciplinares (conocimiento), y comunicación, significación y tradiciones culturales (comunicación, significación y cultura). Para la dimensión identidad del maestro se estableció el campo problémico: ¿Cómo formar desde el saber pedagógico, la investigación y la comunicación, el maestro que requiere la región? Para conocimiento: ¿Cómo potenciar en el proceso de formación de maestros y los saberes disciplinares necesarios para responder a las demandas educativas del entorno? En comunicación, significación y cultura: ¿Cómo fortalecer la formación del maestro que requiere la comunidad desde el dominio de la lengua castellana y el rescate de la tradición cultural? Para abordar esta propuesta se determinaron como acciones pedagógicas los proyectos de investigación de aula y las clases integradas.

El concepto de campo ha cobrado relevancia para la organización del conocimiento en la medida en que se configura como una especie de espacio material habitado por las disciplinas y regiones del conocimiento. El concepto de campo que puede introducirse en la nueva estructura curricular debe tener, entonces, una relación indirecta con la forma como se organizan o dividen las ciencias y una relación directa con la forma como dichas ciencias se relacionan en el currículo⁵²³.

522 “Documento para Acreditación de Alta Calidad”, Cartagena, 2010, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Cartagena, Colombia (s. p.).

523 Mario Díaz, *La Formación académica y la práctica pedagógica*, Op. cit., 42.

En efecto, la propuesta del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias organizó el conocimiento en tres campos, que reconocían la importancia del saber del maestro, la formación disciplinar, la propuesta de énfasis del PEI y la investigación, articulando las disciplinas⁵²⁴ como respuesta a los interrogantes formulados en cada dimensión y a la búsqueda de diálogo entre saberes. Esta organización es percibida en la Escuela como:

[...] un espacio que posibilita un encuentro de saberes en donde se privilegia la discusión, el diseño, el consenso producto de la reflexión y la argumentación. En la ENSCI los campos de formación tienden a acabar con los límites que separan las disciplinas y conceptos, le apuntan a las fronteras para articular los saberes⁵²⁵.

A su vez en el Decreto se estableció que las Escuelas Normales superiores debían diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia. Con el fin de atender a este requisito, en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias se propuso una línea investigativa para formación de formadores desde lo pedagógico, lo disciplinar y el rescate de las tradiciones culturales, y dentro del proyecto de práctica pedagógica se desarrolló la asistencia en las escuelas⁵²⁶, con las cuales se firmó el convenio para orientarlas, asesorarlas y acompañarlas en el desarrollo institucional y fortalecimiento

524 Lenguaje y comunicación (Lengua Castellana, Lingüística General, Sicolingüística, Sociolingüística, Lingüística Textual, Etnolingüística, Análisis del Discurso, Semántica, Pragmática, Literatura y Sociocrítica), Ciencias Sociales (Antropología, Sociología, Historia, Geografía, Economía, Política, Filosofía, Sociología General, Sociología Educativa, Ética y Democracia), Pedagogía (Didáctica General y Didácticas Especiales, Psicología del Aprendizaje, Investigación Educativa, Práctica Pedagógica, Administración Educativa, Ayudas Educativas, Ética y Valores y Legislación Educativa), Educación Artística (Dibujo, Danza y Música), Educación Física (Gimnasia y Recreación), Lenguas Extranjeras (Inglés) y Técnicas (Informática y Estadística).

525 Antonio Mendoza, "El concepto del campo en el plan de estudios", *Revista ENSCI*, 3, 2010: 34.

526 Convenios de asistencia técnico-pedagógica con escuelas urbano-marginales en 2001: Escuela de Cartagena (El Bosque), Escuela Mixta Simón Bolívar (Zaragocilla), Escuela Luis Carlos Galán (Campiña), Escuela José Antonio Galán (Pajarera) y La Sociedad Amor de Cartagena n.º 8 (Paraguay).

del PEI. También se establecieron convenios entre las Escuelas Normales superiores e instituciones de educación superior: con la Universidad del Atlántico en el año 2000 y con la Universidad del Magdalena en el año 2003.

Indiscutiblemente, la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tenía claro que su función es la de formar maestros, y que para esto era necesario proponer una línea de investigación desde la cual se reflexione en torno a la formación, la profesión, las necesidades de los estudiantes, la vida institucional y, como lo mencionan los docentes, el rescate de tradiciones culturales; de esta manera, desde la línea de formación de formadores se apuntaba no solamente a cumplir su misión pedagógica sino a insertar también la normatividad como un acto testimonial de su compromiso y deseo de contribuir con la educación del Distrito de Cartagena y del departamento de Bolívar.

Por lo que se refiere a la articulación con instituciones de educación superior, el 14 de julio de 2000 fue firmado un convenio de cooperación académica entre la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Carmen y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, con el objeto de realizar acompañamiento, apoyo y asesoría en el proceso de reestructuración de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Carmen de Cartagena, en lo referido a: una propuesta de los diseños y trabajo de transformación institucional para poner en marcha el ciclo complementario de formación del normalista superior⁵²⁷; diseño curricular en los campos pedagógicos, disciplinarios, científicos, investigativos, deontológico y axiológico y su traducción en planes de estudios, armonizados con el nivel de la educación media académica con profundización en educación; garantizar el acceso de los egresados del ciclo complementario a la Facultad de Educación y reconocer como equivalentes a dos años de educación superior de estudios de pregrado el programa del ciclo complementario.

527 El documento enviado al CAENS con antelación recibió el concepto de aplazamiento.

Como resultado de esto, la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias recibió orientación para reorganizar su propuesta de formación, revisar y modificar el documento para el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS), proponer el plan de estudios⁵²⁸, y diseñar la propuesta para garantizar el acceso de los egresados a la Universidad con la homologación del tiempo de estudio del ciclo complementario; todo lo cual permitió que se recibiera la acreditación previa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No 2564 del 29 de septiembre de 2000, en el 2001 se iniciara el ciclo complementario y para el año 2002 se tuviera la primera promoción. Para el estudiante Miguel Herrera⁵²⁹, maestro en formación, la “acreditación previa consistía que la Normal ya podría comenzar el ciclo complementario”.

El segundo convenio se firmó con la Universidad de Magdalena en julio 26 de 2003, por tres años, con el objeto de aunar esfuerzos, conocimiento, infraestructura, tecnología, etc., y coordinar entre la Universidad y la Normal las condiciones pedagógico administrativas a fin de lograr la articulación de las dos instituciones para garantizar una excelente calidad en el desarrollo de los currículos complementarios de formación docente. Para esto se establecieron obligaciones de las dos partes, así:

La Normal: Proporcionar las aulas a la universidad; proporcionar un local para la oficina de coordinación, administración; permitir el uso de la biblioteca, material audiovisual, laboratorios, internet; realizar reuniones y espacios de intercambio con miras a garantizar la excelencia académica, pedagógica del ciclo complementario de formación docente en la normal y articularlo al programa de licenciaturas en educación que ofrece la universidad. Suministrar recurso físico, para ejecutarse las actividades académicas, la práctica docente, la investigación, estimular la reflexión permanente; suministrar a la Universidad los resultados académicos de

528 Según las directivas y los docentes de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, el plan de estudios se interpreta como una propuesta de investigación dentro del PEI, cuyo eje dinamizador es la formación de maestros; la propuesta se fundamenta en la pedagogía y en los núcleos del saber pedagógico.

529 Miguel Ángel Herrera, Op. cit., (s. p.).

los estudiantes; actualizar con la universidad el currículo de la licenciatura para la formación de maestros; participar en el comité de la facultad de educación y en los comités del programa de licenciatura cuando fuere necesario; recaudar el pago de los semestres; aportar la producción intelectual, la experiencia docente y su idoneidad para dirigir y organizar conferencias, cursos; otorgar el título de Normalista Superior con énfasis avalado por la Universidad.

La Universidad: Avalar y certificar el título, inscribir a los estudiantes del ciclo; reconocer saberes y experiencias para que los egresados continúen en sus estudios en quinto semestre; orientar las investigaciones que se deseen desarrollar en la Normal; formar parte del comité interinstitucional establecido en el artículo 7 del D 3012 de 1997; apoyar técnica y financieramente las publicaciones que se desarrollen en el marco del convenio. Intercambios: culturales, deportivos, recreativos, investigativos, de extensión, pedagógicos y científicos apoyados por las dos instituciones⁵³⁰.

Este tipo de acompañamiento contribuyó a mejorar las condiciones en la formación de los maestros normalistas, exigió a los docentes que hacen parte del ciclo complementario estar en continuo mejoramiento y actualización, dio paso a discusiones de orden pedagógico, didáctico e investigativo; se establecieron alianzas entre colegas, empezó a verse en el ambiente escolar el trabajo entre pares, el interés por la conformación de grupos de investigación y la producción de conocimiento para publicar, cumpliéndose de esta manera lo que propuso el CAENS:

El estudio y reflexión sobre asuntos como: la importancia de la tradición crítica en la construcción argumentada y sustentada del saber pedagógico en el contexto de unas prácticas y una institucionalidad propias de las Escuelas Normales, las cuales exigen procesos de resignificación teórica y práctica; el papel y sentido de los enfoques, teorías y modelos pedagógicos en la elaboración de marcos de referencia; la significación de la enseñabilidad, la educabilidad, la realidad y la pedagogía, como núcleos del saber que enmarcan las propuestas académicas de

530 "Documento convenio entre Universidad del Magdalena y la ENSCI", Cartagena, 26 de julio de 2016, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Cartagena, Colombia.

formación de maestros; la posición de la investigación como aspecto transversal de dicha formación; la significación de la investigación formativa y los retos que se le presentan a la escuela normal en su evolución hacia una institución en la que la investigación educativa y pedagógica se conviertan en el punto central de su acción y reflexión⁵³¹.

Sin embargo, está también la otra cara, que no es muy alentadora: se empezó a ver un deterioro en las finanzas de las escuelas, pues los escasos recursos percibidos de las matrículas de los estudiantes del ciclo no son suficientes para la inversión en material, adecuación de la planta física, pago de horas a maestros, contrataciones externas y las asesorías de las universidades, dando paso a “implementación de políticas que se traducen en la privatización de parte importante de los niveles primario, secundario y superior, y por consiguiente, en una participación cada vez mayor de las familias en el financiamiento escolar”⁵³². Además, las escuelas tienen que demostrar que pueden convertirse en instituciones autónomas capaces de autosostenerse o en el peor de los casos permitir que el sector privado las financie.

Estos ajustes realizados como producto de la exigencia de la normatividad se reflejaron en la práctica pedagógica, empezando con la formación de los futuros maestros, cuya profundización se realizó en lenguaje, asumiendo a este como eje transversal del conocimiento, que facilita la interdisciplinariedad y se aborda en todas las áreas del conocimiento. La investigación se incorporó a la formación de los estudiantes desde grado noveno hasta el ciclo complementario; se determinó que para optar el título de maestro superior se desarrollaba un proyecto durante la práctica

531 “Formación de maestros-Elementos para el debate”, Bogotá, 2000. Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS), Bogotá, Colombia: 1-2.

532 Andrés Donoso Romo y Mía Dragnic García, “Hacia la Universidad Pública: Aproximación hacia la importancia del movimiento estudiantil Chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana”, en *Los desafíos de la Universidad Pública en América Latina y el Caribe*, eds. Adrián Acosta Silva, Daniela Atairo, Antonio Camou, Andrés Donoso Romo, Mía Dragnic García, Lia Pinheiro Barbosa, Diego Mauricio Higuera Rubio, Robinzon Piñeros Lizarazo, Gineth Andrea Álvarez Satizabal, Agustín Cano Menoni y Axel Didriksson Takayanagui, Buenos Aires: Clacso, 2015, 124.

pedagógica, y como complemento a esto se elaboraron memorias pedagógicas e historias de vida, en las cuales se describía lo vivido en el aula de clase, primero como observadores y luego como maestros en acción.

Dichos cambios empezaron en 2001: el maestro normalista en formación realizaba la práctica pedagógica en las instituciones educativas con las que se firmó el convenio, aunque su primer contacto con los estudiantes se realizaba desde grado noveno, con pequeños momentos de observación. En el ciclo complementario, la observación se llevaba a cabo en el primer semestre, para que al final de este se presentara la propuesta investigativa a desarrollar; allí se tomaban registros de la clase, en los cuales se hacía la reconstrucción pedagógica del contexto⁵³³, se describían situaciones de convivencia, metodología del profesor titular en diferentes clases, interacción profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, actividades recurrentes, las actividades propuestas por los maestros en formación que hacían parte de las proyectos de grado, etc.

En esta propuesta se identifica la postura de Rousseau, caracterizada por la experimentación a través de lo sensorial y la observación, y de Herbart, quien catalogó la observación como el eje de toda actividad práctica del educador, la cual es utilizada en la práctica pedagógica como medio para investigar, es decir, cuando se pretende obtener respuestas se hace uso del ensayo y la observación o de la observación e indagación para captar la atención y el interés en situaciones que pueden ser de alto contenido educativo, formativo o investigativo.

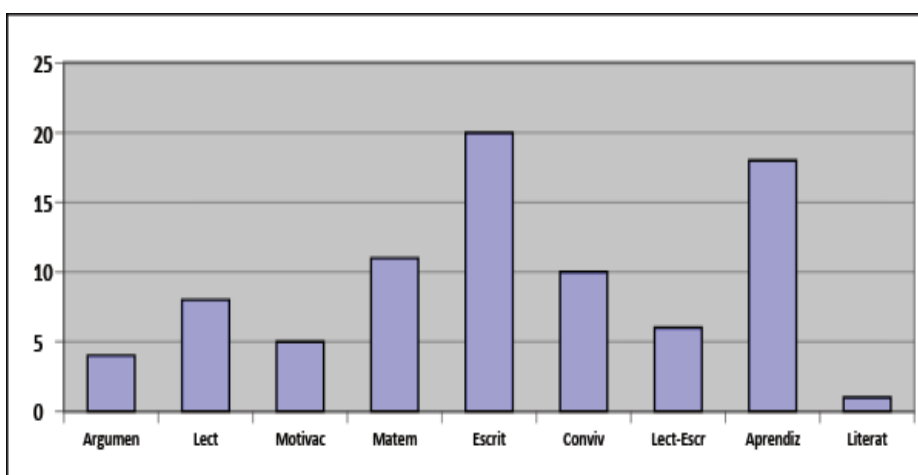
En los siguientes semestres, una vez establecida, la propuesta investigativa se fundamentaba teóricamente, se definía la intervención pedagógica, diseñando actividades y ejecutándolas en el aula para recolectar información que luego era analizada, interpretada y validada, y durante todo ese tiempo

533 El formato tenía información para la identificación del maestro en formación, la clase observada, el grado y la Institución Educativa. Luego aparecía el título: *Reconstrucción pedagógica del contexto de ocurrencia de la acción educativa*, allí se describía lo observado. Al finalizar el ciclo complementario se consolidaba por proyecto de grado en un libro denominado *Memoria Pedagógica*.

continuaban los registros. Los proyectos estaban enfocados en resolver problemáticas relacionadas con la lectura, la escritura, las competencias en lenguaje, la adquisición del código escrito, la comprensión de textos, el aprendizaje, la memoria colectiva, la convivencia, el uso de material didáctico, el aprendizaje de la matemática, la argumentación, la tradición oral, entre otros, los cuales se inscribían en las tres dimensiones (identidad del maestro, conocimiento y comunicación, significación y cultura) como evidencia de la interdisciplinariedad.

En este proceso, el maestro en formación activaba e integraba los conocimientos adquiridos en el Ciclo, referidos a los procesos investigativos y a los aportes brindados en los distintos campos, para establecer su propuesta investigativa, que atendía desde lo investigativo a resolver el problema identificado y desde lo pedagógico a integrar métodos de enseñanza, didáctica y saber disciplinar. Así es como la postura de Herbart sigue presente en lo referido a que la educación es el cuidado de aptitudes que permiten la evolución, la adquisición de ideas, la modelación de los deseos y la voluntad para llegar a ser autónomo, libre, capaz de gobernarse a sí mismo; esto se evidenció en los 120 proyectos (gráfica 11) desarrollados por los maestros en formación, los cuales les permitieron obtener el título de normalista superior.

Gráfica 11. Proyectos de aula según temáticas



*Fuente: elaboración propia.

Para los maestros y directivos de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, “los proyectos se relacionan con la realidad social y sus tradiciones, la labor educativa es contextualizada y trata de darle respuesta a las necesidades e intereses de las comunidades”⁵³⁴, comunidades que se encuentran en la zona de influencia de la Escuela y del Distrito de Cartagena de Indias.

A partir del Decreto 4790 de 2008⁵³⁵, en el año 2010 la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias reestructuró la propuesta investigativa, eliminando los proyectos de grado por grupos de investigación liderados por maestros de la Escuela Normal: en estos espacios los maestros en formación se inscribían en un proyecto, realizaban las actividades propuestas por el investigador principal y las que se determinaron en el proyecto pedagógico de aula, se documentaban, analizaban, sistematizaban, y los productos de la investigación se publicaban en la revista de la Escuela o en otros medios; este trabajo permitía obtener el título de maestro. Por tanto, es el saber propio que le permite al maestro identificarse como un intelectual, le suministra fundamentos teóricos para expresar a través de la escritura, la reflexión sobre su práctica y así contextualizarla, es decir, conferirle sentido.

En definitiva, las políticas públicas educativas están presentes en la vida de la institución, desde su inicio, pasando por los cierres y reaperturas, en su progreso y en la actualidad. Es desde ellas que la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias recibió

534 Ministerio de Educación Nacional, *Documento para acreditación de alta calidad*, Op. cit., (s. p.).

535 Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores a partir de cuatro principios pedagógicos: enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contextos. Y como condiciones básicas de calidad: programa pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria, propuesta curricular y plan de estudios acordes al Proyecto Educativo Institucional, innovaciones en el campo educativo, espacios de proyección social que vinculen a la Escuela Normal Superior con su entorno, medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje, 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.

orientaciones para ser reestructurada, renovada y transformada, para proponer un plan de estudios estructurado desde la investigación, para establecer convenios que ayudaron a su acreditación y a la continuidad de los estudios universitarios para sus egresados, para pensar en que su función como formadora de formadores debía cumplir con unos criterios de calidad y de exigencia académica necesarios para brindar una educación más equitativa, justa y pertinente.

La práctica tenía una condición diferente a la que se venía implementando, pasaron de una práctica pedagógica de observación y repetición de un modelo a una práctica pedagógica investigativa, connotación que exige la reflexión, la implementación de proyectos, la innovación, la rigurosidad académica en la escritura y la lectura, a su vez la divulgación de sus productos y avances⁵³⁶.

Las decisiones sobre el cambio en la formación de los maestros normalistas redundaron en la práctica pedagógica de manera positiva: ejemplo de esto es el resultado de la investigación de Pineda y Arbeláez⁵³⁷, quienes determinaron que entre 1982 y 1994 las Escuelas Normales de Manizales tenían diversos tipos de maestros, los cuales presentaban varias formas de relacionarse con la enseñanza: el tradicional (normativo, preocupado por reivindicaciones salariales), el intelectual orgánico de la pedagogía (tradicional, innovador, reconocido por su saber pedagógico) y el docente o profesor (quien asumía la pedagogía como una ciencia auxiliar en la enseñanza) y que, según Amaya, plantea a los profesores “la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más autónomo”⁵³⁸ y así responder a un proceso de adaptación al

536 Rátiva Velandia Marlén, “Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extinción. Colombia ¿cómo estamos?”, *Revistas Hojas y Hablas*, 13, 2016, 174.

537 Yheny Lorena Pineda Rodríguez y Natalia Arbeláez, “La práctica pedagógica del maestro de las Escuelas Normales de Manizales (1982-1994)”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5, 1, 2009.

538 Graciela Amaya de Ochoa, “La escuela, el maestro y su formación”, en *La formación de los educadores en Colombia*, comps. Graciela Amaya de Ochoa, Francisco Cajiao, José Bernardo Toro, Miguel Arciniegas y Gabriel García, Bogotá: IDEP, 1997, 44.

campo de producción desde la educación, la investigación y la innovación.

Igualmente, como dicen Restrepo y Campo⁵³⁹, la práctica pedagógica investigativa tiene una diferencia con la práctica educativa, puesto que esta última está relacionada con los procesos de la escuela y su relación con el entorno, mientras que la primera indaga sobre la formación, preguntándose sobre cómo formar y cómo me formo, una relación de educabilidad y enseñabilidad en la que se piensa en cómo es la persona y cómo el conocimiento la transforma. Esta reflexión busca convertir al futuro docente en un sujeto no repetitivo ni reproductor de la práctica convencional, propiciándole enriquecimiento pedagógico y potenciándolo como investigador y líder social que reflexiona sobre su propio quehacer.

La propuesta de formación docente

Para los maestros de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias la formación es “considerada como una narración de sí, como un viaje; la reflexión durante este viaje le da sentido al hacer, a la práctica pedagógica que deviene en práctica pedagógica investigativa”⁵⁴⁰. Desde esta perspectiva, la formación de los maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias se caracteriza: primero, por tener un carácter investigativo, de indagación, de cuestionamiento, de reflexión, que se manifiesta en el desarrollo de la práctica pedagógica y trasciende en el aula de clase, en la institución educativa y en el contexto. Segundo, es de tipo personal, es decir, se asume de manera individual como producto de la reflexión que se evidencia en el actuar, en la toma de decisiones, en la relación con el conocimiento y en las interacciones. El maestro en formación va construyendo su vida personal, también entendida como:

Un proceso de humanización para alcanzar mayores niveles de racionalidad y autonomía. Así, la formación no se realiza en un sentido externo sino como el enriquecimiento que se produce

539 Mariluz Restrepo y Rafael Campo, Op. cit.

540 Ministerio de Educación Nacional, *Documento para Acreditación de Alta Calidad*, Op. cit., (s. p.).

al interior del sujeto como un despliegue libre y expresivo de la espiritualidad. Que se va forjando en el individuo mediante el cultivo de la razón y la sensibilidad en contacto con la cultura propia y universal y con las ciencias⁵⁴¹.

En tercer lugar se encuentra un proceso que se desarrolla por etapas, integrando la teoría y la práctica. La primera etapa es la sensibilización: los maestros en formación tienen su primer contacto con la población estudiantil por periodos cortos de tiempo, desde grado noveno para realizar observación; esto da paso a la segunda etapa: la adaptación, en la que progresivamente se empiezan a familiarizar desde noveno con la profesión, y en los grados décimo y once han comprendido en qué consiste la labor docente, sus implicaciones y su importancia: como producto de esto se llega a la decisión de continuar su formación en el ciclo complementario.

Una vez en el ciclo comienza la etapa de fundamentación, según la propuesta establecida en el plan de estudios (organización), en la que teoría, práctica e investigación se entrecruzan para conformar un tejido de saberes (conocimientos, habilidades y competencias)⁵⁴² necesario para el desempeño de esta labor. Luego continúa la etapa de profundización, en donde se consolida la propuesta investigativa; la intervención en el aula se realiza con fines pedagógicos e investigativos (se seleccionan y coordinan actividades que hacen parte del entorno social); la reflexión es constante como mecanismo para la revisión, las adaptaciones, los cambios (reconstrucción), el aprendizaje, la formación del carácter; y la formación del maestro entra en la recta final. En este proceso:

[...] la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo⁵⁴³

541 *Ibíd.*

542 Para Herbart son intelectuales y morales y Díaz la clasifica en cognitivas y socioafectivas.

543 Miguel Zabalza, "El *practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión", *Op. cit.*, 28.

Este proceso de formación tiene éxito en la medida en que se invita al maestro en formación a la reflexión constante, y que al mismo tiempo realice de manera autónoma los ajustes que considere pertinentes y adecuados en su práctica.

Ahora bien, para Herbart el plan de enseñanza introduce la distribución de horas regulares y prepara las ocasiones de cualquier instrucción, “pero no puede ser bosquejado hasta que el educador haya detenidamente examinado el círculo de ideas, haya introducido en él su saber entero y haya además investigado suficientemente las necesidades de su discípulo”⁵⁴⁴. Esto indica que cobra relevancia la propuesta de la práctica pedagógica, pensada en observar para identificar situaciones conflictivas presentadas en el aula y el diseño de la intervención pedagógica para la solución, de allí que es importante que los planes de estudio sean flexibles.

En el siglo XVIII los planes de estudios eran entendidos como los que determinaban la identidad, la unidad de la escuela y la orientación de la práctica pedagógica, mientras en el siglo XXI estos se concibieron como “proyectos formativos que se ofrecían en las instituciones universitarias para la acreditación de profesionales en las diversas ramas del saber”⁵⁴⁵, convirtiéndose en la formalización de las decisiones, las propuestas y las apuestas definidas que concretan el proyecto formativo de las instituciones educativas, y que además obedecen a normas y condiciones establecidas por la normatividad y las instituciones⁵⁴⁶. La primera normatividad corresponde a las directrices generales definidas en los Decretos 3012 y 4790, es decir, a lo establecido por el Consejo Nacional de Acreditación sobre las Escuelas Normales superiores y el Ministerio de Educación Nacional; la segunda, señala a la propia Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias y a su historia pedagógica frente a las necesidades del contexto y a los recursos disponibles.

544 Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general*, Op. cit., 194.

545 Miguel Zabalza, “Currículum universitario innovador”, Op. cit., 2.

546 Para ampliación sobre el tema revisar el texto de Miguel Zabalza, “Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?”.

En el plan de estudios de la ENSCI se estableció una organización curricular por componentes, el cual se asumió como un espacio pedagógico de integración disciplinar que permitió orientar la formación desde diferentes perspectivas, procurando la inserción de la realidad. Los seis componentes establecidos fueron: primero, el componente pedagógico, el cual asumió la pedagogía como un saber fundante que integró la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía, proporcionando la interdisciplinariedad. Los estudiantes asumieron como complementaria la práctica pedagógica y las interacciones del componente pedagógico, lo cual dio como resultado proyectos de investigación implementados en las escuelas donde se realizaron dichas prácticas pedagógicas. Esto se reflejó en las siguientes palabras de una de las maestras en formación:

Este año también podemos destacar la forma de enseñanza ya que algunas materias son trabajadas individuales o por componentes, quiere decir que ingresan varios profesores a dictar la clase. Un ejemplo de ellos es el componente pedagógico en el cual trabajamos distintas asignaturas con una serie de profesores, en este también hemos empezado a desarrollar nuestras prácticas pedagógicas, las cuales han sido un gran reto para todos nosotros⁵⁴⁷.

El segundo componente fue el de las humanidades, concebidas como el espacio pedagógico desde el cual se fortaleció el énfasis de la institución, así como los procesos comunicativos; el tercero correspondió al componente histórico-político y social. El cuarto hacía referencia a la práctica pedagógica investigativa, realizada para concretar acciones, para complementar la formación pedagógica con la investigativa, es decir, para que el maestro en formación se apropiara de situaciones asociadas con el quehacer pedagógico, y así desarrollara competencias comunicativas, pedagógicas e investigativas. El quinto componente correspondía al enfoque lúdico y, por último, se tenía el de las ciencias básicas, con un campo de acción exploratorio que implicó fuertes esfuerzos para propiciar cambios en la práctica pedagógica.

547 Tomado de la historia de vida "Viajando por mi vida", Liliana Margarita Polo Reales, (s. f.), (s. p.). Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Desde la experiencia de los maestros en formación, el componente es “el conjunto de disciplinas que se articulan o se relacionan entre sí con el propósito de tener una visión integral sobre un hecho o fenómeno”⁵⁴⁸ y se expresa en algunos títulos de los proyectos de investigación realizados durante el tiempo de formación: “La motivación. Un aspecto fundamental en el aprendizaje del niño”⁵⁴⁹, “Las prácticas socio-culturales como herramienta para la producción escrita”⁵⁵⁰, “Mejoro mis procesos lógico-matemáticos”⁵⁵¹, “Fortalecimiento de la identidad cultural en el Centro Educativo Institución Pepe Grillo-Alborada mediante el rescate de rondas infantiles tradicionales”⁵⁵², entre otros. Estos ejemplos de la práctica se desarrollaron a partir de la observación, el descubrimiento de intereses y necesidades, la planificación, la fundamentación teórica, la reflexión y la transformación, para lo cual los maestros en formación asumieron la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva diferente a la tradicional: una educación con un alto contenido investigativo.

A su vez, la práctica se llevó a cabo al interior de la Escuela con la asesoría y acompañamiento de los profesores encargados del ciclo complementario, quienes aportaron a los maestros en formación su saber en lo referente a teorías de investigación y práctica. En los colegios con convenio se realizó el reconocimiento del aula a través de la observación y se retomaron aquellas situaciones consideradas problemáticas con el fin de atender a las necesidades de la población y así cumplir con el requisito de grado; fue una práctica que involucró tanto el proyecto investigativo como el pedagógico, con el fin de intervenir en el aula y a partir de la reflexión dar respuesta al interrogante de investigación y a las necesidades de la población acompañada.

548 Tomado de la historia de vida “Es solo el principio”, Yéssica Paola Vides Domínguez, (s. f.) (s. p.). Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

549 Castillo Pájaro Yéssica, Herreño Ávila Diana Marcela, Quintero Zúñiga Vergel, 2002, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

550 Baena Padilla Karen Vanessa, Boneu Yépez Deiby John, De la Rosa Parra Carmen Margarita, Garzón Mercado Iván Alfonso, 2003.

551 Herrera Ramírez Dayana, Julio Herrera Dalila, Meza Viloria Lays, Torriba Lezama Tania, 2006.

552 Calderón Guillot Cristina, Vélez Vecino Julieta, Padilla Martínez Nezly, 2010.

La visión de proyecto está relacionada con la enseñanza problémica y a partir de allí surgen las inquietudes de estudiantes y docentes. El comprender e implementar la educación mediante proyectos ha permitido que se haya superado en la práctica, el esquema tradicional de manejo de los tiempos y los espacios curriculares y el esquema asignaturista en el currículo⁵⁵³.

En contraste, el marco organizativo del plan de estudios en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias es semestral, y se caracteriza por el desarrollo de temáticas entre cuatro y cinco meses, disponibilidad de recursos y agilidad administrativa, rigurosidad académica para la planificación de los estudios y el desarrollo de los mismos, y exigencia para los estudiantes, quienes debían entregar los productos del semestre en poco tiempo, teniendo en cuenta que pasaron de una organización anual a una semestral.

Por otro lado, el modelo “estudio basado en problemas”. Para citar un ejemplo, en la dimensión conocimiento se estableció como campo problémico: ¿cómo potenciar en el proceso de formación de maestros los saberes disciplinares necesarios para responder a las demandas educativas del entorno? Esto fue asumido por el campo de los saberes disciplinares y las disciplinas de la antropología, sociología, pedagogía, ética, educación artística, inglés, investigación, práctica pedagógica, informática, lengua castellana y ciencias sociales, cuyos maestros encargados tenían la responsabilidad de hacer que estas dialogaran entre sí.

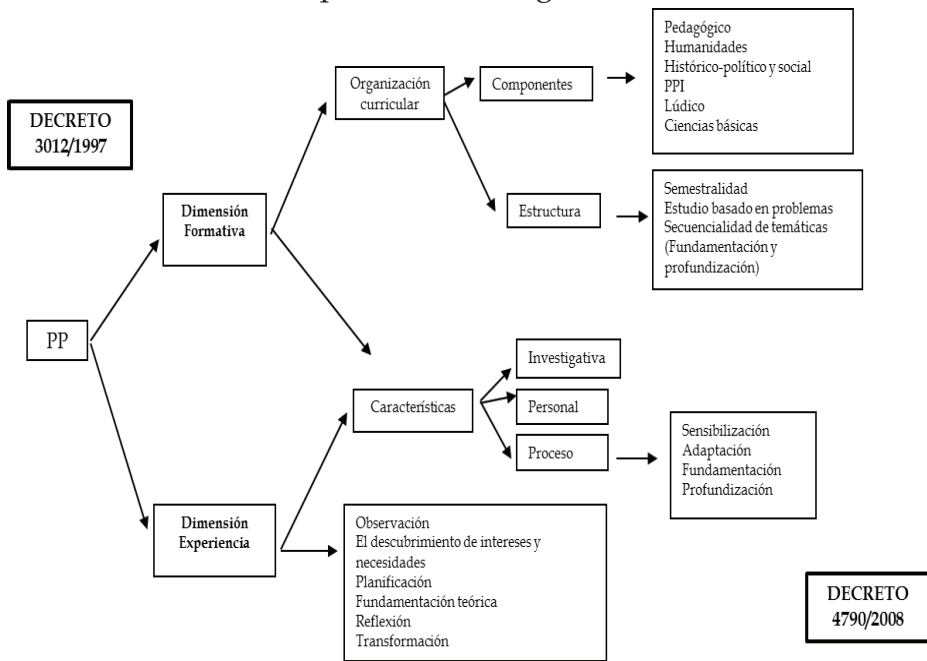
Además de la distribución general de las materias: la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tenía la característica de la secuencialidad de temáticas semestre a semestre. Los dos primeros semestres eran de fundamentación; luego empezaba la fase de profundización, la cual gradualmente se hizo más evidente en el desarrollo de la propuesta investigativa realizada en la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en las palabras del docente Reyes:

553 Ministerio de Educación Nacional, *Documento para Acreditación de Alta Calidad*, Op. cit., (s. p.).

[...] desde el programa de formación complementaria, en la ENSCI, se propende por la formación de un maestro poseedor de sólidos conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares, y que además desarrolle competencias investigativas que le permitan leer la realidad del contexto en el cual se desenvuelve para diseñar y aplicar propuestas curriculares coherentes con las necesidades educativas del mismo⁵⁵⁴.

De esta manera, la práctica pedagógica, se constituye en la concreción del plan de estudios propuesto, “pensado y acordado para un grupo de población determinado, su ejecución se hace a través de la relación pedagógica, la cual toma diversos matices de acuerdo con el docente asesor y la propuesta didáctica que éste privilegie”⁵⁵⁵. Lo anterior se sintetiza de gráfica n.º 12:

Gráfica 12. Caracterización de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1998-2010



*Fuente: elaboración propia.

554 Samuel Reyes Olivera, “Campo de formación saber pedagógico. Documento estructuras curriculares”, *Revista ENSCI*, 2010, 1.

555 Marleny Bulla de Torres, “Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto escuela incluyente”, *Revista de Investigaciones Quindío*, 19, 2009, 66.

Los proyectos de grado

Entendida como un proceso que se va desarrollando gradualmente a través de la experiencia, la práctica pedagógica posibilita la formación del futuro docente. En este proceso se entrecruzan la teoría, la didáctica, el saber y el poder, estableciendo un tejido indispensable para el desarrollo de competencias y habilidades. Esto se puede evidenciar en los 120 trabajos realizados por estudiantes en formación de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias y el propósito de esta reflexión es caracterizarlo. Para lograr este objetivo se toman aportes de autores como: Do Rosário, Saker, Zuluaga, Zabalza, Díaz y Bernstein, Paquay y Tardif.

La problematización con base en la práctica social

Una de las actividades que tiene un papel relevante en la práctica pedagógica es la observación: Rousseau, Montessori y Herbart, para citar algunos, la consideran prioritaria en el trabajo docente. Este último la considera como el eje de toda actividad práctica del educador; otros la ven como una técnica propia para el desarrollo de la investigación etnográfica. Las Escuelas Normales desde sus inicios la han tenido en cuenta, y ha sido a partir de esta como se ha desarrollado la práctica. En sus inicios servía para ver el modelo y luego se replicaba en las aulas de la escuela anexa.

En el caso de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tenía una función primordial identificar situaciones conflictivas para analizarlas, interpretarlas y convertirlas en propuestas de investigación:

[...] es importante que el maestro se forme como un hábil lector de contextos, es decir un conocedor de realidades, para poder diseñar propuestas curriculares pertinentes y hacer de la educación un espacio de formación por excelencia, donde se generan transformaciones sociales, de tal manera que la escuela impacte en la comunidad. Por ello desde la PPI se privilegian las actividades de observación, investigación, sistematización de experiencias y reflexión encaminada a articular la labor educativa con el contexto institucional⁵⁵⁶.

556 Gledys Montes, "Lectura de contexto: una mirada desde la PP", *Revista ENSCI*, 3, 2010, 28.

Entonces, se problematiza el aula a partir de la observación y de la lectura del contexto, de donde resultan propuestas investigativas que buscan resolver problemas como: ¿Cómo fomentar la creatividad en los estudiantes del grado 4B de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias y aprovecharlas para su formación integral?⁵⁵⁷ ¿Cómo se fortalece la identidad cultural de los niños y niñas del grado pre-kínder de la Institución Alborada, a partir de las rondas tradicionales?⁵⁵⁸ ¿Cómo desarrollar las habilidades motrices en los niños de Básica Primaria de la Institución Educativa Promoción Social, a partir de estrategias lúdico-pedagógicas?⁵⁵⁹ ¿Qué estrategias metodológicas se pueden desarrollar para que los niños y niñas de segundo grado de la Fundación Educativa Cristo Rey de Reyes aprendan de manera significativa el inglés?⁵⁶⁰

El siguiente es un ejemplo de lo vivido por los maestros en formación:

El primer mes me dediqué a realizar registros etnográficos, analizando a cada niño, viendo sus dificultades, para así llevar a cabo mi proyecto; luego de realizar las observaciones hice una tabulación, con la cual le di como nombre a mi proyecto "lecto-escritura". A partir de esto, llevaba todos los jueves actividades para así mejorar las falencias que poseían.⁵⁶¹

Lo anterior, da cuenta de la realidad de los contextos educativos y de la diversidad de problemáticas que allí se presentan: son

557 Gerardo, Castellón Ibarra, Jefferson David Roa Pino. "Desarrollo de la creatividad para la formación integral de los estudiantes de 4 en la ENSCI", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2011.

558 Cristina Calderón Guillot, Julieta Vélez Vecino, Nezly Padilla Martínez. "Fortalecimiento de la identidad cultural en el Centro Educativo Institución Pepe Grillo-Alborada mediante el rescate de rondas infantiles tradicionales", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2010.

559 Fabián Buitrago Edgar, Elkin Rafael Ramos, Jesús Alfredo Garcés, Yeimy Zúñiga Pión, Ludis Johana Troya. "Desarrollo de habilidades motrices en los estudiantes de la Institución Educativa Promoción Social sede La Consolata", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2010.

560 Gina Botet López, Josefa Contreras Iriarte, Evelyn Herrera Ramírez y Jennifer Janeth Jiménez Ovalle. "Fomentando el aprendizaje significativo del Inglés por medio de estrategias metodológicas adecuadas", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2008.

561 Tomado de la historia de vida de "El primer capítulo de mi vida", Rosario María Orozco Rodríguez, (s. f.).

propuestas interdisciplinarias que implican el diálogo entre disciplinas y saberes, las cuales indagan sobre la manera de abordarlas, para esto se establece una propuesta pedagógica que surge del intercambio de experiencias:

[...] en los encuentros pedagógicos de aula se intercambian experiencias con los distintos grupos, se identifican problemas educativos y se unifican criterios y metodologías; todo ello mediado por procesos de lectura y escritura que contribuyen con la formación de maestros críticos y reflexivos⁵⁶².

En este sentido, la práctica pedagógica no era una práctica de repetición de los modelos observados, sino un diálogo para la construcción de la propuesta y para la solución de las dificultades identificadas. Además, implicó la aplicación de creatividad, para proponer diversas posibilidades de intervención, de construcción de saberes tanto pedagógicos como investigativos, de indagación, de reflexión, de compartir y sistematizar.

Es en este tipo de actividades, donde cobra sentido el hablar del desarrollo de competencias cognitivas, socioafectivas e investigativas, los maestros en formación dan cuenta de este proceso:

[...] en la Escuela Normal la práctica pedagógica es de carácter formativo y de proyección social, asumida con enfoque investigativo para procurar la formación del individuo como persona y que lo sea realmente, un centro de formación cultural, social y pedagógico⁵⁶³.

Finalmente, desde el componente de la práctica pedagógica Investigativa de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias se tenía como propósito:

La formación de un maestro crítico y creativo, poseedor de competencias investigativas que le permitan observar la realidad del aula y la escuela, en coherencia con la realidad social de la comunidad donde se encuentra inmersa la IE donde se realiza la PP, entonces la PP es definida como un momento

562 Gledys Montes, Op. cit., 28.

563 Tomado de la historia de vida de Néstor Bossio, "Mi vida en ángulos", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, (s. f.).

de aprendizaje, de reflexión en que los estudiantes dan los primeros pasos en su rol como futuro maestro⁵⁶⁴.

Por tal razón, la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias es una práctica formativa y de experiencia que busca, primero, la indagación y la reflexión en torno a las problemáticas del contexto; segundo, la solución a las problemáticas a partir de propuestas de intervención innovadoras y creativas, y tercero, la formación de un maestro investigador, crítico, propositivo e innovador, que hace del aula el espacio donde confluyen necesidades, intereses y expectativas, tanto individuales como colectivas.

Los maestros en formación se caracterizaron por elaborar y emplear material manipulable y guías de trabajo, diseñadas por ellos mismos, para el desarrollo de las clases. De esa manera, se captaba el interés de los estudiantes, motivándolos a desarrollar las actividades; es así como se hizo evidente, en la práctica del maestro normalista, la necesidad de disponer del ambiente para el desarrollo de procesos, lograr las metas propuestas, centrar la atención y, no menos importante, aprender:

El interés que conjuntamente con el deseo, la voluntad y el juicio estético se opone a la indiferencia, se opone de estos tres en que no dispone de su objeto, sino que depende de él. Somos, en efecto, interiormente activos en cuanto nos interesamos por algo, pero exteriormente pasivos hasta que el interés se convierte en deseo o voluntad⁵⁶⁵.

Por esta razón, los materiales debían cumplir con la función de estimular el aprendizaje, la comunicación y desarrollar habilidades, una práctica establecida desde la propuesta de Montessori, quien inventó "material sensorial para que el niño pudiese aprender tocando, escuchando y moviendo"⁵⁶⁶, es decir, desde una conexión entre el cerebro y el movimiento, un elemento importante para lograr el aprendizaje. Esta misma situación la reportó López de la siguiente manera:

564 Martha Araujo y Gledys Montes, "Componente de PPI", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias: Documento autoevaluación, 2010.

565 Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general*, Op. cit., 120.

566 María de los Ángeles Zafra, Op. cit., 72.

Las clases de los normalistas en su práctica eran más reconocidas y bien calificadas cuando se llevaba abundante material, no sólo real sino también simbólico, y esto era motivo de buena valoración o calificación si el material era bien utilizado por el alumno practicante⁵⁶⁷.

Lo cual indica que los normalistas en formación (y no son la excepción los de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias) continúan trabajando sus propuestas pedagógicas demostrando su creatividad y deseo por motivar a los estudiantes, involucrándolos en su aprendizaje, generando interés y deseo de aprender. Desde los planteamientos de Montessori:

La autonomía personal y la defensa del aprender haciendo, el niño como centro y ser humano en desarrollo, la consideración de los ejercicios sensoriales y la actividad motriz como fuentes básicas del desarrollo y del aprendizaje, así como el concepto de educación que traspasa el cúmulo de contenidos⁵⁶⁸.

Son todas propuestas que se desarrollaron en un ambiente creado para ellos, diseñado y estructurado para que aprendan descubriendo y explorando, experimentando y dominando, para despertar el interés y motivar al aprendizaje, para generar curiosidad, para mantener y centrar la atención, para desarrollar aptitudes y capacidades.

La búsqueda de condiciones para despertar el interés

Como se mencionó anteriormente, una forma de despertar el interés de los estudiantes es a través del material, del desarrollo de propuestas que involucren al estudiante y sus intereses, y la manera como el maestro asume su labor. Estas situaciones se evidencian en algunas propuestas investigativas que fueron desarrolladas por los maestros en formación, con títulos como los siguientes: "La utilización del material didáctico y su influencia en el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los niños"⁵⁶⁹, "La

567 María Aracelly López Gil, Op. cit., 89.

568 *Ibíd.*, 68.

569 Durlena Correa, Natalia Covilla, Vivian Corcho, Verónica Fernández, "La utilización del material didáctico y su influencia en el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los niños", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2004.

literatura infantil. Una fuente enriquecedora de la imaginación y creatividad del niño que contribuye a despertar el interés por la lectura"⁵⁷⁰, "Rescate de los juegos y rondas infantiles tradicionales de Cartagena de Indias para mejorar la convivencia social"⁵⁷¹, "La lúdica como estrategia para motivar la atención en los estudiantes"⁵⁷², "La motivación. Un aspecto fundamental en el aprendizaje del niño"⁵⁷³.

Hay que mencionar además que en un buen número de estas propuestas está claro el rol de la motivación y el interés para el aprendizaje, y a su vez, la realización de las actividades propuestas encaminadas a dicho objetivo, razón por la cual entre sus interrogantes están: ¿cómo influye la motivación como elemento vital en la adecuación de un ambiente educativo, en el cual el niño encuentra las condiciones materiales e intelectuales para participar?⁵⁷⁴, ¿cómo la adecuada utilización del material didáctico en la actividad escolar influye en el desarrollo cognitivo de los niños de jardín 2 de la ENSCI?⁵⁷⁵, ¿cómo influye la lúdica para motivar la atención de los estudiantes de 5B de la Básica Primaria de la ENSCI?⁵⁷⁶ De ahí que, "el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas"⁵⁷⁷ y para conseguirlo es necesario buscar motivos para generar y mantener el interés,

570 Karen De Ávila Rincón, Marleidys Llerena Torres, Yeimy Cabeza Bohórquez, "La literatura infantil. Una fuente enriquecedora de la imaginación y creatividad del niño que contribuye a despertar el interés por la lectura", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2002.

571 Yénifer Aguilar Campo, Yuli Paola Baena Paternina, Beatriz Elena Bernal Ochoa, Claudia Maryori Lopera Velandia, "Rescate de los juegos y rondas infantiles tradicionales de Cartagena de Indias para mejorar la convivencia social", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2004.

572 Rosa Argumedo Coa, Karina Ayala Romero, Gerys Cáceres Moreno, "La lúdica como estrategia para motivar la atención en los estudiantes", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2004.

573 Yéssica Castillo Pájaro, Diana Marcela Herreño Ávila, Vergel Quintero Zúñiga, "La motivación. Un aspecto fundamental en el aprendizaje del niño", Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2002.

574 *Ibíd.*, 8.

575 Durlena Correa, Natalia Covilla, Vivian Corcho, Verónica Fernández, *Op. cit.*, 4.

576 Rosa Argumedo Coa, Karina Ayala Romero, Gerys Cáceres Moreno, *Op. cit.* 7.

577 María Montessori, *Op. cit.*, 14.

pues de esa manera se garantiza el logro de las metas propuestas y el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, “la función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado”⁵⁷⁸; desde el enfoque de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias esto se llevó a cabo a través de las propuestas pedagógicas que proponen intervención para resolver los interrogantes del proyecto de investigación, que sirven de pretexto para involucrar a los estudiantes, de anzuelo para involucrarse en las problemáticas reales; que no pasan inadvertidas en la formación de lo disciplinar, lo didáctico, lo ético y lo moral.

Así por ejemplo, en el proyecto titulado: “Melodías, cantos y rondas infantiles como motivación para incrementar habilidades cognitivas en los estudiantes de transición del Jardín Infantil Niños de Mandela n.º 1” se propuso determinar cómo la utilización de melodías, cantos y rondas infantiles puede motivar el incremento de habilidades cognitivas en los estudiantes de transición a partir del interrogante: ¿cómo incrementar habilidades cognitivas en los estudiantes de transición del Jardín Infantil Niños de Nelson Mandela, a partir del uso de melodías, cantos y rondas infantiles como estrategia de motivación?⁵⁷⁹

Las estrategias pedagógicas utilizadas fueron: juegos gimnásticos, desarrollo de operaciones básicas con melodías de estimulación temprana, aprendizaje de canciones, salidas de campo, diligenciamiento de guías, etc. Las maestras en formación concluyeron:

La música es fundamental en el proceso de desarrollo del niño porque esta le permite desarrollar la motivación en el aula de clase e incentivar el aprendizaje significativo entre los estudiantes, esta estrategia le permitió al niño la obtención

578 *Ibíd.*, 19.

579 Yanaira Carmona Matorel, Karina Elguedo Arteaga, Mara Isabel Viaña Aponte, Sonia Ester Viaña Aponte, “Melodías, cantos y rondas infantiles como motivación para incrementar habilidades cognitivas en los estudiantes de transición del Jardín Infantil Niños de Mandela n.º 1”, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 2007, (s. p.).

de mejores resultados en su proceso de aprendizaje, ya que ellos a través de: los juegos, las rondas y la música desarrollan habilidades, creatividad, destrezas, sueños, sensibilidad⁵⁸⁰.

En este ejemplo se identifica la relación directa entre interés, atención y aprendizaje: las condiciones propuestas por las maestras en formación posibilitaron que los estudiantes se interesaran por las actividades, desarrollaran la percepción y la imaginación, participaran en su desarrollo, interactuaran con sus compañeros y a su vez alcanzaran los objetivos propuestos. En consecuencia, “para conseguir algo con la educación, el educador ha de encaminar la mayor parte de sus reflexiones hacia lo que enseña y hace asequible al niño”⁵⁸¹. Este tipo de propuestas conllevan a que la práctica pedagógica se convierta en un espacio de reflexión constante para que todas las actividades estén encaminadas a atender las necesidades de la población, que debe ser planificada para que lo propuesto tenga una secuencialidad, y evaluada con miras a realizar cambios en los momentos que se consideren oportunos y pertinentes; este tipo de giros hace que las propuestas de intervención sean flexibles.

Los saberes construidos

El saber se “construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación”⁵⁸², por lo que cabe preguntarse: ¿qué tipo de saber construyeron los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias en el desarrollo de la práctica pedagógica? Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica es un espacio de formación y experiencia, siempre se indaga por el qué, cuándo y cómo: qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. El saber qué corresponde al saber declarativo, el cómo al procedimental y el cuándo y dónde al condicional. Estos saberes están presentes en el proceso formativo, y se presentaron de la siguiente manera:

580 *Ibíd.*, (s. p.).

581 Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía General*, Op. cit., 135.

582 Marguerite Altet, Op. cit., 42.

1. Saber declarativo: en los seminarios, los simposios, los talleres y los encuentros con los asesores y compañeros, allí se establece una relación entre lo que está estructurado en el plan de estudios, es decir lo que se ofrece en los diferentes campos, y lo que implica saber para el desarrollo de la propuesta investigativa y pedagógica. En este caso este tipo de saber se conforma en colectivo e individual. Por otro lado, se desarrolla cuando se visita el aula por primera vez, ¿qué hacer?; una vez finalizado el tiempo de las observaciones se cuestiona sobre: ¿qué tipo de intervención realizar?, ¿qué proyecto?
2. Saber procedimental: los cuestionamientos alrededor de cómo puede ser la intervención, cómo diseño las actividades para los estudiantes, cómo desarrollo la actividad, cómo asumo esta situación, cómo asumo la investigación, están referidos a este tipo de saber que implica siempre el actuar frente a la toma de decisiones. Estos son los saberes sobre la práctica.
3. Saber condicional: cuando se conoce el grupo de estudiantes podemos determinar con mayor facilidad cuándo podemos intervenir, dónde se puede realizar la actividad, cuándo se lograrán los objetivos, cuándo debemos cambiar, etc.; este tipo de saber requiere de la atención del maestro y de la reflexión alrededor de su quehacer.

También está presente el saber pedagógico, el cual corresponde al conocimiento en relación a los métodos para enseñar a leer y escribir, las estrategias para la comprensión lectora, sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, la ética del maestro, la didáctica, el proceso de enseñanza aprendizaje, las teorías que hacen parte de la fundamentación teórica de la Escuela y los procesos de desarrollo del pensamiento, entre otros.

Todas estas situaciones posibilitaron que los maestros en formación adquirieran los saberes pertinentes y adecuados para desempeñarse en la práctica pedagógica, que luego serían utilizados en la práctica docente. Es decir que adquirieron saberes de la práctica, los cuales "corresponden a los de la experiencia"⁵⁸³, a los del ejercicio de experimentación, de confrontación en la práctica pedagógica y que no se dan de manera aislada, se integran

583 *Ibíd.*, 45.

todo el tiempo. La práctica pedagógica como espacio académico para poner en funcionamiento todo aquello que se ha adquirido en el tiempo de formación, así lo expresa una maestra en formación: “Las prácticas contribuyen a poner en ejercicio los conocimientos y saberes que se adquieren, esta ha sido la parte más grandiosa de mi formación pedagógica”⁵⁸⁴.

La modalidad

Retomando las tres modalidades de la práctica pedagógica propuestas por Morais y Pestana, en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias se lleva a cabo la práctica 2: el aprendizaje de los maestros en formación es por descubrimiento orientado, los profesores que orientan el proceso de formación (asesores) tienen mayor control sobre la forma de aprendizaje del estudiante (maestro en formación), lo cual se evidencia en la fundamentación teórica, la orientación para definir el proyecto de grado y la propuesta pedagógica de intervención, en la producción de textos, el análisis, la interpretación y la validación de la información.

Aunque el maestro en formación va construyendo su propuesta, la orientación del asesor es indispensable; es quien direcciona el proceso y ayuda a la comprensión de las situaciones problemáticas para establecer la intervención, además es quien a partir de sus comentarios, sugerencias y práctica lleva a la reflexión en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta la manera como se ejerce el control del aprendizaje del docente al estudiante, “se distinguen en la forma como el alumno tiene acceso al conocimiento – adquiere una cierta legitimidad al considerar al componente instruccional de las prácticas pedagógicas”⁵⁸⁵. Este componente está referido al nivel de aprendizaje del conocimiento y a las reglas discursivas de selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación; a este le subyace el componente regulador, fundamental en las relaciones de poder entre profesor-estudiante.

584 Tomado de: “Viajando por mi vida” Liliana Margarita Polo Reales, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, (s. f.), (s. p.).

585 Ana María Morais e Isabel Pestana Neves, Op. cit., 17 [mi traducción].

Desarrollando procesos investigativos en los maestros en formación

La investigación se incorporó a la formación de los estudiantes desde grado noveno hasta el ciclo complementario; se elaboró el proyecto de grado, memorias pedagógicas e historias de vida. Para Soto, profesor de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias:

La formación investigativa de los estudiantes en la ENSCI se desarrolla bajo tres campos de investigación: la pedagogía, lo disciplinar y el rescate de tradiciones. La formación desde tres dimensiones; identidad pedagógica, conocimiento y comunicación, significación y cultura. Se desarrollan a través de tres campos de formación: saber pedagógico, competencias del maestro; saberes disciplinares, y comunicación, significación y rescate de tradiciones. Además, la práctica pedagógica investigativa la trabajan como eje transversal y campo aplicado en el cual desarrollan su proyecto e implementan su propuesta pedagógica⁵⁸⁶.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se estructuró en los cuatro semestres del ciclo complementario incluyendo el componente investigativo, transformándola en una práctica pedagógica investigativa, lo cual la diferencia de una práctica pedagógica con un componente investigativo.

Tabla 12. Organización práctica pedagógica investigativa

SEMESTRE	ESTRUCTURA
I	Observación etnográfica, documento con representación de generalidades, fundamentación metodológica del proyecto y selección de problema.
II	Desarrollo de la PPI mediante la construcción del marco teórico y el diseño metodológico.
III	Análisis e interpretación de los resultados para presentar el informe final.
IV	Implementación de la propuesta, realizar análisis de la problemática investigada para presentar alternativas de solución.

*Fuente: elaboración propia.

586 Héctor Manuel Soto, "Los investigadores investigados", en *La memoria escolar. Identidad y producción de sentido*, eds. ENSCI, Secretaría de Educación de Cartagena y Alcaldía de Cartagena, Cartagena: Icfes, ENSCI y SE de Cartagena, 2003, 198.

El trabajo en el aula y la actitud de indagación mediante experiencias investigativas que propiciaron la interdisciplinariedad, plantearon tanto a los docentes de la Normal como a los maestros en formación la necesidad de un cambio, pasar de la rigidez del currículo asignaturista a uno más flexible, integrado y holístico, en coherencia con la realidad y necesidades de la población acompañada y de las realidades de la escuela y la Región Caribe: "Vista así la PPI busca trascender a la acción instrumental en el aula, para constituirse en un espacio de formación mediado por la investigación y encaminada al desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del maestro"⁵⁸⁷.

Por lo tanto, investigar desde lo pedagógico significa que los hilos de la enseñanza-aprendizaje, la indagación, la reflexión, la práctica pedagógica y la investigación, se entrecruzan para formar un solo tejido en función de una propuesta de formación integral. Por tanto, en la práctica pedagógica investigativa:

Los estudiantes de la EN desarrollan y fortalecen la discursividad, mediante las acciones que realizan en las escuelas donde asisten. El transcurrir de los procesos es el componente histórico-político que le permite a los estudiantes ubicarse en los distintos contextos sociales, históricos, políticos y geográficos, es decir, es el componente que facilita madurar una cosmovisión de los jóvenes en formación⁵⁸⁸.

Para Karen Jiménez, maestra en formación:

[...] estas prácticas en la Normal están encaminadas a la formación de un estudiante con las competencias que le son propias al maestro; la práctica pedagógica le permite al estudiante demostrar su capacidad de entrega, el sentido de pertenencia hacia la profesión y su espíritu investigativo⁵⁸⁹.

Lo anterior se complementa con lo expresado por Néstor Bossio, para quien:

[...] la práctica pedagógica permite al estudiante demostrar su capacidad de entrega, su calidad humana, el sentido de

587 Martha Araujo y Gledys Montes, "Componente de Práctica Pedagógica Investigativa", ENSCI: Documento autoevaluación, 2010.

588 Martha Araujo, *Documento Autoevaluación Institucional*, 2010, (s. p.).

589 Tomado de la historia de vida, "El sueño de ser maestra", Karen Margarita Jiménez, Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

pertenencia hacia la profesión, su espíritu investigativo, lo cual está asociado a su inteligencia, aptitudes, habilidades, intereses y valores⁵⁹⁰.

A partir de este referente, se afirma que la práctica pedagógica atendió desde lo pedagógico el abordaje del conocimiento propio de las disciplinas, y desde lo investigativo la resolución de problemas académicos, comportamentales y de valores; es decir, da cuenta de la diversidad de propuestas que se realizaron al interior de las escuelas que sirvieron como centros para el desarrollo de la práctica pedagógica.

De este modo, la Escuela Normal recurrió a las prácticas investigativas para fortalecer en los maestros en formación en actitudes, habilidades y competencias para la construcción de saberes pedagógicos y disciplinares a través del trabajo en el aula, la observación en la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad, del contexto y del entorno de la Escuela. Esto hace que desde lo conceptual se adopte la formación a partir de la investigación, con prácticas reflexivas que posibilitan la transformación de las prácticas pedagógicas y la concepción de educación, con maestros que indaguen constantemente su contexto para plantear alternativas de solución que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su propia formación.

A partir de lo anterior, se concluye que la práctica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias se configura de manera dinámica, constructiva, flexible e innovadora. En concordancia con Díaz, asume los siguientes aspectos:

Funciona sobre la base de problemáticas reales provenientes de contexto de realidad específicos, atiende las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, flexibiliza los criterios de selección, organización y distribución del conocimiento, evalúa continuamente sus contenidos, formas de seleccionar, organizar y distribuir pedagógicamente los saberes, favorece los procesos de innovación educativa al incorporar en sus procedimientos nuevas maneras de enseñar⁵⁹¹.

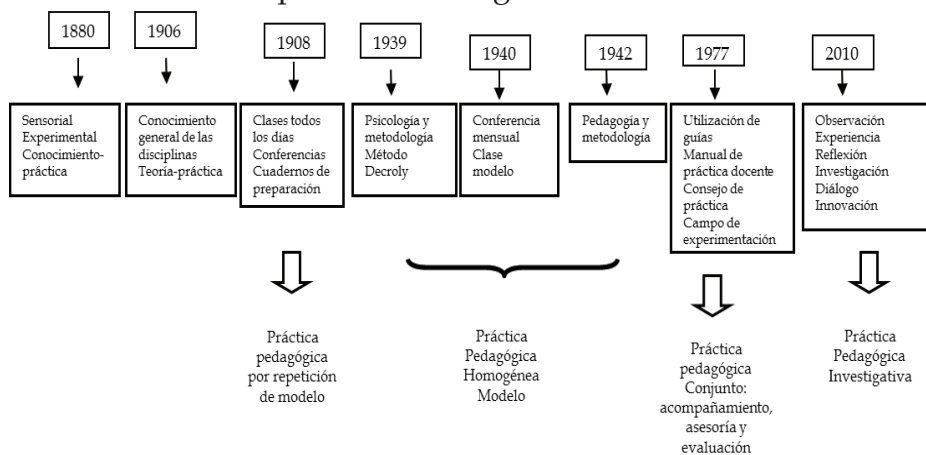
590 Néstor Bossio, Op. cit., (s. p.).

591 Crithian James Díaz Meza, Op. cit., 90-91.

Se constituye un espacio vital de formación y experiencia que el futuro docente debe vivir para la adquisición de los conocimientos que serán utilizados en el desarrollo de la práctica docente, y un compromiso de las Escuelas Normales superiores para disponer de los elementos formativos adecuados para que sea un proceso gratificante y exitoso. Así como lo afirman Pineda y Arbeláez⁵⁹², en la práctica pedagógica están presentes los modelos pedagógicos, los conceptos pedagógicos multidisciplinares, las características sociales, y los preceptos de calidad y planificación, los cuales influyeron en la formación docente al asumirlos como aspectos a tener en cuenta para la organización, la actualización y el fortalecimiento de la formación de los maestros de la ENSCI.

Las fuentes primarias nos dicen que la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tuvo varios cambios en la práctica pedagógica; en la línea tiempo (Gráfica 13) observamos que:

Gráfica 13. Línea de tiempo práctica pedagógica Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias



*Fuente: elaboración propia.

Primero, al revisar el plan de estudios de las dos últimas décadas del siglo XIX no se observan asignaturas que contribuyan al trabajo pedagógico, al conocimiento de las etapas de desarrollo de los niños o a otros métodos de enseñanza (dimensión formativa). Mientras que en 1906 la asignación académica en la

592 Yheny Lorena Pineda Rodríguez y Natalia Arbeláez, Op. cit.

Escuela Normal se estructuraba desde el conocimiento general de varias disciplinas, pasando por asignaturas prácticas hasta el conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje; estaba dividida en teórica y práctica, a desarrollarse durante los cuatro años de formación (dimensiones formativa y de experiencia), lo cual da cuenta que desde la formación se empezó a definir una propuesta formativa que tuviera en cuenta el conocimiento y su aplicación en el aula.

Segundo, en 1908 se introducen en la práctica pedagógica los factores: tiempo, planeación, capacitación, observación y reflexión; entonces las alumnas-maestras de tercero y cuarto año dictaban clases en la Escuela anexa todos los días, llevaban el cuaderno de preparación corregido por la directora y todas las semanas se realizaban las conferencias en presencia de la comunidad para que las demás alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas (dimensiones formativa y de experiencia).

Tercero, en 1914 se desarrolló una práctica pedagógica por repetición de un modelo impartido por un experto (dimensiones formativa y de experiencia); en 1939, al presentarse un nuevo plan de estudios en el cual se incluyó "Metodología de la primera enseñanza" (dimensión formativa), se adoptó la metodología de Decroly (método ideovisual y de los centros de interés; dimensión de experiencia) y se abandonó el método pestalozziano: se presume que esto sucedió como producto de la visita de Decroly al país en 1925.

Cuarto, en 1942 se propuso homogenizar la práctica pedagógica a partir del curso Pedagogía y Metodología, impartido por la directora de la Escuela anexa a los grupos de los maestros en formación (dimensión formativa) y cuyo objetivo era unificar la teoría y la práctica, esto también nos habla de la continuidad del modelo impartido por un experto.

Quinto, en la década del setenta se utilizaban guías de observación para el desarrollo de la práctica pedagógica, guías de ayudantía en las cuales se indicaban las actividades a realizar por parte de los maestros en formación, guías para el desarrollo de las clases y guías de síntesis (dimensión formativa), se contaba con un

consejo de práctica, maestros de práctica que servían de asesores; era una práctica pedagógica pensada como un conjunto que había fusionado otros elementos: acompañamiento, asesoría y evaluación durante el proceso. Entonces, tanto en la Escuela Normal Piloto de Bolívar Nuestra Señora del Carmen como a nivel nacional, la práctica pedagógica se organizó a partir de los parámetros dados por las políticas públicas, los métodos de enseñanza adoptados y una que otra propuesta a nivel internacional, con una asignación de tres horas semanales, en las cuales debía realizarse observación pedagógica, ayudantía y desarrollo de las clases⁵⁹³; fue una práctica pedagógica homogénea.

Sexto, otro cambio se dio a partir del Decreto 3012 de 1997, el cual incluyó la investigación de la práctica de aula, dando un abanico de posibilidades para el desarrollo de la misma y eliminando la homogeneidad, si bien es cierto que se establecieron parámetros generales, pero a partir de la propuesta del PEI se dio apertura a la diversidad, la innovación y el cambio, por lo tanto cada escuela diseñó su propia propuesta. Para el caso de la ENSCI se implementaron las memorias pedagógicas, la elaboración de historias de vida y los proyectos de grado como requisito para obtener el título de maestro.

Como dice Saker⁵⁹⁴, la práctica pedagógica es un conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo, que debe centrar su acción en procesos interdisciplinarios de apoyo a la multiculturalidad y a las prácticas pedagógicas, articulándose con la investigación. Para la ENSCI significó una práctica pedagógica investigativa, que implicó la revisión de la propuesta de formación, pensar en el tipo de maestro a formar, determinar las características de la práctica pedagógica, cómo se asumiría, dónde se realizaría y quiénes acompañarían a los maestros en formación; su ejecución se empezó a realizar cuatro años después de la emisión del Decreto.

593 Araceli de Tezanos, *Maestros: artesanos intelectuales*, Op. cit.

594 Janeth Saker García, "Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa", tesis de doctorado, Universidad del Atlántico, 2013.

Para finalizar, a partir del Decreto 4790 la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias reestructuró la propuesta investigativa, eliminando los proyectos de grado por grupos de investigación liderados por maestros de la Escuela Normal. En esos espacios los maestros en formación se inscriben en un grupo y realizan las actividades propuestas por el investigador principal, se documentan y lo articulan a la propuesta de intervención en el aula ejecutada durante los cuatro semestres del ciclo complementario. Desde esta propuesta se evidencia la vinculación al PEI, por cuanto el énfasis de este es en la comprensión lectora y la producción escrita, de allí que el aspecto central en el proceso investigativo es la publicación de artículos que den cuenta de los avances de las investigaciones realizadas, de los conocimientos adquiridos, de la construcción de conocimiento y de los aportes a la comunidad. De ahí, se puede concluir que esta es una práctica pedagógica que está estructurada desde los postulados de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Dewey.

Conclusiones

Con el fin de formar al ciudadano para servirle al Estado tanto en Colombia como en otros países se dio prioridad a la enseñanza bajo los principios establecidos por cada uno, enfatizando en la moral, la religión, la lectura y la escritura, buscando la consolidación de la propuesta de Estado. Por esta razón, la Escuela Normal en Colombia jugó un papel importante, ya que a través de esta se garantizaba la difusión de ideales, puesto que quienes se formaban allí eran los encargados de transmitirlos una vez terminaran sus estudios. En dicha formación la práctica pedagógica estuvo, ha estado y está estructurada en dos dimensiones: la primera corresponde a los planes de estudio, a la propuesta institucional y a la política pública educativa, denominándose dimensión formativa, y la segunda es la dimensión de experiencia, que corresponde al campo de experimentación, a lo desarrollado en la Escuela anexa, a la planeación, ejecución y evaluación en la acción, a comprender el diario vivir en el aula de clase y todo lo que ello implica. Para el caso de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias han estado presentes las dos dimensiones.

Construir la historia de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias implicó acceder a fuentes primarias y secundarias, que develaron lo que sucedió en la Institución Educativa teniendo en cuenta las adversidades de las guerras, las diferencias entre los partidos políticos, la Iglesia que reclamaba su lugar en la educación colombiana, el desarrollo del país y el interés del departamento por destacarse, los intereses económicos que obligaron al cambio de paradigmas, los cierres por problemas económicos; fue el rescate de su pasado, permitió traerlo al presente para dar una comprensión e interpretación adecuada de los hechos que rodearon la vida institucional, la formación de los maestros y la experiencia en las escuelas anexas, fue el análisis de la evolución de los hechos educativos (práctica pedagógica) y de las instituciones docentes (Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias), los cuales fueron influenciados, en primer lugar, por las decisiones de política pública educativa que replantearon los planes de estudio, los métodos de enseñanza, la forma de ser del maestro y su concepción, la continuidad o no de las escuelas; en segundo lugar, por las decisiones económicas, que posibilitaron la creación de escuelas, el cierre y su reapertura, la adecuación de las instalaciones, el mejoramiento de las condiciones de los maestros, el acceso a la educación a través de becas (pensiones) y otros incentivos; en tercer lugar, por las decisiones sociales, pensadas en el acceso a la educación según el género, inicialmente con exclusividad para los hombres, luego para las mujeres y, por decisión del Estado al cerrar la Escuela Normal de Varones en 1932, Cartagena de Indias en los años siguientes contó con un magisterio mayoritariamente femenino. Por último, las decisiones internacionales, implantando modelos educativos, cierre de Escuelas Normales, inversión económica en la educación, alianzas y pretensiones educativas descontextualizadas.

Rizvi y Lingard⁵⁹⁵ consideran que las políticas educativas tienen en cuenta diversos valores, siendo uno de ellos la igualdad; sin embargo este hecho hace pensar en la salida fácil a la crisis

595 Fazal Rizvi y Bob Lingard, *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid: Morata, 2013, 102.

económica de 1930, cuando el Estado decidió cerrar algunas Escuelas Normales, entre ellas la Normal de Varones de Cartagena, vulnerando el derecho a la educación de los maestros en formación y a su vez arbitrariamente decidiendo que las mujeres estarían a cargo de la educación.

Desde las fuentes primarias, como los periódicos *La Gaceta de Bolívar*, *El Semanario*, *El Diario de Bolívar* y *La Escuela Normal*, y desde los informes entregados al Ministerio de Instrucción Pública, se construyó la historia para comprender los hechos pasados, presentes y futuros, como origen, desarrollo, dificultades, cambios y evolución. Para la comunidad educativa de la Escuela fue construir su identidad; por tal razón, se considera un gran aporte para la comunidad de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, la comunidad académica nacional e internacional, para los Doctorados en Ciencias de la Educación Cades UPTC y Cartagena y para la Línea de Historia de la Universidad Latinoamericana, porque brinda información en el ámbito local, es decir, para la Escuela, la Universidad de Cartagena y para la ciudad de Cartagena de Indias, contribuyendo a la historia de su patrimonio histórico-cultural y educativo. En el ámbito nacional, porque da cuenta de la incidencia de las políticas públicas educativas tanto en la Escuela como a nivel nacional. En el ámbito internacional, porque al ser una investigación de la historia de la educación se convierte en otro referente para futuras investigaciones con temáticas como: maestros ilustres (José Manuel Royo, Eugenia Moré, Pedro Araujo Blanco y Alberto Elías Fernández Baena); el aporte pedagógico de los periódicos que circularon en el siglo XIX (*La Escuela Normal*, *El Monitor*); estudios comparativos sobre los periódicos que circularon en América Latina; estudios comparativos sobre las Escuelas Normales en las décadas del 70 y del 80, para citar algunos temas. Para los doctorados porque, a pesar de ser una investigación gestada en el CADE UPTC, involucra al CADE de Cartagena, más aún cuando las fuentes primarias cuentan con la participación de maestros de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la formación de la sociedad cartagenera, lo que hace patente la deuda que la Universidad de Cartagena tiene con la Escuela Normal, y porque hace parte de

su zona de influencia, el trabajo realizado permite la realización de nuevas investigaciones de tipo colaborativo, que profundicen sobre el tema, que contribuyan a aunar esfuerzos y continuar en la consolidación de la red académica Rudecolombia.

En la Escuela se vive la práctica pedagógica Investigativa como un espacio de aprendizaje para ser crítico, para leer contextos, para tener una mirada de la realidad, por lo tanto, la investigación es formativa; de allí que de 2001 a 2011 (Decreto 3012 de 1997) se elaboraran proyectos de grado. Luego, en 2012 (Decreto 4790 de 2008) se estipuló la inscripción a proyectos de investigación que atiendan a: interés por la temática a investigar, posibilidad de implementar dicha temática en el campo escolar, pertinente con sus perspectivas. Es entonces cuando la Normal asume las disposiciones legales en cuanto a la formación, y se fundamenta teóricamente en postulados de clásicos que continúan vigentes en el ámbito educativo: iniciar en la investigación a los futuros maestros mediante la reflexión crítica de su propio ser y hacer; aprender a ver, observar, entender y analizar lo que se hace, vive y aprende; concebir la escuela como un espacio de conocimiento y reconocimiento mediante el desarrollo de proyectos de investigación.

Como resultado de lo anterior, se concluye que desde los postulados de Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Dewey se hacen aportes a la práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, porque se centra la atención en los estudiantes a partir de la propuesta pedagógica que el maestro en formación diseña como producto de la observación y la indagación (Rousseau), utilizando la etnografía para acceder a la cotidianidad de la escuela a partir de la aplicación de instrumentos para la recolección de datos y del análisis e interpretación de la información, lo cual permite identificar las necesidades de los estudiantes para luego establecer la propuesta; en la ejecución se busca el aprendizaje a través del goce y la armonía entre los saberes, la experiencia y los valores (Pestalozzi), siempre buscando que a través de esta se genere en los estudiantes el interés y la motivación (Herbart), por lo que algunos trabajos de grado apuntan al goce de la lectura, la lúdica como instrumento para el aprendizaje, la

música como medio para potenciar el aprendizaje y motivar a los estudiantes, y por último piensa en una práctica pedagógica investigativa, que desde el postulado de Dewey es “el método de la experiencia”, el cual parte de una experiencia auténtica al interior del aula de clase, de un problema auténtico que surge de la observación y aplicación de instrumentos, y de una propuesta pedagógica de intervención que ayude a resolver las dificultades y a descubrir otros caminos propicios para retroalimentar la práctica pedagógica desde la reflexión, para evitar que el futuro maestro sea repetitivo y reproductor de modelos.

Además, el archivo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, en el que reposan los 120 proyectos de grado de los maestros en formación, se convierte en un material valioso que posibilita la continuidad de esta investigación, porque a partir de este es viable realizar investigaciones relacionadas con el proceso de lectura y escritura de los maestros en formación, la lectura y la escritura con fines investigativos, la lectura y la escritura para la cualificación de los procesos, la investigación en el aula, la sistematización de experiencias, para citar algunos.

Otro resultado del trabajo investigativo está referido a la evaluación de la práctica, la cual tuvo su propia evolución: en sus inicios se hacían evaluaciones públicas, en las cuales los alumnos-maestros desarrollaban una clase; luego pasó a ser repetición de una clase impartida por la o el director de la escuela, y frente a este y al inspector de instrucción pública el maestro en formación la ejecutaba, luego ellos se encargaban de dar la nota. En un tercer momento se pasó a la evaluación en la que se revisaba el desarrollo de las guías y la intervención en el aula, y en la que la nota era dada por el docente titular y el asesor de la práctica pedagógica. Finalmente, fue una evaluación que tuvo en cuenta el proceso: observación, diseño de la propuesta investigativa, diseño de propuesta de intervención en aula, ejecución de las propuestas, análisis de la información, producción escrita y entrega del proyecto de grado para ser sustentado. Por lo tanto, a medida que la práctica pedagógica iba cambiando, el proceso evaluativo para obtener el título de maestro normalista tuvo su propia evolución.

Esta nueva forma de abordar la práctica pedagógica incidió en la propuesta de formación docente en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, porque se instauró la investigación, lo cual permitió establecer tres campos de investigación: la pedagogía, lo disciplinar, y el rescate de tradiciones, y a la formación desde tres dimensiones: identidad pedagógica, conocimiento, y comunicación, significación y cultura, desarrollados a través de tres campos de formación: saber pedagógico, competencias del maestro; saberes disciplinares, y comunicación, significación y rescate de tradiciones. Los docentes de la Escuela Normal reconocen que a partir del Decreto 3012 de 1997 se promovió la capacidad de investigación pedagógica, planteando el siguiente interrogante: ¿cómo construir, fundamentar y llevar a cabo la propuesta pedagógica investigativa, para la formación de los maestros que Cartagena y sus zonas de influencia requieren? Para dar respuesta a esto, se asumió el paradigma socio-crítico como el orientador de los procesos investigativos, para comprender y reconocer la realidad como praxis, articulando la teoría y la práctica, involucrando a los maestros del ciclo complementario y a los maestros en formación en la dinámica de la indagación, la proposición, el análisis, la interpretación y la apropiación de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales, como lo propone Tardif, ampliando la conciencia sobre su quehacer y sobre su ser. Es decir, es a partir de la reflexión constante, de la revisión de sus acciones como el maestro en formación va aprendiendo a ser maestro, uno que observa, interroga, analiza, interpreta, propone, interviene, actúa y arriesga, opuesto al maestro que repetía, el observador para copiar el modelo, el ejecutor que esperaba las indicaciones para actuar. Es de aclarar que el mismo sistema se ha encargado de configurar al maestro: la normatividad con sus orientaciones, concepciones y estrategias impone unas formas de ser y hacer, y los factores sociales, políticos y económicos del país influyen en la formación del maestro; tal vez por esta razón seguimos realizando la misma práctica pedagógica de siglos anteriores.

El proceso investigativo se vivió en la práctica pedagógica como espacio para transformar la enseñanza y el aprendizaje a

partir de la reflexión, la cual resignificó la labor docente, el PEI y por ende la formación de los futuros maestros, involucrando a la comunidad educativa y sus actores, bien sea por que eran los investigadores, los coinvestigadores, los objetos de estudio o las fuentes primarias, ejerciendo una dinámica diferente y un ambiente propicio para compartir experiencias, para el diálogo, para el cambio y el intercambio, para la actualización, para pensar en la educación, para salir de la rutina. Como lo propone Dewey: “los educadores no solo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia [...] sino que también qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento, [...] cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen”⁵⁹⁶, lo cual se pudo evidenciar en los proyectos de grado, desde el momento en que fueron al aula a observar, a indagar e interactuar con los estudiantes, luego al establecer una propuesta investigativa y pedagógica cuyas pretensiones eran resolver los interrogantes formulados y proponer estrategias para que los estudiantes superaran las dificultades.

Caracterizar la práctica pedagógica de los maestros en formación del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, en los aspectos referidos a la formación docente y la investigación, contribuyó a definir, primero, que la práctica pedagógica cumple con las dos condiciones establecidas por Do Rosário: construcción de sentido y práctica de diálogo, porque hay una problematización producto de la observación realizada en el aula, se establecen tanto una propuesta investigativa como una pedagógica fundamentadas teóricamente, que posibilitan la organización del aula y los saberes; además, la propuesta innovadora, al querer dar respuesta al interrogante, por lo general despierta el interés de los estudiantes y a su vez desarrolla sus potencialidades, sin dejar de lado que el maestro en formación empieza a adquirir el saber propio que la práctica pedagógica le exige. Segundo, la práctica pedagógica está regulada en el principio de enmarcación⁵⁹⁷, por las relaciones de poder que

596 John Dewey, *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2004, 83.

597 Propuesto por Basil Bernstein y Mario Díaz, “Hacia una teoría del Discurso pedagógico”, *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1985.

se establecen entre sus actores (asesores y maestros en formación, profesores titulares y maestros en formación y maestros en formación y estudiantes), las cuales se hacen evidentes a través de estructuras concretas como la orden, la petición, la sugerencia, el mandato, el dominio, etc. Tercero, es una práctica pedagógica por descubrimiento orientado⁵⁹⁸, como producto de la experiencia y del trabajo del maestro asesor, quien acompaña, evalúa, reorienta, realimenta y apoya el proceso formativo del maestro en formación, ejerciendo control sobre la forma de aprendizaje y sobre la comprensión de los hechos que rodean la vivencia educativa. Y cuarto, es una práctica pedagógica investigativa fundamentada en la observación, la indagación y la reflexión, que se configura de manera dinámica, flexible y constructiva, partiendo de problemáticas reales provenientes del contexto en el cual se desarrollan las prácticas; además de que se fundamenta teóricamente para luego desarrollar la propuesta y atender las necesidades encontradas; se reflexiona en torno a cómo enseñar, qué enseñar y a superar las prácticas tradicionales, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de los futuros maestros.

En cuanto a otros cambios en la práctica pedagógica de los maestros en formación del ciclo complementario, se puede decir que a partir del convenio con las instituciones de educación superior hubo avances en la organización de la Escuela: a partir del acompañamiento y la asesoría realizada por la Universidad del Atlántico en el proceso de reestructuración de la Escuela, como producto de este se obtuvo la acreditación previa y cambios en lo conceptual (procesos de lectura y escritura, interdisciplinariedad, investigación), lo pedagógico (organización curricular, proyectos de aula), lo comunitario (convenios con las instituciones educativas para el desarrollo de la práctica pedagógica), lo administrativo (coordinación del ciclo complementario y de la práctica pedagógica), con una nueva misión y visión. Sin embargo, esta exigencia se ha convertido en una nueva inversión

598 Propuesto por Ana María Morais e Isabel Pestana, "Poder e controlo na sala de aula...", Op. cit.

para las escuelas con pocos frutos, por tal razón se sugiere que en este convenio se permita al maestro en formación acceder a clases, seminarios o conferencias en la Universidad, que aporten a su formación, para involucrarlo en la continuidad de sus estudios, sin que esto acarree costos adicionales para el maestro en formación ni para la Escuela; que los futuros licenciados realicen su práctica pedagógica en la Escuela Normal; que realicen trabajos de investigación colaborativos; que se organicen congresos, seminarios y/o coloquios al interior de la Escuela Normal, con la participación de los maestros en formación y de los docentes de la Escuela y la Universidad. Esto implicaría actualizar los reglamentos, el plan de estudios, la práctica pedagógica, y podría verse como una manera de flexibilizar el currículo.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes documentales de archivo

- Acta de Independencia de la Provincia de Cartagena, Cartagena, 1811.
Archivo General de la Nación (AGN), Cartagena-Colombia, sección *República*, Fondo *Gobernaciones*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá-Colombia, sección *Colonia*, Fondo *Miscelánea*.
- Archivo Anexo II, Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Fondo *Ministerio de Instrucción Pública*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Archivo *Anexo II*, Fondo: *Ministerio de Instrucción Pública*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *Archivo Anexo Grupo II*, Fondo *Ministerio de Instrucción Pública*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*. Escuelas Normales: *Informes*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*, Educación: *informes generales*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*. Escuelas Normales: *Informes*. caja 3, carp. 5, f. 192.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Archivo *Anexo II*, Fondo: *Ministerio de Instrucción Pública*. Actas de visita.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *Archivo Anexo II*, Fondo *Ministerio de Educación Nacional*. Educación: *informes generales*.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 827, t., 30, r. 128.

- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 701, t., 36, r. 134.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 702, t., 36, r. 134.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 703, t., 36, r. 134.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, sección *República*, Fondo *Gobernaciones*, leg. 249, t., 30, r. 128.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, *Diario de Bolívar*. no. 1845 (Cartagena, 23 de febrero, 1878).
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, *Diario de Bolívar*. no. 1906 (Cartagena, 15 de junio, 1878).
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t., xxv, n.º 10.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t., xxvi, n.º 4.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t., xxvi, n.º 5.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, t., xxvi, nos. 6 y 7.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. I, n. 1.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. I, n.º 2.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. V, n.º 158.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. V, n.º 160.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. V, n.º 207.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá-Colombia, t. VI, n.º 209.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VI, n.º 210.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá-Colombia, t. VI, n.º 220-221.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VI, n.º 251.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 264.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 269.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 293.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 299.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 301.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, t. VII, n.º 308.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, Colombia, *Registro de Bolívar* n.º 957.

- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 68.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 2599.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 800, microfilm 781.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 840, microfilm 781.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 6250.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9050.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9053.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9245.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9259.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9262.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9263.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9264.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9273.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9283.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9599.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9642.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9645.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9672.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9683.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9691.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 9693.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 257, microfilm 303.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 271, microfilm 303.
- Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), Cartagena, Colombia, n.º 289, microfilm 304.
- Cartografía Histórica, Georges Erhard Schiéble, París, Francia, 1883, H701.
- El Monitor de la Educación Común (MEC), Buenos Aires, 1881, A. 1 n.º 1.
- El Monitor de la Educación Común (MEC), Argentina, 1881, Biblioteca Nacional del Maestro.

El Monitor de la Educación Común (MEC), Buenos Aires, 1881, Biblioteca Nacional de Maestros.

El Monitor de la Educación Común (MEC), n.º 1, Argentina, Biblioteca Nacional de Maestros.

Gaceta del Gobierno de Lima Independiente, Lima, 23 de febrero de 1822, t. 2, n.º 16. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000055565059;view=1up;seq=88> (Consultado el 23 de junio, 2016).

Gaceta del Gobierno, Lima, 6 de julio de 1822, t. 3, n.º 4.

Gaceta del Gobierno de Lima Independiente, Argentina: The Pennsylvania State University Libraries, 1855, 548.

Legislación

Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (Caens), Bogotá, Colombia, 2000.

“Constitución Política de Colombia”, 7 de julio de 1991, Colombia: Espiral ediciones, 2011.

Decreto 356/1874, de 27 de agosto, sobre establecimiento de Escuelas Normales para mujeres.

Decreto Ley 353/1974, de 11 de marzo, que fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país.

Decreto 0429/1893, de 20 de enero, por el cual se organiza la instrucción pública primaria.

Decreto 1244/1905, de 21 de octubre, en desarrollo de la Ley 16 de 1905, sobre la cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuela Normales.

Decreto 10/1932, de 7 de enero, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales Departamentales y se funda la Facultad de Educación.

Decreto 71/1939, de 14 de enero, sobre el plan de estudios de Escuelas Normales Regulares.

Decreto 1955/1951, de 18 de septiembre, sobre educación normalista.

Decreto 2617/1959, de 29 de septiembre, por el cual se reorganiza el sistema de enseñanza normalista y se inicia el plan de formación de maestros. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1955/1963, de 2 de septiembre, por el cual se reorganiza la educación normalista.

- Decreto 1419/1978, de 17 de julio, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria-secundaria), media vocacional e intermedia profesional.
- Decreto 2277/1979, de 14 de septiembre, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
- Decreto 3012/1997, de 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Decreto 4790/2008, de 19 de diciembre, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 968/1995, de 9 de junio, por el cual se modifica el Decreto 2903/1994 que establece los procedimientos y las condiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales.
- Decreto 1490/1990, de 9 de julio, por el cual se adopta la metodología de Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1135/1995, de 13 de octubre, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias.
- Decreto 1860/1994, de 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decreto 272/1998, de 11 de febrero, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 491/1904, de 3 de junio, por el cual se reglamenta la Ley 89/1903 sobre Instrucción Pública.
- Decreto 1569/1934, de 2 de agosto, por el cual se fija el plan de estudios que regirá para las facultades universitarias oficiales, nacionales y departamentales.
- Decreto 1917/1935, de 25 de octubre, por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación.
- Decreto 2979/1945, de 5 de diciembre, sobre el plan de estudios para las Escuelas Normales regulares.

- Decreto 0192/1951, de 30 de enero, por el cual se adopta el plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista.
- Decreto 1761/1955, de 24 de junio, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina. Decreto-1432/1953, de 5 de junio, por el cual se crea la Escuela Superior de Economía Doméstica, en Bogotá y se distribuyen las partidas para sueldos del personal, alimentación y gastos varios de las mismas.
- Decreto 85/1980, de 23 de enero, por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979.
- Decreto 267/1982, de 17 de marzo, por el cual se crea la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena.
- Decreto 1348/1990, de 27 de junio, por el cual se crea el Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 2903/1994, de 31 de diciembre, por el cual se adoptan las disposiciones para la reestructuración de las Escuelas Normales.
- Decreto 135/1995, de 13 de octubre, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias.
- Decreto 0709/1996, de 17 de abril, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
- Decreto 2832/2005, de 16 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 89 de la Ley 115/1994, en lo referente a validaciones de estudios de la educación básica y media académica, se modifica el artículo 8 del Decreto 3012/1997, y se dictan otras disposiciones.
- Ley/1850, de 15 de mayo, sobre instrucción pública: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12626> (Consultado el 10 de abril de 2015)
- Ley 1/1821, de 6 de agosto, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos.
- Ley 1/1821, de 6 de agosto, sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores.
- Ley 26/1842, de junio, que establece escuelas normales de instrucción primaria.
- Ley 0025/1917, de 6 de noviembre, sobre Institutos Pedagógicos Nacionales.

- Ley 24195/1993, de 29 de abril, sobre Ley Federal de Educación, Buenos Aires.
- Ley 39/1903, de 26 de octubre, sobre Instrucción Pública.
- Ley 60/1993, de 12 de agosto, por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.
- Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de educación superior.
- Ley 10/1835, de 10 de abril, por el cual se decreta la creación de la Escuela Normal.
- Ley 81/1887, de 6 de abril, sobre la dirección de enseñanza.
- Ley 5692/1971, de 11 de agosto, que fija directrices y bases para la enseñanza de primero y segundo grados y da otras disposiciones.
- Ley 23384/1982, de 18 de mayo, Ley General de Educación de Lima.
- Ley 24209/1984, de 12 de diciembre, Ley del Profesorado, formación de maestros a cargo de las Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos.
- Ley 29394/1983, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior Perú.
- Ley 114/1989, sobre reforma de las Escuelas Normales.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Manifiesto de Córdoba de 21 de junio, 1918, Córdoba, Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional, *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*, informes 1-3, 1978.
- Ministerio de Educación Nacional. "Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento marco", Bogotá: Enlace Editores LTDA, 2000.
- Ordenanza de 27 de noviembre de 1977, Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias.
- Ministerio de Educación Nacional, Plan Decenal de Educación 1996-2005, Bogotá, 1996.
- Presidencia de la República, *Cambio con equidad. Plan de desarrollo 1983-1986*, Bogotá: Presidencia de la República, 1983.

Presidencia de la República, *Plan de economía social. Plan de desarrollo 1987-1990*, Bogotá: Presidencia de la República, 1987.

Primera Ley de Instrucción Pública/1850, 14 de junio, reglamento de instrucción pública para las escuelas y colegios de la República de Perú.

Resolución 2321/1970, 10 de abril, para institutos de formación docente, plan de estudios y profesores de nivel elemental, Buenos Aires.

Resolución 0151/1976, de 24 de noviembre, para convertir el Instituto Pedagógico de Mujeres en Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú.

Resolución 4785/1974, de 9 de junio, por la cual se reglamenta la formación normalista.

Resolución 3081/1995, por la cual se aprueba la reestructuración de la Escuela Normal Nuestra Señora del Carmen como Escuela Normal Superior.

Resolución 0870/2001, de 11 de junio, por la cual se reconoce como Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Resolución 4093/2004, de 10 de noviembre, por la cual se concede la Acreditación de Calidad y Desarrollo a la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Fuentes documentales impresas

Archivos Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias

Historias de vida

Bossio, Néstor. "Mi vida en ángulos". (s. f.).

Herrera, Miguel Ángel. "Amigos, paseo sin fin". (2004).

Jiménez, Karen Margarita. "El sueño de ser maestra". (s. f.).

Orozco Rodríguez, Rosario María. "El primer capítulo de mi vida". (s. f.).

Polo Reales, Liliana Margarita. "Viajando por mi vida". (s. f.).

Vides Domínguez, Yesica Paola. "Es solo el principio". (s. f.).

Proyectos de grado

Aguilar Campo, Yénifer, Yuli Paola Baena Paternina, Beatriz Elena Bernal Ochoa, Claudia Maryori Lopera Velandia, "Rescate de los juegos y rondas infantiles tradicionales de Cartagena de Indias para mejorar la convivencia social". (2004).

- Argumedo Coa, Rosa, Karina Ayala Romero, Gerys Cáceres Moreno, "La lúdica como estrategia para motivar la atención en los estudiantes". (2004).
- Baena Padilla, Karen Vanessa, Deiby John Boneu Yépez, Carmen Margarita de la Rosa Parra, Iván Alfonso Garzón Mercado, "Las prácticas socioculturales como herramienta para la producción escrita". (2003).
- Botet López, Gina, Josefa Contreras Iriarte, Evelyn Herrera Ramírez y Jennifer Janeth Jiménez Ovalle, "Fomentando el aprendizaje significativo del inglés por medio de estrategias metodológicas adecuadas". (2008).
- Buitrago Edgar, Fabián, Elkin Rafael Ramos, Jesús Alfredo Garcés, Yeimy Zúñiga Pión, Ludis Johana Troya, "Desarrollo de habilidades motrices en los estudiantes de la Institución Educativa Promoción Social sede La Consolata". (2010).
- Calderón Guillot Cristina, Julieta Vélez Vecino, Nezly Padilla Martínez, "Fortalecimiento de la identidad cultural en el Centro Educativo Institución Pepe Grillo-Alborada, mediante el rescate de rondas infantiles tradicionales". (2010).
- Carmona Matorel, Yanaira, Karina Elguedo Arteaga, Mara Isabel Viaña Aponte, Sonia Ester Viaña Aponte, "Melodías, cantos y rondas infantiles como motivación para incrementar habilidades cognitivas en los estudiantes de transición del Jardín Infantil Niños de Mandela n.º 1". (2007).
- Castellón Ibarra, Gerardo y Jefferson David Roa Pino, "Desarrollo de la creatividad para la formación integral de los estudiantes de 4 en la ENSCI". (2011).
- Castillo Pájaro, Yéssica, Diana Marcela Herreño Ávila, Vergel Quintero Zúñiga, "La motivación. Un aspecto fundamental en el aprendizaje del niño". (2002).
- De Ávila Rincón, Karen, Marleidys Llerena Torres, Yeimy Cabeza Bohórquez, "La literatura infantil. Una fuente enriquecedora de la imaginación y creatividad del niño que contribuye a despertar el interés por la lectura". (2002).
- Durlena Correa, Natalia Covilla, Vivian Corcho, Verónica Fernández, "La utilización del material didáctico y su influencia en el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los niños". (2004).
- Herrera Ramírez Dayana, Dalila Julio Herrera, Lays Meza Viloría, Tania Torriba Lezama, "Mejoro mis procesos lógico-matemáticos". (2006).

Mendoza, Antonio, "El concepto del campo en el plan de estudios". *Revista ENSCI*, 3, 2010, 32-35.

Montes, Gledys, "Lectura de contexto: una mirada desde la PP". *Revista ENSCI*, 3, (2010), 27-29.

Reyes Olivera, Samuel, "Campo de formación saber pedagógico. Documento estructuras curriculares". *Revista ENSCI*, 2010, 1.

Documentos oficiales

Autoevaluación Institucional.

Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Cartagena, Colombia, 2010.

Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Cartagena, Colombia, 2016.

Manual de convivencia, 2003.

Proyecto Educativo Institucional, 2008.

Araujo, Martha y Gledys Montes, "Componente de PPI", Cartagena: ENSCI, 2010.

Libros

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Aguilera Díaz, María y Adolfo Meisel Roca. *Tres siglos de historia demográfica de Cartagena de Indias*. Cartagena: Banco de la República, 2009.

Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica, 2007.

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 Leópolo Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud. México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 33-48.

Amaya de Ochoa, Graciela. "La escuela, el maestro y su formación". En *La formación de los educadores en Colombia*, compilado por Graciela Amaya de Ochoa, Francisco Cajiao, José Bernardo Toro, Miguel Arciniegas y Gabriel García. Bogotá: IDEP, 1997, 17-64.

Aristizábal, Magnolia, Adriano Fernández, María Eugenia Muñoz y Carlos Arbey Tosse. *¡Tan cerca y tan lejos...! De la renovación curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994*. Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2012.

- Badel Dimas. *Diccionario histórico-geográfico de Bolívar*. Cartagena, Fondo Editorial del Bolívar Grande, 1999.
- Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886*. Tunja: Publicaciones e imprenta, 2004.
- Ballestas Morales, Rafael. *Cartagena de Indias, relatos de la vida cotidiana y otras historias*. Cartagena de Indias: Organización Digital Casa Editorial, 2003.
- Barroco, María Lucía. *Ética: fundamentos socio-históricos*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- Becerril Calderón, Sergio René. *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés, 1999.
- Bernstein, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.
- Boada, Mercedes. "Presentación". En *Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica Nacional*, editado por Universidad Pedagógica Nacional y Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003, 9-29.
- Camara Bastos, María Helena. "O ensino monitorial/mutuo no Brasil (1827-1854)". En *Histórias e memórias da educação no Brasil. vol. II-Século XIX*, editado por Maria Stephanou y Maria Helena Camara Bastos. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, 34-51.
- Cárdenas Giraldo, Martha, Myriam Triana Ibáñez, Rosa Helena Rodríguez, Carmen Cecilia Villabona, María Elisa Pinilla, Carmen Rosa Parra, Ana Cecilia Torres y Myriam Navas. *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias Grupo de Lenguaje Bacatá 20 años*. Bogotá: IDEP, 2008.
- Cardoso, Ciro F. *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica, 1981.
- Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia*. México: Editorial Grijalbo, 1977.
- Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1995.
- Casasbuenas Díaz, Guillermo A. y Eduardo Prada Velásquez. *Fortalecimiento de la capacidad de los entes territoriales. Para evaluar la educación en sus territorios*. Bogotá: MEN, 2013.

- Charlot, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e procesos pedagógicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- Comenio, Juan Amos. *Didáctica magna*. México: Porrúa, 2007.
- De Oliveira Santos Villela, Heloísa. "A primeira Escola Normal do Brasil. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX". En *As escolas normais no Brasil*, editado por José Carlos Souza Araujo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas y Antônio De Padúa Carvalho Lopes. Brasil: Alínea Editores, 2008, 29-45.
- De Tezanos, Araceli. *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2006.
- De Tezanos, Araceli. *Maestros: artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: CIUP, 1987.
- Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2004.
- Dewey, John. *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.
- Díaz, Mario. *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: Icfes, 1998.
- Díaz Meza, Cristhian James. "Currículo y prácticas pedagógicas transformativas: comprensiones desde una orientación crítica". En *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*, editado por Cristhian James Díaz Meza y Dirléia Fanfa Sarmiento. Bogotá: UniLasalle, 2011, 65-104.
- Do Rosário, María Amélia. *Pedagogia e prática docente*. Brasil: Cortez Editora, 2012.
- Donoso Romo, Andrés y Mía Dragnic García. "Hacia la universidad pública: aproximación hacia la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana". En *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, editado por Adrián Acosta Silva, Daniela Atairo, Antonio Camou, Andrés Donoso Romo, Mía Dragnic García, Lia Pinheiro Barbosa, Diego Mauricio Higuera Rubio, Robinzon Piñeros Lizarazo, Gineth Andrea Álvarez Satizabal, Agustín Cano Menoni y Axel Didriksson Takayanagui. Buenos Aires: Clacso, 2015, 119-146.
- Echeverri, Alberto. "Surgimiento de la Instrucción pública en Bogotá, entre 1819 y 1842". En *Historia de la Educación en Bogotá*, editado por IDEP, Bogotá: IDEP, 2002, 33-70.

- Figuerola, Claudia. *Innovación curricular y pedagógica en la Escuela Normal Superior de Colombia. Una mirada a las Ciencias Sociales 1936-1946*. Bogotá: Grafimpresos Quintero, 2007.
- Freire, Paulo. *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.
- Fritzsich, Theodor. *Juan Federico Herbart*. Buenos Aires: Labor S.A., 1932.
- Giroux, Henry. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao, 2001.
- Heidegger, Martin. *El origen de la obra de arte*. En *Caminos del bosque*. Editado por Martin Heidegger. Madrid: Alianza, 1996.
- Herbart, Johann Friedrich. *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe S.A., 1935.
- Hilsdorf, Dias Marcia. "Escola Normal de Sao Paulo do Império. Entre a metáfora das luzes e a história republicana". En *As escolas normais no Brasil*, editado por José Carlos Souza Araujo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas y Antônio De Padúa Carvalho Lopes. Brasil: Alínea Editores, 2008, 75-90.
- Kant, Emmanuel. *Sobre pedagogía*. Editado por Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe. Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911, 9-95.
- León, Antoine. *La historia de la educación en la actualidad*. París: Unesco, 1985.
- Llinás, Rodolfo. "El reto. Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI". En *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: IDEP, 1997, t. 1. p. 69-103.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1963b.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada, 1968.
- Martínez Boom, Alberto. *Escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, "Colombia al filo de la oportunidad. Entrega del informe conjunto de la misión", Bogotá: IDEP, 1997.
- Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. México: Diana, 1986.
- Montessori, María. *Educar para un nuevo mundo*. Argentina: Errepar, 1946.
- Montessori, María. *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada S.A., 1957.

- Morais, Ana María e Isabel Pestana Neves. "Poder e controlo na sala de aula-Definição teórica de modalidades diferenciáveis de prática pedagógica". En *Socialização primária e prática pedagógica*, editado por Ana María Morais, Isabel Pestana Neves, Ana Medeiros y Dulce Peneda. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, 15-85.
- Musi, Aurelio. *Historia como vida. Elementos esenciales de historia y metodología de la investigación histórica*. Bogotá: Planeta, 2010.
- Narodowski, Mariano. "Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el siglo XX". En *Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos Siglo XX*, editado por Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter. Colombia: Editorial Magisterio, 2004, 23-39.
- Núñez, José Abelardo. *Organización de Escuelas Normales. Informe presentado al señor Ministro de Instrucción Pública en Chile*. Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883.
- Oliveira Accácio, Liéte. *Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Rio de Janeiro*. Brasil, 2006.
- Pérez Serrano, Gloria, "Origen y evolución de la pedagogía social", *Pedagogía social*, 9, 2002, 193-231.
- Perrenoud, Philippe. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Ginebra: Universidad de Ginebra, 2001.
- Pestalozzi, Johann E. *Las veladas de un ermitaño*. En *Sobre educación*, editado por Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe. Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911, 97-145.
- Posada Carbó, Eduardo. "Núñez y Cartagena en la política nacional, 1886-1894". En *Cartagena de Indias en el siglo XIX*, editado por Haroldo Calvo Stevenson y Adolfo Meisel Roca. Colombia: Banco de la República, 2002, 37-70.
- Quintero Trujillo, Daniel, *La Escuela Normal Superior. Proyecto pedagógico y social en desarrollo. Oportunidad de cambio*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1996.
- Quiceno, Humberto. *Michael Foucault, ¿pedagogo?* En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, editado por Universidad Pedagógica Nacional e IDEP. Bogotá: Delfín, 2005.
- Rabazas Romero, Teresa, "El pensamiento pedagógico normalista durante la primera restauración borbónica", *Historia Educativa*, 17, 1998, 251-288.

- Ramírez, María Teresa y Juana Patricia Téllez. *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República, 2006, 1-74.
- Redface. *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 2004.
- Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.
- Reyes Castellar, Luis Alberto. *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900* (documento inédito).
- Ríos Beltrán, Rafael, "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano", *Revista Educación y Pedagogía*, 44, 2006, 11-31.
- Ríos Beltrán, Rafael, "Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX", *Historia y Sociedad*, 24, 2012, 79-107.
- Ríos Beltrán, Rafael y Martha Yaneth Cerquera Cuéllar, "La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16, 22, 2014, 157-172.
- Robles Ortiz, Elmer. "La primera Escuela Normal de Trujillo". En *Evidencias, conjeturas y hallazgos en torno a la historia de la educación latinoamericana*, coordinadores Armando Martínez, José Pascual Mora y Juan Francisco Guzmán, 750-791. México: Amaya Ediciones, 2015.
- Rizvi, Fazal y Bob Lingard. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata, 2013.
- Rousseau, Jean Jacques. *El Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza, 1998.
- Sacristán, José Gimeno. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- Sánchez Cubides, Pedro Alfonso. *Las políticas públicas de educación superior en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016.
- Saviani, Dermeval. *A pedagogía no Brasil: historia e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Solari, Manuel Horacio. *Historia de la educación argentina*. Argentina: Paidós, 1991.
- Soto Salas, Héctor Manuel. "Los investigadores investigados". En *La memoria escolar. Identidad y producción de sentido*, editado por ENSCI,

- Secretaría de Educación de Cartagena y Alcaldía de Cartagena. Cartagena: Icfes, ENSCI y SE de Cartagena, 2003, 180-220.
- Tanuri, Leonor María. *O ensino normal no Estado de São Paulo 1890-1930*. São Paulo: Universidad de São Paulo, 1979.
- Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones, 2004.
- Valencia Calvo, Carlos Hernando. *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Manizales: Universidad de Caldas, 2006.
- Vergara Quiroz, Sergio. *Fuentes para la historia de la República. Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento Epistolario 1833-1888*. Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, 1999.
- Vitarelli, Marcelo Fabián. "La educación: entre políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder-saber-subjetivación en América Latina". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, editado por Universidad Pedagógica Nacional e IDEP. Bogotá: Delfín, 2005, 371-407.
- Zabalza, Miguel. *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea S.A., 2013.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. "Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, editado por Universidad Pedagógica Nacional e IDEP. Bogotá: Delfín, 2005, 11-37.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Anthropos, 1999.

Artículos de revistas

- Acevedo Puello, Rafael Enrique, "Hombres de letras en la provincia. Producción y comercio de libros en la República de Colombia 1821-1879", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43, 1, 2016, 93-133.
- Acevedo Puello, Rafael Enrique, "Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903 y 1919", *El taller de la historia*, 1, 1, 2009, 109-135.
- Alarcón Meneses, Luis, "Maestros y escuelas normales en el caribe colombiano durante el Régimen Federal", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 155-182.

- Alejo Montes, F. Javier, "Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España", *Campo Abierto*, 28, 1, 2009, 131-141.
- Amaya de Ochoa, Graciela, Francisco Cajiao, José B. Toro, María E. Arciniegas y Gabriel García. *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1997, 42 - 64.
- Angulo, Ana María, "Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: la Segunda Guerra Mundial y la actualidad", *Revista Electrónica Matices en Lenguas extranjeras*, 1, 2007, 1-27.
- Añaños Bedriñana, Fanny T. "Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 119-138.
- Arriaga Méndez, Juana, "Impacto de las políticas educativas en la identidad docente", *Revista Digital Mundialización Educativa*, 2013, 1-16.
- Batalla, Isabel Clemente, "Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la regeneración (1886-1889)", *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 14-15, 1995, 142-153.
- Barrón Tirado, Concepción, "Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión", *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 1, 2015, 35-56.
- Báez Osorio, Miryam, "Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004, 179-208.
- Báez Osorio, Miryam, "Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX", *Revista Eccos*, 7, 2, 2005, 427-450.
- Bernstein, Basil y Mario Díaz, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1985, 81-121.
- Bulla de Torres, Marleny, "Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto escuela incluyente", *Revista de Investigaciones Quindío*, 19, 2009, 63-70.
- Cadreacha Caparros, Miguel Ángel, "John Dewey: propuesta de un modelo educativo: I. fundamentos", *Aula Abierta*, 55, 1990, 61-87.
- Camara Bastos, María Helena, "Educação pública e independências na América espanhola e Brasil: experiências lancasterianas no século XIX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 75-92.

- Charlot, Bernard, "A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber", *Revista Brasileira de Educação*, 11, 31, 2006, 7-18.
- Corts Giner, María Isabel, Alejandro Ávila Fernández, María Consolación Calderón España y Ana María Montero Pedrera. *Historia de la Educación: Cuestiones previas y perspectivas actuales*. España: Gipes, 1996.
- Díaz, Mario y Cenebra Chávez, "Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto", *Revista Educación y Cultura*, 20, 1990, 15-26.
- Durkheim, Emile, "La educación como fenómeno social", *Revista Colombiana de Educación*, 19, 1988, 10-15.
- Escolano Benito, Agustín, "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, 269, 1982, 55-76.
- Figuroa, Claudia y Carlos Arturo Londoño, "La Escuela Normal Superior y los test en Colombia", *Revista Praxis y Saber*, 5, 10, 2014, 245-265.
- Figuroa, Claudia, "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 2016, 157-181.
- Figuroa, Millán Lilia, "La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX, 1, 2000, 117-142.
- Garcés Gómez, Juan Felipe, "Informe sobre el estado actual de la práctica docente", *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 1996, 30 - 46.
- Gimeno Vielma, Miguel, "Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842-1973)". En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 2, editado por Camila Silva Salinas. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014, 87-115.
- González, Mercedes y Eduardo José Fuentes, "El *practicum* en el aprendizaje de la profesión docente", *Revista de Educación*, 354, 2011, 47-70.
- Gorodokin, Ida Catalina, "La formación docente y su relación con la epistemología", *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 5, 2005, 2-9.
- Granda, Osvaldo, "Mora Berbeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 19, 2016, 81-105.

- Helg, Aline, "La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)", 6, 1980, 1-23.
- Hernández Vega, Gabriela, "Educación de las mujeres en Pasto: del silencio a la palabra", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 14, 14, 2011, 97-120.
- Imberón, Francisco, "Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o Presión?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 2000, 37-46.
- Jáuregui, Ramón, "El método de Lancaster", *El Aula, Vivencias y Reflexiones*, 7, 22, 2003, 225-228.
- 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*, 19, 29, 2017, 245-269.
- Lafuente Guantes, María Isabel, "Educación intercultural y formación del profesorado", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017, 89-109.
- Lima Jardimino, José Rubens, "La formación de profesores en la universidad brasileña: ¿Nuevos paradigmas de la educación continua?", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 6, 2004, 9-22.
- Lima Jardimino, José Rubens, "Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX", *Revista Formação Docente*, 2, 2, 2010, 54-67.
- Lima Jardimino, José Rubens y Rezende Oliveri Andressa Maris, "A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos confidentes (MG)", *Revista EntreVer* 3, 4, 2013, 237-249.
- Lima Jardimino, José Rubens, "Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade a universalidade do seu pensamento", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 2008, 41-56.
- Lima Jardimino, José Rubens, "Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid", *Revista Educação*, 39, 2, 2014, 353-366.
- Loaiza Cano, Gilberto, "El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870", *Historia Crítica*, 34, 2007, 62-91.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder, "Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7, 2, 2011, 67-93.

- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder, "Origen de las Escuelas Normales en el departamento de Caldas", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, 26, 2016, 47-70.
- López Gil, María Aracelly, "Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas", *Plumilla Educativa*, 6, 2007, 84-91.
- Malkún, Willian, "La reforma educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar", *Revista Amauta*, 15, 2010, 137-156.
- Martos, Eloy y Alberto Martos, "Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: Discusiones conceptuales y praxis educativa", *Revista Teoría de la Educación*, 26, 1, 2014, 119-135.
- Mockus, Antanas, Carlos Augusto Hernández, Berenice Guerrero, José Granes, María Clemencia Castro, Jorge Charum y Carlos Federici, "La reforma curricular y el magisterio", *Educación y Cultura*, 4, 1985, 65-88.
- Montes, Yésica Paola y Vieira, Nilce, "La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de institutoras de Bolívar (1903-1930)", *Revista Educação*, 42, 1, 2017, 191-214.
- Müller de Ceballos, Ingrid, "La formación docente en Alemania: una ojeada histórica", *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 2010, 170-177.
- Müller de Ceballos, Ingrid, "La primera organización de un sistema de Escuelas Normales en Colombia. Ubicación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública primaria, de 1870, en una perspectiva internacional", Universidad Pedagógica Nacional (s. f.).
- Murillo Lizardo, Orlando David, "El movimiento estudiantil de Córdoba y su influencia en Honduras". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 28, 2017, 37-52.
- Nöel Luc, Jean, "La formation de professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 [l'école normale supérieure de Saint-cloud]", *Revue Française de pédagogie*, 51, 1980, 50-57.
- Ortiz Ocaña, Alexander, "Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017, 165 - 195.
- Pardo Bueno, Luis Miguel, "Gobierno político y militar en el Estado soberano de Bolívar 1857-1886", *Revista Anuario de Historia Regional y de las fronteras*, 17, 2, 2012, 1-27.
- Pardo Bueno, Luis Miguel, "El debate político y la guerra civil en el estado de Bolívar y la Confederación Granadina (1859-1862)", *El Taller de la Historia*, 8, 8 2016, 1-41.

- Patiño Millán, Carlos, "Apuntes para una historia de la educación en Colombia", *Revista Actualidades Pedagógicas*, 64, 2014, 1-27.
- Pozo Andrés, María del Pilar y Teresa Rabazas Romero, "Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas", *Bordón*, 65, 4, 2013, 119-133.
- Rátiva, Velandia Marlén, "Las Escuelas Normales en Suramérica. "El normalismo en vía de extinción." Colombia, ¿cómo estamos?", *Revistas Hojas y Hablas*, 13, 2016, 169-178.
- Rátiva Velandia, Marlén, José Rubens Lima Jardilino y Claudia Figueroa, "Pasado y presente de la escritura en Escuelas Normales", *Revista Enunciación*, 23, 2, 2018, 149-161.
- Reyes, Aura Lisette, "Educando al educador, el caso de la Escuela Normal Superior", *RevistaBaukara*, 1, 2012, 34-54.
- Ríos Beltrán, Rafael, "Las ciencias de la educación: entre universalismo y particularismo cultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 2005, 1-14.
- Ríos Beltrán, Rafael y Martha Yaneth Cerquera Cuéllar, "Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares", *Pedagogía y Saberes*, 39, 2013, 21-32.
- Robles Ortiz, Elmer, "Las primeras Escuelas Normales de Perú", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 2004, 57-86.
- Runge Peña, Andrés Klaus, "Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente", *Revista Educación y Pedagogía*, 2006, 55 - 76.
- Rusell, Tom, "La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar", *Estudios Pedagógicos*, XL, 1, 2014, 223-238.
- Saker, Janeth, "Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa", *Revista Educación y Humanismo*, 16, 26, 2014, 83-103.
- Santos, Eduardo y José Rubens Lima Jardilino, "Sociedade em mudança e a cultura avaliativa", *Eccos Revista Científica*, 4, 1, 2002, 1-13.
- Soto Arango, Diana, "Ciencias de la Educación y Pedagogía. Un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia", *Revista @mbienteeducação*, 6, 2, 2013, 147-166.
- Soto Arango, Diana Elvira, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en

- la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2013, 35-66.
- Sourdis Nájera, Adelaida, “El precio de la independencia en la Primera República: la población de Cartagena de Indias (1814 - 1816)”, *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 12, 1, 2007, 271-292.
- Triana Ramírez, Alba Nidia. “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 18, 2012, 93-118.
- Tünnermann Bernheim, Carlos, “La reforma universitaria de Córdoba”, *Educación Superior y Sociedad*, 9, 1, 1998, 103-127.
- Zabalza, Miguel, “El *practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión”, *Revista de Educación*, 354, 2011, 21-43.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía, “Las Escuelas Normales en Colombia durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez”, *Revista Educación y Pedagogía*, 12 y 13, 1996, 261-278.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía, “Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 a 1868”, *Revista Educación y Pedagogía*, XIII, 29-30, 2001, 41-49.

Consultas de Internet

- Blanes Nadal, Georgina, Rafael Sebastián Alcatraz y Emilia María Tonda Monllor. *Las Escuelas Normales en la provincia de Alicante durante el siglo XIX*. España: Ramón Torres Gosálvez, 2012. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/36933/1/Normal%20de%20Alicante.pdf> (Consultado el 25-3-2016).
- Cámpoli, Óscar, *La formación docente en la República Argentina*, Buenos Aires: IESALC, 2004: www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formation_docente_argentina_iesalc.pdf (Consultado el 25-6-2016).
- Castañeda Bernal, Elsa, *Colombia. Equidad social y Educación en los años 90*, Buenos Aires: Unesco, 2002, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129516s.pdf> (Consultado el 28 de abril de 2015).
- Díaz Suárez, Plácido Victoriano, “*Historia de las Escuelas Normales en el Perú y las políticas educativas*”. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2011. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/927/1/diaz_sp.pdf (Consultado el 27 de abril de 2015).
- Herszkowicz Frankfurt, Sandra, “A formação de professores a partir da lei 5692/71-ecos da crítica acadêmica”. São Paulo, s. f. <http://www.>

sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/998.doc (Consultado el 12 de mayo de 2015).

Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico. <http://www.ipnm.edu.pe/>
Instituto Profesional Luis Galdames, "Método María Montessori", Santiago, 2003. <http://www.elviajerosuizo.com/resources/metodo.montessori-resumen.pdf> (Consultado el 27 de mayo de 2015).

Luiz de Lima Ribeiro, Mônica y Maria Irene Miranda. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: análise histórica e política*. Brasil, 5. <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf> (Consultado el 21 de junio de 2016).

Ongaro Estrada, Andrés Antonio. *La legislación sobre educación superior en Perú. Antecedentes, evolución y tendencias*. Lima: Iesalc/Unesco, 2007: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137450so.pdf> (Consultado el 24 de junio de 2016).

Patiño Millán, Carlos. *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, s. f. http://virtual.udistrital.edu.co/catedra/Download.php?file=Apuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf (Consultado el 18 de junio de 2016).

Zabalza, Miguel, "Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?". Valencia: III jornada de formación de coordinadores, 2003. <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> (Consultado el 22 de julio de 2015).

Tesis

Báez Osorio, Miryam,, "Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886". Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Rudecolombia, 2002.

Castillo Martelo, Judith, Nelcy Lucía, Gómez Barajas, Carlos Andrés, Murillo Buitrago, y Angélica Victoria, Sanabria Poveda. "Sujeto histórico y prácticas pedagógicas: una perspectiva arqueológica de la educación en Colombia 1982-2005". Tesis de maestría. Universidad de San Buenaventura, 2013.

Figueroa, Claudia, "La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936-1951)". Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012.

Luna Dueñas, Julio Cesar y Martha Cecilia, Haydar Martínez, "Saber del maestro de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias y sus

- implicaciones en la práctica pedagógica*". Tesis de maestría. Universidad de San Buenaventura, 2012.
- Quintero Cordero, Yolvi Javier, "*Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste del programa nacional de formación de Educadores*". Tesis de doctorado. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 2011.
- Rabazas Romero, Teresa, "*Formación pedagógica del profesorado de las Escuelas Normales en España: origen, evolución y textos (1857-1901)*". Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, 1995.
- 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 de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.
- Rico, Alejandra y Myriam Rodríguez, "*La formación docente inicial en cuatro décadas de historias de vida de maestros colombianos*". Tesis de maestría. Universidad de la Salle, 2011.
- Saker, Janeth, "*Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa*". Tesis de doctorado. Universidad del Atlántico, 2013.
- Sánchez Cubides, Pedro Alfonso, "*Las políticas públicas de educación superior en Colombia y su incidencia en la UPTC (1980-2005)*". Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012.
- Seraphim Pedruzzi, Jumara, "*A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889)*". Tesis de maestría. Universidad Federal de Ouro Preto, 2016.
- Triana Ramírez, Alba Nidia, "*Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994*". Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012.
- Valencia Calvo, Carlos Hernando, "*Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*". Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.
- Zafra, María de los Ángeles. "*Análisis bibliométrico de María Montessori (1870-1952) en la Actualidad*". Tesis de doctorado. Universidad de Málaga, 2012.

Congresos

- Castanha, Andre Paulo, *A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia*. Brasil: IX Anped Sul, 2012, 1-16.

- Figuerola, Claudia, "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos (1936 - 1951). Su legado para una historia social de la educación en Colombia", en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*, 1-24. Manizales: Shela, 2011.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez, "El maestro de las escuelas normales. Contexto histórico", en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*, 1-27. Manizales: Shela, 2011.
- Pineda, Yheny Lorena y Natalia Arbeláez, "La práctica pedagógica del maestro de las Escuelas Normales de Manizales (1982-1994)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5, 1, 2009, 27-56.
- Rátiva Velandia, Marlén, "La Escuela Normal colombiana, métodos y misiones", en *Actas del VIII Seminario Taller Internacional Vendimia*, 1-9. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2014.
- Sosa León, Aura, "La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación", en *Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-14. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos, 2014.
- Saker, Janeth, *Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la práctica pedagógica en la formación de maestros en las Escuelas Normales*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2012, 274-282.

Tablas

- Tabla 1. La educación como arte según Tardif
- Tabla 2. Plan de materias en España, 1945
- Tabla 3. Plan de estudios, 1880
- Tabla 4. Escala progresiva de estudios. Escuela Normal
- Tabla 5. Cursos de la Enseñanza Técnica
- Tabla 6. Organización de las prácticas pedagógicas en 1951
- Tabla 7. Organización del plan de estudios en 1955
- Tabla 8. Asignación académica, 1906
- Tabla 9. Resoluciones sobre gastos entre marzo y abril de 1938
- Tabla 10. Plan de estudios de 1939
- Tabla 11. Plan de estudios de 1939, años cuarto y quinto
- Tabla 12. Organización de la práctica pedagógica investigativa

Gráficas

- Gráfica 1. Tipo de investigación
- Gráfica 2. La pedagogía según Kant
- Gráfica 3. La práctica pedagógica
- Gráfica 4. Dimensiones de la práctica pedagógica
- Gráfica 5. Competencias en la formación, según Díaz
- Gráfica 6. Caracterización de la práctica pedagógica
- Gráfica 7. Saberes de la práctica pedagógica
- Gráfica 8. Modalidades de la práctica pedagógica
- Gráfica 9. Mandatos presidenciales en la década del noventa
- Gráfica 10. Resultado del estudio de las guías, 1978
- Gráfica 11. Proyectos de aula según temáticas
- Gráfica 12. Caracterización de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1998-2010
- Gráfica 13. Línea de tiempo de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias

Figuras

- Figura 1: Mapa: antiguo virreinato de la Nueva Granada, hoy Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador 1821-1880
- Figura 2. Plan de la enseñanza y la distribución del tiempo en la Escuela Normal de Varones de este Estado.
- Figura 3. Expediente n.º 916. Visitas a la Escuela Normal de Institutoras en el primer trimestre de 1908
- Figura 4. Cuadro estadístico de alumnos normalistas y de anexas en el año de 1939

Se terminó de imprimir esta obra, en los Talleres Gráficos de SB Digital, en la histórica ciudad de Tunja, cuna del Bicentenario de la Independencia en el año 2019, con una edición de 200 ejemplares.