

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 entretrejida 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.

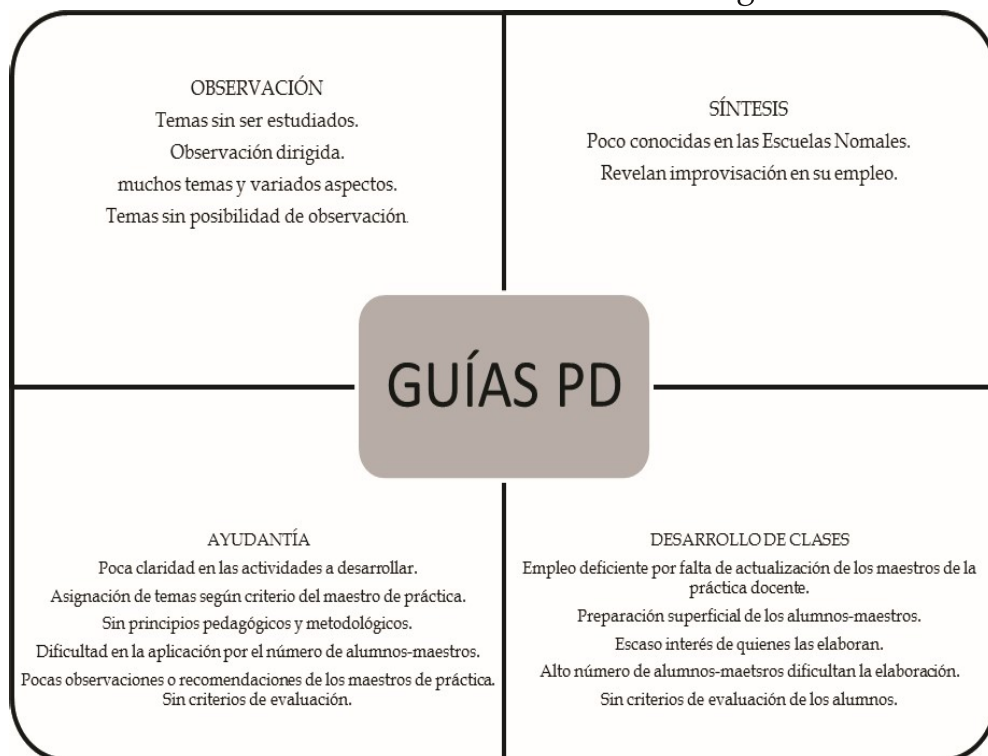
Una práctica pedagógica que se desarrollaba en la Escuela anexa, en la cual las alumnas-maestras dictaban clases todos los días, con la previa organización de las mismas en un cuaderno de preparación que se corregía por la directora. Sin falta alguna cada

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 los 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.

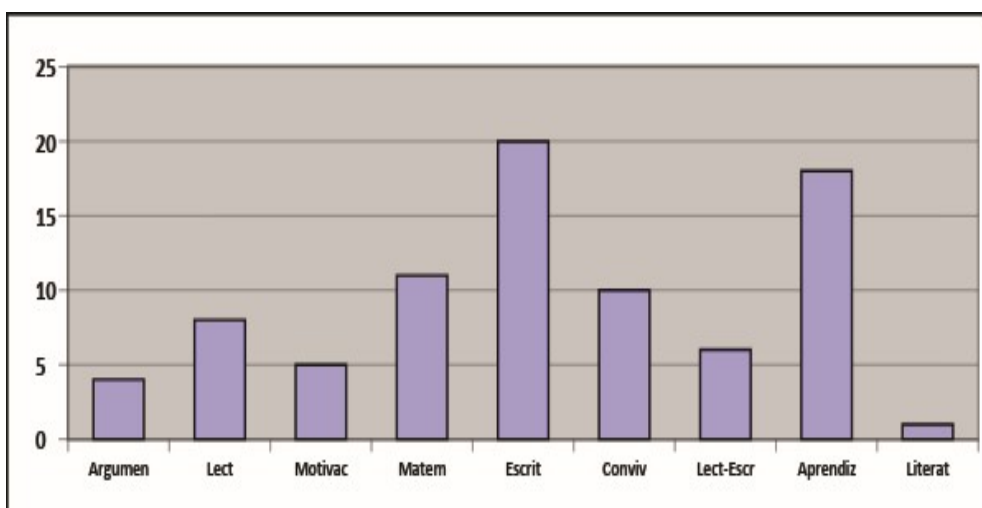
En los siguientes semestres, una vez establecida, la propuesta investigativa se fundamentaba teóricamente, se definía la intervención pedagógica, diseñando actividades y ejecutándolas en el aula para recolectar información que luego era analizada, interpretada y validada, y durante todo ese tiempo

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 problemática 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 problemático: ¿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.

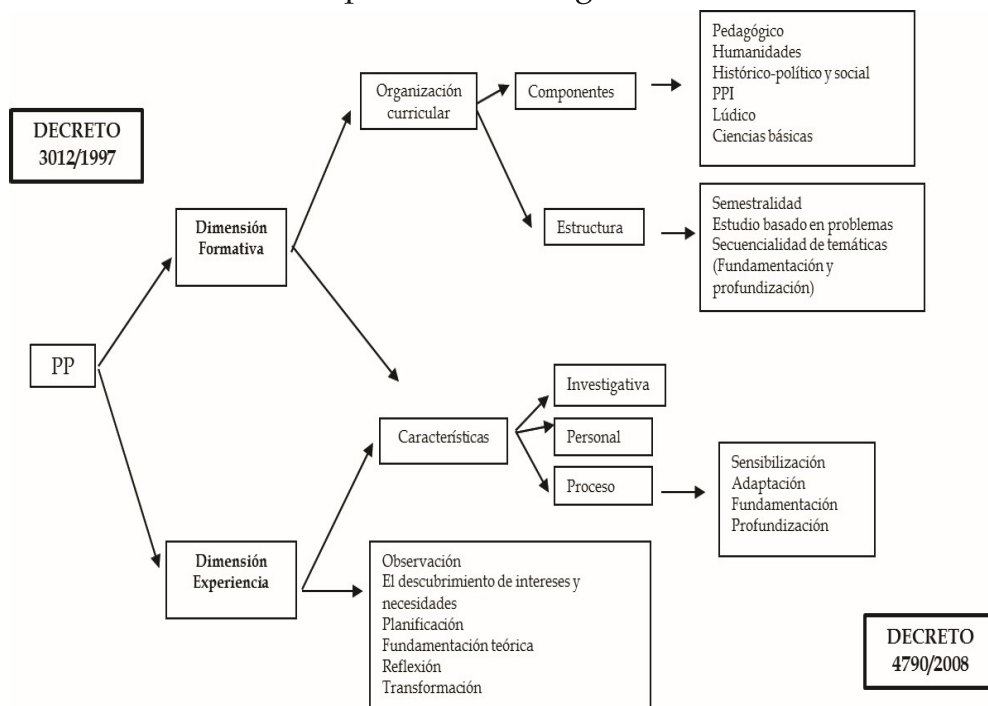
Además de la distribución general de las materias: la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tenía la característica de la secuencialidad de temáticas semestre a semestre. Los dos primeros semestres eran de fundamentación; luego empezaba la fase de profundización, la cual gradualmente se hizo 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 *Ibid.*, 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.

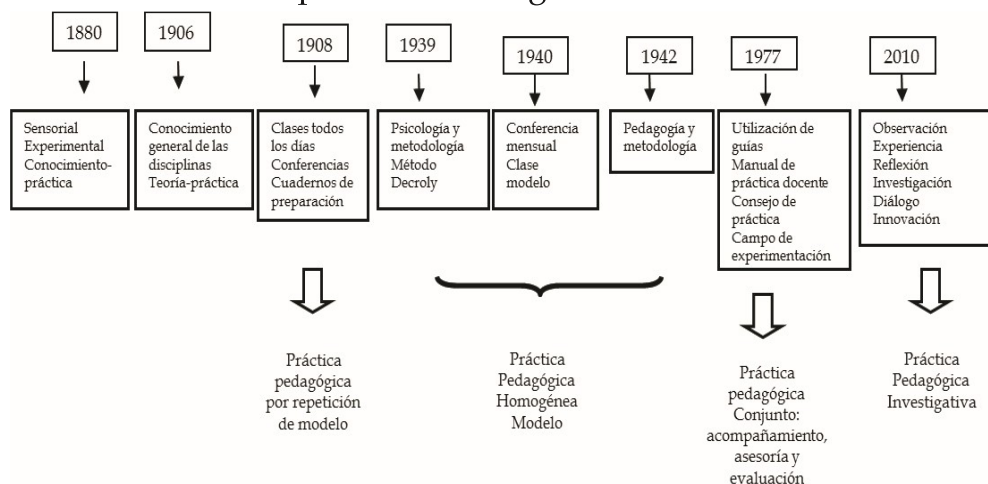
590 Néstor Bossio, Op. cit., (s. p.).

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 ideo-visual 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.