

**4**


**CAPÍTULO  
CUATRO**



# Las Escuelas Normales en Suramérica, breve recorrido histórico. Formación docente y práctica pedagógica

**Marlén Rátiva Velandia<sup>1</sup>**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

marave01@gmail.com

## Introducción

La Escuela Normal recibió su nombre porque el francés Lakanal en uno de sus informes manifestó que era allí donde el docente recibía la norma, los modelos y las pautas para enseñar. En Colombia se determinó la creación de escuelas normales en las principales provincias en la segunda década del siglo XIX. Zuluaga<sup>2</sup> expone que debido a las condiciones económicas del país las Escuelas permitieron satisfacer las necesidades de educación a bajo costo, gracias a la propuesta realizada por la enseñanza mutua; hecho que a lo largo de la existencia de estas instituciones marcó su futuro y en algunos casos les permitió su continuidad.

La investigación en historia de la educación, específicamente de las instituciones escolares, tiene un gran campo de acción y su estudio contribuye a la comprensión de hechos que en la actualidad merecen ser explicados para entender el porqué de las transformaciones, las decisiones, los aciertos y los desaciertos. La fertilidad de este campo se debe a la gran variedad de información que se puede extraer de las fuentes primarias

.....  
1 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Libre.

2 Olga Zuluaga, “Las Escuelas Normales en Colombia. Durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez”. *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 12 y 13 (1996): 266-267.

como periódicos, cartas, manuscritos, reportes, informes, registros, entre otros, y en la multiplicidad de interpretaciones, comparaciones y análisis que varían según el objeto de estudio y la temática.

El objetivo del presente capítulo es conocer la historia del normalismo en Suramérica, para lo cual se aborda el origen, el método, los planes de estudio y el cierre de las escuelas normales de Brasil, Perú, Argentina, Chile y parcialmente de Colombia en 1978. Sobre este último país se presenta la formación docente y la práctica pedagógica desde el recorrido histórico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (ENSCI). A su vez, se identifica cómo a partir de las exigencias de organizaciones internacionales se decidió la continuidad de las Escuelas en algunos países de Suramérica y cómo estas han influido asimismo en la continuidad de las Escuelas en Colombia y en las decisiones de política pública educativa.

La información recolectada procede de archivos pedagógicos, manuscritos, periódicos e informes de los siglos XIX y XX, que reposan en las bibliotecas Bartolomé Calvo (Cartagena de Indias) y Luis Ángel Arango (Bogotá) y en el Archivo General de la Nación; además de artículos, proyectos y documentos propios de la ENSCI, como diarios de campo, registros de observación, trabajos de grado<sup>3</sup> escritos entre 2002 y 2010. La información que fue clasificada, analizada y sistematizada permitió determinar las categorías que organizan el cuerpo del documento.

Algunas conclusiones llaman la atención sobre la continuidad de estas instituciones en nuestro país y la importancia de hacer una intervención económica y pedagógica para seguir beneficiando a la población que acude a ellas para formarse como futuros docentes.

.....  
3 En el archivo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias reposan los 120 proyectos de grado que se desarrollaron entre 2001 y 2011 como uno de los requisitos para obtener el título de maestro superior. Las temáticas son variadas lectura, escritura, convivencia, arte y lúdica, inteligencia emocional, tradiciones culturales, matemáticas, valores, aprendizaje significativo, etc.

## Breve historia de las Escuelas Normales en Suramérica

### *El origen*

El origen de las Escuelas Normales en Suramérica es diverso; creadas en diferentes años, algunas fundadas de inmediato, otras años después, pero todas bajo leyes o decretos que dan cuenta de la intención del gobierno de brindar educación, inicialmente a los niños y luego a las niñas.

Es así como en Argentina, bajo el gobierno de José Casimiro Rondeau se creó la primera escuela normal en 1819, tiempo considerado como de intervención del Estado en la educación, lo que generó la oposición del magisterio. Según Narodowski, “solamente cincuenta años más tarde, el denominado ‘normalismo’ comienza a operar como una fuerza política, pedagógica surgida en el seno de las instituciones estatales y al servicio de las escuelas estatales públicas”<sup>4</sup>. Entonces, en la presidencia de Don Domingo Faustino Sarmiento en 1870, “el poder ejecutivo en uso de la autorización conferida por la ley 6 de agosto de 1869, dictó el decreto de creación de la Escuela Normal de Paraná (primera en funcionar), ubicada en la Provincia de Entre Ríos”<sup>5</sup>, donde se organizaron dos cursos:

El curso normal destinado a dar ‘no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la Educación común de la República sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo’; y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de enseñanza<sup>6</sup>.

La claridad en la organización establecida en la ley demuestra la información que Sarmiento adquirió cuando estuvo comisionado por el Gobierno de Chile (país en el que vivió algunos años) para visitar las Escuelas Normales de Europa, especialmente la referida a la creación de la

4 Mariano Narodowski, “Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el S. XX”. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos S. XX*, editado por Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, 23-39. (Bogotá: Editorial Magisterio, 2004), 30.

5 Marlén Rátiva Velandia, “Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extensión”. *Revista Hojas y Hablas*, n.º 13 (2016): 170.

6 Manuel Solari, *Historia de la educación argentina*. (Buenos Aires: Paidós, 1991): 153.

escuela para que los estudiantes realizaran sus prácticas y así garantizar el perfeccionamiento de los alumnos maestros en los métodos de enseñanza.

El origen de la Escuela Normal en Perú se publica en la Gaceta de febrero 23 de 1822 mediante decreto que consideró la conformación en cada convento de una escuela de primeras letras. El método seguía siendo el sencillo mientras se ponía en funcionamiento el lancasteriano, cuya implementación se daría a partir del primero de marzo del mismo año. Don José Bernardo de Tagle y Portocarrero, encargado por San Martín del gobierno del Perú bajo la figura de supremo delegado, en su mandato emitió el 6 de julio el decreto que inició el funcionamiento de las Escuelas Normales en ese país, cuya intención era asegurar la independencia recientemente proclamada con la educación pública, adoptando el método lancasteriano.

Por otra parte, en Ouro Preto (Brasil), en 1835 se abre la primera Escuela Normal según la Ley 13<sup>7</sup>, con el fin de formar a los docentes que trabajarían en las escuelas de primeras letras de Minas Gerais. Para ese entonces, el gobierno de la regencia trina estaba conformada por Bráulio Muniz (conservador), Costa Carvalho (liberal) y Francisco de Lima e Silva (militar). Las primeras Escuelas Normales en Brasil surgieron poco después de la independencia, bajo la responsabilidad de las provincias, algunas de ellas tenían una o máximo dos Escuelas Normales públicas<sup>8</sup>. Según Lima-Jardilino “para atender el contingente de mujeres de las clases emergentes que se constituían como ciudadanas de derecho”<sup>9</sup> dio como resultado que para 1954 existieran más de “260 escuelas normales en 122 provincias. En la capital, funcionaban 60 normales, 9 estatales y 51 privadas”<sup>10</sup>.

En cuanto a Chile, en el segundo gobierno de José Joaquín Prieto Vial (1836-1841) el Congreso aprobó un fondo destinado a la construcción de la Escuela Normal. Un año después de finalizado el mandato, se fundó la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en el gobierno de Manuel

7 Jumara Seraphim, “A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do Século XIX (1835-1889)”. Tesis de Maestría, Universidad Federal de Ouro Preto, 2016. [mi traducción]

8 Leda Scheibe e Ione Ribeiro. “A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina”. En *Memória e formação de professores*, organizado por Dias Nascimento y Tânia Hetkowski, 257-271. (Salvador: EDUFBA, 2007). <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>

9 José Rubens Lima-Jardilino, “Formação de Professores na América: Notas sobre história comparada da educação no século XX”, *Revista Formação Docente*. Vol. 2, no. 2 (2010): 58. [mi traducción]

10 *Ibíd.* [mi traducción]

Bulnes Prieto, cuyo ministro de Instrucción Pública era Manuel Montt Torres. Parte de la historia de esta escuela está ligada a Argentina, países que compartieron un ideal común profesado por Domingo Faustino Sarmiento.

Para el caso colombiano, a partir de la Ley (1)<sup>11</sup> de 6 agosto de 1821 se crean las primeras Escuelas Normales, cuyo objetivo era la formación de los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían. Para esta labor fueron encomendados Fray Sebastián Mora y Pedro Commetant. Para Báez<sup>12</sup> es en la Constitución de Rionegro 1863, en la que aparecen las primeras disposiciones legales del Estado para atender la educación primaria y normalista.

## El método en sus orígenes

En la época de la creación de las Escuelas Normales en Suramérica, los ojos de muchos mandatarios estaban puestos en Europa, específicamente en la propuesta del sistema monitorial de José Lancaster; sistema utilizado en Latinoamérica (Cuba, Puerto Rico, Guatemala, México, Uruguay, Argentina, Chile, Perú, Brasil, Colombia, Venezuela, Ecuador) “en los primeros tiempos de la República, el cual buscaba ayudar a remediar la escasez de maestros”<sup>13</sup>, y su difusión obedeció a la intención de extender la educación a todos los niveles sociales<sup>14</sup>.

En Brasil, el método fue introducido oficialmente por el “decreto de las Escuelas de Primeras Letras, de 15 de octubre de 1827”<sup>15</sup>. En Perú, el decreto de 6 de julio de 1823 proponía que el método sería una revolución cuando se generalizara en el país, pues se acabaría o reduciría la ignorancia. Asimismo, en Colombia a partir de la Ley (1) de 6 de agosto de 1821 se solicitó establecerlas en las principales provincias, luego se

11 Con el fin de dar claridad sobre la enumeración de esta ley, en otros documentos los historiadores la citan como ley de agosto 6 de 1821; esto se debe a que en la época de emisión las leyes no se enumeraban.

12 Miryam Báez Osorio, “Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870 – 1886”. (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002).

13 Olga Zuluaga, “Las Escuelas Normales en Colombia, 271.

14 María Camara, “Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancasterianas no Século XIX”. *Revista História de la Educación Latinoamericana* n.º 14 (2012): 75-92.

15 María Camara, “Independências e educação na América Latina: As experiências lancasterianas no século XIX”. *Cadernos de História da Educação* 10 n.º 1 (2011): 137. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151>

extenderían a todo el país, y en “1822, se abrió la primera escuela normal por el método lancasteriano en Santafé de Bogotá, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora [...]”<sup>16</sup>

Las exigencias para los docentes eran:

1. Dominio de la teoría y la práctica.
2. Asumir la dirección con la responsabilidad de enseñar a leer y escribir.
3. “Conocer y dominar las cuatro operaciones de aritmética, quebrados, decimales y proporciones; nociones generales de geometría en teoría y práctica, gramática de lengua nacional, elementos de geografía, principios de moral cristiana y la religión de estado”<sup>17</sup>.

Según Jáuregui<sup>18</sup>, el aula debía ser un local con las siguientes características:

1. Una gran sala, preferiblemente oblonga, bien ventilada.
2. Con espacio para que cada niño pudiera ocupar cerca de dos pies cuadrados.
3. Todo el centro debía quedar libre para la repetición de las lecciones.
4. Los lados de la pared guarnecidos por seis órdenes de arcos en escalones, en forma de anfiteatro.
5. A derecha e izquierda, frente del anfiteatro, se colocarían otros bancos con su mesa.
6. En el centro de la línea opuesta al anfiteatro, estaría el bufete del maestro para inspeccionar y dirigir todos los movimientos.

Fue tanta la relevancia de la aplicación del método, que Brasil y Chile optaron por comisionar a algunos hombres con el fin de instruirlos y así garantizar que se impartiera en sus naciones. El primero fue Brasil, mediante el Decreto de 3 de julio de 1820 le concedió al profesor João Batista de Queiroz una pensión anual para ir a Inglaterra a aprender el

16 Myriam Báez Osorio, “Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de maestros en el S. XIX”. *EccoS- Revista Científica* 7, n.º 2 (2005): 429.

17 Marlén Rátiva Velandía, “Las Escuelas Normales en Suramérica, 171.

18 Ramón Jáuregui, “El método de Lancaster”. *El Aula, vivencias y reflexiones* 7, n.º 22 (2003): 225-228.



método<sup>19</sup>. Luego, el Ministerio de Guerra del mismo país, mediante Decreto 69 de 1823 envió personas (militares) con aptitud para aprender el método y así algunos de ellos se pusieron al frente de la educación de los niños en las provincias. Para junio de 1824, con la Decisión número 138, el emperador determinó que los alumnos que estaban frecuentando la escuela y fueran suficientemente habilitados para emplearse como profesores, serían reenviados a sus provincias para iniciar el trabajo de enseñanza.

Mientras que, en Chile, en 1842, Domingo Faustino Sarmiento fue nombrado director de la primera Escuela Normal; tres años después fue comisionado para viajar durante cuatro años a Europa y Estados Unidos con el propósito de conocer los procedimientos de enseñanza. En la Escuela Normal de Madrid encontró el método de lectura en cuadros, todos los silabarios, gramáticas y libros de enseñanza primaria; sin embargo, consideró que allí no había muchos adelantos.

En Perú se vivió una situación diferente con la llegada de Diego Thompson<sup>20</sup>, pastor bautista, vendedor de biblias y cuyo padre fue director escolar y conocedor del método; se estimó conveniente que Thompson impartiera el método porque lo había hecho previamente en Argentina, Montevideo y Chile, así que lo nombran director de la primera Escuela Normal en 1823, como una forma de garantizar su difusión e implementación. “Los primeros egresados de la Escuela serían distribuidos a las capitales de departamento donde establecerían escuelas de primeras letras guiadas por los principios lancasterianos”<sup>21</sup>

19 Andre Castanha, “A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia”. Ponencia presentada en IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul en Caixas Du Sul, Brasil, 2012.

20 Se encargó de difundir el método en varios países de Suramérica: llega a Buenos Aires en 1818, con el apoyo de frailes franciscanos crea una escuela en 1819, en 1821 funda la Sociedad Lancasteriana y en 1823 una escuela normal. Fue contratado por los gobiernos de Montevideo (1820) y Chile (1821), en Perú en 1822 se crea la Escuela en el Colegio de Santo Tomás.

21 Elmer Robles Ortiz, “Las primeras Escuelas Normales en el Perú”. *Revista Historia de la Educación latinoamericana* 6 (2004):61.

## Planes de estudio

En los primeros años de funcionamiento de las Escuelas Normales, estas no contaron con planes de estudio que organizaran la educación. Al respecto, afirma Zuluaga que “desde sus inicios y hasta 1845, las escuelas normales tuvieron un carácter meramente difusor del método su función principal era entrenar los futuros maestros en sus procedimientos”<sup>22</sup>; en este caso se podría decir que fue debido al interés por difundir el método para garantizar la alfabetización; es decir, mayor cantidad de personas letradas y así de alguna manera se buscaba cobertura.

Con el transcurso del tiempo, los planes de estudio fueron modificados mediante decretos, leyes y resoluciones que determinaban el periodo de estudio de cada curso, las asignaturas y la intensidad horaria. Por ejemplo, en 1863 se emitió en Perú el decreto orgánico durante el gobierno del presidente Juan Antonio Pezet y Rodríguez de la Piedra, en el cual se estableció el plan de estudios en seis años con veinte cursos incluyendo pedagogía. Para 1905, con la creación de la Escuela Normal de Varones<sup>23</sup> en la capital de la República, se determinó un plan de estudios de dos años, teniendo en cuenta que los aspirantes debían haber terminado el bachillerato, y en cada año se incluía el curso de pedagogía práctica.

Pero en Brasil, en 1890 la pedagogía no era tenida en cuenta en el currículo, aunque la práctica continuaba en una escuela de aplicación con la supervisión de los profesores; “así la formación del profesor continúa siendo hecha por copia de práctica, sin estudios específicos de educación”<sup>24</sup>. La pedagogía retorna a los currículos en 1897 y se exige una estadía de seis meses en una escuela.

Para el caso de Chile, en 1871 el plan de estudios estaba organizado para desarrollarse en cinco años; el primero era de preparación. En 1920 el plan de estudios para los profesores del nivel secundario se caracterizó

.....  
22 Olga Zuluaga, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001), 88.

23 El director de la Escuela fue “el educador belga, residente en el Perú, Isidoro Poiry que, según Encinas, “elabora un magnífico plan de estudios superior a los de Europa, quizá único”. Elmer Robles Ortiz, “Las primeras Escuelas ...”, 70.

24 Liéte Oliveira, “Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Rio de Janeiro”. *Revista HISTEDBR*, (2006): 5, 6. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Liete\\_Oliveira\\_Accacio\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf)

por tener una duración de cuatro años, en los cuales tendrían curso profesionales generales y materias especializadas, entre las que estaban orientación técnico-pedagógica y cursos de aplicación.

En Colombia se establecen en 1875 tres clases de enseñanza para la escuela normal (primaria, técnica y metódica) con un plan de estudios de cinco años, en el que no se hace visible la pedagogía y se determina que “las lecciones deben ser orales y de acuerdo con los principios del método Pestalozzi perfeccionado”<sup>25</sup>. Se observa que se estaban utilizando dos métodos en Colombia, el de Lancaster y el de Pestalozzi. El segundo, con la llegada de la Primera Misión Alemana, se aplicó con mayor rigurosidad. Esta Misión fue contratada en 1872 bajo el gobierno del general Eustorgio Salgar.

Un ejemplo más reciente es el de Argentina, que aprobó de manera experimental, mediante la Resolución 2321 de 2 de octubre de 1970, el plan de estudios para la carrera de profesor de nivel elemental; caracterizado por 600 horas anuales de trabajo académico del alumno, 1200 para el curso completo, además del periodo de residencia; doce asignaturas obligatorias agrupadas en tres núcleos básicos y dos actividades optativas.

En este sentido, las modificaciones de planes de estudio fue una constante en las Escuelas Normales, aunque es comprensible que se llevaron a cabo con el fin de ofrecer a los docentes mejores condiciones y actualizaciones pedagógicas, y al sistema educativo una orientación, intencionalidad o impronta; pero cuando se empezaban a implementar o instaurar se realizaban otras modificaciones; podría decirse que estas obedecieron a visiones ideológicas, a las decisiones de los gobiernos de turno, al momento histórico o a necesidades sociales o culturales. A partir del análisis de los planes de estudio se puede determinar el tipo de profesional que se quería, lo cual lleva a preguntarse ¿cuál era el docente que querían formar? En definitiva, “la Escuela no estaba destinada a transformar

.....  
 25 *La Escuela Normal*, 27 marzo 187., Cuenta con 7 tomos, el primero fue publicado por la Imprenta de Gaitán el 7 de enero de 1871 y el último número del séptimo tomo se publicó el 12 de agosto de 1876. Reapareció el 19 de septiembre de 1878 y finalizó publicación en 1879.

la estructura social, sino a consolidar un orden social estable, libre y próspero”<sup>26</sup>.

En los países referidos, las Escuelas Normales experimentaron cierres constantes durante su tiempo de funcionamiento. Algunas de las razones eran las situaciones de orden público, otras eran la poca afluencia de estudiantes, la violencia; pero en todas se destacan los problemas de organización, precariedad en las instalaciones, insuficiencia de inmobiliario; es decir, “pobreza”, poca inversión y, tal vez, desinterés; lo que al comienzo se había convertido en un reto, en algo innovador y gratificante, después se volvió poco atrayente e interesante.

## Cierre de las Escuelas Normales

En el siglo XX, la década del 70 se caracterizó por el comienzo de un fin anunciado para las escuelas; primero fue Brasil mediante la Ley 5692 de 1971 que reformó la enseñanza obligatoria ampliando el tiempo de estudio en total a ocho años y la formación del profesor de primaria pasó a ser responsabilidad de las universidades, pues para ejercer la docencia los profesores debían tener el título de licenciatura.

En Perú, cerraron 14 Escuelas Normales para el año 1969 y para 1977 quedaban 62 escuelas. En el gobierno de Belaúnde<sup>27</sup>, la mayor parte de las escuelas pasaron a ser institutos superiores pedagógicos, en 1985 las clausuraron en 9 departamentos. En la Ley General de Educación 23384 de 1982 se establece que las normales pasarían a los institutos pedagógicos superiores y el personal (docentes y administrativos) sería reubicado según evaluación previa que le realizarían. Este fue el cierre total de las Escuelas Normales en Perú.

.....  
26 Willian Malkún, “La reforma educativa de 1870 en el estado soberano de Bolívar”. *Revista Amauta*, n.º 15 (2010): 139. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/viewFile/667/403>

27 Presidente de Perú en los periodos 1963-1968 y 1980-1985. Fundó la revista *El Arquitecto*, la Asociación de Arquitectos y el Instituto Urbanístico. Hizo parte del Frente Democrático Nacional, fue diputado y conformó el Frente de Juventudes Democráticas en 1955, el cual pasó a ser un nuevo partido político en 1956 con el nombre de Acción Popular. Empezó su campaña electoral emprendiendo la realización de obras públicas por medio del trabajo comunitario de los pueblos con la frase “El pueblo lo hizo”.

Este camino que no tenía regreso se vivió en Chile el 10 de diciembre de 1973, en el gobierno de Pinochet, dejando a la enseñanza normal en observación, para lo cual se organizó una comisión de especialistas quienes debían informar sobre la situación de las escuelas. Como resultado, al igual que en Brasil, la formación de profesores pasó a ser de las universidades según el Decreto Ley 353 de 1974. Para Tezanos<sup>28</sup>, las Escuelas Normales en Chile fueron “suprimidas por un decreto ley de la dictadura de 1974, sin dar razones de dicha decisión, luego se comentó que eso significaba un mejoramiento sustantivo en el proceso de mejoramiento de los maestros primarios”.

No pudo ser diferente el caso de las Escuelas Normales en Argentina, desde “1969, los cursos de formación de docentes para los niveles inicial y primario, que se dictaban en las Escuelas Normales, se convirtieron en nuevas carreras de nivel terciario, éstos se denominaron profesorado de enseñanza primaria y pre-primaria”<sup>29</sup>. Como resultado de esto, en el 70 se aprueba el plan de estudios de la carrera de profesor de nivel elemental y la organización de los institutos superiores de formación docente a partir de 1971.

Los ajustes se ratificaron con la Ley Federal de Educación 24195 de 1993 que organizó la etapa profesional de grado no profesional en los institutos de formación docente y en institutos de formación técnica; la etapa profesional y académica universitaria en las universidades y la educación cuaternaria en las universidades y las instituciones académicas, científicas y profesionales de reconocido nivel. Por lo tanto, toda la formación docente pasó a ser responsabilidad de las universidades.

En 1976 existían 217 escuelas en Colombia, tres años después el Ministerio de Educación Nacional contrató una evaluación, clasificándolas en cinco categorías nacionales; las escuelas ubicadas en las categorías 1 y 2 quedaron funcionando con carácter de mixtas, las demás categorías (3, 4 y 5) se transformaron progresivamente en planteles de otras modalidades distintas a la pedagógica (agropecuaria, industrial, comercial, etc.) y las

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

29 Oscar Cãmpoli, *La formación docente en la República Argentina*. (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004), 15. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf>

de bachillerato pedagógico tuvieron la última promoción en 1980; solo el 24,2 % cumplió con los criterios de calidad y continuaron formando maestros.

De lo anterior se afirma que este fue el inicio del proceso de reestructuración; así, hasta esta fecha son cuatro procesos: en 1976, a partir de la evaluación mencionada anteriormente; el segundo en 1997 con la expedición del Decreto 3012, el cual señala las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas; el tercero, con el Decreto 4790 de 2008, el cual establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas; y el último, la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación, el cual comienza en el 2018.

Cabe anotar que las Escuelas Normales colombianas no fueron cerradas, fueron transformadas en unidades de apoyo<sup>30</sup> que debían cumplir con criterios de calidad establecidos por el Estado y contemplados en documentos internacionales. Las Normales interesadas en otorgar el título de *maestros normalistas superiores* se acreditaron previamente como una forma de garantizar la excelencia en la formación de maestros para los niveles de preescolar y de básica primaria.

También se decreta el ciclo complementario de formación docente con una duración de 4 semestres académicos, previo un convenio con una institución de educación superior que posea Facultad de Educación. Además, debían diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia y, por último, decretó la acreditación de los programas de las escuelas normales superiores con el fin de promover el mejoramiento continuo de su calidad, fomentar los procesos de autoevaluación institucional y favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica<sup>31</sup>.

El Decreto 4790 también determinó las condiciones básicas del programa de formación complementaria, el cual debía responder al PEI teniendo

.....  
30 El Ministerio de Educación Nacional denomina a las escuelas normales como unidades de apoyo académico, las cuales atenderían la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia.

31 Marlén Rátiva Velandia, "Las Escuelas Normales en Suramérica, 175.

en cuenta los principios pedagógicos de educabilidad<sup>32</sup>, enseñabilidad<sup>33</sup>, pedagogía<sup>34</sup> y contextos<sup>35</sup>. Las condiciones de calidad estaban referidas a las prácticas docentes, el plan de estudios en créditos, la práctica pedagógica en preescolar y básica primaria, la investigación y la innovación.

Entre 2018 y 2019, las 137 Escuelas normales participaron en el proceso de verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria por parte del Ministerio de Educación Nacional en los campos directivo, administrativo, académico y comunidad. Una de ellas fue la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, la cual inició sus labores en 1848 y desde esa fecha hasta el presente ha construido su vida institucional y pedagógica; pese a las dificultades, se ha fortalecido con el paso del tiempo formando maestros y liderando procesos en la región del Caribe colombiano. En un siguiente apartado del capítulo se presentará el recorrido histórico y pedagógico de la Escuela, además se abordará la práctica pedagógica.

## **Reformas y tensiones educativas mediadas por las políticas públicas**

Mediante diversos instrumentos de política pública (decretos, leyes, resoluciones) se han presentado las diversas propuestas educativas que han girado en torno a las escuelas normales en Colombia. Por citar algunos ejemplos, está el Decreto 0192 de 1951 que, según Triana<sup>36</sup>, fue la última normativa en regular el pènsum en las escuelas normales cuya formación era de cuatro años (escuelas normales regulares), y “mediante éste se adopta un plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y educación normalista, el cual se extiende en un contexto teórico-práctico hasta el sexto año de secundaria”<sup>37</sup>.

.....  
32 Concepción integral de la persona humana.

33 Docente capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes.

34 Entendida como la reflexión del quehacer diario.

35 Entendido como tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos.

36 Alba Triana, “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.º 18 (2012): 93-118.

37 *Ibíd.*, 98.

Esto duró hasta 1963, pues con el Decreto 1955 se reorganizó la educación normalista por considerarse necesaria la revisión del sistema educativo en su totalidad para adaptarlo al progreso y al desarrollo del país; por tanto, la formación de los maestros normalistas no podía continuar siendo distinta según las zonas (urbana y rural).

A su vez, propuso que la formación fuera cristiana, democrática, científica, profesional, técnica, física, estética, cívica y social, promoviendo la solidaridad y la cooperación. Separó la función administrativa de la pedagógica, definió cuáles serían los servicios de enseñanza directa, indirecta, extensión y a la comunidad; estableció la organización de un consejo de práctica docente y de docentes; definió las características de los planes y programas de estudio, entre otros. Es decir, desempeñó un papel preponderante en la división del trabajo entre el campo administrativo y el campo pedagógico, y garantizó un discurso cuyas prácticas pedagógicas estuvieron orientadas a mantener el orden institucional a través de los procesos de planeación. Lo más importante en la formación del maestro era desarrollar habilidades concretas para la planeación: saber planear, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar<sup>38</sup>.

Con este decreto, la visión de la educación se caracterizó por la homogeneidad a pesar de no contar con las mismas condiciones en el sector urbano y rural, una educación inequitativa que se estructuraba desde el Gobierno aduciendo la necesidad de desarrollo y progreso. Al respecto, Martínez dice:

desde el momento en que el Estado se encarga de orientar los hombres a unas metas comunes se tienen necesidad de unas políticas homogéneas en todas sus partes y de unos propósitos que se dirijan a un mismo punto. En este momento la escuela pasa a ser un mecanismo ventajoso de unificación no solo en términos de consignas estatales precisas sino también por ejemplo de unificación de las prácticas lingüísticas del conjunto de la población<sup>39</sup>.

.....  
38 *Ibíd.*, 104.

39 Alberto Martínez, *Escuela, maestro y método en Colombia*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986), 23.



Pero, opuesto a esto, se observan algunos beneficios para los futuros maestros; se vislumbraba una educación más organizada con mejores condiciones en la formación, porque garantizaba apoyo y acompañamiento para el desarrollo de la práctica pedagógica, mayores oportunidades laborales sin distinción por la formación, y seguimiento a los egresados para apoyarlos en su continua formación.

Por otro lado, del estudio realizado por Loaiza<sup>40</sup> resalta que la Resolución 4785 de 1974 (reglamentaria del Decreto 080 del mismo año), definió como periodo de estudio seis años incluyendo un año de práctica y un nuevo plan de estudios. De esta manera se modificó el tiempo de realización de la práctica, pues en el Decreto 1761 de 1955 se había establecido que para el primer año de estudios se realizaban 6 horas semanales y en el segundo año 8 horas; lo cual se presume que trajo beneficio para los maestros en formación porque tenían mayor tiempo para desarrollar sus actividades de formación práctica en el aula y, por ende, mayor tiempo interactuando con los estudiantes y con los maestros titulares.

No obstante, con el Decreto 1419 de 1978 se cambió la función de las Escuelas Normales de formar maestros por la de formar bachilleres pedagógicos, por tanto, “se da un proceso que afecta tanto el rol del maestro, como el de las mismas instituciones al obligar el cambio de nombre de las Escuelas Normales, por el de institutos de bachillerato pedagógico; por lo tanto, en estas instituciones se deja de otorgar el título de maestros”<sup>41</sup>.

Lo cual afecta nuevamente a los maestros en formación, porque no existía equivalencia entre un título y otro, los dejaba en igualdad de condiciones a los estudiantes que egresaban de los colegios con modalidad de bachillerato pedagógico y afectaba a las mismas Escuelas porque era más rentable, en términos de tiempo, estudiar bachillerato pedagógico. Para Triana:

.....  
40 Yasaldez Loaiza, “Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 7 n.º 2 (2011): 67-93.

41 *Ibíd.*, 69.

[...] los cambios permanentes de las políticas educativas estatales reflejadas en los diversos Decretos, dejaron en crisis la pedagogía en el país al ser desplazada por otras disciplinas llamadas a integrar las Ciencias de la Educación se afectó, por tanto, la formación del magisterio, tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación. Por esta razón, la orientación de la asignatura de pedagogía se redujo a uno o máximo dos cursos superficiales de Historia de la Educación, centrada en el recuento enciclopédico de dos o tres pedagogos, perdiendo de paso la formación de maestros, al desconocer la importancia de una verdadera fundamentación pedagógica como eje fundamental del ejercicio magisterial<sup>42</sup>.

Otro aspecto que merece la pena revisar es el proceso de reestructuración realizado a las Escuelas Normales. Como se dijo anteriormente, se ha desarrollado en cuatro momentos, el primero con la evaluación por parte del Ministerio de Educación Nacional en 1976 y cuyos objetivos eran evaluar los insumos, el funcionamiento y la calidad académica de las escuelas normales del país y determinar la calidad académica de los profesores y de sus respectivas escuelas anexas y así decidir cuáles escuelas continuarían formando maestros. El segundo, en 1997, con la expedición del Decreto 3012; el tercero, con el Decreto 4790 de 2008, y el cuarto con la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementario.

Cabe anotar que la reestructuración se realizó a partir de la categoría de calidad, cuyas dimensiones fueron tenidas en cuenta en 1976 (eficiencia, recursos humanos y dotación física de los planteles), cada una de ellas con variables e indicadores<sup>43</sup> que a la fecha se mantienen, incluso se amplían las condiciones y las reagrupan en cuatro campos de gestión.

La invitación es a llevar a cabo la autoevaluación, para que en dicho

.....  
42 Alba Nidia Triana Ramírez, “Formación de maestros rurales colombianos 1946 – 1994”. (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012): 89.

43 Se citan algunos: eficiencia: situación legal, índice de eficiencia presente, índice de eficiencia acumulada e índice de eficiencia de la escuela anexa. En recursos humanos y su utilización; la relación profesor-estudiantes, salario del profesor, relación estudiantes-personal administrativo, relación estudiantes de la escuela anexa-profesores de la escuela anexa, gastos de funcionamiento por estudiante. Planta física: metro cuadrado por estudiante en laboratorio, sitio de descanso, salón de clase. Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 198.

proceso se revise cuál es el conocimiento que se tiene del contexto y su relación con el perfil del estudiante y el PEI de la institución educativa; a identificar las bondades del programa de formación frente a otras instituciones; a articular las necesidades de la comunidad con los avances pedagógicos y tecnológicos, y a determinar el compromiso con la sociedad y con los futuros egresados.

Este tipo de discurso, en el que la educación ha estado inmersa desde finales del siglo XX, corresponde según Cruz<sup>44</sup> a “una transferencia del discurso administrativo, del discurso económico y del sector productivo a la educación” permeándola en su totalidad y envolviéndola cada día más en la dinámica de la globalización. Sin embargo, este hecho no es casual, obedece a intenciones que se definen en los diferentes periodos de gobierno y que buscan satisfacer las exigencias de organizaciones mundiales que, a manera de trueque, ofrecen ayuda a cambio de ajustes en lo social, económico y educativo, siendo esta otra forma de homogeneizar.

En el siglo XX, el precio del petróleo se elevó, las ganancias fueron a parar a los bancos, que contaron con buena solvencia económica, viendo allí la oportunidad de prestar dinero a bajos intereses. Algunos países de Suramérica accedieron a dichos préstamos debido a la difícil situación que estaban pasando, sin calcular que esto les acarrearía otros problemas como el no poder pagar la deuda, lo que llevó a los bancos a la quiebra.

Con el fin de solucionar estos problemas económicos, el Fondo Monetario Internacional determinó que dichos países asumieran otra deuda para pagar la anterior, debido a esto se hicieron reformas en los “servicios sociales básicos, incluida en estos la educación, en general, y la educación superior, en particular. Se redefinieron metas muy específicas en educación, con base en los criterios de eficacia, efectividad y eficiencia”<sup>45</sup>; de allí se explica el cierre de algunas Escuelas Normales por no cumplir con dichos criterios, la evaluación a estudiantes, maestros y programas, y algunas decisiones de política pública descontextualizadas. Es de aclarar que Colombia no estaba en ese grupo de países, pero no fue ajena a los cambios, más aún cuando en 1982 la deuda externa estaba aproximadamente en 9000 millones de dólares.

44 Ofelia Cruz, “Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión”. En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 49-77 (México: UNAM-ISSUE, 2013), 62.

45 Pedro Sánchez, *Las políticas públicas de educación superior en Colombia*. (Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016), 55.

Los anteriores criterios hacen parte de algunos de los ejes que plantea el Banco Mundial “en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica, superior, de mujeres y grupos étnicos minoritarios”<sup>46</sup>; a estos se añaden acceso, equidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización, “además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económicas”<sup>47</sup>. De ahí que desde la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el Banco Mundial se hable a nivel mundial de calidad educativa en términos de evaluación, acreditación y certificación.

Por consiguiente, la política pública en el marco de las Escuelas Normales ha estado determinada por hechos internacionales que han definido sus avances, retrocesos, transformaciones, proyecciones e incluso su cierre. Organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos financian la educación, para el caso de los dos primeros, y la asesoran influyendo en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas.

A partir de sus recomendaciones se realizan reformas educativas, de ahí que surgen nuevas leyes, decretos y resoluciones, pero “el efecto de la implementación de estas recomendaciones se refleja en una serie de reformas educativas que no siempre son para el beneficio de la sociedad en la cual se implementarán”<sup>48</sup>, situaciones que hemos vivido y que las escuelas normales enfrentan, con mayor razón cuando se plantea la calidad educativa en términos de evaluación, acreditación y certificación, pues para ello se evalúa a los docentes, estudiantes y programas.

Al respecto, Coraggio<sup>49</sup> manifiesta que las políticas deben variar para cada país, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo educativo, económico, su contexto histórico, cultural y político. Además, dice: “sin embargo, oficialmente el Banco tiene un saber cierto sobre qué deben hacer todos los gobiernos, un paquete listo para aplicar medidas asociadas a la reforma

.....  
46 Alma Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. *Perfiles Educativos* n.º 18 (2000): 5. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf>

47 *Ibíd.*, 5.

48 Mónica Moreno, “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente”. En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 23-48. (México: UNAM-ISSUE, 2013), 25.

49 José Coraggio, “Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”. Ponencia presentada en Seminario o Banco Mundial e as politicas de educaçao no Brasil en São Paulo, Brasil, 1995.

educativa universal”<sup>50</sup>; lo cual confirma que no se toman decisiones, tampoco se buscan opciones, se trata de cumplir lo que está establecido, lo que se exige para continuar aumentando la deuda y para ello se establece la política pública, es decir, son decisiones impuestas. En consecuencia, entre 1970 y 1984 el Banco Interamericano de Desarrollo invirtió más en Latinoamérica, y según datos de Maldonado<sup>51</sup>, Brasil fue el país que obtuvo mayor financiamiento en las instituciones de educación superior con un total de 26, seguido por Colombia con 18 y Argentina con 9.

Este modelo involucró a la educación en un ámbito en el que todo es medible a través de cifras y cuyos resultados se expresan en porcentajes y productos; la escuela pasó a ser empresa, los estudiantes a ser clientes y los padres de familia quienes contratan los servicios. En esta realidad educativa las escuelas normales se transformaron, cambiaron su visión y se sometieron a lo que se definía en la política pública; ser competentes en un mercado en el que su mayor oponente era la universidad y el mejor premio el no ser cerradas. Por consiguiente, en Latinoamérica los cambios fueron generalizados: racionalización de los recursos, descentralización, autonomía escolar, desarrollo de proyectos, formación de maestros a cargo de las universidades, investigación, evaluación de la calidad y, para algunos países, el cierre de las escuelas y su olvido.

## **La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias**

### ***Historia institucional***

La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias<sup>52</sup> pertenecía al Estado de Bolívar (ver Figura 4), que para ese entonces estaba conformado por nueve departamentos, a saber: “Cartajena, Cármen, Corozal, Chinú, Mompos, Sabanalarga, Sabanilla, Sinú y Tolú”<sup>53</sup>.

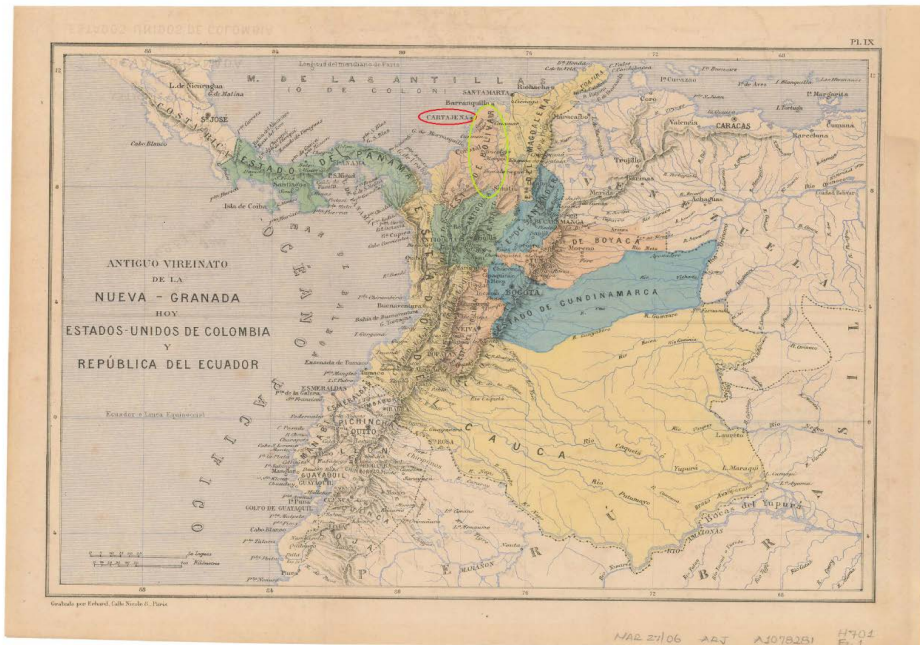
.....  
50 *Ibíd.*, 23.

51 Alma Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. *Perfiles Educativos* n.º 18 (2000): 1-19. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf>

52 Inicia con el nombre de Escuela Normal de la Provincia de Cartajena, luego cambia su nombre a Escuela Normal Nacional de Institutores de Bolívar, Escuela Normal Nacional del Estado de Bolívar y Escuela Normal de Varones de Bolívar.

53 Gaceta Oficial del Estado de Bolívar, 24 octubre 1858. Cambió su nombre 8 veces: Gaceta Oficial del Estado de Bolívar (sep 20, 1857 – ene 27, 1861), Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar (feb 3, 1861 - dic 31, 1865), Gaceta de Bolívar (ene 7, 1886 – ene 31, 1874), Gaceta de Bolívar (Diario de Gobierno) (sep 1, 1874 – dic 31, 1874), Diario de

En 1847 Joaquín Posada Gutiérrez, en el cargo de gobernador, logró que cedieran la parte del Convento de La Merced para construir la Escuela Normal. El primero de febrero de 1848 se inaugura bajo la dirección de José Manuel Royo<sup>54</sup>, en las aulas de la Universidad del Magdalena, por no haberse terminado los arreglos en el antiguo Convento de La Merced.



**Figura 4.** Mapa del Antiguo Virreinato de la Nueva Granada, hoy [1883] Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador, 1821-1880.

**Fuente:** Georges Erhard Schiéble, 1883.

Bolívar (ene 2, 1875 – ene 31, 1884), Registro de Bolívar Órgano del Gobierno del Estado (jul 10, 1885 – sep 6, 1886), Registro de Bolívar Órgano del Gobierno del Departamento (sep 8, 1886 – dic 31, 1886) y Registro de Bolívar (ene 10, 1887 – dic 27, 1907).

- 54 Patentó sus obras y las publicó en el semanario de la provincia (1839-1850) y en la Gaceta del Estado Soberano de Bolívar (1857-1886), otras publicaciones son: Nueva Geografía Metódica de Meissas y Michelot reformada en 1846, Teatro de José Manuel Royo 1847, Instrucción moral y religiosa para las escuelas de la República 1849, Lecciones de Agrimensura 1875. Varios libros de geografía universal arreglada para los colegios americanos 1847, amor y odio, Joaquín Murat, el Marquez de Castro y un rey pagado.

Es en 1872 con la llegada de la primera Misión Alemana, conformada por nueve pedagogos quienes estaban formados en las teorías de Pestalozzi y Fröebel, que vuelve a nombrarse la escuela normal, debido a que uno de ellos, Julius Wallner fue nombrado como director de la Escuela Normal de Varones de Bolívar y considerado por algunos dirigentes cartageneros como “un hombre honrado a carta cabal, quien conocía perfectamente su profesion de institutor pestalozziano, la cual había practicado durante varios años en las escuelas públicas de Prusia”<sup>55</sup>. Sin embargo,

La apertura de la Escuela Normal se dilató aún cuando la Anexa inició labores el 15 de febrero de 1872 de acuerdo a lo decretado, pero más tarde ésta cerró sus puertas por carecer de local; iniciándose así un verdadero viacrucis por parte de los dirigentes locales para poder lograr la apertura de esta, cuando en la mayoría de las capitales de los demás Estados ya se había realizado la inauguración<sup>56</sup>.

Su apertura se realizó el 9 de enero de 1873. Durante su dirección, Wallner logró detectar aquellos estudiantes que no tenían vocación para la profesión, los consideraba como individuos incapaces, “(...) que habían tomado la pedagogía como una especulación. Estos señores cometen un crimen de lesa patria, como que haciéndole perder a la juventud su tiempo más precioso”<sup>57</sup>. Además, en el plan de estudio de 1874 se recomendaba a los directores de escuela usar en sus clases de las obras de Benedeti, Royo y Araujo. Ese año se dividieron los estudios en tres cursos y se concedió el primer diploma de Maestro (Figura 5).

.....  
55 Gaceta de Bolívar, 25 febrero 1872.

56 Luis Reyes, *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900*, 79. (Documento inédito).

57 Luis Alarcón Meneses, “Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el Régimen Federal”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2012): 167.

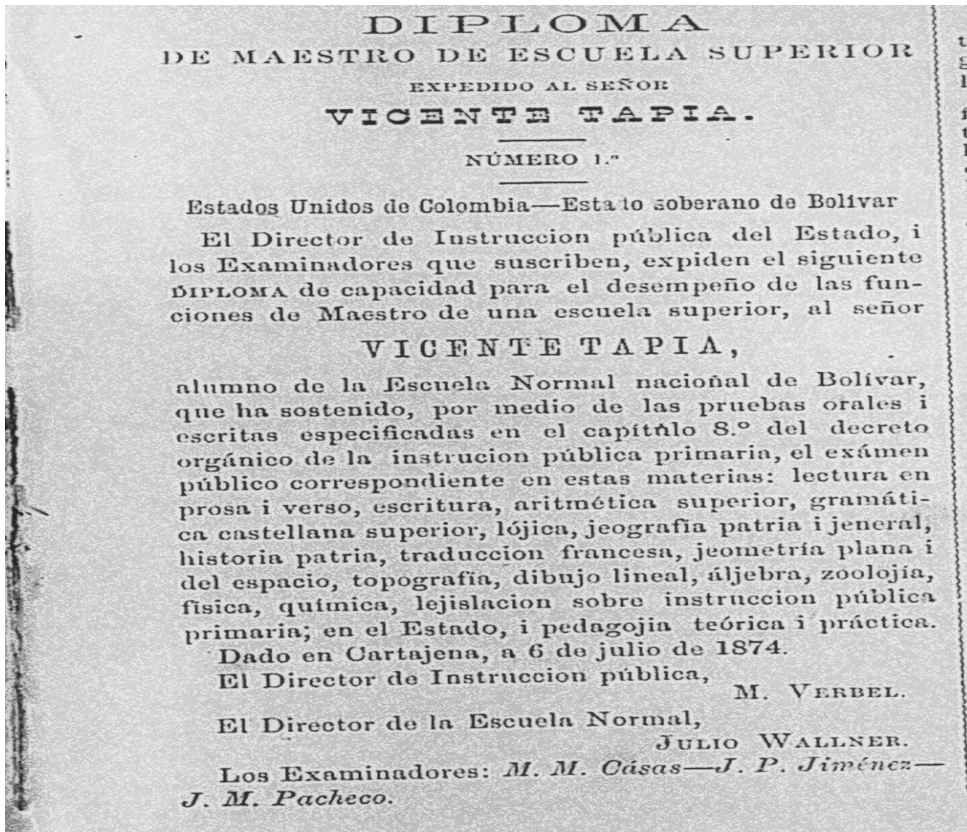


Figura 5. Diploma de maestro de Escuela Superior

Fuente: Biblioteca Luis Ángel Arango<sup>58</sup>

Entre 1876 y 1877 las escuelas se cerraron debido a la guerra civil y fueron clausuradas por orden del poder ejecutivo nacional. De esto resultó que varios alumnos cambiaran “el libro por el fusil”<sup>59</sup>. Al año siguiente los alumnos volvieron a las aulas, funcionando con cierta normalidad hasta 1884, tiempo en el cual vuelve a cerrarse debido a los conflictos armados y al poco dinero para su sustento. Durante la guerra, el edificio que ocupaba la Escuela Normal fue tomado como cuartel general del Batallón “Libres de Cartagena”<sup>60</sup>. La Escuela vuelve a funcionar en 1886 una vez finalizada la guerra.

58 Biblioteca Luis Ángel Arango. *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo V, n.º 160, 24 de enero (1874).

59 Luis Alarcón Meneses, “Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano, 168.

60 Luis Reyes, *La Escuela Normal de Cartagena*, 13.



Para 1878 se abre la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar<sup>61</sup> bajo la dirección de Eugenia Moré. A inicios del siglo XX los inspectores de instrucción pública tenían como una de sus funciones visitar las escuelas y rendir el respectivo informe; en ellos se expresó que la formación de las institutoras contemplaba el estudio de diversas disciplinas, la práctica pedagógica y conocimientos sobre las labores del hogar y el cuidado de los niños.

En 1932, el Gobierno decidió cerrar algunas escuelas normales de varones, entre ellas la de Bolívar, lo cual llevó a que la formación del magisterio en Cartagena fuera exclusivamente femenino, pues quedó solamente en funcionamiento la sección de señoritas. En 1939, en la Escuela Normal de Señoritas se adopta el plan de estudios que mediante decreto propone el director de Educación Pública, señor Manuel Zenón Pareja Vélez. Se caracteriza por estar organizado en tres años con asignaturas como psicología, metodología, práctica, historia, álgebra, canto, trabajos manuales u oficios domésticos, entre otros. Para esa época se empezó a hablar de la metodología propuesta por Decroly, caracterizada por la importancia de la observación del medio, el descubrimiento de las necesidades del niño y el mantener su interés para ayudar al aprendizaje.

La Escuela de Señoritas (que para ese entonces se denominaba Escuela Normal Departamental de Bolívar Nuestra Señora del Carmen) continuó funcionando hasta que en 1978 se realiza la evaluación de las escuelas normales por parte del Ministerio de Educación Nacional y en los resultados quedó ubicada en la categoría 5, es decir, escuelas con calidad inferior que debían cambiar de modalidad. Así que, mediante Decreto 267 del 17 de marzo de 1982 y por Ordenanza del 27 de noviembre de 1977 se creó la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena (bachillerato pedagógico) y se suprimió la Escuela Normal.

.....  
61 Continuidad de la Escuela de Varones. Cambia su nombre varias veces: Escuela Normal Departamental de Señoritas, Escuela Normal de Señoritas de Cartagena, Escuela Normal Departamental (Piloto de Bolívar) Nuestra Señora del Carmen, Escuela Normal Departamental de Bolívar Nuestra Señora del Carmen, Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena (bachillerato pedagógico), Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Carmen y Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Sin embargo, con el Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995 se menciona el anterior decreto y la ordenanza para determinar que “El Distrito Turístico de Cartagena de Indias, corre el riesgo de quedarse sin establecimiento para la formación de docentes. En correspondencia con el considerando anterior se requiere darle nuevamente vida jurídica a la Normal Departamental”; por lo tanto, decretó “revocar parcialmente los artículos 3 y 6 del decreto 267 de 1982 relacionado con Bachillerato Pedagógico y supresión de la Normal Departamental Nuestra Señora del Carmen”<sup>62</sup>.

Debido a esto, el Ministerio de Educación Nacional aprobó su reestructuración mediante Resolución 3081 de 1995. En 2000 inició el proceso de reestructuración en convenio con la Universidad del Atlántico, realizando cambios en su misión y visión, en la propuesta pedagógica, didáctica e investigativa y en la organización administrativa. Luego se fusionó la Escuela Anexa a la Escuela Normal Departamental y se cambió su nominación por “Normal Nuestra Señora del Carmen”. En septiembre fue acreditada y empezó a desarrollar su propuesta del ciclo complementario a partir de los campos de formación e inauguró el trabajo por componentes en la media.

Al año siguiente pasó a ser Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, ubicada en la séptima etapa del barrio Nuevo Bosque. En el año 2012 el plan de estudios fue asumido como una propuesta de investigación y la pedagogía como el saber fundante de la formación del maestro.

## Historia pedagógica

La Escuela Normal inicia su recorrido pedagógico en 1848 formando a maestros (hombres) para que se desempeñaran en las escuelas de primeras letras. Dos años antes, se había repartido en el territorio colombiano el “*Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* realizado por José María Triana en 1845”<sup>63</sup>; era un manual reformado por Triana con algunos postulados de la propuesta de Pestalozzi y en el que,

.....  
62 Escuela Normal Superior, 13 octubre 1995.

63 Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima-Jardilino y Claudia Figueroa. “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales”. *Revista Enunciación* 23 n.º 2 (2018).

según Zuluaga<sup>64</sup>, su autor señalaba que los métodos se determinaban según la forma de “ocupar a los niños y de comunicarles los conocimientos”. Para el caso de Cartagena se distribuyeron 90 manuales<sup>65</sup>, lo cual permite afirmar que, para el inicio de la escuela normal, el método se encontraba en vigencia. La propuesta de formación de los maestros se basó en dicha metodología y de esta manera se garantizó que los futuros maestros lo implementarían en las escuelas primarias o superiores una vez recibieran su título de *maestro*.

Por otra parte, los esfuerzos del Estado de Bolívar por continuar difundiendo el método se hicieron evidentes al contratar a Julius Wallner para asumir la dirección de la Escuela. Bajo su dirección se otorgó el primer diploma de maestro (ver Figura 5) al estudiante Vicente Tapia en 1874, previa prueba pública oral y escrita en la que demostró sus habilidades y conocimientos en lectura, escritura, otra lengua, entre otros, y la razón de ser de su formación: el conocimiento teórico y práctico de los métodos de enseñanza para desempeñarse en una escuela superior.

Además, se presentaron dos planes de estudio, en 1876 y 1878; el primero organizó la enseñanza en cuatro cursos con lecciones semanales de lectura, escritura, aritmética, enseñanza objetiva, historia sagrada, pedagogía metódica y gimnasia. De un curso a otro variaba la intensidad de las lecciones y otras asignaturas en las que se encontraban inglés, dibujo, higiene, historia natural, universal y patria.

En el plan de estudios de 1878, presentado por Wallner meses antes de vencer su contrato, se identificaba que tenía a cargo pedagogía metódica, historia universal, aritmética superior, historia antigua, caligrafía y gimnasia; hace ver que sus funciones de rectoría se combinaban con la docencia y, como había sido contratado por su conocimiento de los métodos, tenía a cargo la enseñanza de estos. Las variaciones con respecto al plan de estudios anterior no fueron muchas, se incluyeron francés y contabilidad.

64 Olga Zuluaga, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001), 418.

65 *Ibíd.*, 408.

Ese mismo año inició sus labores la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar, pero debido a las guerras que se presentaron en el país se vio obligada a cerrar junto con la Escuela Normal de Varones entre 1884 y 1886, en 1895 y 1897, y en 1899 y comienzos del siglo XX, lo cual impidió garantizar la formación constante de los maestros en formación.

Es en 1906 cuando se da nuevamente su apertura con clases distribuidas entre la directora y la subdirectora de la Escuela Normal, la directora de la anexa y dos profesoras. El plan de estudios se organizó en cuatro años con asignaturas prácticas y teóricas, y otras consideradas *propias* para la formación de las mujeres y útiles en el hogar como lo eran la horticultura, la higiene, la costura y los bordados para hacerlas “mejores amas de casa”<sup>66</sup>.

Para contribuir en la formación de las maestras en la metodología y la práctica pedagógica contaron con la Escuela Anexa, allí desarrollaron sus labores dictando clases todos los días, donde dejaban ver su apropiación de los conocimientos impartidos por las maestras y sus habilidades para enseñar. La escuela anexa terminó siendo el lugar que por predilección permitió conjugar el saber y el hacer, el espacio para la exploración, la implementación y la reflexión.

Los avances en la formación de las maestras se socializaban en sesiones pedagógicas organizadas por la directora y subdirectora aprovechando la visita del director de instrucción pública; allí demostraron sus habilidades para el canto, la interpretación del piano y la ejecución de clases, lo que llevó a reconocer el esfuerzo de las maestras en formación y permitió que algunas de ellas recibieran premios por su destacado desempeño.

Es posible considerar que, para las primeras décadas del siglo XX, las maestras en formación recibieron una formación integral, combinando el conocimiento disciplinar, la práctica, el arte, el cuidado del cuerpo y las actividades del hogar, permitiéndoles desenvolverse con facilidad en el ámbito profesional y familiar; es decir, una enseñanza disciplinar y doméstica que le garantizaba a la sociedad una mujer educada, trabajadora y con posibilidades de tener una familia estable.

Pero, no es claro si este tipo de formación estaba destinada para que

66 Gabriela Hernández, “Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.º 18 (2012): 245.

los maestros pensarán en los estudiantes, en su aprendizaje; hasta el momento se hizo referencia en la forma como las maestras enseñarían; por tanto, según Triana<sup>67</sup>, “los programas de la normal continuaban con una pedagogía centrada en el maestro, quien, siguiendo las ‘indicaciones didácticas generales’, debía enseñar, capacitar y realizar las técnicas apropiadas conforme a lo establecido por los programas oficiales”.

A través del Decreto 1955 de 1963 se da un giro a la formación de los docentes normalistas, pues se propuso igualdad entre los planes de estudio de la zona urbana y rural, la organización de un consejo de práctica docente, el proceso de sistematización de las prácticas teniendo en cuenta observación dirigida y libre, práctica de materias, de dirección de grupo, de jornada completa y de dirección, brindar formación profesional y académica en didáctica, fundamentos de la educación, administración escolar, utilización y elaboración de material didáctico y sociología aplicada a la educación, además de asignaturas diferenciadas según las necesidades de los estudiantes y requerimientos del entorno.

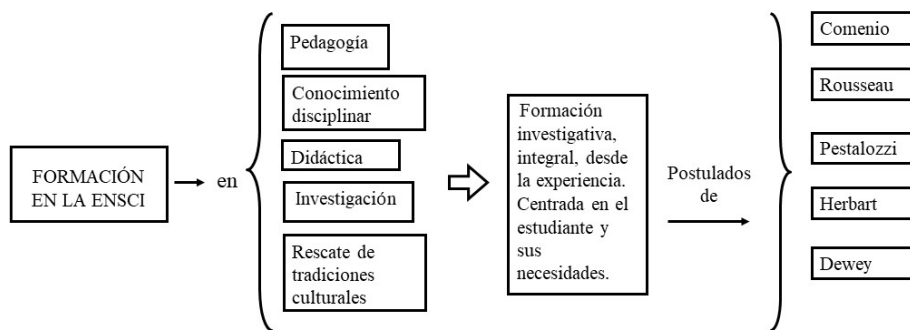
Según la evaluación realizada por el Ministerio de Educación Nacional en 1976, la formación de los maestros en la Escuela Normal no cumplía con fundamentos y técnicas de la educación, principios metodológicos y pedagógicos; la observación espontánea carecía de criterios de evaluación, las guías revelaban improvisación por parte del maestro, escasa claridad en las actividades por desarrollar, pocas observaciones por parte de los maestros a los maestros en formación y poca actualización de estos. Esto conllevó el cierre de la Escuela Normal y su transformación a bachillerato pedagógico.

Luego de su reapertura en 1995, la formación de los docentes se ha centrado (ver Figura 6) en la investigación, el conocimiento disciplinar, la pedagogía, la didáctica y el rescate de tradiciones culturales, organizados en tres dimensiones, a saber: identidad del maestro, conocimiento, y comunicación, significación y cultura. Lo cual ha sido trabajado con los maestros en formación a partir del proceso reflexivo, la lectura del contexto, el análisis de las problemáticas presentadas en las aulas acompañadas, el acompañamiento de los maestros asesores, el trabajo interdisciplinario, el desarrollo de proyectos de aula y de investigaciones

67 Alba Triana, “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.º 18 (2012): 104.

que desarrollaron en ellos habilidades para observar, analizar, interpretar, criticar, comparar, develar, comprender, sistematizar, entre otras.

En este tipo de formación se identificó la influencia de las posturas de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Dewey, caracterizadas por establecer que el centro de la educación son los estudiantes<sup>68</sup>, que debe basarse en la experimentación, la observación y la indagación<sup>69</sup>, que debe garantizarse el goce, el desarrollo de valores y la armonía<sup>70</sup>, que la instrucción debe realizarse generando el interés y la motivación de los estudiantes a través de la observación<sup>71</sup>, y el método debe ser el de la experiencia a través del ensayo y el error<sup>72</sup>, siendo en este caso Herbart<sup>73</sup> quien propuso que la observación es el eje de toda actividad práctica del educador. Para la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias es el aspecto primordial que permite el desarrollo de la práctica pedagógica; producto de esta surge la propuesta investigativa, es decir, como lo propone Dewey, a partir de la experiencia.



**Figura 6.** Formación docente en la ENSCI

**Fuente:** elaboración propia

68 Juan Amos Comenio, *Didáctica Magna*. (México: Porrúa, 2007).

69 Jean J. Rousseau, *El Emilio o de la educación*. (Madrid: Alianza, 1998).

70 Johann E. Pestalozzi, "Las veladas de un hermitaño". En *Sobre educación, Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe*, traducido y compilado por Lorenzo Luzuriaga, 97-145. (Madrid: Daniel Jorro, 1911).

71 Juan Herbart, *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. (Madrid: Espasa Calpe, 1935).

72 John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (Madrid: Ediciones Morata, 2004).

73 Juan Herbart, *Pedagogía general*.

En este sentido, la formación tiene un carácter investigativo, que indaga, reflexiona, propone, manifestándose en la práctica pedagógica y viéndose reflejado en el aula de clase, la institución educativa y en el contexto de influencia. Está pensada para que el maestro centre su atención en los estudiantes, en el aprendizaje, en lo que los motiva y les interesa, en sus necesidades y dificultades, en sus fortalezas y habilidades.

Además, la formación del maestro es de tipo personal, porque transforma al maestro en formación desde la experiencia vivida, en relación con otros y con el conocimiento, “el maestro en formación va construyendo su vida personal”<sup>74</sup> y profesional a medida que tiene contacto con la realidad que lo rodea y con aquello que por interés, vocación o necesidad lo motiva.

Es una formación integral, que busca su desarrollo intelectual, personal, profesional, laboral y humano, y que a la luz de la normativa (Decreto 4790 de 2008) articula los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos en estrecha relación con el Proyecto Educativo Institucional.

## **La práctica pedagógica**

La práctica pedagógica es entendida como un proceso formativo para el desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y teorías que permiten la comprensión y apropiación de la labor docente desde la experiencia, y que se configura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro maestro.

Este espacio de formación es fundamental para “la construcción de una identidad disciplinaria o profesional”<sup>75</sup> del futuro maestro que, durante su formación, en interacción con estudiantes, maestros y en el contexto institucional, tiene la oportunidad de articular e interrelacionar las habilidades y las competencias que va adquiriendo y que definirán su forma de actuar, pensar, relacionarse, comprender y ajustarse a las diversas exigencias que la profesión demanda.

74 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”. Disertación doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017, 251.

75 Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*. (Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998), 117.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias ha tenido su propia dinámica a lo largo de sus años de funcionamiento, respondiendo a las exigencias que se han establecido en los diversos instrumentos de política pública que los gobiernos de turno han emitido y que se ajustan a la propuesta formativa que ha diseñado la escuela.

En los inicios de las escuelas normales no se contemplaba la práctica pedagógica, pues los alumnos que acudían a ellas tenían tres meses para aprender el método propuesto por Lancaster y luego “regresar a su lugar de origen para difundir el método y garantizar así una rápida propagación”<sup>76</sup>, lo cual permite afirmar que debido a la premura del tiempo no se destinó espacio ni tiempo para realizar actividades previas que les permitiera perfeccionar el método antes de ir a impartirlo en otras escuelas.

En el contexto de la Escuela Normal de Varones de Bolívar, al revisar el plan de estudios diseñado por Wallner no se observa un espacio para el desarrollo de la práctica, pero se encuentra una asignatura denominada pedagogía metódica que tenía tres horas a la semana y de la cual estaba encargado el mismo Wallner por ser el director. Caso contrario ocurrió con la Escuela Normal de Institutoras, pues según los reportes entregados por los inspectores de instrucción pública, las directoras durante varios años se encargaron de realizar clases modelos para luego observar a las estudiantes quienes debían imitar lo que ellas habían realizado y luego implementarlo en las aulas de la escuela anexa.

Es a partir de dichos informes que se construyó la línea de tiempo de la práctica pedagógica de la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (ver Figura 7) desde 1906 hasta 1940. Las visitas realizadas por el inspector obedecen a que el Ministerio de Instrucción Pública, al emitir el Decreto 491 de 1904, contempló que los inspectores debían visitar las escuelas al menos tres veces al mes y entregar mensualmente el respectivo informe.

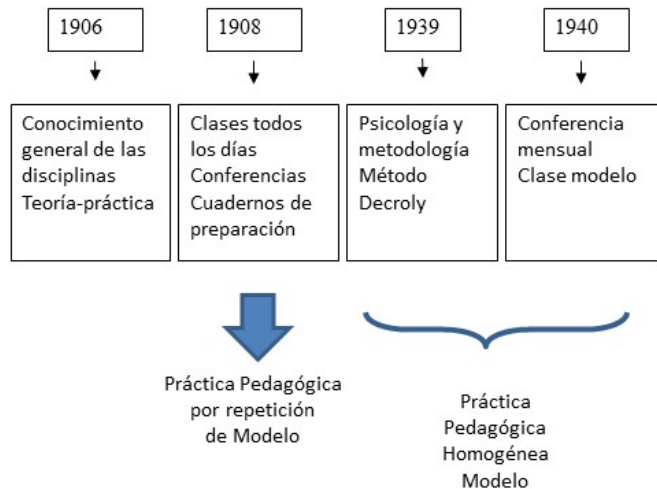
Las visitas que se reportan inician el 22 de febrero de 1906, cuando el señor José Ángel Schorborgh informó que existía normalidad académica y al frente de la formación de las 24 maestras en formación se encontraban

.....  
<sup>76</sup> Olga Zuluaga, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001), 88.



la directora, la subdirectora y dos maestras. Fue una visita destinada a observar si la Escuela Normal había empezado a funcionar debido a su cierre a finales del siglo anterior.

En 1908, la práctica pedagógica de las alumnas-maestras de tercero y cuarto año se llevaba a cabo en la Escuela Anexa, allí todos los días dictaban clase, llevaban su cuaderno de preparación y semanalmente realizaban conferencias para que todas las alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas y las tuvieran en cuenta para que al momento de estar en el aula evitaran errores o procedimientos inadecuados que interfirieran con el ejercicio docente.



**Figura 7.** Línea de tiempo de la práctica pedagógica en la ENIB

**Fuente:** elaboración propia

En este tipo de actividad se hace evidente la importancia que tenía la retroalimentación para las alumnas-maestras como una manera de invitar a la reflexión sobre su quehacer, sobre la apropiación del saber y la comprensión del aula; lo cual muy seguramente permitió la apropiación del método, de estrategias y la transformación de la práctica de aula de las maestras en formación en ese entonces.

Otra de las estrategias utilizadas para el desarrollo de la práctica pedagógica fue reportada en 1914, cuando se informó que mensualmente se

dictaba una conferencia a cargo de la directora, luego una clase modelo para ser repetida por dos alumnas-maestras quienes eran evaluadas y debían replicarla en la escuela anexa. Es decir que “la práctica pedagógica se caracterizaba por la observación y repetición de un modelo impartido por un experto, en este caso la directora de la Escuela Anexa”<sup>77</sup>, quien tenía la responsabilidad de formar a las estudiantes en el ejercicio práctico de la profesión docente y que se implementó hasta la década del cuarenta.

A partir de las exigencias establecidas en el Decreto 3012 de 1997, la Escuela Normal ha dirigido la práctica desde el proceso investigativo, los maestros en formación acuden al sitio de práctica (escuela en convenio) con el fin de observar el aula y al maestro titular, interactuar con los estudiantes, maestros y directivos, indagar las necesidades y luego, a partir de esto, diseñar una propuesta de intervenciones pedagógica e investigativa, las cuales son desarrolladas en los espacios destinados para esto.

Por otro lado, los maestros en formación diseñan las actividades que les permiten recoger información para analizarla a la luz de la propuesta investigativa; para ello se fundamentan teóricamente y en compañía del docente asesor resuelven inquietudes. Hasta 2012 sistematizaban la experiencia como trabajo de grado. Desde 2013 los maestros en formación se inscriben en líneas de investigación y es allí en compañía con los directores de las líneas que sistematizan para presentar resultados a la comunidad educativa y participar en eventos académicos.

Por consiguiente, finalizando el siglo XX y comenzando el siglo XXI la práctica pedagógica ha conservado como elementos fundamentales la observación y la puesta en escena para identificar cómo se desenvuelve la maestra o el maestro titular en el aula de clase, para dar cuenta de la interacción entre maestro y estudiantes, para determinar el conocimiento de la disciplina, el uso de recursos para abordarla, la didáctica, la manera como se resuelven las inquietudes de los estudiantes, para interpretar los silencios, etc.

Por ende, se involucra al maestro en formación en procesos investigativos y reflexivos, de consulta, actualización e indagación constante para

.....  
77 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 188.

que desde allí explore el contexto, lo conozca y establezca un proyecto de intervención en el aula que ayude a resolver desde lo pedagógico y didáctico los problemas que se han identificado. En términos de Saker<sup>78</sup>, la práctica pedagógica es un “proceso gradual legitimable en el campo en donde teoría, didáctica, saber y poder constituyen una relación dialógica”. Por ende, es una práctica pedagógica que pone a dialogar el conocimiento adquirido, los métodos de enseñanza, la habilidad del maestro para diseñar la propuesta de intervención, las competencias que adquirió en el proceso formativo y su verdadera vocación.

## Conclusiones

La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, caso tomado para el desarrollo de la investigación, es un ejemplo de lo que las escuelas normales de Suramérica vivieron; refleja un origen determinado por la normativa, un desarrollo bastante truncado debido a las guerras presentadas, la poca inversión del Estado e incluso su cierre, y cambio de modalidad y nominación. Por otro lado, el cambio de decisión para favorecer a la población de Cartagena de Indias y municipios aledaños, se asume como una segunda oportunidad en la formación de maestros para la básica primaria y continuidad del normalismo. Pero para continuar en este camino, es necesario que el Estado invierta económicamente en las escuelas con recursos adicionales que les permita fortalecer el programa de formación docente desde la investigación, la divulgación de conocimiento a través de ponencias, artículos, libros y la participación de los docentes titulares y maestros en formación en eventos académicos nacionales e internacionales. Además, la actualización de los docentes titulares y la organización de eventos académicos que les permita compartir y divulgar experiencias con otras escuelas y universidades.

Detenernos a analizar la situación de las escuelas en Colombia en su realidad nos ayuda a comprender lo que fue la educación en un momento determinado y lo que queremos que sea. El solo hecho de pensar en clausurar las escuelas normales ya un representa acto de barbarie, de

78 J. Saker, “Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la práctica pedagógica en la formación de maestros en las Escuelas Normales”. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en Barranquilla, Colombia, 2012, 275.

discriminación, de desigualdad e inequidad, porque las condiciones económicas de muchas familias no les permiten el ingreso de sus hijos a la universidad. Un buen número de estudiantes de las escuelas normales finalizan sus estudios, después ingresan al ámbito laboral, lo que les posibilita acceder a la universidad para obtener el título de licenciado y así continuar su formación. Por consiguiente, esta es una invitación para reactivar el trabajo que se realiza en el programa de formación complementaria, potenciando la práctica pedagógica, la investigación y, por ende, la formación de los docentes a través de planes de estudios que se articulen a las exigencias actuales del Estado y que cumplan con las necesidades y expectativas de la población.

La gran responsabilidad que tienen las escuelas normales superiores en Colombia es de carácter social; primero, porque existe una apuesta educativa, social, económica y política para que continúen formando maestros que contribuyan al desarrollo de sus regiones y del país; segundo, porque la formación impartida debe proyectar al futuro maestro hacia la actualización continua, la investigación y la divulgación del conocimiento; tercero, porque gradúan maestros que estarán a cargo de la formación de los futuros ciudadanos en el nivel primario; cuarto, porque a partir de la formación recibida se abre la posibilidad de continuar sus estudios en un nivel superior.

De allí, se plantean algunos retos para las escuelas como el de seleccionar a los maestros que harán parte del ciclo complementario, el fortalecimiento de la investigación vista como una oportunidad para avanzar en la formación docente, para la actualización docente y el posicionamiento de las normales en el ámbito educativo; la revisión de los convenios con las instituciones de educación superior que beneficien a sus estudiantes y, a su vez, a las mismas escuelas y universidades.

Se plantea que los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se preocupan por mejorar los índices de pobreza, de deserción escolar; los primeros realizan sus inversiones, mientras que los otros dos prestan sumas cuantiosas para invertir en educación en aspectos puntuales que ellos mismos consideran

son relevantes para mejorar las condiciones; para lo cual establecen una serie de exigencias que conllevan realizar reformas en los sistemas educativos, que en algunos casos van en contravía de lo que las regiones necesitan para mejorar sus condiciones. Es así como los países no solamente dependen financieramente de estas organizaciones, sino que a la vez siguen comprometiendo sus finanzas para pagar los préstamos y atender las exigencias impuestas por estas. En este sentido, se comprende lo que ha sucedido en el panorama educativo en Suramérica en general y en Colombia en particular, la razón de sus similitudes nos lleva a pronosticar cuál es el futuro que le depara a la escuela normal en Colombia. Por ende, el reto de las escuelas está en mantenerse, en luchar por la continuidad del “normalismo”, en luchar por la tradición educativa garantizando el acceso a la educación, ofreciendo condiciones adecuadas en la formación que permitan competir al nivel de las instituciones de educación superior.

La práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias está regulada en el principio de enmarcación, teniendo en cuenta que este hace referencia a la interacción; por ende, en la práctica se establecen relaciones de poder entre 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, la instrucción, etc. Citamos algunos ejemplos que se encuentran en algunos proyectos de grado de los maestros: “debían recortar las noticias tal y como estaban en el periódico”, “pidió a los estudiantes que se ubicaran en círculo”, “les fue asignado un grupo de 35 estudiantes que cursaban grado cuarto”, “se debe dar cuenta de las características que emergen del título”.

Por otro lado, la investigación y la sistematización son los dos elementos centrales que diferencian la práctica del siglo XX y XXI, mediante la observación del medio, del aula, la identificación de las necesidades de los estudiantes para luego realizar su intervención, el seguimiento, la reflexión de la práctica y el reporte de los avances y resultados; por eso se dice que la práctica pedagógica es investigativa.

## Bibliografía

- Alarcón Meneses, Luis. “Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el Régimen Federal”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2012): 155-182.
- Báez Osorio, Miryam. “Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870 – 1886”. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002.
- Báez Osorio, Miryam. “Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de maestros en el S. XIX”. *EccoS- Revista Científica* 7, n.º 2 (2005): 427-450.
- Biblioteca Bartolomé Calvo. *Semanario de la Provincia de Cartajena*, 23 de enero de 1848.
- Biblioteca Bartolomé Calvo. *Gaceta de Bolívar* n.º 800, microfilm 781, Cartajena, 25 de febrero de 1872.
- Biblioteca Bartolomé Calvo. *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar*, n.º 68, Cartajena, 24 de octubre de 1858.
- Biblioteca Luis Ángel Arango. “La Escuela Normal”. *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo VI, n.ºs 220-221, 27 de marzo (1875): 90-91.
- Biblioteca Luis Ángel Arango. La Escuela Normal. *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo V, n.º 160, 24 de enero (1874).
- Camara, María. “Independências e educação na América Latina: As experiências lancasterianas no século XIX”. *Cadernos de História da Educação* 10 n.º 1 (2011): 137-150. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151>
- Camara, María. “Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancsterianas no Século XIX”.

*Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 14 (2012): 75-92.

Cámpoli, Oscar. *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf>

Castanha, Andre. “A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia”. Ponencia presentada en IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul en Caixas Du Sul, Brasil, 2012.

Comenio, Juan Amos. *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 2007.

Coraggio, Jose. “Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”. Ponencia presentada en Seminario o Banco Mundial e as politicas de educação no Brasil en São Paulo, Brasil, 1995.

Cruz, Ofelia. “Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión”. En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 49-77 México: UNAM-ISSUE, 2013.

Decreto 1955 del 2 de sep. 1963, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reorganiza la educación normalista. *Diario Oficial* 31190.

Decreto 0192 del 30 de enero de 1951, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adopta el plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista. *Diario Oficial* 27535.

Decreto 491 de 1904, del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 12122.

Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.

Decreto 1761 del 24 de junio de 1955, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina.

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

Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

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

Decreto 080 del 22 de enero de 1974, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. *Diario Oficial* 34038.

Decreto Ley 353 del 15 de marzo de 1974, del Ministerio de Educación Pública de Chile, que fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del País.



Decreto 267 del 17 de marzo de 1982, por el cual se crea la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.

Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.

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

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

Erhard, Georges. “Antiguo Virreinato de la nueva granada hoy Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador”, París, 1883. *Cartografía Histórica*, Biblioteca Luis Ángel Arango.

Figueroa, Claudia. “La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936 – 1951)”. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2012.

Herbart, Juan. *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe, 1935.

Hernández, Gabriela. “Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.º 18 (2012): 243-264.

Jáuregui, Ramón. “El método de Lancaster”. *El Aula, vivencias y reflexiones* 7, n.º 22 (2003): 225-228.

Kurmen, Alicia y Guillermo Briones. *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Tomos 1, 2 y 3. Bogotá: MEN-PNUD-UNESCO, 1978.

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

Ley Federal de Educación 24195 de 1993, del Congreso de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002605.pdf>

Ley General de Educación, del 18 de mayo de 1982, del Congreso de la República del Perú.

Ley 5692 del 11 de agosto de 1971, del Congreso de la República de Brasil, sobre directrices y bases para la enseñanza de 1 y 2 grados.

Lima-Jardilino, José Rubens. “*Formação de Professores na América: Notas sobre história comparada da educação no século XX*”. *Revista Formação Docente* 2, no. 2 (2010).

Loaiza, Yasaldez. “Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 7 n.º 2 (2011): 67-93.

Maldonado, Alma. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. *Perfiles Educativos* n.º 18 (2000): 1-19. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf>

Malkún, Willian. “La reforma educativa de 1870 en el estado soberano de Bolívar”. *Revista Amauta*, n.º 15 (2010): 137-156. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/viewFile/667/403>

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

Moreno, Mónica. “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente”. En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 23-48. México: UNAM-ISSUE, 2013.

Narodowski, Mariano. “Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el S. XX”. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos S. XX*, editado por

Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, 23-39.  
Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

Oliveira, Liéte. “Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Ríó de Janeiro”. *Revista HISTEDBR*, (2006). [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Liete\\_Oliveira\\_Accacio\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf)

Ordenanza del 27 de noviembre de 1977, Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias.

Pestalozzi, Johann E. “Las veladas de un hermitaño”. En *Sobre educación, Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe*, traducido y compilado por Lorenzo Luzuriaga, 97-145. Madrid: Daniel Jorro, 1911.

Rátiva Velandia, Marlén. “Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extensión”. *Revista Hojas y Hablas*, n.º 13 (2016): 169-178.

Rátiva Velandia, Marlén. “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

Rátiva Velandia, Marlén, José Rubens Lima-Jardilino y Claudia Figueroa. “Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales”. *Revista Enunciación* 23 n.º 2 (2018).

Resolución 4785 de 1974, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta la formación normalista.

Resolución 2321 de 1970, sobre los proyectos de la carrera de estudios de la profesión docente en Argentina.

Reyes, Luis. *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900*. (Documento inédito).

- Robles Ortiz, Elmer. “Las primeras Escuelas Normales en el Perú”. *Revista Historia de la Educación latinoamericana* 6 (2004): 57-86.
- Rousseau, Jean J. *El Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza, 1998.
- Sánchez, Pedro. *Las políticas públicas de educación superior en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016.
- Saker, J. “Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la práctica pedagógica en la formación de maestros en las Escuelas Normales”. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en Barranquilla, Colombia, 2012.
- Seraphim, Jumara. “A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do Século XIX (1835-1889)”. Tesis de Maestría, Universidad Federal de Ouro Preto, 2016.
- Scheibe, Leda e Ione Ribeiro. “A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina”. En *Memória e formação de professores*, organizado por Dias Nascimento y Tânia Hetkowski, 257-271. Salvador: EDUFBA, 2007. <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>
- Solari, Manuel. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Tezanos, Araceli. *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2006.
- Triana Ramírez, Alba Nidia. “Formación de maestros rurales colombianos 1946 – 1994”. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2012.
- Triana, Alba. “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.º 18 (2012): 93-118.

Zuluaga, Olga. *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001.

Zuluaga, Olga. “Las Escuelas Normales en Colombia. Durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez”. *Revista Educación y Pedagogía*, no. 12 y 13 (1996): 261-278.

