

**Campo disciplinar y campo de acción actual del normalista: estudio desde la propuesta  
teórica de Wolfgang Klafki**

Autoras:

Maria Ximena Estupiñan Villamarin

Adriana Carolina Parra Hernández

Eveling Tatiana González Narváez

Trabajo de grado para optar al título de:

Profesional en pedagogía

Tutora: Ania quintero

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación

Pedagogía

Bogotá, Colombia


Octubre de 2025

## **Agradecimientos**

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por guiarnos con su luz en los momentos de dificultad, por darnos esperanza cuando el camino parecía incierto y por acompañarnos con su amor en cada paso de este proceso. A nuestras familias, por su amor incondicional, por creer en nosotras incluso cuando dudamos, y por ser nuestro refugio en momentos de cansancio. Su apoyo constante, palabras de aliento que nos dieron impulso para continuar. Expresamos nuestro agradecimiento a la maestra Ania Quintero, tutora de este trabajo, por su orientación, dedicación que con paciencia y compromiso acompañó nuestra formación como estudiantes, investigadoras y personas.

Del mismo modo, agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarnos las bases de nuestra formación-como pedagogas y por abrirnos horizontes hacia una pedagogía transformadora. De igual manera a la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz por abrirnos las puertas de la institución y al maestro Jhonatan por su formalidad y disposición.

A todos aquellos que, de una u otra forma, hicieron parte de este camino, compañeros, maestros y amigos, gracias por su palabra, su escucha y por contribuir a que este proceso fuera una experiencia significativa de crecimiento personal y profesional.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Campo disciplinar y campo de acción actual del normalista: estudió desde la propuesta teórica de Wolfgang Klafki
<b>Autor(es)</b>	<p>Maria Ximena Estupiñan Villamarín</p> <p>Eveling Tatiana Gonzalez Narváez</p> <p>Adriana Carolina Parra Hernández</p>
<b>Director</b>	Ania Quintero
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad pedagógica Nacional, 2025.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

**Palabras Claves**

Campo disciplinar, Campo de acción, Escuela Normal, maestro, pedagogía, didáctica y docente.

**2. Descripción**

El trabajo analiza la relación entre el campo disciplinar y el campo de acción del normalista, tomando como referente teórico la propuesta crítico constructiva de Wolfgang Klafki. Se centra en el estudio de los documentos institucionales de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) y las políticas públicas que regulan el campo de acción del normalista en Colombia.

**3. Fuentes**

Beltrán, R., & Cerquera, M. (2013). *Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares*. *Pedagogía y Saberes*, (39), 21–32. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064830003.pdf>

Decreto 1236 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación - y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

Decreto 4790 de 2008. 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.

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (s. f.). Programa de Formación Complementaria (PFC).

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (2021). Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Fabre, M. (2011). *Experiencia y formación: Bildung. Educación y Pedagogía*, (23), 215–225. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157511.pdf>

Klafki, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. *Revista de Educación*, (29), 105–127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>

Klafki, W. (1991). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. *Revista Educación y Pedagogía*.

Ley 115 de 1994. (1994, Febrero 8). Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2022, Marzo 18). Resolución 3842 de 2022. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones.

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-373226\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-373226_recurso_2.pdf)

Murillo, F. (2022). *La teoría de Bildung. Wilhelm von Humboldt.. Cuadernos de Historia*, 57, 377–384.

Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Velilla Jiménez, H. E. (2018). *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias: la relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos*.

Zambrano, A. (2016). *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*. *Revista Praxis & Saber*, 7, 65–82.

#### 4. Contenidos

La investigación de este trabajo de grado se desarrolla en tres momentos fundamentales que orientan el análisis. En primer lugar, se realiza un recorrido histórico que examina la trayectoria de las Escuelas Normales en Colombia a partir de cómo se ha constituido el campo disciplinar del maestro normalista, reconociendo la pedagogía y la didáctica como saberes fundantes de su formación y su campo de acción desde las políticas públicas. En segundo lugar, se lleva a cabo una descripción de los elementos conceptuales propuestos por Wolfgang Klafki, específicamente el *principio elemental*, las *preguntas didácticas* y la *formación categorial*, con el propósito de analizar la relación entre los contenidos del plan de formación de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) y las políticas públicas que regulan el campo de acción del normalista, identificado tanto coherencias como tensiones entre ambos. Finalmente, los análisis del trabajo de investigación evidencian una tensión entre la formación promovida por la ENSNSP y el enfoque técnico por las políticas públicas, centrado en el aprendizaje. En este sentido, se observa una desconexión entre el campo disciplinar, sustentado en la pedagogía y la didáctica, y las funciones asignadas al normalista desde la política pública, como docente y directivo rural, situación que limita su proceso formativo y reduce su capacidad de actuar de manera crítica en los contextos educativos, especialmente en los entornos rurales.

#### 5. Metodología

La metodología utilizada en este trabajo de grado se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Para el análisis de los documentos institucionales de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) y políticas públicas se utilizó la técnica de análisis de contenido, entendida según Cáceres (2003) como una estrategia de interpretación de categorías y conceptos relevantes dentro de los textos. Este método posibilitó identificar dentro de los documentos institucionales (PEI, plan de estudio, el horizonte institucional, programas analíticos) y los documentos legales

(Decreto 1236 de 2020 y Resolución 3842 de 2022) las categorías centrales de maestro, pedagogía y didáctica, asociadas a estas subcategorías, práctica pedagógica e investigación, además de una categoría emergente como docente.

## 6. Conclusiones

El análisis permitió concluir que la pedagogía y la didáctica constituyen el saber fundante del maestro normalista, en coherencia con su trayectoria histórica y la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. A partir de los postulados de Wolfgang Klafki el principio elemental permite identificar, que el saber *elemental* del normalista es la pedagogía y la didáctica. Sin embargo, se identificó un riesgo de instrumentalización del saber de la didáctica tiende a abordarse de manera superficial, reducida a un conjunto de estrategias metodológicas. Esto limita la capacidad del normalista para comprender la didáctica como un subcampo de la pedagogía y reflexionar sobre la enseñanza. Esta situación se complejiza al observar cómo el saber pedagógico puede subordinarse a los discursos del aprendizaje centrados en resultados y competencias, debilitando así su carácter reflexivo y crítico, acentuando su instrumentalización.

Por otra parte, desde la noción de campo se sigue acentuando la desarticulación entre el campo disciplinar y el campo de acción del normalista. Esto ocurre porque las políticas públicas reconocen la función del normalista como directivo docente rural, mientras que en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) no se evidencia una formación específica orientada hacia la ruralidad, sino a un enfoque hacia lo urbano. Además, la falta de claridad del normalista que se pretende formar limita su capacidad de acción en el contexto. Mientras la ENSNSP concibe al egresado como un pedagogo, las políticas públicas lo configuran como un docente orientado al aprendizaje, lo que evidencia una tensión entre la formación pedagógica y la función operativa que se le asigna en el sistema educativo. Dicho desajuste impide establecer plenamente una

formación categorial entre el campo disciplinar del normalista y su campo de acción regulado por las políticas públicas.

**Elaborado por:**

Adriana Carolina Parra Hernández

Maria Ximena Estupiñan Villamarin

Eveling Tatiana Gonzalez Narváez

## Tabla de Contenido

Introducción	10
Capítulo I	13
Campo Disciplinar y Campo de acción de las Escuelas Normales en Colombia	13
Capítulo II	28
Teoría crítico-constructiva de Wolfgang Klafki en relación con la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz	28
Capítulo III	34
Caracterización de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de La Paz	34
3.1 Descripción de las categorías y hallazgos	37
3.2 Subcategoría	43
3.3 Categorías emergentes	45
3.4 Análisis	48
Conclusiones	53
Bibliografía	57
Anexos	64

## Introducción

La revisión de los antecedentes sobre las Escuelas Normales Superiores en Colombia, reveló un mayor énfasis en el estudio del campo disciplinar del normalista, sin tener en cuenta la relación con el campo de acción. En el contexto actual, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hay 137 Escuelas Normales Superiores (EENNSS) a nivel nacional y tres de ellas se ubican en Bogotá, para el presente análisis se escogió la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) debido a la accesibilidad de los documentos, además por su relevancia en el ámbito educativo y el papel que desempeña en la formación de maestros normalistas, a través de contenidos que conforman un campo disciplinar que se espera ver reflejado en el campo de acción. Con base en este contexto se plantea la siguiente pregunta que orientó este trabajo de investigación ¿Cuál es la articulación del campo disciplinar del normalista de la ENSNSP con su campo de acción regulado por las políticas públicas? A partir de esta pregunta, se busca estudiar la formación de maestros, la cual tiene una larga tradición en Colombia y ha sido estudiada por la pedagogía (León, 2020). Según lo expuesto, es pertinente, pensarse la *formación* del normalista en su contexto actual en donde las EENNSS, orientan la planeación de contenidos acordes con los ideales de formación.

Para responder a la pregunta de esta investigación, se estableció como Objetivo General: analizar, desde algunos elementos de la propuesta teórico-formativa de Wolfgang Klafki, la relación entre el campo disciplinar de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) y el campo de acción actual del normalista superior. De este objetivo se derivan tres específicos: (I) describir la trayectoria histórica de las Escuelas Normales Superiores en Colombia a partir de la constitución del campo disciplinar y el campo de acción del normalista; (II) caracterizar, a través de documentos institucionales del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la ENSNSP en relación con los contenidos y propósitos formativos que proyectan al normalista hacia su campo de acción; finalmente (III) interpretar la relación entre el campo disciplinar y el campo de acción a partir de algunos elementos conceptuales de la teoría didáctico-constructiva de Wolfgang Klafki.

El ejercicio de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, apoyado en la técnica de análisis de contenido, entendida, según Cáceres (2003),

como una estrategia interpretativa que permite examinar categorías y conceptos dentro de los textos seleccionados. El análisis de contenido permitió acceder sistemáticamente a tres niveles de análisis, permitiendo la construcción de un metatexto. Estos niveles son: Superficie (identificación y descripción de la información), analítico (construcción e identificación de categorías) e interpretativo (comprensión y constitución de sentido).

En este ejercicio de investigación se retoman estos tres niveles de la siguiente manera: nivel de superficie, se revisarán dos tipos de documentos, plan de estudios Institucionales (PEI), Plan Complementario de Formación (PCF) y documentos relacionados con la legislación educativa. Nivel Analítico, consiste en ordenar la información obtenida mediante criterios de afinidad o diferenciación, lo cual permite desde este proyecto relacionar categorías como maestro, pedagogía y didáctica; subcategorías como práctica pedagógica e investigación; y una categoría emergente denominada docente. Nivel Interpretativo, se elaborará un metatexto sobre la relación entre las apuestas formativas de la ENSNSP y la legislación que las regula en su campo de acción. En este metatexto, se presentarán los principales hallazgos de las categorías anteriormente mencionadas adaptadas y revisadas a partir de un análisis desde la teoría crítico - constructiva de Wolfgang Klafki.

El referente teórico que orienta este trabajo se retoma del alemán Wolfgang Klafki, quien interpreta la formación (*Bildung*) como una experiencia en la interioridad del sujeto y la objetividad del mundo. Desde esta teoría se retoman elementos conceptuales como el *principio elemental* (son los saberes más básicos que debe tener un contenido) la *formación categorial* (es la relación entre la *formación formal* y la *formación material*), y dos *preguntas didácticas*, las cuales se adaptaron al contexto de esta ejercicio de investigación: la primera, ¿Cuál es la importancia del contenido para el presente del normalista?; y la segunda, ¿Cuál es la importancia del contenido para el futuro del normalista? Estos elementos resultan claves para analizar los contenidos disciplinares en relación con el campo de acción del normalista. El presente documento se estructura en tres capítulos. En el capítulo I se realizó un recorrido histórico de la trayectoria de las Escuelas Normales Superiores a partir de cómo se ha constituido el campo disciplinar y el campo de acción del normalista. Según Runge (2015) el campo disciplinar es una rama del conocimiento, en general desarrollado, estudiado o investigado, dentro de una institución. Por otro lado, el campo de acción se entiende como una secuencia de funciones que permite adaptarse dentro de un ámbito laboral, con el propósito de reconocer las transformaciones que han experimentado estas instituciones en relación con los contextos sociales, políticos y educativos del país y así mismo identificar

particularidades vinculadas con el proceso formativo de los normalistas. En el Capítulo II, se expone la teoría crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, la cual se retoma algunos elementos conceptuales como el *principio elemental*, la *formación categorial*, y *dos preguntas didácticas* relacionadas con la importancia del contenido para el presente y para el futuro que servirán como marco analítico para la ENSNSP. Finalmente, el Capítulo III recoge los hallazgos del estudio a partir de un metatexto que organiza las categorías centrales, subcategorías y categorías emergentes identificadas en los documentos institucionales y legales, permitiendo establecer un análisis entre las categorías y la propuesta teórica de Wolfgang Klafki. Por último, se presentan las conclusiones generales, las reflexiones sobre la relación del campo disciplinar y el campo de acción del normalista en el contexto educativo colombiano, adicional a esto, se presentan los aportes al campo conceptual de la pedagogía y recomendaciones para futuras investigaciones.

## Capítulo I

### **Campo Disciplinar y Campo de Acción de las Escuelas Normales en Colombia**

En este capítulo se exponen hitos destacados de las Escuelas Normales Superiores (EENNSS) para describir las transformaciones que han tenido los normalistas en su campo disciplinar y de acción. Es importante aclarar que se retoma el concepto de campo profesional para adaptarlo al concepto de campo de acción. De acuerdo con la noción de campo profesional desarrollada por Runge (2015), los normalistas no son considerados propiamente como profesionales, debido a que su formación y condiciones laborales no cumplen criterios establecidos para definir una profesión. Por ello, en lugar de hablar de un campo profesional, resulta más adecuado referirse a un campo de acción, entendido como el espacio social en el que los normalistas laboran como maestros.

En un primer momento, se definirán los conceptos de campo disciplinar y campo de acción, que servirán como lentes analíticos para narrar la historia de las EENNSS. Esta revisión partirá, desde el origen de estas escuelas en Europa hacia América del Sur, donde estas instituciones jugaron un papel fundamental en la consolidación de los procesos educativos nacionales de independencia. Posteriormente, se centrará en el contexto colombiano, describiendo las características generales de las EENSS en el país. A partir de este marco, se abordará en detalle cómo se ha conformado el campo disciplinar y el campo de acción en el que se inscriben los maestros normalistas a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. Finalmente, se presentará una conclusión que sintetiza las transformaciones históricas del campo disciplinar y del campo de acción de los normalistas en Colombia.

Para describir lo anterior, es necesario acercarse a una definición de campo desde la sociología, ya que nos permitirá identificar relaciones sociales en las que emergen las diferentes teorías, prácticas y nociones educativas que se han creado y modificado en las Escuelas Normales. Según Runge (2015) citando a Bourdieu:

El campo se puede entender como un espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones. También como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder (p.207).

La noción de campo hace referencia a un espacio social, donde ocurren interacciones específicas que permiten relaciones entre perspectivas objetivas, donde se manifiesta el ejercicio de poder. Un aspecto clave del concepto de campo, según Vargas (2021) no se limita a una estructura física o territorial, sino que puede atravesar cualquier construcción social. En este sentido, lo fundamental en un campo no son los espacios concretos, sino la configuración de relaciones que en él se desarrollan. Según los análisis de Runge (2018), existen diferentes tipos de campo:

Definidos en torno a los bienes en juego, las reglas y los agentes: el campo cultural, político, social, profesional, intelectual, artístico, científico, académico [...] Todos los campos están incluidos dentro de un tipo de campo político que atribuye a los agentes una posición y función específicas. De allí que para un análisis de los campos sea importante considerar las relaciones de poder (p.237).

Teniendo en cuenta la definición de campo, se abordará en este ejercicio de investigación el campo disciplinar y profesional. Para Runge (2018) “Un campo disciplinar [...] es una rama o campo del conocimiento (dentro del sistema de las ciencias) el cual es, generalmente, desarrollado, pensado o investigado” (p.54). El autor menciona que el campo disciplinar se puede conceptualizar como una red de comunicación que promueve el conocimiento, el cual se caracteriza por desarrollar sus propias técnicas, enfoques para investigar y enseñar. Esto incluye desde metodologías específicas hasta currículos educativos que reflejan el conocimiento y las prácticas del campo.

En cada disciplina se debe tener claro cuál es el fenómeno o tema específico que estudia; esto es fundamental para que los investigadores puedan enfocarse en el mismo tipo de preguntas y problemas. Por lo tanto, todo campo disciplinar es un campo en permanente construcción y genera una identidad, esa identidad institucional está avalada por varios expertos entre ellos se encuentra el cuerpo de investigadores, profesores, educadores, entre otros, por último, el campo disciplinar redefine permanentemente sus límites. Runge, menciona que un campo disciplinar tiene reconocimiento a través de publicaciones académicas, donde los investigadores comparten sus hallazgos y reflexiones.

El campo disciplinar, entendido como un conjunto de operaciones que permiten la producción de conocimiento especializado, cobra gran importancia en el contexto de las EEENSS, ya que estas instituciones, dedicadas a la formación de maestros, desempeñan un papel fundamental en la transmisión y construcción de saberes específicos que sustentan la práctica educativa.

Respecto al campo profesional, Runge (2015) describe que este implica un proceso de profesionalización, es decir, la preparación y formación social del individuo, orientados hacia objetivos específicos para su futura acción en el ámbito laboral. Este conjunto se fundamenta en la adquisición, comprensión y aplicación de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos (saberes diferenciados) en un área particular de conocimiento, ciencia, actividad o disciplina. En este contexto, la formación profesional se relaciona con dos aspectos fundamentales: el ámbito del conocimiento y el contexto de la realidad. Los procesos de profesionalización están vinculados a un conjunto de actividades con un fin que certifican una profesión. Según Fernández (2001), la profesión puede definirse como una actividad permanente que determina el ingreso a un grupo profesional determinado. El autor define la profesión como una ocupación que monopoliza, es decir, adquiere una serie de actividades privadas sobre la base de un patrimonio de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una libertad de acción y que tiene efectos sociales.

Las profesiones, se caracterizan por “un vínculo obligatorio a un saber especializado (científico) y por la expectativa y confianza sociales de que es representante legítimo de dicho saber” (Stichweh, 1987, como se citó en Runge, 2018, p. 251). Es decir, el reconocimiento, valor y la función de una profesión se fundamentan en su propio saber especializado y en los criterios científicos que lo respaldan dentro del capital humano, conforme a Runge (2015) depende de las condiciones históricas de la sociedad en la que surge y se desarrolla. En este sentido, su formación, certificación, evaluación y mecanismos de inclusión o exclusión están determinados por el contexto en el que se origina, los intereses de quienes la impulsan y el poder político de sus miembros.

Según Runge (2015), el campo profesional se enfoca en la reproducción de agentes y el ejercicio de una experticia, el autor lo define como un espacio de producción del capital social haciendo referencia a las interacciones y profesiones sobre un área específica. Se entiende como campo profesional como espacio de relaciones que contribuyen a una preparación consciente del individuo, capacitado para desarrollar actividades específicas, reguladas bajo prácticas que configuran una ocupación respaldada por un saber especializado, orientado hacia la dominación de un área específica del conocimiento.

Según los autores anteriormente expuestos, se puede determinar que existe una relación directa entre el campo disciplinar y el campo profesional, en tanto ambos interactúan para responder y contribuir a las necesidades de la sociedad. Por ello, no resulta factible que funcionen de manera aislada, ya que el conocimiento adquirido en la formación debe

vincularse con la realidad del contexto. En este sentido, se espera que los normalistas logren apropiarse los contenidos disciplinares de modo que puedan aplicarlos en su campo de acción.

Es importante aclarar que de acuerdo con la definición de campo profesional de Runge (2015) y Fernández (2020), los normalistas no serían profesionales<sup>1</sup> en estricto sentido debido a que su formación no está proyectada para actuar dentro de un campo profesional, ya que no tienen una actividad específica que lo diferencie de otras profesiones, además su formación disciplinar debe ser complementada con la vinculación a la universidad para que se especialicen en una licenciatura, si bien los normalistas tienen un campo disciplinar, esto no asegura que tengan un campo profesional, por lo tanto se planteará una descripción histórica desde su campo de acción, entendido como una serie de funciones que se desarrollan dentro de un ámbito laboral, los conocimientos adquiridos dentro de la Escuela Normal Superior habilitarán al normalista a desempeñarse dentro de un campo de acción, el cual es regulado por las políticas públicas.

### **Aproximación a una historia de las Escuelas Normales Superiores, desde su campo disciplinar y de acción**

Las Escuelas Normales se remontan al siglo XVIII en Europa. Según Escolano (1982), la historia de las Escuelas Normales están relacionada con el desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, en este siglo los Estados Europeos, tras las guerras napoleónicas deciden tomar el control de los procesos de escolarización de la población infantil como mecanismo de culturización del nuevo orden liberal burgués. Este proceso buscaba promover la difusión de la ilustración y la valoración de la educación como factor de apoyo a los nacionalismos. Según Escolano (1982), se fue desarrollando en Europa la implantación y normalización de los sistemas educativos, para descentralizar la formación de los poderes eclesiásticos, en paralelo con las corrientes revolucionarias, la industrialización y el reconocimiento del derecho a la educación popular. Este contexto social se relaciona con el concepto de campo porque permite entender cómo se han desarrollado dentro de un entorno político disputas, e intereses de poder y autoridad en los procesos educativos de las primeras Escuelas Normales.

---

<sup>1</sup> Según el Ministerio de Educación Nacional el Decreto 1236 de 2020, los estudiantes que finalicen y aprueben el programa de formación complementaria se les otorgará el título de normalista superior, además establece un convenio con las instituciones de educación superior, para la continuidad de sus estudios.

Para Escolano (1982) a partir de este contexto social fue necesaria la implementación de las Escuelas Normales, promovidas y controladas por el Estado. En estas instituciones se habían dado algunas iniciativas para la preparación de maestros, principalmente por parte de aristócratas alemanes. Debido a ello se crea en Alemania la “primera Escuela Normal con carácter oficial bajo el reinado de Federico Guillermo I en 1732 [...] en 1748, Hecker fundó otra en Berlín, bajo su influencia, la mayoría de los Estados alemanes establecieron centros similares a lo largo del siglo XVIII” (Escolano, 1982, p. 56). En este contexto también se organiza la primera Escuela Normal en Francia 1794, propuesta por Lakanal.

Según el Institut Français de L'Éducation (1911) en 1810, el prefecto Lezay-Marnésia y el rector Levraud inauguraron en Estrasburgo la primera Escuela Normal de Francia, fue la primera Escuela Normal, que perduró en cuanto su valor educativo y los servicios que prestaba. Esta escuela, estaba organizada según el plan de los seminarios alemanes, incluía la enseñanza de francés, alemán, aritmética, elementos de física, caligrafía, geografía, dibujo, música, canto, nociones de agricultura y gimnasia. Se pretendía también estudiar los mejores métodos de enseñanza.

Para Escolano (1982) en las Escuelas Normales se había establecido el reglamento que dotaba de una cátedra para la preparación de educadores de primeras enseñanzas en un régimen de dos horas diarias, en donde el campo de acción del normalista se ve reflejado mediante el ejercicio práctico que debe tener como maestro en el arte de enseñar, dentro de la escuela primaria.

Como se mencionó anteriormente, Europa fue el referente de las Escuelas Normales, debido a esto, se extendió a otros continentes como en América del sur. Las Escuelas Normales en Suramérica, según Rativa (2016) se enmarcan en los esfuerzos por consolidar sistemas educativos nacionales tras los procesos de independencia. Al respecto Rativa (2016) indica que los primeros países de Suramérica en establecer Escuelas Normales después de su independencia fueron, Brasil, Chile, Argentina y Colombia. En Brasil, la primera Escuela Normal se fundó en 1835, como parte de un proyecto para construir una identidad nacional tras la independencia. En Chile, el 18 de enero de 1842, para la organización del sistema educativo. En Argentina, se impulsó la creación de la Escuela Normal de Paraná, establecida el 13 de junio de 1870, convirtiéndose en un referente en la formación de maestros.

De acuerdo con Rativa (2016), la formación de los Normalistas en Suramérica durante el surgimiento de las Escuelas Normales estaba organizada a partir de materias como geometría, gramática de la lengua nacional, elementos de geografía, principios de moral cristiana y la religión del Estado. Estos saberes formaban un plan de estudios orientado al

fortalecimiento cultural y moral de los jóvenes republicanos. Así mismo dentro de los contenidos del normalista se enseñaba el método lancasteriano, también conocido como el sistema monitorial. Este método no se podría entender como un campo disciplinar debido a que según Zuluaga (1995) se trata de seguir un proceso paulatinamente, más no de un espacio donde el saber es reflexivo, experimentado y apropiado críticamente.

El método lancasteriano no solo buscaba suplir la escasez de maestros, sino que representaba una solución económica para los gobiernos. En este contexto, el campo de acción de los normalista en la escuela consistía en “dominar la teoría y la práctica del método lancasteriano porque de esta manera se garantiza menor inversión económica por parte del Estado y mayor número de personas letradas” (Rativa 2016, p, 170). Este método habilitaba para ser maestros capacitados que pudieran extender la enseñanza básica a las nuevas generaciones y asimismo se centraban en la alfabetización de la población y la transmisión de valores morales.

Desde la independencia de Colombia, según la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN, 2020), la preocupación por la educación de la población impulsó a los dirigentes de la recién formada república a considerar la creación de instituciones dedicadas a la preparación de maestros. Así surgieron las Escuelas Normales, cuyo establecimiento inicial se remonta a 1821 bajo el liderazgo de Francisco de Paula Santander. El objetivo de estas instituciones era formar maestros y normalizar (igualar, ordenar, regularizar y pautar) las prácticas de enseñanza, buscando garantizar una formación equitativa para todos los estudiantes. Así, se marcó un momento en que la educación trascendió del ámbito exclusivo de la Iglesia y la familia para pasar a la esfera del Estado.

Estas instituciones, según Álvarez (2016) eran similares a la escuela primaria, en estas escuelas se enseñaba contenidos de lectura, escritura, ortografía, principios de aritmética, dogmas de la religión, moral cristiana, derechos y deberes del hombre en sociedad y además algunas materias más en las que se enseñaban asuntos relacionados con el método de la enseñanza mutua de Joseph Lancaster.<sup>2</sup>

Los contenidos y el método expuestos anteriormente, autorizaba al normalista a ejercer dentro de la escuela primaria, para Álvarez (2016) esta habilitación se daba a partir de la inspección a la labor del maestro que tenía que ver con asuntos como: (a) conservación del mobiliario; (b) verificar la asistencia puntual; (c) la utilización adecuada del método; (d) la

---

<sup>2</sup> Según Álvarez (2016) esta metodología inglesa, buscaba organizar el aprendizaje en un sistema colectivo y eficiente, donde los estudiantes más avanzados actuaron como monitores para los demás estudiantes. El método de la enseñanza mutua tuvo énfasis en la disciplina, el control del tiempo y la organización de actividades escolares y era visto como un proceso más técnico.

enseñanza de las materias y los contenidos; (e) el comportamiento religioso y moral adecuado; (f) el mantener buenas relaciones con los padres de los niños y (g) el mostrar informes a las autoridades.

Al definir los contenidos (que están dentro del ámbito de la escuela primaria), un método y el campo de acción, el normalista sería principalmente formado como maestro para la instrucción pública. Según Álvarez (2016) la instrucción, era entendida como la capacidad de leer y escribir para asumir las responsabilidades ciudadanas, ser civilizados era la única forma de alcanzar una condición digna.

Para Zuluaga (2001), En la segunda mitad del siglo XIX “se pretendía sustituir el memorismo de la enseñanza mutua por una concepción integral de las facultades, donde la memoria solamente era una parte del conjunto” (p. 44). Esta nueva concepción era un procedimiento auxiliar de la enseñanza basados en los postulados y el método de Pestalozzi. Además, conforme a Baez (s.f), específicamente en 1870, el gobierno de los liberales radicales expidió el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), este decreto fue clave para llevar a cabo la política pública que buscaba la modernización del país y la formación de un "nuevo ciudadano" que pudiera contribuir al progreso social y económico del país, por este motivo se da la necesidad de reformar la educación.

A Partir de lo anterior, según Jiménez (2017), diversos grupos de intelectuales participaron en la creación, y transformación de ideologías, teorías y prácticas dentro de los discursos de la educación, uno de estos discursos con mayor influencia fue divulgado por Martín Restrepo Mejía, el cual tuvo gran influencia en los normalistas de la época, a través de su obra, *Elementos de Pedagogía*. En el libro se destacan temas sobre el concepto moderno de pedagogía, infancia, maestro y educación. Otro tema fue la práctica pedagógica y la formación bajo la influencia de pedagogos modernos como Pestalozzi y Froebel. Esto permitió que los futuros maestros tuvieran un acercamiento a las corrientes pedagógicas renovadoras de la época.

Según ASONEN (2022), con la llegada a Colombia de la Primera Misión Pedagógica Alemana en 1872 se empezó a promover un nuevo enfoque pedagógico entre los futuros maestros, a partir de la implementación del método de Pestalozzi. En este método se prioriza la experiencia del niño y el desarrollo de la percepción. A partir de los discursos anteriormente mencionados, se constituía un campo disciplinar a través de fundamentos pedagógicos y metodológicos, según la revista *Escuela Normal* de 1875 se muestra que la perspectiva pedagógica de Pestalozzi fue un foco central sobre cómo enseñar, se fomenta un papel más activo y reflexivo del maestro y el estudiante, a partir de temas como las formas de

enseñar algunos contenidos y principios fundamentales como: la idea de "naturalidad" al enfocar la educación en el desarrollo, el cultivo guiado y las disposiciones innatas del niño (sentidos, inteligencia, razón, moral), en donde la educación debe ser reflexionada y no sólo desarrolle todas capacidades, sino que alcance la totalidad del ser humano, tanto en su vida intelectual como moral y artística; asimismo se mencionan aspectos importantes desde la filosofía, ya que se refiere a la observación de un orden adecuado para el desarrollo de las facultades mentales.

El campo disciplinar de los normalistas, según el DOIP, estaba definido por un plan de estudio que incluía diversas asignaturas, como cursos de traducción de lenguas inglesa o francesa, cursos industriales, agricultura, economía social y doméstica, y curso de pedagogía en el cual los estudiantes que tenían intención de consagrarse a la instrucción aprenderían la teoría de la enseñanza y el empleo de los métodos perfeccionados. A partir de los discursos pedagógicos propuestos de la época centrados en los contenidos y la perfección del método, se infiere el fortalecimiento del campo disciplinar y el campo de acción del normalista.

El campo de acción que se les designó a los normalistas, según el Artículo 132 del DOIP de 1870, fue ejercer como directores de las escuelas elementales y superiores. En el artículo 135 del DOIP se expone que el lugar de acción del normalista era en una escuela primaria y una sala de asilo, anexas a las escuelas normales, para el ensayo de los métodos de enseñanza. Según Jiménez (2017), el texto *Elementos de Pedagogía* actuó como el principal referente para las prácticas, influyendo en la manera en que los normalistas entendían y aplicaban la enseñanza. Este proceso de enseñanza buscaba alcanzar dos objetivos esenciales en el alumno su educación y su instrucción tanto en el arte como en la ciencia.

En contraste, para Loaiza (2007), el rol del normalista iba más allá de la instrucción, incluía también aspectos sociales y políticos. Para finales, del siglo XIX se esperaba que el normalista fuera un agente de cambio social, se integrará a círculos de opinión y así mismo debía promover una educación laica, distanciada de la influencia de la Iglesia católica; también se esperaba que el normalista se uniera a espacios de encuentro y formación continua para los maestros, donde se promovía la lectura, las conferencias y la discusión de temas pedagógicos.

Según Quintero (2024), a principios del siglo XX, la pedagogía pestalozziana fue cuestionada por la psicología experimental calificándola de "tradicional" y, por tanto, de memorista y verbalista. Dentro de este mismo contexto surgieron discursos sobre higiene, moral y raza, que facilitaron la incorporación de conocimientos fisiológicos y psiquiátricos en el ámbito escolar, así como la adopción de ideas relacionadas con la escuela activa de

enfoque experimental. Estos elementos influyeron en la introducción de las primeras pruebas mentales en las Escuelas Normales, las cuales se convirtieron en un objeto de estudio en estas instituciones de formación de maestros, representando uno de los primeros indicios de la adopción de la psicología experimental en Colombia. Este fenómeno se evidencia con los Hermanos Cristianos de La Salle que desde 1905 hasta 1933, tradujeron los discursos experimentales de la antropometría y psicometría con maestros en formación, a partir de lo anterior, los normalistas podían acceder a instrumentos especializados y las técnicas de la prueba mental de Binet y de Decroly-Ballard.

Dichas pruebas fueron aplicadas por los estudiantes normalistas en las escuelas anexas como parte de su práctica pedagógica, además de la implementación de los métodos de Decroly, Dewey y Montessori. Las Escuelas Normales implementaron en la formación de los normalistas, contenidos que contribuyeron a la conformación del campo disciplinar, tales como la psicología científica, la biología y la pedagogía experimental.

El campo disciplinar del normalista, enmarcado en los métodos experimentales, lo habilitaba para preparar lo que sería su futuro en un campo de acción a través de la práctica del maestro normalista en las escuelas anexas, concebidas como laboratorios pedagógicos donde se aplicaban y evaluaban métodos y técnicas educativas. Además, el normalista tenía la responsabilidad de llenar y gestionar la ficha escolar, un instrumento destinado a registrar información detallada sobre la individualidad física, mental, moral y social del niño. Paralelamente, los normalistas debían contribuir a la higienización y al conocimiento “científico” del niño, promoviendo así un intercambio de saberes entre el médico y el maestro normalista. En este contexto, se implementaron exámenes médicos escolares, cuya función era clasificar al estudiante e individualizar la enseñanza de acuerdo con sus características (Quintero, 2024).

Durante el periodo de la República Liberal (1930-1946) se marcó la transición de las antiguas Escuelas Normales hacia la creación de Facultades de Educación. Este cambio se originó a partir de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia (ASONEN, 2022). El objetivo principal fue mejorar el nivel de formación de los maestros incorporando elementos de la escuela activa como modelo pedagógico, así como un enfoque en la enseñanza práctica y la enseñanza de las disciplinas. En 1935, se unificaron las funciones de estas tres instituciones en una sola facultad de educación, de carácter mixto,

adscrita a la Universidad Nacional y dependiente del Ministerio de Educación Nacional (MEN), denominándose Escuela Normal Superior (ENS).

Según Socarrás (citado por Quintero, 2024) en la década de los años treinta se vio la necesidad de dotar al normalista de una formación científica sólida que trascendiera la pedagogía tradicional, se debía establecer una reforma para suprimir la pedagogía como especialidad, porque no se consideraba en sí como una ciencia, sino como un conjunto de métodos, es por esto que se ve la necesidad de implementar las ciencias sociales (sociología, antropología y etnografía), además de las ciencias puras biología, química, física y matemáticas. Estas disciplinas tenían por objeto político y educativo el estudio de la población escolar del país, ya no solo del niño y sus capacidades intelectuales individuales, sino de la escuela y de la nación.

Socarrás, 1987, (como se citó en Herrera, 2018) describe la reforma que se hizo al plan de estudios, en el año de 1938, y la reapertura en 1946 de la sección de pedagogía, el cual se constituía a partir de saberes relacionados con la higiene, nutrición escolar, psicología general, psicología infantil, orientación profesional, introducción a la educación, métodos de enseñanza y de inspección escolar primaria, sistema de control del rendimiento escolar primario, geografía física general, principios de economía y sociología, economía doméstica (mujeres), historia contemporánea, historia de Colombia, castellano, literatura colombiana, instituciones colombianas, música, folclor y artes.

Según Herrera (2018), a partir de la adquisición de los anteriores conocimientos (antropología, etnografía, sociología, etc.) se implementaron cursos de extensión cultural en la Escuela Normal Superior en los años 1938 y 1939 con el propósito de formar al normalista dentro de un campo de acción como directores de escuela y actualizar a los maestros en los métodos modernos de la pedagogía, muchos de sus egresados fueron vinculados en cargos de dirección en el sector educativo. Los egresados de las EENNSS ocupaban cargos de rectores, vicerrectores de diferentes colegios a nivel nacional, director de museos, director de la Sección de Patronatos Escolares, director de la Sección Vocacional del Ministerio de Educación.

De igual manera, en el reglamento de las EENNSS en la década de los años cuarenta se les asigna a estas instituciones la triple función de ser “centros docentes que forman los maestros”, “Centros Científicos de investigación Pedagógica” y “organizadores de la cultura popular” (Art. 1. Resolución 1792 de 1945). Esta disposición amplía considerablemente las responsabilidades de las EENNSS, asignándole al normalista en su campo de acción un papel relevante en la investigación, en la labor social y cultural de sus comunidades.

De acuerdo con ASONEN (2022), el gobierno conservador de Laureano Gómez (1950-1953) cierra la Escuela Normal Superior, dividiéndola en la Universidad Pedagógica de Colombia (masculina) y la Universidad Pedagógica Nacional (femenina), dando preferencia a la formación universitaria de licenciados y promoviendo la creación de facultades de educación, como se había establecido previamente. En el caso de las escuelas normales, de acuerdo con Zapata (1951), bajo el decreto 192 de 1951, se reestructuran las Escuelas Normales para formar maestros que contribuyan a la cultura popular, en donde su campo disciplinar se componía de diferentes saberes como filosofía de la educación, psicopedagogía, enfermería y educación sanitaria, sociología general, pedagogía y metodología en general, psicología general y aplicada a la educación (Decreto 192 de 1951). Además según León (2020) en la misma época de los años cincuenta, el campo disciplinar del normalista comenzó a orientarse hacia la pedagogía y la didáctica, al señalar “la ENS se ocupó de la formación de profesores en la disciplina pedagógica y didáctica, así como en conocimientos socioculturales” (p, 31).

Para Loaiza (2011) en la década de los sesenta, la Tecnología Educativa se introdujo en Colombia. Esta innovación fue concebida, como un intento por reorganizar los procesos de enseñanza y el aprendizaje bajo el criterio de eficacia, en la cual los procedimientos de control externo, “incentivación” y “evaluación”, pasan a jugar un papel importante al acoger el criterio de rentabilidad, técnicas de organización y control de trabajo derivado de la industria (Mockus, 1981, como se citó en Loaiza). Además en esta misma década según Martínez, Noguera y Castro (1988) el campo disciplinar del normalista se ve reflejado por el Decreto 1955 de 1963, donde “la psicología, especialmente la infantil y aplicada, constituirá una de las materias básicas y más importantes y en donde se proponía cultivar con la mayor intensidad la ciencia de la educación y las materias afines y derivadas, así como las técnicas del aprendizaje” (p.13). Por otra parte, el campo de acción del normalista se centra en la enseñanza primaria. El éxito de esta labor depende directamente de la capacidad del maestro para emplear el material didáctico y de su total comprensión de las guías reseñadas (Museo Pedagógico, 2024).

Al finalizar la década de 1970, con la expedición del Decreto 1419 de 1978, se da un proceso que afecta tanto el rol del maestro y la función de las EENNSS, al obligar el cambio de nombre de las Escuelas Normales por el de Institutos de Bachillerato Pedagógico. De acuerdo con el Decreto 2277 de 1979 estas instituciones dejaron de otorgar el título de Maestro normalista por el de bachiller pedagógico el cual queda habilitado para ejercer en los niveles de preescolar y básica primaria. La formación de este maestro incluye experiencias

directas en instituciones educativas a través de prácticas desarrolladas en escuelas anexas y afiliadas a las normales.

Según Rodríguez (2020), la Constitución de 1991 impulsó el replanteamiento del papel de las EENNSS al reconocer la diversidad cultural del país, exigiendo una formación docente orientada a contextos interculturales, con competencias disciplinares y un compromiso ético con la sociedad. Según ASONEN (2016), estas instituciones fueron reconocidas como unidades de apoyo académico para la formación inicial de maestros, mediante convenios con instituciones de educación superior, y quedaron habilitadas para otorgar el título de normalista superior. Con el respaldo del Ministerio de Educación Nacional, se emitieron nuevas directrices y se implementó un sistema de acreditación previa.

Desde 1997, el Decreto 3012 estableció las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. A partir de este decreto, las instituciones interesadas en continuar otorgando el título de Maestro Normalista Superior debieron someterse a un proceso de acreditación previa, como requisito para acceder posteriormente a la acreditación de alta calidad, con el fin de garantizar condiciones de excelencia en la formación de maestros para los niveles de preescolar y educación básica primaria en todo el país. Entre los aspectos más relevantes que introduce esta normativa, se destaca el reconocimiento de la pedagogía como el campo disciplinar del quehacer educativo, así como la necesidad de fortalecer los procesos investigativos en estas instituciones, con el propósito de contribuir a la construcción de saberes pedagógicos desde la práctica formativa. Por otra parte el campo de acción del normalista, regulado por el Decreto 3012 de 1997 se centra en la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria.

Ahora bien, durante el siglo XXI uno de los hitos más significativos de las EENNSS fue la expedición del Decreto 4790 de 2008, el cual establece las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria (PFC). Como señala Sánchez (2022), este decreto, si bien buscaba garantizar estándares de calidad, generó tensiones al omitir el reconocimiento histórico y pedagógico de las EENNSS, debilitando su papel en la formación docente inicial. En ese mismo marco temporal, se promulgaron la Ley 715 de 2001, que estandarizó la financiación y administración del sistema educativo, y el Decreto Ley 1278 de 2002, que reglamentó la carrera docente excluyendo a los normalistas del escalafón docente oficial, esto limita su campo de acción, puesto que no puede participar dentro de los ascensos laborales, excepto que complemente su formación con la universidad para obtener el título de profesional como licenciado.

De acuerdo con el Decreto 4790 de 2008 se establece un enfoque curricular basado en cuatro principios pedagógicos fundamentales que configuran el campo disciplinar del normalista superior:

(1), Educabilidad, entendida como una visión integral de la persona y su capacidad de aprendizaje; (2), Enseñabilidad, orientada al diseño de currículos pertinentes y contextualizados para los niveles de preescolar y primaria; (3), Pedagogía, como reflexión crítica sobre la práctica docente y su potencial transformador;(4), Contextos, que implica considerar las dimensiones sociales, culturales y económicas en las que ocurre el aprendizaje (párr., 3).

El campo de acción del normalista de acuerdo con el Decreto 4790 de 2008, se ubica en el diseño y desarrollo de propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria. Según este decreto, los normalistas egresados están habilitados para ejercer la docencia en estos niveles, y pueden acceder a procesos de profesionalización mediante convenios con instituciones de educación superior. Estas alianzas buscan el reconocimiento de saberes adquiridos y la articulación con programas de licenciatura.

A partir de lo planteado en este capítulo se puede concluir, que en el siglo XIX los contenidos de lectura, escritura, aritmética y moral religiosa eran cruciales para la formación de ciudadanos alfabetizados, moralmente rectos y políticamente. Por ello, los normalistas debían dominar estos contenidos y además emplear un método que le permitiera transmitir información que influenciara en la conducta de los alumnos e infundiera los ideales de la naciente República. Durante este siglo a partir de la implementación del método de Lancaster, no se puede establecer un campo disciplinar del normalista ya que no hay una experimentación, reflexión e investigación sobre una rama del conocimiento, porque lo que se describe es una metodología, a su vez tampoco se podría hablar de un campo profesional por el cual se debe hablar de un campo de acción, ya que solo se centran enseñar y en oficios como mantener el orden y la disciplina.

A finales del siglo XIX el campo disciplinar del normalista se centra en fundamentos pedagógicos, didácticos, filosóficos y psicológicos con base en los planteamientos de Pestalozzi y Froebel, además se produjeron discursos sobre la implementación de la pedagogía moderna, abarcando conceptos como infancia, educación y el papel del maestro, más activo y reflexivo, que pudiera conocer al niño y ayudarlo a desarrollar sus facultades mentales. Además de estas materias, en su plan de estudios incluía otras materias como idiomas, cursos industriales, agricultura, economía social y doméstica, cuyo propósito se enfatizó en el progreso social y económico del país. Si bien el normalista tenía un campo

disciplinar basado en la pedagogía que lo habilitaba para el campo de acción como maestro de primaria, los conocimientos específicos requeridos para la dirección de las escuelas elementales y superiores no estaban claramente definidos.

A comienzos del siglo XX el campo disciplinar del normalista fue influenciado con las nociones de la Escuela Activa, la cual adquirió un poder en la transformación de un modelo educativo más práctico, con el objetivo de integrar la teoría y la práctica en la formación de maestros, lo que representó un avance significativo en la educación, se señala cómo las nuevas teorías, impactaron en los contenidos basados en la psicología y la biología; se podría estipular que la ciencia específica o el conocimiento central que caracterizaba a la Escuela Normal era la pedagogía con un enfoque psicológico. Se puede determinar así que el campo disciplinar se ve afectado por la proliferación de saberes, que no está en relación con su campo de acción, centrándose en funciones relacionadas con el médico en la práctica docente dentro de las escuelas anexas. Estas escuelas funcionaron como laboratorios pedagógicos donde se implementaron y evaluaron diversos métodos y técnicas educativas. Asimismo, el normalista tenía la tarea de completar y administrar la ficha escolar, un documento diseñado para recopilar información detallada sobre las características físicas, mentales, morales y sociales del niño.

El campo disciplinar del normalista fue objeto de una profunda controversia a finales de los años treinta e inicios de los cuarenta, cuando Socarrás (1987), estableció una reforma que buscaba suprimir la pedagogía como el conocimiento central del normalista, porque no estaba en el marco de una ciencia, con base en esto propone implementar las ciencias sociales (sociología, antropología y etnografía), convirtiéndose así en el campo disciplinar del normalista. En cuanto a su campo de acción se proyecta en la investigación, en la labor social y cultural de sus comunidades, se puede establecer una relación puesto el campo disciplinar se puede ver reflejado en las labores que tiene que hacer en el campo de acción marcado por el enfoque social desplazando la labor del maestro dentro de las escuelas primarias.

Durante las décadas de 1960 a 1970, las Escuelas Normales Superiores fueron impactadas por reformas tecnocráticas impulsadas por la Tercera Misión Pedagógica Alemana. Estas reformas introdujeron la Tecnología Educativa con criterios de eficiencia y control, desplazando el saber pedagógico como eje de la formación docente. En el campo disciplinar, se debilitó la pedagogía, reduciéndose a contenidos mínimos. En el campo de acción, el maestro perdió autonomía, pasando a ser un ejecutor de planes externos. A nivel institucional, las EENSS fueron transformadas en Institutos de Bachillerato Pedagógico, perdiendo el

título de maestro normalista. Estas reformas rompieron con el proyecto histórico de formación docente contextualizada, debilitando la identidad profesional del maestro.

Por último, a comienzos del siglo XXI, con el Decreto 4790 de 2008, se puede observar la estructuración de un campo disciplinar de los normalistas en las disciplinas como la pedagogía, el currículo, la didáctica, la psicología y la sociología educativa que no definen un espacio de campo de acción único, sino que proveen el conocimiento y las herramientas que el Normalista aplica e integra activamente dentro de su forma de actuar, reflexionar y responder a los contextos educativos de preescolar y primaria. A partir de lo anterior, no se consolida un campo profesional definido y exclusivo para el Normalista Superior, por esto lo más oportuno es referirse a un campo de acción, Por otro lado, la frecuente necesidad de articulación con universidades para alcanzar el título de Licenciado sugiere que la formación normalista es a menudo vista como una etapa o una base, más que a un fin profesional.

A inicios del siglo XXI el campo de acción, está centrado en la docencia inicial, guiado por los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y sus contextos. Un análisis interesante a futuro podría centrarse en cómo, dentro del campo disciplinar, se da un cambio significativo: mientras en los siglos XIX y parte del XX la pedagogía se concibe como el saber fundante en la formación de los normalistas, hacia finales del siglo XX se observa un giro hacia el enfoque en el aprendizaje, desplazando el lugar central que ocupaba la pedagogía como base de la formación de maestros.

## Capítulo II

### Teoría Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki en relación con la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz

En este trabajo de investigación, se realizará un análisis de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz a partir de las teorías de formación y la teoría crítica en las que se fundamenta Wolfgang Klafki para proponer su teoría crítico-constructiva. Para ello, se tendrá en cuenta los conceptos del campo-disciplinar y el campo de acción del normalista, expuestos en el capítulo anterior. Este análisis retomará las categorías de *Bildung* (formación), didáctica teórico-formativa y la formación categorial desarrolladas por Klafki, ya que, en su propuesta este autor, enfoca la importancia de la articulación entre interioridad del sujeto y la exterioridad del mundo en el proceso formativo. Así, se observará si hay una posible relación en la formación del normalista con su campo disciplinar y con las exigencias de su campo de acción regulado por las políticas públicas.

Según el análisis de Wolfgang Klafki (1990) sobre las teorías clásicas de la formación, la *Bildung*<sup>3</sup> se conforma a partir de tres características interrelacionadas. La primera se refiere a la capacitación para la autodeterminación racional, libertad, emancipación, autonomía, la mayoría de edad, el uso de la razón y autoactividad, esto implica la capacidad de usar el propio juicio sin dirección ajena y el cultivo moral del individuo. Como menciona Humboldt (1797) citado por Klafki (1990), el destino del hombre como ser libre y auto operante se halla únicamente dentro de él mismo, el autor hace referencia a la interioridad del sujeto.

La segunda característica, según Klafki (como se citó en Noguera, 2012) hace referencia en el desarrollo del sujeto con el mundo de lo objetivo-universal, el concepto de *Bildung* no se limita a la autodeterminación individual; el sujeto logra racionalidad, capacidad de autodeterminación y libertad solo a través de la objetivación de la actividad cultural humana anterior. Esto incluye logros civilizadores, conocimientos, formas de vida social, productos estéticos, filosofías y creencias. La formación, en este sentido, es general, concebida inicialmente como una formación para todos los hombres, para ello se debe tener en cuenta la elección de contenidos formativos que se orientan a aquellas objetivaciones de la

---

<sup>3</sup>Según Noguera (2010) la *Bildung* se puede acercar a la traducción de formación.

historia que ofrecen posibilidades de una existencia humanizada, guiada por la razón y orientada a la libertad, la justicia, la tolerancia y la diversidad cultural.

La tercera característica, Klafki (como se citó en Noguera, 2012) se centra en la relación dialéctica entre la individualidad y colectividad, se expresa en la forma en que el sujeto se apropia de lo general de manera concreta y personal. Es un proceso relacional, donde la autodeterminación del sujeto se logra a través de la interacción con el saber objetivo y la comunicación con los otros, el lenguaje, como medio de comunicación, permite esta formación individual en diálogo con otros, ya que solo en la interacción y el reconocimiento mutuo es posible el desarrollo pleno de la individualidad.

Estas características entrarían en diálogo con los postulados de Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt, uno de estos postulados se centraba en la pregunta por el ser humano y su sentido de trascendencia, el autor establece que el individuo "desea fortalecer y elevar los poderes de su naturaleza y asegurar valor y permanencia para su ser" (Humboldt, 2022, p.381). Para ello, necesita un mundo exterior en el cual podrá ejercer su poder y llevar a cabo sus pensamientos, la necesidad de un mundo exterior impulsa al ser humano a expandir su conocimiento y su capacidad de actuar, este poder innato de acción, que tiene el ser humano se da a partir de las capacidades que nos permiten interpretar el mundo, (sentir, observar, escuchar) y asimismo de la habilidad para responder, crear y llevar a cabo acciones basadas en lo que se ha percibido. "El mundo, procesado por el pensamiento y la acción, ya no es más considerado simplemente contenido, sino aquello donde la realización humana puede ser alcanzada" (Humboldt citado por Noguera, 2012, p.204).

Para Humboldt (2022), no solo se debe prestar atención a las potencias del ser humano, también se debe pensar en su sentido de trascendencia, en el impacto y la influencia de estas potencias sobre el entorno, ya que nuestras acciones pueden influir en decisiones futuras y en cómo se desarrollan las sociedades. Según Humboldt (2022), la *Bildung* es un proceso de perfeccionamiento que busca el desarrollo de potencias individuales, que requiere de la cultura, de expresiones de saberes de la humanidad, en el que el individuo busca comprender su lugar en el mundo y su relación con los demás.

A partir de las teorías clásicas de formación para Klafki (1990) la "formación general" implica que el individuo alcance su racionalidad, capacidad de autodeterminación y libertad a través de procesos de apropiación y discusión crítica, mediante la relación con el saber y su apropiación cultural, social y política. Según la interpretación de Runge (2008) las teorías de formación y la influencia de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, de los años sesenta, Klafki desarrolla su perspectiva pedagógica, sin embargo, el autor se distancia del

escepticismo y negatividad de la Teoría Crítica y busca trascender la crítica y enfocarse en la construcción de mejoras educativas.

Es por ello que Klafki desarrolla su teoría crítico-constructiva. Para definir estos términos se retoma al autor Velilla (2018) quien cita a Klafki exponiendo el término crítico para referirse a una formación orientada al desarrollo de la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad de todos los niños, jóvenes y adultos en todas las esferas de su vida con el objetivo de descubrir las formas de falsa conciencia que influyen de manera oculta en los sujetos y que, a su vez, determinan las maneras de enseñar y de aprender. Ahora bien, el término constructivo en Klafki implica una constante atención a la praxis, al interés por la acción y por el cambio global, es decir, busca ir más allá de la crítica para crear soluciones y mejorar la realidad educativa. Debido a la teoría crítico-constructiva se hace una relación entre lo crítico entendido como la autodeterminación, racionalidad del sujeto y lo constructivo entendido como la importancia de la praxis en relación con el querer transformar la realidad, permitiendo pensar la relación entre interioridad y exterioridad del sujeto. Esta perspectiva resulta relevante para analizar cómo los contenidos que conforman el campo disciplinar del normalista se relacionan con el campo de acción, es decir, cómo los contenidos preparan al normalista para que obtenga una comprensión objetiva y crítica a través de su formación, y cómo esta comprensión se ve reflejada en su contribución social.

Debido a su teoría crítico-constructiva, Klafki desarrolla categorías como la didáctica teórico-formativa, entendiendo la didáctica como un subcampo de la pedagogía relacionado con problemas formativos, enfocada en un nivel socio-crítico que analiza los procesos de enseñanza, aprendizaje, la construcción de subjetividades, problemas políticos y sociales. Klafki citado por Velilla (2018) menciona que “La didáctica teórico-formativa no se reduce a contenidos (*inhalt*) sino que constituye los problemas contemporáneos que se derivan de ellos, que están asociados con asuntos políticos, sociales, culturales, científicos y ambientales”(Velilla, 2028, p.117) por lo tanto, Klafki distingue dos dimensiones esenciales el *Inhalt*, entendido como el contenido, y el *Gehalt*, que se refiere al contenido formativo. Según Klafki, citado por Runge (2008), la tarea del maestro y del didacta consiste en identificar el *Gehalt* (lo formativo), es decir, reconocer el contenido con potencial formativo. A partir de esta perspectiva se podría mirar como los contenidos que se fundamentan en la ENSNSP preparan al maestro normalista en su formación a través de contenidos formativos.

A partir de lo expuesto anteriormente, Klafki citado por Runge (2008) menciona que para identificar si un contenido es formativo, el maestro debe tener en cuenta los tres principios claves, el primero es el *elemental*, hace referencia a los conceptos más básicos de

un contenido, el segundo es el *ejemplar*, donde el contenido general se relaciona en otros contextos y el último principio es el *fundamental*, es la apropiación que realiza el sujeto del contenido a través de su experiencia. De los tres principios propuestos por Klafki, en este trabajo se retomará únicamente el principio *elemental*, permitiendo identificar la validez general que pueden aplicarse a los contenidos, haciendo posible una experiencia formativa y significativa. Este principio será clave para comprender los contenidos que se priorizan dentro de la formación del normalista. Además de los principios didácticos según Klafki traducido por Mesa y Pantoja (1976) también se debe tener en cuenta cuatro dimensiones fundamentales como:

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
4. Medios de enseñanza. (p.87)

Las primeras dos dimensiones permitirán observar la relación de los objetivos propuestos por la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNP) y los contenidos que presentan dentro del plan de estudios de la ENSNP. Además de estas dimensiones, es necesario considerar elementos conceptuales que forman parte del análisis didáctico, entendido conforme a Paredes (2017) "como la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza."(p.36) es decir, una herramienta fundamental para determinar si un contenido está orientado hacia la formación del estudiante. Su propósito no es simplemente organizar contenidos, sino interpretarlos críticamente desde su valor formativo, es decir, desde su capacidad para contribuir al desarrollo del pensamiento, la autonomía y la comprensión profunda del mundo.

Según Klafki citado por Runge (2018) este análisis debe abordarse a partir de cinco dimensiones fundamentales, que funcionan como preguntas orientadoras para interrogar la relevancia de contenidos en la formación del sujeto. Las cuales son de acuerdo con Klafki citado por Runge (2018):

(a) Importancia para el presente, se refiere a la relevancia que el contenido tiene para la vida actual del estudiante. ¿Cómo se relaciona este saber con su mundo, sus intereses y su contexto inmediato? La enseñanza debe establecer un vínculo aquí y ahora con los contenidos, permitiendo que los estudiantes los sientan significativos en su realidad actual. Esta pregunta es relevante ya que permite entender cómo se incorporan los contenidos

disciplinarios del normalista dentro de su contexto actual, es decir, el campo de acción del normalista regulado por las políticas públicas.

(b). Importancia para el futuro, todo contenido verdaderamente formativo debe preparar al estudiante para enfrentar de manera crítica y autónoma un futuro incierto. Esta dimensión resalta la tensión inherente en la enseñanza formativa que busca formar para un presente comprensible y, al mismo tiempo, fortalecer al educando para actuar en contextos aún desconocidos. Por tanto, el contenido debe abrir posibilidades de comprensión y acción futura, más allá de su utilidad inmediata. A partir de esta incógnita resulta pertinente entender cómo influyen los contenidos en cuanto a la preparación futura del normalista.

Finalmente, Klafki (1990) desarrolla su propuesta de *formación categorial*, en ella se encuentran las teorías de *formación material* y *formación formal*. Según Velilla (2018) la formación material se centra en el enciclopedismo, es decir en la recopilación de todos los saberes específicos, siempre y cuando estén respaldados científicamente, sólo así se consideran contenidos pertinentes para la enseñanza, en esta formación material se evidencia como se deja a un lado los contenidos culturales<sup>4</sup>, esto conlleva a que la formación material solo es efectiva en formas limitantes. (Blankertz, 1981, como se citó en Velilla, 2018). El autor Velilla (2018) resalta que su enfoque no se evidencia una orientación por lo formativo, pues simplemente los contenidos se establecen de forma incuestionable, es por eso que Klafki realizó una crítica a esta teoría debido a su ausencia analítica sobre lo significativo de los contenidos” (Velilla, 2018, p.120). Esta formación material es posible identificarla dentro de los planes de estudio de la ENS ya que son contenidos teóricos que respaldan su función dentro del campo de acción.

La *formación formal*, según Velilla (2018), tiene como punto de inscripción al sujeto. Son dos sus puntos centrales: a) la teoría de la formación funcional que sostiene que una persona formada es aquella que despliega sus fuerzas interiores, y b) la teoría de la formación metódica que propone que formado es aquel que ha aprendido a aprender y dominar capacidades instrumentales y procedimentales (p.120). En la formación funcional se da el desarrollo de las capacidades básicas del hombre, las cuales son, físicas, mentales, espirituales y la formación metódica tiene que ver más con potenciar al estudiante mediante los medios y métodos necesarios para que logre esa apropiación de los conocimientos y puedan hacer juicios respecto a ello. Este elemento conceptual permitirá entender los fines formativos que presenta la ENS en cuanto al perfil del normalista. En este sentido, se utilizará

---

<sup>4</sup> Para Blankertz, 1987, como se citó en Velilla, 2018). Los contenidos culturales en sí mismos no señalan criterios de selección, es decir no se alinean a la estructura científica que valida el contenido.

la teoría de formación categorial para evidenciar si la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, tendrían un papel como mediadoras entre la formación material y formal

En conclusión, los postulados de Wolfgang Klafki sirven como lentes analíticos que posibilitan un análisis sobre la formación de maestros normalistas de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, a través de la noción de formación la cual hace referencia a la interioridad y exterioridad del sujeto, en donde estas instituciones proporcionan contenidos que ayuden a los estudiantes a entender el mundo categorialmente, y así puedan trascender de la simple transmisión de saberes disciplinares, a proporcionar una formación, que habilite a los futuros maestros a apropiarse críticamente de los contenidos, y proyectarlos en su campo de acción. Asimismo, al incorporar los principios (como el *principio elemental* de los contenidos) y las dimensiones del análisis didáctico (importancia para el presente y el futuro, estructura interna y asequibilidad), se establece un enfoque que permite interrogar los documentos institucionales como el Plan de Formación Complementaria y el horizonte institucional desde su potencial formativo y no solo desde su estructura curricular.

### Capítulo III

#### **Caracterización de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de La Paz**

Este apartado se realiza a partir de la fase del nivel superficial de análisis la cual consiste en la descripción de la información, para ello se revisó los documentos institucionales de la ENSNSP y las normativas educativas. Las Escuelas Normales Superiores (EENNSS) de acuerdo con el Decreto 1236 de 2020, son instituciones educativas que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural, mediante el programa de formación complementaria. Asimismo conforme a la Ley 115 de 1994 en el artículo 112, estas instituciones son unidades de apoyo para formar docentes y, mediante un convenio con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.

La naturaleza de las EENNSS de acuerdo con el Decreto 1236 de 2020, se caracteriza por el desarrollo integral en la infancia como centro de la formación que imparten a sus educandos, e indagar sobre el papel de los principios pedagógicos, procesos de formación, extensión, investigación, y evaluación. Finalmente, la fundamentación de la práctica pedagógica, el diseño de diversas estrategias del aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Otras características que indican las políticas públicas de Colombia en el Decreto 4790 de 2008, es que las EENNSS deben tener condiciones básicas de calidad, en cuanto a la apropiación de principios pedagógicos, en el diseño, el desarrollo de su propuesta curricular y su plan de estudios los cuales son: La educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos.

Dentro de la caracterización de las EENNSS, se encuentran los fines de estas instituciones según el Decreto 1236 de 2020: a) contribuir al desarrollo y aplicación a la fundamentación y práctica de la pedagogía, b) fortalecer en los docentes la capacidad investigativa, desarrollar en los docentes capacidades para mejorar e innovar las prácticas y estrategias pedagógicas, c) formular estrategias de evaluación, fomentar en los educadores el desarrollo y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas para la atención a la población del sector rural y grupos étnicos, d) promover y desarrollar los fines de la educación inicial, preescolar en coherencia con la Política de Estado, e) promover la vocación para ser docentes durante todo el proceso de formación de los estudiantes y finalmente impulsar el desarrollo de las capacidades de los docentes en relación con la

comprensión lectora, la escritura, el análisis, la argumentación y el pensamiento crítico. Así como, promover la adquisición de una lengua extranjera. Las EENNSS son la encargada de proporcionar un campo disciplinar para que el normalista pueda ser docente de preescolar, básica primaria y director rural, donde debe cumplir funciones específicas que se encuentran en la Resolución 3842 de 2022 las cuales son:

a) Docente preescolar, consta en conocer y dominar saberes referidos al desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes para establecer relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) diseñar y diligenciar instrumentos para la planeación de las experiencias pedagógicas y para el registro cualitativo del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas [...], c) generar ambientes y desarrollar experiencias pedagógicas [...], d) elaborar y adaptar material pedagógico y didáctico [...] y finalmente, e) generar experiencias basadas en el juego, la literatura, la exploración del medio y las expresiones artísticas que promuevan el desarrollo, del aprendizaje (p.19).

Otra de las funciones que hacen parte del campo de acción del normalista es ser Docente Básica Primaria, para ello debe a) conocer el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes [...] los criterios definidos para estudiantes [...] que permita realizar el seguimiento y la evaluación del trabajo académico en el aula, b) desarrollar estrategias que articulen y enriquezcan el trabajo interdisciplinario propio de este ciclo de educación, [...] y por último, c) plantear actividades de apoyo y nivelación, previo análisis de su proceso formativo y acorde con el desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes de este ciclo educativo (p. 19).

Además el normalista puede ejercer como Director rural, su labor [...], se ocupa de los procesos relacionados con la planeación, dirección, orientación, programación, administración y evaluación de las prácticas y dinámicas educativas que se llevan a cabo en la institución y de las relaciones interinstitucionales y de convivencia con el entorno la familia y la comunidad educativa (p.10).

A partir del marco general que ofrecen las políticas públicas en Colombia sobre las EENNSS de su definición, características y fines, resulta pertinente caracterizar la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) en Bogotá. Según la ENSNSP (2021) esta institución fue establecida en Bogotá en 1949 por el Padre Bernardo Sánchez, con la colaboración de las Hermanas de Nuestra Señora de la Paz. Su creación estuvo orientada a atender a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, poniendo especial énfasis en la formación cristiana y en el servicio a los más necesitados.

Conforme a la ENSNSP (2021) desde sus inicios, ha tenido como meta la formación integral de maestros comprometidos con la construcción de la paz, que aporten significativamente a la educación de niños y jóvenes. A través de sus procesos formativos, la escuela busca formar profesionales de la educación que sean sensibles y comprometidos con la defensa de los Derechos Humanos. Para esto la ENSNSP (2021) plantean en su misión institucional:

velar como una institución confesional católica formadora de Niños y Jóvenes en niveles de Básica y Media Académica, conscientes del ser cristiano, rol asumido como sujetos sociales con alta calidad humana y amplia proyección social[...]El Programa de Formación Complementaria forma maestros y maestras para Pre-Escolar y Básica Primaria como constructores de Paz desde su experiencia de Fe, el Saber pedagógico, la creación y recreación de la historia y la cultura, la producción y comunicación de los saberes, además de la participación en procesos de investigación y transformación de las realidades locales, regionales y nacionales. (p.21)

Por último, el objetivo del Programa de Formación Complementaria (PFC) de acuerdo de la ENSNSP (s.f) es: formar maestros y maestras para la Primera Infancia, Preescolar, y Básica Primaria profesionales en educación como constructores de Paz, con un enfoque académico investigativo, con énfasis en Lenguaje y Literatura. Su objetivo es, formar maestros comprometidos con la orientación de procesos de enseñanza y educabilidad, donde el aprendizaje sea una experiencia que aporte al desarrollo de los niños, niñas de Primera Infancia, Preescolar y Básica Primaria, según el PFC de la ENSNSP (s.f) su perfil del egresado es:

Como pedagogo de la paz, establece claramente los principios y criterios religiosos, éticos, académicos y pedagógicos a los cuales debe responder desde lo humano, en relación con su contexto y con una clara actitud de compromiso y participación. Para esto se segmenta los contenidos en tres núcleos diferentes del plan de estudios. (p.1)

De acuerdo con el PEI de la ENSNSP (2020), el plan de estudios se conforma por el Núcleo Educación, sociedad y cultura, b) Núcleo de Lenguajes, c) Núcleo de Prácticas Pedagógicas.

### **3.1 Descripción de las categorías y hallazgos**

Este apartado se realiza a partir de la fase de nivel analítico, que consiste en la clasificación, ordenamiento de la información y la construcción de categorías a través de los

documentos institucionales y la legislación educativa. En la ENSNSP se revisaron los planes de estudio, Proyecto Educativo Institucional(PEI), el Programa Complementario de Formación (PCF), programas analíticos, en las cuales se identificaron tres categorías, establecidas previamente, centrales como: maestro, pedagogía y didáctica. Asociadas a estas categorías aparecen otras como investigación y práctica pedagógica. De esta misma manera se identificaron estas categorías en las políticas públicas a través del Decreto 1236 de 2020 (por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docente, el Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), Decreto 4790 de 2008 (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) y Resolución 3842 de 2022 (por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones). Por la naturaleza propia de los documentos de las políticas públicas aparece la categoría emergente de Docente.

### **Maestro**

La primera categoría maestro, la cual en las políticas públicas se menciona de manera limitada y, en la mayoría de los casos, se utiliza de forma alterna con el término docente. Ambas denominaciones se relacionan con el campo de acción correspondiente a los niveles de educación preescolar y básica primaria, tal como se evidencia en el Decreto 4790 de 2008, Artículo 3, donde se establece un “programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria” y una “propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria” (párr. 2). Otras funciones que se identificaron en el campo de acción del maestro están dentro del Decreto 1075 de 2015 donde los “maestros de educación inicial [...] toma decisiones de los procesos pedagógicos y curriculares de los establecimientos educativos” (p.1).

En el Decreto 1236 de 2020 que establece las EENNSS tienen la misión de formar docentes, lo cual evidencia la falta de claridad en torno al concepto de maestro dentro de las políticas públicas. En lugar de definir con precisión esta categoría, los decretos recurren de manera reiterada al término docente, como puede observarse en el párrafo del Artículo 112

de la Ley 115 de 1994 al predominar y “establece que las Escuelas Normales Superiores están autorizadas para formar educadores para ejercer la profesión docente en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria” (párr. 3).

En contraste, los documentos institucionales de la ENSNSP (2019), particularmente en los planes de estudios, se enfatiza una noción del maestro vinculada a diversas asignaturas. Resulta especialmente significativo que se contemple una asignatura denominada: *Maestro e infancia*, pues allí se visibiliza la centralidad del maestro y su relación con la infancia como categoría fundante de la práctica pedagógica. En dicha asignatura se observa que el campo disciplinar del maestro debe contar con un contenido central que se relacione con conocimientos culturales, políticos y pedagógicos, a la vez, se le asigna un campo de acción desde un sentido funcional dentro del sistema educativo, donde el Estado y los intereses en la infancia influyen directamente en su práctica. En relación con la identidad del maestro, se reconoce que el saber se constituye histórica y socialmente, lo cual se identifica en la asignatura de la siguiente manera:

El maestro, como un sujeto constituido a partir de la institucionalización del saber en la modernidad a través de la escuela y su encuentro con la infancia [...] el maestro crea y estructura sus prácticas y su saber en torno a las necesidades y requerimientos del contexto social y cultural de la escuela, principalmente en función del Estado y sus intereses sobre la infancia, pero esta, no aparece en el marco escolar ya determinada sino que construye su identidad en torno a las prácticas y discursos que los maestros (entre otros agentes que constituyen el cuerpo escolar) han creado para ella. (p. 1).

Dentro de los planes de estudios de la ENSNSP (2019) se encuentran otras asignaturas que aportan a la construcción de la identidad del maestro. En la asignatura de *Introducción a la Psicología* se señala que el maestro debe comprender el aprendizaje de sus estudiantes y responder a los retos educativos desde una perspectiva psicológica, aspecto que se refleja en la siguiente afirmación: “se busca que el maestro debe tener un papel activo en los procesos que involucran el aprendizaje de sus estudiantes, así mismo como las causas, dificultades y estrategias relacionadas a lo didáctico” (p. 1).

En la misión institucional de la ENSNSP (2020) se identifica otra noción del maestro a partir de características que se relacionan con los contenidos propuestos en el plan de estudios de la ENSNSP. Allí se establecen rasgos como:

Programa de Formación Complementaria forma maestros y maestras para Preescolar y Básica Primaria como constructores de Paz desde su experiencia de Fe, el Saber pedagógico, la creación y recreación de la historia y la cultura, la producción y

comunicación de los saberes, además de la participación en procesos de investigación y transformación de las realidades locales, regionales y nacionales (p. 21).

En primer lugar, se enfatiza en formar maestros y maestras para Preescolar y Básica Primaria. Dentro del plan de estudios el maestro se relaciona con una población específica, es decir, con los niños de preescolar, por ejemplo, la asignatura de *introducción a la psicología* (2020) busca “Comprender la relación de los procesos psicológicos superiores en el desarrollo del currículo escolar de los niños en edad preescolar” (p.1).

La segunda parte de la misión (2020) consiste en formar maestros “constructores de Paz desde su experiencia de fe” (p.21). Atendiendo a lo anterior se refleja un ideal formativo hacia la construcción de la paz en donde hay una relación directa con la asignatura seminario de pedagogías y espiritualidades para la Paz (2024) ya que se centra en “generar en los maestros [...] una postura crítica y argumentativa acerca de la importancia de la espiritualidad en la búsqueda del bien común, el bienestar social y la construcción de la Paz” (p.1).

La tercera parte de la misión (2020) se centra en cómo el maestro tiene un “saber pedagógico que está orientado a la creación y recreación de la historia y la cultura” (p.21), para ello presentan un marco histórico que les permite reflexionar sobre el pasado. Esto se evidencia en la asignatura de *Problemáticas del contexto histórico, social y educativo* (2019) la cual busca “Proporcionar al maestro en formación habilidades para cuestionar la realidad social y educativa a través del análisis de problemáticas relevantes al otorgar bases conceptuales y metodológicas” (p.2).

La cuarta parte de la misión (2020), el “saber pedagógico del maestro está dirigido [...] a la producción y comunicación de los saberes” (p.1), para ello la asignatura de *taller de lectura y escritura* (2020) se enfatiza en “Fortalecer la producción y comprensión textual, a partir de la apropiación de herramientas teóricas y su diálogo con talleres prácticos.” (p.2). Asimismo la asignatura de *nociones de la literatura* (2018) muestra cómo “Trazar un panorama de la literatura a partir de un curso introductorio que busca acercar al estudiante a ciertas características de lo literario, a su carácter social y cultural, y a su incidencia en la construcción del saber” (p.2). De igual modo la asignatura de *didáctica de las TIC y educación* (2019) contribuye a “Desarrollar capacidades comunicativas que dialogan desde la horizontalidad y el diálogo de saberes.” (p.1). Además en la asignatura de *didáctica del taller de artes* (2019) se busca que “conduzcan a la comprensión de la Educación Artística como medio fundamental de comunicación y sensibilización” (p.1). Estas asignaturas se encuentran en relación con el maestro en cuanto le proporcionan al normalista contenidos, para que comuniquen sus saberes por medio de la escritura, la tecnología y el arte.

La quinta parte de la misión (2020) muestra cómo el maestro se vincula en “procesos de investigación y transformación de las realidades locales, regionales y nacionales.” (p.21) En esta parte de la misión no hay un contenido sobre cómo la investigación contribuye a las transformaciones de realidades del contexto, ya que en la asignatura de *profundización de la investigación* se hace énfasis en la investigación educativa y no en el contexto. Esto se evidencia en el plan de estudios en la asignatura *Proyecto de investigación educativo-pedagógico II* (2019) ya que se debe “presentar los resultados de los proyectos de investigación educativo-pedagógico” (p.1).

En el PEI de la ENSNSP (2020), dentro de la organización institucional, se define al maestro formador del normalista con un perfil operativo que se centra en la acción pedagógica directa en la escuela. A diferencia de la asignatura *Maestro e Infancia*, donde la definición del maestro se sitúa en un marco histórico y sociopolítico, aquí se concibe al maestro formador del normalista como:

El maestro es un profesional de la educación con formación pedagógica, que asume la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos y resultados [...] igualmente en la organización de su actividad, de los espacios, los tiempos, los énfasis con los que trabajan, las relaciones que establecen con las diferentes personas con las que conviven en la institución, la manera como habitan la Escuela (p. 25).

En la categoría maestro, se identifican tensiones en la política pública, concretamente en los decretos, ya que no se define con precisión y se utiliza de manera intercambiable con el término docente, en los documentos institucionales de la ENSNSP se resalta el papel del maestro desde un marco histórico y pedagógico. Allí se reconoce que el maestro articula un campo disciplinar basado en saberes pedagógicos, didácticos y del contexto, con un campo de acción centrado en la práctica pedagógica, la investigación y la transformación social, desde donde se le entiende como un ser constructor de paz que responde a las necesidades de la infancia y del contexto social.

## **Pedagogía**

La segunda categoría central es la pedagogía, esta aparece en las políticas públicas, asociada al saber fundante del docente, esto se ve reflejado en el Decreto 1236 de 2020, Artículo 2.3.3.7.1.4 Fines de las Escuelas Normales Superiores, el cual establece que las EENNSS deben “Contribuir al desarrollo y aplicación de la fundamentación y práctica de la

pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y de la profesión docente” (p.4).

En el caso del Decreto 4790 de 2008 la pedagogía se relaciona con la reflexión sobre la práctica pedagógica. Esto es posible evidenciarlo a partir de su Artículo 2 “La pedagogía: Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos” (párr.4).

Asimismo como en el Decreto 1236 de 2020 la pedagogía en la ENSNSP aparece en el PEI (2020) como el saber fundamental del maestro y se relaciona con los procesos de formación “es el saber propio de las maestras y los maestros [...], es el saber que permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Es el saber que se nutre de la historia” (p.45).

Por otra parte, la ENSNSP relaciona la pedagogía con el quehacer del maestro. Esto se evidencia en el PEI de la ENSNSP (2020):

La pedagogía, [...] también se construye diariamente [...] sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con estudiantes, maestros y padres de familia, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la paz. [...] es importante que las prácticas pedagógicas que cotidianamente llevan a cabo los maestros, permitan desde la innovación pedagógica, el despertar el interés de los estudiantes y estimularlos no solo a aprender, sino también al cómo enseñar a otros (p.45).

A diferencia de lo anterior en el PEI de la ENSNSP (2020) en el apartado del núcleo de la práctica pedagógica, la pedagogía se relaciona solo con la enseñanza, y esta última se considera el concepto central de la didáctica. “La enseñanza es el elemento nodal de la pedagogía en tanto que responde a las preguntas sobre el para qué, el cómo, a quién y, finalmente, cuáles son las formas de enseñar” (p.243).

La categoría de pedagogía en las políticas públicas y en los documentos institucionales, se configura como el saber fundante del normalista, también se encuentra una relación en cuanto a la reflexión sobre el quehacer del normalista. Por último, a comparación de las anteriores similitudes, se evidencia en el PEI un vínculo entre la pedagogía y la enseñanza, siendo este último concepto el objeto de estudio de la didáctica.

### **Didáctica**

La tercera categoría central es la didáctica, en las políticas públicas la didáctica se centra en las didácticas específicas. Esto se evidencia en el Decreto 1278 de 2002, dentro del

artículo 34 en los “aspectos de los docentes evaluados: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño” (párr.1).

Dentro de los documentos institucionales, específicamente en el PEI, la didáctica no se menciona a profundidad, sin embargo aparece como una característica del maestro, en cuanto permite llevar al estudiante a la construcción del conocimiento. De acuerdo a lo anterior se puede evidenciar en el PEI de la ENSNSP (2020) la “lógica de la enseñanza, orientada a que el estudiante logre una mejor construcción y reconstrucción del conocimiento, por lo que define el perfil del docente y de su didáctica” (pag.24).

En contraste de lo anterior, en el plan de estudios se evidencia la didáctica como estrategia a utilizar en diferentes contextos, además se relaciona con el aprendizaje y no con la enseñanza. Como ejemplo en la asignatura *didáctica y fundamentos de inclusión y diversidad* (2020) se debe “Implementar estrategias didácticas para abordar el aprendizaje de diferentes grupos poblacionales” (p.2).

La categoría de la didáctica se presenta tanto en los documentos institucionales como en los documentos legales en relación directa con el maestro y se presenta como un contenido necesario en la formación del normalista, sin embargo no se profundiza mucho, se muestra la didáctica como una estrategia y como un medio para el aprendizaje de los niños y las niñas.

### **3.2 Subcategoría**

#### **Investigación**

Desde la categoría de maestro se asocia la subcategoría de investigación, dentro de las políticas públicas existe una discrepancia entre los decretos y la resolución respecto al docente investigador. En el Decreto 4790 de 2008 y el Decreto 1236 de 2020 se resalta la importancia de que las EENNSS formen docentes como investigadores. Específicamente, este último, en su Artículo 2.3.3.7.1.4 sobre los fines de las EENNSS, establece que estas instituciones deben "Fortalecer en los docentes la capacidad de investigación formativa en el campo de la pedagogía, didácticas para la enseñanza, aprendizajes y desarrollo integral de niñas y niños de educación inicial, preescolar y básica primaria..." (párr.4). En contraste, la resolución 3842 de 2022 no se menciona al docente de preescolar y básica primaria como investigador. Esto se evidencia en el Artículo 2.1.3.2 en las funciones del docente:

Funciones Específicas de los Docentes de Preescolar 1. Conocer y dominar saberes referidos al desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes para

establecer relación con procesos de enseñanza y aprendizaje 2. Diseñar y diligenciar instrumentos para la planeación de las experiencias pedagógicas y para el registro cualitativo del proceso de desarrollo y aprendizaje [...] incentivar el cuidado de sí y del otro, la autonomía, la construcción de acuerdos de convivencia, potenciar su curiosidad y creatividad 4. Elaborar y adaptar material pedagógico y didáctico [...] 5. Generar experiencias basadas en el juego, la Literatura, la exploración del medio y las expresiones artísticas que promuevan el desarrollo, aprendizaje, bienestar y cooperación de los estudiantes. (p.18)

La investigación dentro del PEI de la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz constituye un enfoque central dentro de la formación del normalista. Se espera que el futuro maestro participe en procesos investigativos que le permitan comprender, analizar y transformar, atendiendo a las necesidades de la sociedad de su práctica pedagógica. Es por ello que la ENSNSP entiende la investigación dentro de su PEI (2020) como:

Investigación: es una estrategia para la indagación, interrogación y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas vigentes, a la luz del horizonte histórico y conceptual del saber pedagógico [...]. Desde esta perspectiva se busca construir herramientas teóricas y metodológicas que permitan tomar posición sobre las posibilidades y alternativas de adecuación de la formación de maestros y de la institución educativa a las demandas de la sociedad contemporánea (p. 25).

La categoría investigación, se menciona tanto en los documentos institucionales, como en políticas públicas para atender las diferentes necesidades socioculturales, permitiendo al futuro normalista actuar de manera dinámica en su campo de acción, pero en la Resolución 3842 de 2022 dentro de las funciones específicas como docente de preescolar y básica primaria, director docente -director rural no habilita al normalista como investigador.

### **Práctica pedagógica**

Desde las políticas públicas la pedagogía se relaciona con la subcategoría de práctica pedagógica y se menciona en el Decreto 1236 del 2020 en el Artículo 2.3.3.7.1.4 cómo la “práctica pedagógica, [...] fundamentado en un enfoque de inclusión y diálogo intercultural que favorezca el reconocimiento y respeto de la diversidad, así como la valoración de los estilos y ritmos de desarrollo y aprendizaje.”(párr.6). Por otro lado en el Decreto 1236 del 2020 en el Artículo 2.3.3.7.2.3 se evidencia que las prácticas pedagógicas se efectúan dentro de su proceso formativo:

Los estudiantes del programa de formación complementaria desarrollan su práctica pedagógica en diversos contextos que promuevan el desarrollo de sus competencias

[...], como lo son: modalidades de educación inicial, Escuelas Normales Superiores e instituciones educativas que ofrecen los niveles de preescolar y básica primaria y en centros de investigación en educación (párr.1).

De la misma manera en los documentos institucionales de la ENNSNSP se encuentra la pedagogía asociada a la práctica pedagógica, permitiéndole al normalista identificar y reflexionar sobre su campo de acción, dentro de un contexto escolar, esto es posible identificarlo a partir de la ENSNSP en su documento institucional, Plan de Estudios en el apartado de práctica pedagógica (2020) como:

Hacer de la Práctica pedagógica, un espacio de formación que permita a los maestros en formación, desarrollar sus actitudes y aptitudes como maestros, conocer más de cerca las realidades escolares, posibilitar una reflexión crítica desde su propia práctica y aportar desde allí propuestas de trabajo novedosas, en miras a la construcción de saber pedagógico (Práctica Pedagógica, párr. 5).

En contraste, la práctica pedagógica tiene dos énfasis distintos, en las políticas públicas tiene un enfoque de inclusión y diálogo intercultural, favoreciendo el desarrollo y el aprendizaje, mientras que en la ENSNSP la práctica pedagógica se centra en la reflexión del quehacer del maestro con énfasis en la contribución para el saber pedagógica. Esto evidencia que la ENSNSP y la legislación que la regula tendrían perspectivas un tanto diferentes.

### **3.3 Categorías emergentes**

#### **Docente**

En las políticas públicas y en los documentos institucionales, surge la categoría emergente de docente, es decir que esta no es una categoría inicial pero debido a su recurrencia fue necesario describirla. Es así como, desde los decretos, el normalista es comprendido como un docente en preescolar y básica primaria, además como directivo rural orientado a responder a las necesidades, esto se identifica en el Decreto 1236 de 2020 Artículo 2.3.3.7.1.3 establece que las EENNSS deben “formar docentes para la educación inicial, preescolar y básica primaria, así como directivos docentes en el cargo de director rural” (párr. 1). El docente, y su quehacer muestra que su labor va más allá de la enseñanza - aprendizaje en el aula e integra funciones académicas, administrativas, investigativas, formativas y se refiere como un acompañante, lo cual se refleja en el Decreto 1278 de 2002 define a los docentes como:

Docentes: las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza

aprendizaje se denominan docentes. [...] como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación (párr. 1).

Además de estas funciones según la Resolución 3842 de 2022 establece que el docente en preescolar y básica primaria debe tener ciertas funciones, las cuales algunas de ellas tienen una relación con los contenidos propuestos por la ENSNSP. La primera función consignada en la Resolución 3842 de 2022 es: conocer saberes fisiológicos emocionales y psicosociales para los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta función se relaciona con la asignatura de *neuropsicología del desarrollo infantil* (2019) ya que reconoce “los procesos neuropsicológicos a partir de los cuales el niño aprende en sus etapas de maduración” (p, 2).

La segunda función presentada en la Resolución 3842 de 2022 es registrar el proceso cualitativo del desarrollo, para asumir esta responsabilidad el plan de estudio de la ENSNSP presenta la asignatura de *evaluación y currículum*, “el currículum [...] como un sistema que acoge el sentido total de la vida escolar. Siendo la base de su organización. Por otra parte, la evaluación se aborda como un proceso continuo que evidencia las transformaciones que suceden en el aula en el proceso de enseñanza -aprendizaje” (Párr. 1,2.). La tercera función de la resolución 3842 de 2022 es elaborar y adaptar material pedagógico y didáctico, y finalmente generar experiencias basadas en el juego, para esta función no hay un contenido que se relacionen del todo.

Otras de sus funciones dentro de la Resolución 3842 de 2022 son ambiguas debido a que se hace énfasis en varios temas a la vez como por ejemplo, según el artículo 2.1.3.2 “incentivar al cuidado de sí y del otro la autonomía la construcción de acuerdos y de convivencia potenciar su curiosidad y creatividad”(párr., 3)

Finalmente el docente cumple funciones de directivo docente- directivo rural funciones de las cuales se habilita al normalista conforme al Decreto 1236 de 2020 sin embargo hay pocos contenidos de la ENSNSP que se refieran a dichas funciones, esto se evidencia en los hallazgos anteriormente mencionados cuando se manifiesta que todos los contenidos dentro del plan de estudios corresponden a formar maestros de preescolar y básica primaria.

Asimismo, la Resolución 3842 de 2022 habilita al normalista para ejercer funciones de directivo docente, orientadas al desarrollo de procesos de dirección, planeación, organización, coordinación y administración. En la ENSNSP, la asignatura que podría responder parcialmente a estas funciones es: *Modelos Pedagógicos*, la cual tiene por objetivo “Brindar herramientas para el diseño e implementación de estrategias, programas y actividades pedagógicas acordes a los modelos actuales que permitan en la práctica la concientización del estudiante frente al medio que lo rodea y su posibilidad de transformar” (p. 2). Esta materia se relaciona con la función según la Resolución 3842 de 2022 de “Liderar y gestionar la construcción colectiva y mejoramiento continuo de la organización escolar en el marco del proyecto institucional” (p. 8).

La categoría emergente de docente evidencia que, en las políticas públicas, esta figura se concibe principalmente como un facilitador del aprendizaje, orientado al cumplimiento de funciones técnicas y operativas, lo que desplaza el sentido formativo y reflexivo propio del maestro. El Decreto 1236 de 2020 y la Resolución 3842 de 2022 configuran al docente como ejecutor de procesos de planeación, evaluación y gestión, reduciendo su campo de acción a tareas administrativas y de resultados de aprendizaje. Por otro lado el docente normalista se reconoce en el Decreto 1236 de 2020 como director docente y director rural en donde se evidencian pocos contenidos relacionados con estas funciones, esta situación no permite al docente ubicarse en el contexto educativo actual y diseñar estrategias coherentes para la transformación del sujeto que está inmerso en el proceso de acción educativa.

### **Hallazgos**

Las categorías centrales de este ejercicio de investigación fueron posibles de rastrear a través de las políticas públicas y los documentos institucionales, con el fin de establecer una comparación entre ellas. En torno a estas categorías centrales maestro, pedagogía y didáctica, se asocian las subcategorías de investigación y práctica pedagógica. Por último, aparecen propiamente de los documentos las categorías emergentes de docente.

En primer lugar, la categoría maestro aparece en las políticas públicas, donde se emplea de manera alterna con el término docente, sin ofrecer una definición precisa. Esto muestra cómo el normalista se le atribuyen dos perspectivas, la primera desde el docente y la segunda como maestro. Desde la primera perspectiva, al nombrar al normalista como docente implica un énfasis en funciones como administración, investigación, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, dirección de grupo, atención a los padres de familia y orientación, además habilitarlo a ejercer en un nivel de preescolar y básica primaria.

En contraste, desde la segunda perspectiva, los documentos institucionales, como el PEI y los planes de estudio de la ENSNSP, reconocen al normalista como maestro como un sujeto histórico y social con un saber pedagógico que aporta a la creación y recreación de la historia y la cultura, a través de la producción y comunicación de saberes, así como la participación en procesos de investigación y transformación de las realidades locales, regionales y nacionales, y como constructor de paz. De esta forma se le otorga al maestro un carácter disciplinar sustentado en saberes pedagógicos, psicológicos y didácticos, y un campo de acción que trasciende la práctica escolar, vinculándose con procesos de transformación social, investigación y producción de saber pedagógico.

En segundo lugar, la pedagogía en las políticas públicas la presentan como el saber fundante de la docente y como reflexión sobre la práctica pedagógica con un enfoque en la inclusión y diálogo intercultural que favorezca el desarrollo y aprendizaje, tal como lo establecen los Decretos 1236 de 2020 y el Decreto 4790 de 2008. En los documentos institucionales, se mantiene esta concepción, pero se enfatiza además en su vínculo con la enseñanza, convirtiéndose en la base del campo disciplinar del maestro, pues constituye el marco conceptual desde el cual se orientan las prácticas educativas. Simultáneamente, la pedagogía se reduce a campo de acción a través de la práctica pedagógica en diversos escenarios escolares y comunitarios, donde el normalista puede poner en diálogo sus saberes con las realidades sociales y culturales.

En tercer lugar la didáctica, por su parte, en las políticas públicas se entiende principalmente como un recurso instrumental, se reduce al uso de estrategias y recursos pedagógicos centrados en las didácticas específicas. Esto la sitúa más cerca del campo de acción, en tanto se materializa en la labor cotidiana del docente. En los documentos institucionales, aunque aparece de manera menos desarrollada, se relaciona con la enseñanza, con la posibilidad de orientar procesos de construcción de conocimiento en el aula y como una estrategia de aprendizaje.

En cuarto lugar la investigación no es muy clara en el campo de acción del normalista debido a que en los decretos se resalta su importancia dentro de la EENNSS, pero dentro de las funciones específicas que muestra la resolución 3842 de 2022 no es evidente el papel investigativo del normalista. Finalmente, la práctica pedagógica adquiere una gran relevancia dentro de las EENNSS ya que a partir de esta, según la ENSNSP contribuye a la construcción del conocimiento, en contraste con las políticas públicas la práctica pedagógica se subordina a los resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

### **3.4 Análisis**

A continuación, se presenta la fase de nivel interpretativo. En este apartado se presentarán los principales hallazgos de las categorías centrales: maestro, pedagogía y didáctica, asociadas a estas se encuentran las subcategorías, investigación y práctica pedagógica, por último, la categoría emergente docente, en relación con la teoría crítico - constructiva de Wolfgang Klafki. Para este análisis, estas categorías han sido identificadas en los documentos institucionales de la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) y las políticas públicas que las regulan (Decreto 1236 del 2020 y el Decreto 4790 de 2008). En este trabajo de investigación se propone un análisis en dos niveles, el primer nivel desde la noción de campo y el segundo desde la teoría crítico-constructiva de Klafki.

#### **Análisis desde la Noción de Campo de Acción**

El campo, según Runge (2015) retomando a Bourdieu, se entiende como un espacio de interacciones sociales, en el que se presentan tensiones y ejercicios de poder. Desde esta noción, es posible analizar dos campos relacionados con la formación del normalista. El primer campo de análisis es el campo de acción, regulado por las políticas públicas, particularmente por el Decreto 1236 del 2020, que habilita al normalista para desempeñarse como docente en preescolar, básica primaria y como director rural. Las funciones correspondientes a estos cargos se especifican en la Resolución 3842 de 2022, la cual define al docente de preescolar y básica primaria como generador de experiencias para el aprendizaje, y al director rural como responsable de diversas funciones operativas y de gestión, entre ellas: administración, coordinación, orientación, planeación, organización, programación, evaluación, innovación, mejoramiento académico, liderazgo en la construcción del PEI, gestión del talento humano y evaluación al docente.

Por otro lado, la ENSNSP propone un ideal de sujeto que quiere formar para desempeñarse dentro de un campo de acción, el cual se refleja en el perfil del egresado normalista, nombrado como “pedagogo de la paz”. Sin embargo, la misión institucional menciona al normalista como maestro de preescolar y básica primaria, pero no como pedagogo. Esto resulta problemático porque el campo disciplinar que le proporciona la ENSNSP al normalista se ocupa de contenidos específicamente para la formación de maestros. Además esta concepción de “pedagogo” no asocia al normalista con su campo de

acción, el cual está regulado por la legislación, pues tanto en el decreto como la resolución sólo se nombra la figura docente.

A partir de lo anterior, se puede observar, como se presentan varias tensiones respecto al rol del normalista frente a su campo de acción, regulado por las políticas públicas. En primer lugar, las políticas públicas reducen el campo de acción del normalista, su rol como maestro se ve desplazado a ser un generador de experiencias, para obtener resultados de aprendizaje dentro de su práctica pedagógica. En segundo lugar, en la ENSNSP se presenta una falta de claridad con el tipo de sujeto que se quiere formar en relación con el perfil y la misión institucional. En tercer lugar, la apuesta desde el perfil del egresado de la ENSNSP es formar pedagogos, esto se contradice con el campo de acción regulado por las políticas públicas, el cual nombra al normalista como docente de preescolar, básica primaria y director rural. En cuarto lugar, la proyección de la ENSNSP se centra solo en la formación del maestro de preescolar y básica primaria, omitiendo la preparación académica necesaria para la formación de director rural que exige la normativa en el Decreto 1236 de 2020.

### **Análisis desde la Noción de Campo Disciplinar**

El segundo campo de análisis, es el campo disciplinar del normalista que se desarrolla en cuatro tensiones, entre la ENSNSP y las políticas públicas. En primer lugar, desde la perspectiva de las políticas públicas, la Resolución 3842 de 2022 menciona la pedagogía, la didáctica y principalmente el aprendizaje<sup>5</sup> como saberes del normalista. Desde la perspectiva de la ENSNSP también se integra la psicología, la didáctica (esta se aborda desde las didácticas específicas, en lugar de la general) y principalmente la pedagogía. Además proporciona otros contenidos los cuales se pueden observar en el PFC (ver anexo 1). Esta tensión también se evidencia entre los contenidos propuestos por las políticas públicas y los de la ENSNSP en la formación de los normalistas. Mientras que en las políticas públicas hay una centralidad en la noción de aprendizaje más que en los contenidos de pedagogía y didáctica la ENSNSP mantiene un enfoque pedagógico en su plan de formación complementaria ya que tienen más espacios académicos relacionados con el saber pedagógico del maestro.

---

<sup>5</sup> Es importante aclarar que el aprendizaje no corresponde a una disciplina sino a un saber específico pero corresponde a una noción central en las políticas públicas.

En el PFC de la ENSNSP no se evidencia de manera explícita asignaturas específicas orientadas al contexto rural, lo cual resulta problemático si se considera que las políticas públicas habilitan al normalista para desempeñarse como director rural y no hay una conexión entre el campo disciplinar y el campo de acción del normalista, cabe aclarar que la ENSNSP está en el perímetro urbano de Bogotá. Por otro lado, aunque el PFC de la ENSNSP incorpora una orientación hacia la investigación, las políticas públicas en la Resolución 3842 de 2022 no establecen con claridad la función investigativa del normalista en su campo de acción, debido a que no se encuentra una función clara que les permita ejercer la investigación. Finalmente, tanto en la ENSNSP y en las políticas públicas, la didáctica se presenta de manera limitada, lo que restringe la reflexión profunda sobre la enseñanza, también suele estar asociada al aprendizaje más que a la pedagogía. Adicionalmente, se encuentra un mayor énfasis en las didácticas específicas, que en la didáctica general.

### **Análisis de la relación entre los contenidos disciplinares de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y el campo de acción del normalista, desde la teoría Crítico - Constructiva de Wolfgang Klafki**

Para este análisis se utilizó la relación dialéctica entre la individualidad y la colectividad que recoge el autor Klafki a partir de las teorías de la formación. Esta concepción afirma que el individuo sólo puede desarrollarse plenamente como un individuo autónomo y único, cuando se relaciona con los demás y con el conocimiento social de su contexto actual (Noguera, 2012). Partiendo de esta concepción en la presente investigación se identifican las apuestas formativas de la ENSNSP y como estas se ven reflejadas en las políticas públicas.

A partir de esta noción de formación (*Bildung*), Klafki desarrolla la teoría de la *formación categorial*, cuyo propósito principal es establecer una relación entre la *formación formal* y la *formación material*. La *formación formal* se entiende como el despliegue de las habilidades y capacidades del sujeto desde su individualidad. La interpretación de esta formación se puede realizar a partir de la comparación entre el perfil del egresado de la ENSNSP y la noción de sujeto que se deriva del campo de acción regulado por las políticas públicas. Dicho análisis lleva a concluir que no se podría establecer una relación entre los dos perfiles, debido a que se identifica que las políticas públicas y la ENSNSP dirigen el ideal de sujeto (normalista) a visiones distintas frente a la formación del normalista.

En cuanto a la *formación material*, es comprendida como aquellos conocimientos externos al sujeto (es decir, el saber objetivo). Se revisa en este estudio los contenidos elementales y otros contenidos, el contenido *elemental* para Klafki como se ha mencionado anteriormente, son los conceptos más básicos y primordiales de un contenido. A partir de los documentos de las políticas públicas y la ENSNSP, se pudo evidenciar que la pedagogía y didáctica son saberes fundantes de la formación del maestro normalista. Esto es coherente a través de la historia de las Escuelas Normales Superiores que ocupó la formación de profesores en la disciplina pedagógica y didáctica (León, 2024). En este sentido se podría establecer una relación entre los contenidos elementales del maestro desde las políticas públicas y la ENSNSP.

Por otro lado, no se podría establecer una relación directa entre los otros contenidos que hacen parte del plan de estudios de la ENSNSP (ver anexo 1) y los contenidos que proporcionan las políticas públicas, debido a que estas no mencionan saberes complementarios específicos para los docentes y directivos rurales. Además, sus funciones se ven influenciadas principalmente por conocimientos psicológicos y de gestión, esto implica limitar la formación material del maestro normalista.

Teniendo en cuenta las tensiones y las relaciones previamente expuestas, estas se articulan con las *preguntas* propuestas por Klafki, adaptadas al contexto de la presente investigación. La primera de ellas plantea ¿Qué importancia tiene el contenido en el presente del normalista? De acuerdo con Klafki (citado por Velilla, 2018) el contenido adquiere sentido formativo cuando se vincula con la realidad actual del sujeto. En este caso, el contenido toma relevancia en la medida que se relacione con su contexto actual, es decir, el campo de acción del normalista, determinado y limitado por las políticas públicas. A partir de ello, resulta complejo establecer una relación entre los contenidos disciplinares y su campo de acción actualmente, puesto que la ENSNSP, tienden a enfocar los contenidos centrados en el contexto urbano, omitiendo los contenidos que atiendan directamente a la función del normalista como directivo rural, como lo estipula la Resolución 3842 de 2022.

Por otro lado, existe una ambigüedad normativa respecto a la formación del normalista como investigador, mientras que el Decreto 1236 de 2020 les exige a las EENNSS la investigación dentro de su Plan de Formación Complementaria (PFC), la Resolución 3842 de 2022 establece funciones del docentes, donde no se plantea una función clara que permita al normalista ejercer la investigación dentro de su campo de acción en el presente. Además en las políticas públicas, el normalista es mencionado como un docente que cumple funciones operativas, con el fin de obtener resultados de aprendizaje, esto resulta cuestionable

dado que la función del docente actual ya no se relaciona con la enseñanza, esto implica perder la autoridad magisterial (Martínez, 2016). Esta reducción funcional, genera una tensión entre la formación y el aprendizaje, ya que la formación es un proceso que requiere la mediación de un otro, ligada a la cultura. Por el contrario, el aprendizaje puede comprenderse como una adquisición que no necesariamente depende de esta mediación cultural o social. Dicha tensión se refleja en los fines de las prácticas pedagógicas, debido a que en las políticas públicas, estas se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que la ENSNSP las plantea como una reflexión para la producción del saber pedagógico.

Por otra parte, en la ENSNSP se identifican algunas asignaturas donde hay un vínculo con el campo de acción, por ejemplo, las asignaturas del plan de estudios de esta institución que se encuentran dentro del núcleo de educación sociedad y cultura, el núcleo de lenguajes y el núcleo de prácticas pedagógicas atienden a la formación del maestro en preescolar y básica primaria respecto a la infancia (Ver tabla 3), esto se debe a que el plan de estudios proporciona contenidos principales como la pedagogía, didáctica y psicología. Por otro lado, se encuentran pocas asignaturas que se relacionan con el campo de acción, en cuanto a las funciones de director docente y director rural que se le atribuyen al normalista, como evaluación y currículum, modelos pedagógicos-otras pedagogías y políticas públicas.

La pregunta por la importancia del contenido en el presente es crucial, ya que su análisis conduce inevitablemente a la segunda pregunta de Klafki ¿La importancia del contenido para el futuro del educando? (Runge, 2008). Esta última cuestión se abordó evidenciando específicamente cómo los contenidos de la formación del normalista se alinean con el ideal del sujeto que la institución busca formar. Dado que se efectuó un análisis de contenido, las proyecciones sobre el futuro del egresado se dedujeron y registraron a partir de su perfil de egresado institucional. En el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la ENSNSP (s.f) se propone en el perfil del egresado como “pedagogo de la paz”, por el contrario en la misión, se observa al normalista como maestro, ante esta falta de claridad se desdibuja el ideal de sujeto que se quiere formar. Esta confusión, frente al campo de acción proyectado hacia el futuro, no se refleja en las políticas públicas, dado que se refieren al normalista como docente en preescolar, básica primaria y no como pedagogo, por lo tanto, su campo disciplinar no relaciona al perfil profesional del pedagogo.

A partir del análisis de las categorías y los postulados de Wolfgang Klafki, el estudio reveló que la relación entre el campo disciplinar presentado en el plan de estudios de la ENSNSP y el campo de acción regulado por las políticas públicas es parcial y limitada. Esta diferencia se debe, por un lado, a la ausencia de algunos contenidos disciplinares específicos

que atiendan al contexto rural dentro del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la ENSNSP, según lo expuesto por la legislación, y por otro lado, las múltiples tensiones generadas por las políticas públicas, como la falta de claridad en ciertas responsabilidades, la excesiva carga de funciones impuesta al normalista como director docente - director rural y el énfasis en el aprendizaje del saber en la mayoría de las funciones del docente en preescolar y básica primaria dentro del campo de acción del normalista.

## Conclusiones

La revisión de los antecedentes sobre las Escuelas Normales Superiores en Colombia, reveló un mayor énfasis en la actualidad del estudio del campo disciplinar del normalista, sin tener en cuenta la relación con el campo de acción, a partir de este contexto surge el interrogante central que orienta este trabajo de grado, ya que se evidencia la dificultad de establecer una relación coherente entre los contenidos disciplinares y el campo de acción del normalista en la actualidad. Tras una investigación de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, este trabajo de investigación se centra específicamente en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, dado el papel que desempeña como formadora de maestros normalistas, proporcionando un campo disciplinar que se espera ver reflejado en el campo de acción. Con base en este contexto surge la pregunta de este trabajo de investigación: ¿Cuál es la articulación del campo disciplinar del normalista de la ENSNSP con su campo de acción regulado por las políticas públicas?

Para desarrollar esta pregunta se hace un rastreo histórico, identificando principalmente el campo disciplinar y campo de acción del maestro normalista. En los inicios del siglo XIX, el normalista no tenía un campo disciplinar en estricto sentido ya que carecía de un saber sustentado en una disciplina más allá del método lancasteriano, sin embargo, se pueden evidenciar contenidos que se centraban en la lectura, escritura, aritmética, moral cristiana y deberes del ciudadano. Por otro lado, el campo de acción habilitaba al normalista para ser maestro de escuela primaria, enfocado en la alfabetización de la población, su rol inicial se centraba en oficios como mantener el orden y la disciplina (Álvares, 2016). Así no esté la configuración de un campo disciplinar, se evidencian unos contenidos específicos que atienden a la alfabetización, esto se logra vincular con su función de instrucción pública dentro del campo de acción.

A finales del siglo XIX con la influencia de pedagogos como Pestalozzi, se fue constituyendo paulatinamente un campo disciplinar, fundado en la pedagogía, filosofía y otros contenidos. Por otra parte, el campo de acción de los normalistas en este periodo se amplió según el Artículo 132 del DOIP de Colombia de 1870, para ejercer como directores de las escuelas elementales y superiores. Según este contexto, se puede concluir que la relación entre el campo disciplinar y el campo de acción del normalista en este final del siglo es parcial, dado que hay mayor centralidad en el saber pedagógico y no específicamente en la preparación para la dirección.

En el contexto de los inicios del siglo XX se presenta una preocupación por la higienización escolar a través del discurso médico, además de estos saberes se incluyen en la EENNSS los métodos de la escuela activa y la psicología experimental, los normalistas debían contribuir a la higienización y al conocimiento “científico” del niño, esto promovía un intercambio de saberes entre el médico escolar y el maestro normalista, teniendo como base epistemológica la biología. En este sentido el campo disciplinar del normalista, enmarcado en la psicología experimental, lo habilitaba para desempeñarse a través de la práctica del maestro normalista en las escuelas anexas, concebidas como laboratorios, como parte de su proceso de formación. Por otro lado el campo de acción del normalista del siglo XX, se centraba en llenar, gestionar pruebas mentales (test) ficha escolar, un instrumento destinado a registrar información detallada sobre la individualidad física, mental, moral y social del niño. En conclusión se identifica un desplazamiento del saber pedagógico del maestro a un enfoque más psicológico.

En la segunda mitad del siglo XX, se ve una coyuntura del campo disciplinar y el campo de acción del normalista, debido a las reformas impulsadas por la Tecnología Educativa, dado a la introducción de criterios de eficiencia y control. El campo disciplinar del normalista, se evidenciaba en diferentes saberes como filosofía de la educación, psicopedagogía, enfermería y educación sanitaria, sociología general, pedagogía y metodología en general, psicología general y aplicada a la educación (Decreto 192 de 1951).

A partir de los discursos de la Tecnología educativa el campo de acción, sufre cambios, pues el maestro pierde su autonomía, siendo reducido a un ejecutor de planes externos (Loaiza 2011). Este modelo obstruccionista se centraba en las guías que proporcionaban las EENNSS como instrumentos didácticos, metodológicos para orientar y guiar su labor como maestro. A partir de esto se observa una relación limitada entre el campo disciplinar y el campo de acción, debido a que se reduce el saber del maestro a una tecnología educativa que se centra en el aprendizaje y la eficiencia.

En el siglo XXI, en el análisis que se hace concretamente en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, se pudo evidenciar que el campo disciplinar del normalista, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Formación Complementaria (PFC), se expone la pedagogía como un saber central del normalista (León, 2021). Por otro lado, en el campo de acción regulado por las políticas públicas se centran en el aprendizaje, (este concepto no se asocia a la psicología). Esta desarticulación reduce el saber pedagógico, a los discursos del aprendizaje que atienden a enfoques técnicos.

Este rastreo histórico evidencia una desarticulación que culmina en la tensión del campo disciplinar del normalista, sustentado en la pedagogía, la didáctica y psicología que se enfrenta a un campo de acción regulado por políticas públicas que privilegian un enfoque técnico y operativo, centrado en el aprendizaje. Lo cual limita la capacidad del normalista para actuar de manera reflexiva dentro de su campo de acción, además, se observa una preparación del maestro que no se vincula en estricto sentido con su contexto laboral.

Con base en lo anterior, es fundamental articular a Klafki, puesto que se centra en la relación dialéctica entre la individualidad y colectividad, donde la autodeterminación del sujeto se logra a través de la interacción con el saber objetivo, cultural y social (Noguera, 2014). A partir de este panorama, no se podría alcanzar una formación general en estricto sentido, dado que las apuestas de la ENSNSP, sobre el maestro que se pretende formar no se articulan con el contexto actual, el cual está regulado por las políticas públicas.

En la ENSNSP, la formación del normalista se estructura a partir de contenidos de pedagogía, didáctica e investigación, sin embargo, este último no se refleja en su campo de acción, lo cual evidencia una asimetría entre lo que se enseña y lo que el sujeto puede llegar a realizar dentro de su campo de acción, en este sentido, puede interpretarse que no podría haber una formación categorial, para que llegase a ver, tendría que existir una relación entre la formación material y formación formal.

Por otra parte, el saber *elemental* del maestro normalista es la pedagogía, en coherencia con la descripción histórica realizada, esto se puede seguir evidenciando en la actualidad, a través de los documentos de la ENSNSP y políticas públicas. Sin embargo, en la ENSNSP, se posiciona la pedagogía desde una noción formativa, en contraste, las políticas públicas se centran en una noción del aprendizaje.

Desde las *preguntas didácticas* por el presente y el futuro, se evidencia un fuerte componente pedagógico desarrollado por las ENSNSP, el cual no se articula con las funciones actuales definidas por la legislación educativa, que delimitan el rol docente principalmente al cumplimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta situación, las EENNSS se ven enfrentadas al desplazamiento del saber intelectual del maestro hacia un nuevo lenguaje del aprendizaje en la educación (Biesta, 2016). Esto se puede evidenciar, por ejemplo, en las funciones del docente preescolar, quien debe dominar saberes orientados al diseño de experiencias pedagógicas, elaborar material pedagógico y didáctico con el fin de atender al proceso de aprendizaje del niño (Resolución 3842 de 2022). En el caso de la didáctica dentro de las políticas públicas y en la ENSNSP, se reduce a estrategias y perdiendo su condición como un subcampo de la pedagogía, cuyo objeto de

estudio es la enseñanza. Esta situación limita al normalista en su proceso formativo y campo de acción, al restringir la reflexión sobre los contenidos, objetivos, recursos y metodologías como se describió con Klafki.

Por otro lado, se concluye que la ENSNSP se enfrenta a la amenaza de la desaparición del maestro intelectual que se ha propuesto aquel que mantiene una apuesta pedagógica debido a que el maestro como un sujeto capaz de escribir, debatir y participar activamente en procesos reflexivos relacionados con la educación. El maestro no sólo desempeña una función técnica o reproductora, sino que es un portador de un saber pedagógico y un intelectual que puede reconfigurar su práctica profesional su participación en la vida educativa y cultural del país, capaz de cuestionar, reflexionar y transformar su labor en la escuela y en la sociedad.

Como conclusión final, este estudio aporta al campo conceptual de la pedagogía, al analizar la formación del maestro normalista como un fenómeno educativo. En cuanto permite reflexionar sobre la coherencia entre los contenidos propuestos por las Escuelas Normales Superiores y los propósitos formativos declarados en sus documentos institucionales, y a partir de ello realizar una articulación con el campo disciplinar y de acción o laboral del normalista. Además, este trabajo de investigación permite establecer un diálogo entre la pedagogía, las propuestas teórico formativas de Klafki y la noción de campo. Uno de los propósitos de este trabajo de investigación es ofrecer un referente conceptual de análisis para las Escuelas Normales Superiores, que le permitan analizar y fortalecer la relación entre los contenidos formativos y el campo de acción del normalista. Asimismo, se sugiere que futuras investigaciones amplíen este análisis a otras Escuelas Normales Superiores de modo que este trabajo sirva como punto de referencia para establecer comparaciones con la formación del licenciado en educación preescolar y básica primaria, puesto que este trabajo permitió evidenciar la perspectiva a partir de la Resolución 3842 de 2022, que el normalista comparte las mismas funciones con el licenciado en infancia, por la naturaleza de este trabajo no se pudo profundizar en estos análisis, pero sería relevante seguir indagando en ello según lo descrito sobre el campo de acción del maestro en Colombia actualmente.

## Bibliografía

Beltrán, R. & Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y saberes* (39) pp. 21-32 <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064830003.pdf>

Buisson, F. (n.d.). Normales (Écoles). En *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson*. Institut français de l'Éducation. Recuperado el 11 de Abril de 2025, de <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand>.

Decreto 0670 de 1912 [República de Colombia]. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales. 11 de julio de 1912.

Decreto 1236 de 2020 [con fuerza de ley]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. Septiembre 14 de 2020.

Decreto 1236 de 2020 [con fuerza de ley]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 septiembre 2020.

Decreto 1278 de 2002 [con fuerza de ley] Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de Junio.

Decreto 4790 de 2008 [con fuerza de ley]. 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. Diciembre 19 de 2008.

Decreto 4790 de 2008 [con fuerza de ley]. 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. 19 de Diciembre.

Deháquiz M., JA, & Gutiérrez C. (2014). *Escuela Normal Nacional de Institutoras de Bucaramanga: Normas e historial 1874-1899*.

Echeverri, J. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el conocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio estatal de la profesión docente. En Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. En Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. (pp. 207 - 2019). Siglo del hombre editores.

Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (2021)

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (2021) *proyecto educativo institucional*.

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (2021) *proyecto educativo institucional*.

Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. (s.f) *Programa de formación complementario*.

Escuela Normal (1875) Periódico oficial de la intruccionpublica.<https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/190/La%20Escuela%20Normal.%20Bogota%20de%20Mayo%20de%201875.pdf?sequence=18&isAllowed=y>.

Estados Unidos de Colombia. (1870). (DOIP).  
<https://studylib.es/doc/4591647/decreto-org%C3%A1nico-de-instrucci%C3%B3n-p%C3%BAblica-de-1870>.

Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: Bildung. *Educación y Pedagogía*, (23) 215-225. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157511.pdf>

Fernández, (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2),  
[file:///C:/Users/H/Downloads/arenas009,+17024-59041-1-CE%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/H/Downloads/arenas009,+17024-59041-1-CE%20(9).pdf)

Herbart, J. (1923). Primera parte de la fundamentación de la pedagogía. Bosquejo para un Curso de Pedagogía. (L. Luzuriaga, Trad.). (pp. 09-18). Ediciones de la literatura.

Herrera, M. (2000). Las escuelas normales en Colombia: Hitos y pervivencias en la historia de la profesión docente. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433901.pdf>.

Herrera, M., (2018) La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433901.pdf>.

Horlacher, R. (2015). *Bildung: La formación* (L. Reyno y L. A. Bredlow, Trads.). Octaedro

Humboldt, W. (2022[1794]). *La teoría de Bildung*. Wilhelm von Humboldt. Cuadernos de historia, Universidad de Chile, 57 (2), 376 -384.

Jiménez, A. (2017). *Pensamiento pedagógico colombiano* Martín Restrepo Mejía una mirada unos conceptos de pedagogía infancia maestros y escuela 2017. *Rev. hist.edu.latinoam* (29)19., 245 – 269.  
file:///C:/Users/14-DQ0517LA/Downloads/Dialnet-PensamientoPedagogicoColombiano-6244986.pdf.

Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*,

Klafki, W (1991). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108.

Klafki, W (1991). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108.  
file:///C:/Users/H/Downloads/arenas009,+17024-59041-1-CE%20(9).pdf

Klafki, W. (1990). *La Importancia de las Teorías Clásicas de la Educación para una Concepción de la Educación General Hoy*. *Revista de Educación* (29), 105-127.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18771>.

León, A. (2020). *(Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa*. *Pedagogía y Saberes*, 53, 21–39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Febrero 8 de 1994, art. 112.

Loaiza Zuluaga, Y. E. (2011). *Las escuelas normales superiores colombianas: Reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7(2), 67-93.  
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/1057>

Loaiza, (2007) *El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870*. *Historia crítica* (34). 62-91.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-16172007000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172007000200004).

Martinez, Noguera y Castro, (1988). *Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960 - 1980 Del énfasis didáctico al énfasis curricular*. *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes Federación Colombiana de Educadores-*

Ministerio de educación nacional. (2022, 18 de marzo). Resolución 003842 de 2022, Por lo cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones.

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-373226\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-373226_recurso_2.pdf)

Ministerio de educación nacional. (2022, 18 de marzo). *Resolución 003842 de 2022, Por lo cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones.*

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-373226\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-373226_recurso_2.pdf)

Murillo, F. (2022). La teoría de Bildung. Wilhelm von Humboldt (circa 1794). Cuadernos de Historia, 57, 377-384.

Museo Nacional Pedagógico. (2024). Pieza del mes de febrero de 2024: Guías para el Maestro, aportes de la Tercera Misión Pedagógica Alemana en Colombia. <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/2024/02/13/guias-para-el-maestro-aportes-de-la-tercera-mision-pedagogica-alemana-en-colombia/>

Nassif, R. (1958). Pedagogía General. Editorial Kapelusz

Noguera Ramírez, C. E. (2012). El gobierno pedagógico.: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Siglo Editorial. Capítulo V.

Noguera, C., Álvarez, A. y Herrera, C (2016). El maestro en Colombia. En Álvarez, A. Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia escuela maestro infancia. (pp.87-151). Magisterio editorial

Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang

Parra, G. (2017). Matemáticas como saber escolar en Colombia (1845-1906): gobierno, razón y utilidad. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064488008/html/>

Pita, R. (2015). Fundar escuelas para consolidar la República y formar ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano, 1819-1825". Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 17 No. 25 (2015): 87-106.

Quintero, A. (2023). De hombre memorable a sujeto calculable Aproximación a una historia del examen escolar en Colombia (1870-1930). Universidad pedagógica Nacional y Magisterio editorial.

Rativa, M. R. (2016). Las escuelas normales en Suramérica "El normalísimo en vía de extinción" Colombia, ¿estamos? Revista Hojas y Hablas, (13), 169-178. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/hojas\\_hablas/article/view/5742](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/hojas_hablas/article/view/5742)

República de Colombia, (1979), Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

Rovira, J. (1959). Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad. von-herder-johann-gottfried-ideas-para-una-filosofia-de-la-historia-de-la-humanidad-mejor-calidad\_compress.pdf.

Runge, A. (2008). Ensayos sobre pedagogía alemana. Universidad Pedagógica Nacional.

Runge, A., Hincapié, A. y Ospina C. (2018). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Universidad Católica de Oriente.

Sáenz Obregón, J. (1990). Historia de la pedagogía: Psicología y escuela activa en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (1), 35-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys35.47>

Sáenz Obregón, J., Saldarriaga Vélez, O., & Ospina, H. F. (1991). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1).

Saldarriaga Vélez, O. de J., & Sáenz Obregón, J. (2012). La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En O. L. Zuluaga Garcés, A. Echeverri Sánchez, A. D. Rojas, H. Quiceno Castrillón, J. Sáenz Obregón, & O. Saldarriaga Vélez (Eds.), *Historia de la educación en Bogotá* (Tomo II, pp. 299-340). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Schiller, F. (1990). *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre* (Vol. 8). Anthropos Editorial. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digiales/7709/schiller-con-tapas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digiales/7709/schiller-con-tapas.pdf).

Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997–2022) (H. Su (H. Suárez, Comp.)). Editorial Magisterio; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Tezanos, A. Echeverri Sánchez, JA, Quiceno Castrillón, H., Herrera Casilimas, GE, Campo Ruiz, OM, Munar Moreno, YA, Rodríguez Sánchez, W., & Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores de Colombia ASONEN. (2022). *Las Escuelas Normales Superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997–2022)* (H. Su(H. Suárez, Comp.)). Editorial Magisterio; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Vargas Huanca, G. (2021). Aproximación a los conceptos de campo, habitus, capital y violencia simbólica de Bourdieu. [DialnetAproximacionALosConceptosDeCampoHabitusCapitalYVio-8097774%20\(2\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8097774)

Velilla Jiménez, H. E. (2018). El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios meta científicos



Zambrano, A. (2016) Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. Vol. 7  
<https://www.redalyc.org/journal/4772/477248173003/477248173003.pdf>

Zapata, D. (1951). Memoria del ministro de Educación nacional. Informe del ministro de instrucción pública presentado al congreso de Colombia, vol. (número), 1-150 [CD-ROM].

## Anexos

### Anexo 1

#### Plan de estudios Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (2025)

		<b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ</b> "Formando maestras y maestros para la Paz" Programa de Formación Complementaria Plan de estudios 2020						
	I SEMESTRE	CRE	II SEMESTRE	CRE	III SEMESTRE	CRE	IV SEMESTRE	CRE
Núcleo de educación, sociedad y cultura	Problemáticas de los contextos históricos, sociales y educativos	2	Contextos históricos, sociales y educativos modernos	2	Contextos históricos, sociales y educativos contemporáneos	2	Contextos históricos, sociales y educativos actuales	2
	Ciudad educadora	2	Ciudad, conflicto y desplazamiento	2	Ciudad y culturas	2	Políticas educativas	2
Núcleo de lenguajes	Nociones de literatura	2	Literatura y sociedad	2	Teoría, historia y crítica literaria	2	Didácticas de la literatura	2
	Taller de lectura y escritura I	2	Taller de lectura y escritura II	2	Escritura académica	2	Didácticas de la lengua	2
	Inglés I	2	Inglés II	2	Inglés III	2	Inglés IV	2
	Introducción a las artes	1	Introducción a la música	1	Didáctica de las artes	1	Didáctica de la música	1
Núcleo de prácticas pedagógicas	Introducción a la psicología	1	Psicología educativa	1	Neuropsicología del desarrollo infantil	1	Inclusión educativa	1
	Introducción a la educación, pedagogía y didáctica	2	Maestros, escuelas e infancias en Colombia	2	Modelos pedagógicos y pedagogías otras	2	Currículo y evaluación	2
	Fundamentos de la investigación	1	Profundización en investigación	1	Proyecto de investigación educativo-pedagógico I	1	Proyecto de investigación educativo-pedagógico II	1
	Seminario pedagogías y espiritualidades para la paz	1	Didáctica y fundamentos de las ciencias sociales	1	Didáctica y fundamentos de las ciencias naturales y la ecología	1	Didáctica y fundamentos de religión y filosofía para niños	1
	Didáctica y fundamentos de la educación física	1	Didáctica y fundamentos de inclusión y diversidad	1	Didáctica y fundamentos de educación y TIC	1	Didáctica y fundamentos de las matemáticas	1
Práctica Pedagógica								
Créditos	17	Créditos	17	Créditos	17	Créditos	17	17
<b>Total créditos</b>								<b>68</b>

Tomado de: <https://escuelanormalpaz.edu.co/portal/index.php/inicio>

**Tabla 1**

Justificación de categorías

<b>Categorías Generales</b>	<b>Justificación</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Justificación</b>
1.Maestro	<p>Resulta pertinente abordar la categoría maestro en nuestra investigación, ya que, según la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN) las Escuelas Normales Superiores a lo largo de la historia se han dedicado a la formación de maestros, asimismo han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional como garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país.</p>	<p>Docente :</p> <p>El Decreto 1236 de 2020 que rige actualmente establece que las Escuelas Normales Superiores tienen la misión de formar docentes para la educación inicial, preescolar y básica primaria, así como directivos docentes en el cargo de director rural. Esta formación busca responder a las necesidades de niñas, niños, adolescentes y comunidades, al tiempo que contribuye al desarrollo regional y nacional desde los avances del conocimiento y las particularidades de la prestación del servicio educativo, especialmente en contextos rurales y rurales dispersos.</p>	<p>Teniendo en cuenta la misión de las ENS, actualmente en cuanto a la formación de docentes, según el decreto 1236 de 2020 es relevante abordar el concepto emergente de docente, ya que, el término maestro se reemplaza por el de docente.</p>
2.Pedagogía	<p>Esta categoría es central para nuestro trabajo de investigación, porque dentro de las políticas públicas y autores como León, muestra la pedagogía históricamente como un saber fundamental del maestro.</p> <p>Las políticas públicas, a partir del Decreto 1236 de 2020, establecen que las EENSS deben indagar</p>		

	<p>sobre el papel de los principios pedagógicos, la fundamentación y la práctica pedagógica. Por otra parte, este decreto también establece que las EENNSS deben contribuir al desarrollo y aplicación de la fundamentación y práctica de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y de la profesión docente.</p> <p>Según la autora León en su texto <i>(Re) pensar la pedagogía en Colombia: entre la formación de maestros e investigación educativa</i>, Expone que estas propuestas pedagógicas representan, con diversas variaciones, intentos de otorgar a la pedagogía un estatuto, considerándola como el saber del maestro” (León, 2020, p.32).</p>		
3.Didáctica	<p>Esta categoría es relevante para nuestro trabajo de investigación porque autores como León (2020), muestra que las EENNSS preparaban a los futuros maestros en la didáctica, presentado así, como el saber fundante del maestro.</p> <p>Asimismo actualmente según el Decreto 1236 de 2020 las Escuelas Normales Superiores tendrán como fin fortalecer en los maestros la capacidad de investigación en didáctica, mostrando un interés en desarrollar el conocimiento sobre la didáctica en el maestro.</p>		

Nota: Este cuadro da cuenta de las categorías centrales, relevantes en este trabajo de grado con su respectiva justificación.

**Tabla 2**

Descriptor de categorías en documentos

Concepto Generales	Subconcepto	Concepto emergente	Fuente	Cita	Pág.	Observaciones
1.Maestro		<p>Docente</p> <p>Según las políticas públicas, desde el Decreto 1278 de 2002 los docentes son: Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los</p>	Proyecto educativo institucional Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.	“Ser maestro implica un interés permanente por su propia formación y la de los que se le confían, además, un excelente nivel de madurez psicológica, espiritual, afectiva, intelectual, política y social”	20	<p>Según la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz busca formar maestros con ciertas características pero por el momento no hay una definición clara del concepto de maestro.</p> <p>Desde la política pública desde el decreto 1278 de 2002 definen al normalistas como un docente y no como maestro.</p>

		<p>alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación.</p>				
2.Pedagogía			<p>PEI: Horizonte Institucional</p>	<p>“La pedagogía es el saber propio de las maestras y los maestros, esencia y naturaleza de las ESCUELAS NORMALES, es el saber que permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Es el saber que se nutre de la historia dada a conocer a partir de las propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que</p>	45	<p>Desde su PEI: proponen todo un componente pedagógico, desde el planteamiento de un modelo pedagógico, exponen la noción de lo que ellos interpretan por Pedagogía. Esta noción de Pedagogía, podría estar vinculada a la tenencia germánica, ya que orienta los procesos de formación.</p>

				<p>también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con estudiantes, maestros y padres de familia, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más Apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la paz. 20 Por esta razón en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la paz, es importante que las prácticas pedagógicas que cotidianamente llevan a cabo los maestros, permitan desde la innovación pedagógica, el despertar el interés de los estudiantes y estimularlos no solo a aprender, Sino también al</p>	
--	--	--	--	---	--

				cómo enseñar a otros, aquello que aprendemos.”		
		<p>Según el Decreto 4790 de 2008, se exponen principios pedagógicos como:</p> <p>La educabilidad. El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje.</p> <p>La enseñabilidad. La formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria.</p> <p>Los contextos. Entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados.</p>	<p>Políticas Públicas Decreto 4790 de 2008</p>	<p>Decreto 4790 de 2008 La pedagogía: Entendida como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos.</p>	11	<p>1-La educabilidad se entiende, como la capacidad propia y la condición del ser humano de ser influido o ser moldeado para adquirir Nuevas conductas, valores, actitudes y conceptos a lo largo de la existencia. Cualquier humano es educable en la medida en que goza de Plasticidad.</p> <p>2-La enseñabilidad se entiende por ser la que permite transmitir un saber. Estos dos conceptos (educabilidad y enseñabilidad) se relacionan según Gallego y Pérez (s.f) con el concepto de aprendizaje, este concepto tiene una relevancia en la psicología. 3-El</p>

						aprendizaje es un proceso continuo mediante el cual una persona adquiere, construye, transforma y aplica técnicas, habilidades, actitudes y autonomía a lo largo de su vida. No se trata solo de memorizar información, sino de comprender el mundo y actuar en un mercado global.
			Decreto 1236 de 2020	La pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y de la profesión docente.	4	
3.Didáctica				<b>Lógica de la enseñanza,</b> orientada a que el estudiante logre una mejor construcción y reconstrucción del		Por el momento no se ha encontrado una definición clara en los documentos.

				conocimiento, por lo que define el perfil del docente y de su didáctica.		
--	--	--	--	--	--	--

Nota: Este cuadro da cuenta de la descripción de las categorías generales, subcategorías y categoría emergente desde los documentos institucionales de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y las políticas públicas.

**Tabla 3**

Relación entre contenidos disciplinares y campo de acción del normalista

Campo disciplinar de la ENSNSP	Campo de acción desde la Resolución 3842 de 2022	Observaciones
	Docente en preescolar	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción a la psicología.</li> <li>psicología educativa.</li> <li>neuropsicología del desarrollo infantil</li> </ul>	1. Conocer y dominar saberes referidos al desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes para establecer relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Las funciones del normalista desde la resolución se enfocan principalmente en resultados de aprendizaje, concepto central de la psicología, esto implica que hay una psicologización del saber en el maestro normalista para ejercer dentro del campo de acción como docente en preescolar y básica primaria.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Currículum y evaluación</li> </ul>	2 Diseñar y diligenciar instrumentos para la planeación de las experiencias pedagógicas y para el registro cualitativo del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas del grupo a cargo, con una perspectiva de diversidad y reconocimiento de la singularidad.	Aunque se vinculan las asignaturas con la función de diseñar y diligenciar instrumentos para la planeación y el registro cualitativo del aprendizaje, presenta limitaciones en su alcance formativo. Si bien proporciona marcos teóricos sobre planeación y evaluación, su orientación desde la resolución tiende a ser más técnica que reflexiva dejando de lado los conocimientos construidos históricamente desde lo social y cultural.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las artes.</li> <li>• Didáctica de la música.</li> </ul>	<p>3 Generar ambientes y desarrollar experiencias pedagógicas que les permita a los estudiantes, a partir de las situaciones de la vida cotidiana, incentivar el cuidado de sí y del otro, la autonomía, la construcción de acuerdos de convivencia, potenciar su curiosidad y creatividad.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a la pedagogía y la didáctica</li> <li>• Introducción a la psicología</li> <li>• Didácticas específicas (en ciencias sociales, ciencias naturales artes, literatura, artes. música, educación física, TIC, religión y filosofía, matemáticas)</li> </ul>	<p>4. Elaborar y adaptar material pedagógico y didáctico pertinente para los estudiantes de preescolar.</p>	<p>La didáctica desde las políticas públicas se reduce a la elaboración de material omitiendo la reflexión sobre la enseñanza en cuanto los contenidos, objetivos, recursos y metodología.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de literatura.</li> <li>• Didáctica de las artes.</li> </ul>	<p>5. Generar experiencias basadas en el juego, la literatura, la exploración del medio y las expresiones artísticas que promuevan el desarrollo, aprendizaje, bienestar y participación de los estudiantes.</p>	
<p>Maestros, escuelas e infancias en Colombia}</p>	<p>Docente básica primaria</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo y evaluación</li> </ul>	<p>1. Conocer el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y de manera especial, los criterios definidos para estudiantes de los grados de este ciclo educativo, que permita realizar el seguimiento y la evaluación del trabajo académico en el aula.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didácticas específicas (en ciencias sociales, ciencias naturales artes, literatura, artes. música, educación física, TIC, religión y filosofía, matemáticas)</li> </ul>	<p>2. Desarrollar estrategias que articulen y enriquezcan el trabajo interdisciplinario. propio de este ciclo de educación, considerando los referentes de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional.</p>	<p>Las didácticas específicas cobran mayor relevancia dentro de las políticas públicas y en la ENSNSP dejando de lado la didáctica general.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• psicología educativa</li> </ul>	<p>3 Plantear actividades de apoyo y nivelación, previo análisis de su proceso formativo y acorde con el desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes de este ciclo educativo.</p>	
	<p>Director Rural</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos Pedagógicos</li> <li>• Políticas Educativas</li> </ul>	<p>1. Liderar la construcción, modificación, actualización, y ejecución del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con la participación del gobierno escolar y de los distintos actores de la comunidad educativa, enmarcado en los fines de la educación y las metas institucionales.</p> <p>2. Orientar y articular el trabajo de los equipos docentes y establecer relaciones de cooperación interinstitucionales para el logro de las metas educativas definidas por el Gobierno Escolar</p> <p>3. Presidir y convocar el Consejo Directivo y el Consejo Académico de la institución.</p>	<p>Para desarrollar estas funciones es necesario tener conocimientos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo y gestión pedagógica.</li> <li>• Gestión de proyectos</li> <li>• Administración y Gobierno Escolar</li> <li>• comunicación y relaciones públicas</li> </ul> <p>Gestión de recursos</p> <p>Adicionalmente se evidencia la carga excesiva de asignación de funciones que las políticas públicas otorgan al normalista.</p>

	4. Representar el establecimiento ante las autoridades educativas, la comunidad escolar y demás entidades gubernamentales y no gubernamentales.	
	5. Formular, liderar y ejecutar planes anuales de acción y de mejoramiento de la calidad.	
	6. Dirigir la ejecución de la prestación del servicio educativo y propender por su calidad.	
	7. Implementar las disposiciones que expida el Estado, en relación con la planeación, organización y prestación del servicio público educativo, de acuerdo con el contexto institucional y las decisiones del Gobierno Escolar.	
	8. Orientar los procesos pedagógicos de la institución y el Plan de Estudios con la asistencia del Consejo Académico.	
	9. Distribuir las asignaciones académicas y las actividades curriculares complementarias a directivos docentes y docentes, y las funciones a los administrativos a su cargo, de conformidad con las normas vigentes sobre la materia, y publicar una vez al semestre en lugares públicos dentro de la institución y comunicar por escrito, a los padres de familia, los docentes a cargo	

	de cada asignatura, los horarios de asignación académica y otras actividades, en especial el de atención a la familia o acudientes en los diferentes medios de la institución.	
	10. Proponer los educadores que serán apoyados para recibir capacitación teniendo en cuenta criterios de selección objetivos.	
	11. Identificar con la participación del Gobierno Escolar, y de acuerdo con el contexto institucional, las tendencias educativas para articularlas con el procesos de mejoramiento de PEI	
	12. Administrar el Fondo de Servicios Educativos y los recursos que por incentivos se le asignen, en los términos que disponga la ley y sus reglamentos, en correspondencia con las orientaciones de la Secretaría de Educación del respectivo ente territorial y el Consejo Directivo.	
	13. Rendir un informe al Consejo Directivo del establecimiento educativo, al menos cada seis (6) meses.	
	14. Administrar el personal docente, directivo docente y administrativo a su cargo, realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes y reportar las novedades, irregularidades y los permisos del personal a la Secretaría de Educación de	

	la respectiva entidad territorial certificada, o quien haga sus veces.	
	15. Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.	
	16. Ejercer las funciones disciplinarias que le atribuye la ley, los reglamentos y el manual de convivencia.	
	17. Establecer canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa y facilitar la participación en los procesos que los afecten.	
	18. Suministrar información de manera oportuna de acuerdo con los requerimientos que hagan los departamentos, distritos o municipios u otras autoridades.	
	19. Promover actividades que vinculen al establecimiento con la comunidad educativa en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI).	
	20. Promover procesos de acogida, bienestar y permanencia en el establecimiento educativo, tanto para el ingreso de los estudiantes a esta, como para la permanencia en correspondencia a los contextos y situaciones territoriales.	

Nota: Este cuadro da cuenta de la relación entre contenidos disciplinares de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNP) y el campo de acción regulado en la Resolución 3842 de 2022.

#### **Tabla 4**

Identificación de documentos legales

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1K1U8gVaOMpydHsa9s95hgdPaTU8OO7dvnEqL2n5ZZA/edit?gid=0#gid=0>

Nota: Este cuadro hace parte de la fase del nivel de superficie, el cual presenta el marco legal y normativo que rige las Escuelas Normales Superiores en Colombia actualmente

#### **Tabla 5**

Identificación de documentos institucionales

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1K1U8gVaOMpydHsa9s95hgdPaTU8OO7dvnEqL2n5ZZA/edit?gid=954526310#gid=954526310>

Nota: Este cuadro hace parte de la fase del nivel de superficie, el cual presenta la identificación documental institucional de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz

#### **Tabla 6**

Relación de los documentos institucionales y legales con la teoría general de Wolfgang Klafki

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1K1U8gVaOMpydHsa9s95hgdPaTU8OO7dvnEqL2n5ZZA/edit?gid=1387778078#gid=1387778078>

Nota: Este cuadro se inscribe en la fase de nivel interpretativo del análisis. Su función esencial es articular la relación que existe entre el marco legal e institucional con los principales elementos conceptuales que definen la teoría Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki.

#### **Tabla 7**

Relación de los documentos institucionales y legales con la *formación categorial* propuestos por Wolfgang Klafki

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1K1U8gVaOMpydHsa9s95hgdPaTU8OO7dvnEqL2n5ZZA/edit?gid=658492954#gid=658492954>

Nota: Este cuadro se inscribe en la fase de nivel interpretativo del análisis. Su propósito es articular la relación que existe entre el marco legal e institucional con la *formación categorial* propuesta por Wolfgang Klafki.