

La formación pedagógica de los normalistas hoy. El caso de la Escuela Normal Superior
Nuestra Señora de la Paz y la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Marcela Avila Díaz

Laura Macias Palacios

Yeraldin Quimbayo Lozano

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía

Tutor: Liliana Saavedra Rey

Universidad Pedagógica Nacional


Facultad de Educación

Lic. Psicología y Pedagogía

Bogotá

19 de mayo de 2015

Agradecemos a los directivos, maestros y estudiantes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz por su generosidad al permitirnos acceder a sus instituciones para la realización de este ejercicio de investigación y su amabilidad a lo largo de este proceso.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Construyendo la excelencia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-10-2012	Página 3 de 74	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.	
Título del documento	La formación pedagógica de los normalistas hoy. El caso de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	
Autor(es)	Macias Palacios, Laura Raquel; Avila Díaz, Nidia Marcela; Quimbayo Lozano, Yeraldin.	
Director	Liliana Saavedra Rey	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 74p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Formación pedagógica, normalista, Escuela Normal.	

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado fue realizado en el marco del eje de Pedagogía y Formación de Maestros que tiene lugar en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se planteó y desarrolló con el objetivo de caracterizar la formación pedagógica de los normalistas hoy a partir del caso de las Escuelas Normales Superiores ubicadas en Bogotá, a saber, Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Para ello se recurrió a la lectura y análisis de los documentos correspondientes al proyecto educativo institucional de cada escuela, la malla curricular de los programas de formación complementaria, los planes de estudio de cada asignatura allí consignada, junto a entrevistas realizadas a maestros y estudiantes del programa y los trabajos de grado realizados en éste, en el periodo 2013-2014.</p>

3. Fuentes
<p>Alvarez, A, & Martínez Boom, A. (Julio de 1990). El maestro y su formación: La historia de una paradoja. <i>Educación y cultura</i> (20), p5-8.</p>

Echeverri, J. A. (2000, Julio). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Cuadernos serie latinoamericana de educación*. (N. 2), pp. 73-97.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La lectura.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación*. México DF: Fondo de cultura económica.

Loaiza Zuluaga, Y. E. (s.f.). El maestro de la Escuelas Normales: Contexto histórico. Recuperado el 22 de Agosto de 2014, de Shela: <http://www.shela-hedu.org/wp-content/uploads/El-maestro-de-las-escuelas-normales.pdf>

Ministerio de educación nacional. (19 de Junio de 2002). Artículo 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Ministerio de Educación Nacional.

Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jimenez Becerra, & A. Torres Carrillo, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 45-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .

Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (Julio-diciembre de 2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 09(02), 13-25.

Runge Peña, A. K. (s.f.). Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez. *Educación y pedagogía* (14 y 15), 220 -235.

4. Contenidos

Este trabajo está estructurado por capítulos; en el primer capítulo, denominado *rutas que condujeron a la investigación*, se muestran la serie de cuestionamientos, razones y antecedentes que dieron lugar a la construcción de este ejercicio de investigación. En el segundo capítulo, designado *sustentos teóricos para la investigación*, se desarrollan los referentes conceptuales desde donde se construyeron las categorías de análisis, a saber, formación pedagógica y normalista. Por su parte, el tercer capítulo titulado *ruta metodológica*, expone los aspectos referentes a la contextualización general de las instituciones abordadas, así como el enfoque y metodología de investigación junto con las estrategias para el tratamiento de la información. En el apartado correspondiente al cuarto capítulo, se presentan los hallazgos encontrados tras el ejercicio de

investigación, acompañados finalmente de algunos aspectos a modo de conclusiones.

5. Metodología

El presente ejercicio de investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo y tiene un carácter descriptivo interpretativo, para cuyo desarrollo se recurrió a la metodología análisis de contenido a partir de cuatro etapas; en la primera se dio la búsqueda, acceso y lectura de los documentos de referencia, en la segunda tuvo lugar la lectura, sistematización y caracterización de los documentos de referencia, durante la tercera etapa se definieron las categorías centrales y secundarias a interpretar y por último, en la cuarta etapa se llevó a cabo la interpretación y constitución del sentido de cada una de las categorías establecidas.

6. Conclusiones

A través del trabajo de recolección de información y de la experiencia en el campo de las Escuelas Normales Superiores de Bogotá, se logró establecer que la formación pedagógica del normalista hoy está caracterizada por la disposición de algunos elementos particulares que son constantes en las dos instituciones pero que en cada una de estas adquiere unos sentidos específicos. Estos elementos identificados son: la instrucción en saberes acerca de la pedagogía así como en torno a una disciplina específica, la práctica pedagógica como escenario de experimentación de los saberes y de elaboración de un “saber hacer” y la investigación, como ejercicio de producción de conocimiento, evidencia de la apropiación de los saberes adquiridos y escenario de transformación de la práctica, los sujetos y las instituciones allí implicadas.

Elaborado por	Marcela Avila Díaz, Laura Raquel Macias Palacios, Yeraldin Quimbayo Lozano.
Revisado por	Liliana Saavedra Rey

Fecha Elaboración Resumen	17	06	2015
--------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
1. CAPÍTULO I: RUTAS QUE CONDUJERON A LA INVESTIGACIÓN.....	9
2. CAPÍTULO II: SUSTENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
2.1 Precisiones sobre la formación pedagógica.....	15
2.2 El normalista desde su desarrollo histórico.....	19
3. CAPÍTULO III: RUTA METODOLÓGICA.....	25
3.1 Algunos aspectos contextuales de las Escuelas Normales.....	25
3.1.1 Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.....	25
3.1.2 Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.....	26
3.2 Desarrollo metodológico.....	27
4. CAPÍTULO IV: FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL NORMALISTA HOY (Hallazgos de la investigación).....	52
4.1 La instrucción en el saber pedagógico.....	53
4.2 La práctica pedagógica como experimentación.....	58
4.3 La investigación como transformación.....	60
4.4 Principios axiológicos para el ejercicio del maestro.....	63
5. A MODO DE CONCLUSIONES.....	66
DOCUMENTOS DE REFERENCIA.....	71
BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS.....	74

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de los interrogantes generados a partir de las discusiones al interior del eje de Pedagogía y Formación de Maestros de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos interrogantes se direccionan al cuestionamiento de quién es y cómo se ha configurado el maestro a través de la historia, así como las conceptualizaciones acerca de la pedagogía elaboradas por diferentes pedagogos. El recorrido realizado por estos aspectos condujo a la interrogación de las condiciones actuales bajo las que se da la formación de maestros, desde la que se derivó la pregunta que orienta este ejercicio de investigación, a saber: ¿Cuál es la formación pedagógica del normalista hoy? para lo cual se determinó el caso de las Escuelas Normales Superiores de Bogotá.

Dicho así esta investigación tiene por objetivo la caracterización de la formación pedagógica del normalista hoy, desde el caso de las Escuelas Normales Superiores de Bogotá: Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Para tal fin se estableció el estudio de diferentes documentos correspondientes a los planteamientos institucionales en torno al tema, tales como: malla curricular del programa de formación complementaria, proyecto educativo institucional (PEI) y planes de área del programa de formación complementaria, así como documentos que dan cuenta de las apropiaciones de estudiantes y maestros, entre los cuales figuran entrevistas y trabajos de grado presentados por los estudiantes del programa de formación complementaria en el periodo 2013-2014.

El análisis de los documentos propuestos se llevó a cabo mediante la metodología de análisis de contenido, en la medida que ésta se ajusta al objetivo propuesto pues permite abordar diferentes tipos de documentos (tanto institucionales como derivados de las narraciones de los participantes) e interpretar el sentido de las categorías propuestas y las allí identificadas, a partir de su relación entre las afirmaciones de los mismos documentos o con el contexto en el que se enmarcan. En esta medida se consideró que la construcción de sentido de las categorías formación pedagógica y normalista, realizada a partir de su descripción e interpretación en cada

institución, permitiría la identificación de los elementos que caracterizan la formación pedagógica del normalista.

De acuerdo con lo anterior, a continuación se presentan los aspectos referentes a la formulación, puesta en marcha y conclusión de este ejercicio de investigación estructurados de la siguiente manera: En el primer capítulo, denominado *rutras que condujeron a la investigación*, se pretende mostrar la serie de cuestionamientos, razones y antecedentes que dieron lugar a la construcción de este ejercicio de investigación. Así mismo en el segundo capítulo, designado *sustentos teóricos para la investigación*, se desarrollan los referentes conceptuales desde donde se construyeron las categorías de análisis, a saber, formación pedagógica y normalista. Por su parte, el tercer capítulo titulado *ruta metodológica*, expone los aspectos referentes a la contextualización general de las instituciones abordadas, así como el enfoque y metodología de investigación junto con las estrategias para el tratamiento de la información. En el apartado correspondiente al cuarto capítulo, se presentan los hallazgos encontrados tras el ejercicio de investigación, acompañados finalmente de algunos aspectos a modo de conclusiones.

CAPÍTULO I

RUTAS QUE CONDUJERON A LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la lectura de los autores clásicos de la pedagogía y la educación abordados en los seminarios del eje de Pedagogía y Formación de Maestros, se desarrollaron diferentes cuestionamientos en torno al rol que se le asigna al maestro y el conjunto de requerimientos para su desempeño, de tal forma que las discusiones dadas allí, articuladas a las condiciones del maestro en la actualidad y desde una lectura crítica de la realidad, permitieron la formulación del presente ejercicio de investigación. En relación a ello en este apartado se presenta la problematización realizada, las inquietudes y razones que condujeron al desarrollo de este trabajo.

Entre los cuestionamientos en torno al maestro surge un interés por indagar sobre cómo se dan sus procesos de formación, ante lo cual se encuentra que en Colombia la formación de maestros se da de dos maneras; una, en las Escuelas Normales Superiores y la otra, en las Facultades de Educación, sin embargo, hay tres tipos de profesionales que pueden ser nombrados como docentes, seleccionados por medio de un concurso de méritos para desempeñarse en una institución educativa; los normalistas superiores, los licenciados y los profesionales de diversas áreas que cursan o han culminado un posgrado en educación o un programa de pedagogía.

Así lo plantea el decreto 1278 de 2002 “por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente”, en su artículo 7: “para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación” (MEN, 2002). Estas medidas asumidas por el Ministerio de Educación sitúan en un mismo nivel a quienes tienen una formación pedagógica y a quienes no, lo que pone en cuestión si lo central para el ejercicio del maestro es el saber disciplinar o el saber pedagógico, pues indican que de alguna manera al tener el conocimiento de una disciplina basta

con estar cursando un breve estudio de pedagogía para poder dedicarse al campo educativo.

Esta situación genera una serie de problemáticas para los maestros en ejercicio, para quienes se forman para desempeñarse como tal y para las instituciones formadoras de maestros, pues desvalora la formación pedagógica que les es propia y los diferencia de otros profesionales, desdibuja el rol del maestro y cuestiona el sentido que tiene formarse en pedagogía, bien sea en una licenciatura o en una Escuela Normal, ya que cualquier profesional puede desempeñarse en el campo de la educación a través de un curso de baja intensidad o un programa de pedagogía, con lo que se hace evidente que el rol del maestro se ha desdibujado.

Así mismo se plantea una situación problemática que afecta al sistema educativo, específicamente a las instituciones que se dedican a la formación de maestros, pues ante la ausencia del reconocimiento de sus procesos de formación, en especial del carácter pedagógico de éstos, se ha producido un desarraigo del maestro y su saber. En vista de este panorama se suscitan múltiples cuestionamientos, tales como: ¿Qué saber es el que debe tener un maestro? ¿Cuál es el saber del maestro? ¿Qué se requiere para ser maestro? ¿Qué características tiene el maestro que lo diferencian de otro tipo de profesionales?

En el marco de estos interrogantes es necesario que las instituciones formadoras de maestros, ante la ausencia de un sistema nacional de formación docente, se reconozcan entre sí, clarifiquen cuáles son las características que le son propias al maestro e identifiquen hacia donde apuntan sus apuestas formativas, teniendo en cuenta los matices de cada institución. Dicha situación convoca directamente a la Universidad Pedagógica Nacional, “educadora de educadores”, reconocida como la única institución de educación superior en el país dedicada exclusivamente a esta labor, razón por la cual se constituye como el escenario en el que corresponde interrogarse, situar y dar un lugar al maestro, así como la reflexión en torno a los asuntos pedagógicos.

En relación a ello en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, a la cual pertenecen las autoras, se adelanta el eje de Pedagogía y Formación de Maestros como espacio de formación, desde el que se han realizado diferentes ejercicios de investigación relacionados con los interrogantes

inicialmente planteados. Por tanto se hizo necesario el estudio de estos trabajos de investigación, entre los que se encontraron los titulados: **“Perfil profesional que se pretende formar en la Universidad Pedagógica Nacional”** (Moreno Estrada, 2012), **“Concepciones de pedagogía en los programas analíticos del ambiente pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional”** (Cordoba Romero, Espino Wilches, & Quintero Lopez, 2013), **“Las concepciones de pedagogía que subyacen del ambiente pedagógico en las facultades de educación y humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional”** (Campos Lamprea & Luque Rodríguez, 2013).

Estos trabajos han permitido la consolidación de una serie de información y análisis para la comprensión de quién es el maestro hoy, cuál es, qué sentido tiene su formación y cómo es concebida la pedagogía en ésta. Sin embargo, se evidencia claramente que no hay estudios en relación a las Escuelas Normales Superiores, pues se observa que abarcan sólo los programas de licenciaturas y teniendo en cuenta que la formación de maestros no se da únicamente al interior de las facultades de educación sino que también tiene lugar en las Escuelas Normales Superiores; se hizo interesante y necesario el estudio de la formación pedagógica del maestro normalista, esperando permita ampliar el campo del saber pedagógico y con ello enriquecer esa búsqueda del lugar y sentido de la pedagogía en el ejercicio del maestro, que se ha planteado desde el interior del eje y que se ha cuestionado desde las políticas públicas.

Así mismo las Escuelas Normales Superiores se constituyen como un escenario que requiere ser estudiado en atención a la tradición que representan, teniendo en cuenta que son las primeras instituciones que se ocuparon de la formación de maestros en el país y en las que se gestaron las discusiones acerca de la pedagogía, pero debido a las múltiples reformas establecidas a lo largo de su ejercicio, como el decreto anteriormente mencionado (1278 de 2002), el lugar de éstas tanto en el campo académico como en el social se ha venido transformando.

Cabe señalar que la investigación también corresponde con un interés particular de quienes se aventuran en ese campo; en esta medida lo que condujo a las autoras de este ejercicio de investigación es la convicción de que la formación pedagógica es el elemento propio y diferencial de los maestros frente a otros profesionales, aspecto que se pone en duda en los

decretos ya mencionados, así mismo, el reconocimiento de la tradición que representan las Escuelas Normales Superiores en la formación de maestros en el país, generó esta apuesta investigativa por el reconocimiento y visibilización de los procesos de formación allí adelantados.

A fin de establecer si habían algunas elaboraciones frente al tema en otros escenarios, se amplió la búsqueda de trabajos relacionados con la formación de maestros en las Escuelas Normales a cuatro universidades con facultad de educación y en el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en las que se encontraron investigaciones relacionadas en la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP. Esta consulta se asumió bajo el rango de diez años, del año 2003 a 2013 y se dirigió a estas instituciones en tanto se considera que son representantes de la experiencia en el campo educativo y pedagógico.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional se destaca la tesis de grado de la maestría en educación, titulada: **“Formación del maestro en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Una mirada desde la Pedagogía Crítica”** (Cely Rodríguez, 2011), en la cual, a través del análisis del proceso de formación de maestros en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz se busca responder a la pregunta ¿Cuáles son algunas de las realidades de construcción y/o apropiación de la pedagogía crítica en nuestro país? En este sentido el investigador hace un estudio de caso de la institución apoyado en el análisis documental del proyecto educativo institucional, plan de estudios del programa de formación complementaria, plan de estudios de las materias de la media vocacional y entrevistas a estudiantes y egresados que ejercen en la institución como docentes, bajo los conceptos de la pedagogía crítica.

De allí el investigador concluye que ésta institución es un escenario en el que circulan múltiples discursos, debates y que está abierto a la autocrítica. Así mismo se asume como un lugar en el que se forman conocimientos y sujetos políticos cuyo elemento constitutivo en la formación de maestros es la investigación, la lectura y la escritura. Este trabajo permite reafirmar la necesidad de estudiar los elementos que le son propios a la formación de los normalistas, pues considera que aunque la investigación permitió determinar algunos procesos de la formación de maestros

en esta institución, es necesario indagar algunos interrogantes orientados a situar la especificidad de las Escuelas Normales Superiores en relación con las Facultades de Educación; así mismo el trabajo mostró la importancia para la investigación de algunos de los documentos que se emplearon en el análisis de la formación pedagógica del normalista.

En la Pontificia Universidad Javeriana no se encontraron investigaciones desarrolladas dentro del rango establecido, pero sí algunas del período precedente, por lo que se amplió el rango de consulta a los últimos veinte años. Allí se encontró un trabajo de pregrado correspondiente al programa denominado Universidad Abierta Sistema de Educación a Distancia, Titulado: **“La formación de los alumnos-maestros y su incidencia en la Escuela Anexa a la Normal Nacional Mixta de San Juan del Cesar-Guajira”** (Mendoza Jiménez, Díaz Parody, Bermúdez Vergara, & González Daza, 1991). Trabajo que parte del interés de identificación de cómo debe ser la formación del pedagogo, su sentido y en respuesta a ello cuál ha de ser su perfil profesional y académico. Ésta concluye que hay una desarticulación de la práctica con los contenidos de los seminarios del programa de formación de maestros que incide negativamente en la formación del alumno-maestro y en el quehacer pedagógico, afectando directamente su proceso de enseñanza-aprendizaje que radica en la visión del conocimiento que se tiene; donde se evidencia una falta de adecuación de la Escuela Normal a los cambios producidos por la renovación curricular. Los aportes encontrados en este trabajo en relación al ejercicio de investigación aquí señalado se dan principalmente en cuanto al reconocimiento de la necesidad de indagar respecto a cuál es la formación del pedagogo y de la pedagogía como aspecto fundamental en ésta, analizado desde la práctica docente en la Escuela Normal.

Por último, se encuentra la investigación avalada por el IDEP, titulada: **“El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de la Escuela Normal Superior María Montessori”** (Fajardo Camacho, y otros, 2005) realizada por los maestros del programa de formación complementaria y un grupo de estudiantes del mismo; cuyo objeto es evaluar el programa curricular y proponer frente a éste conceptos que ayuden al fortalecimiento y articulación del proyecto educativo institucional, la reelaboración del plan de estudios y el fortalecimiento de los convenios con universidades y otras instituciones. Esta investigación

permite ver cuáles son las problemáticas que los mismos estudiantes y maestros notan en el programa de formación complementaria, entre las cuales se destacan la incoherencia entre los contenidos de las áreas y las exigencias de la práctica pedagógica, por lo que se consideró indagar estos escenarios en la formación del normalista.

El recorrido por estos antecedentes llevó a conocer algunas de las problemáticas que se dan en las Escuelas Normales y permitió evidenciar la ausencia de trabajos de investigación acerca de la formación de los normalistas, razón que reafirma la importancia de desarrollar una investigación en este ámbito. En esta medida se planteó como pregunta de investigación: ¿Cuál es la formación pedagógica del normalista hoy? desde la cual se orientó el presente ejercicio de investigación. Para ello se propuso como objetivo caracterizar la formación pedagógica de los normalistas hoy, desde el caso específico de las Escuelas Normales de Bogotá, a saber: Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz¹ y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori².

1 *De ahora en adelante con la sigla ENSNSP.

2 *De ahora en adelante con la sigla ENSDMM.

CAPÍTULO II

SUSTENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el planteamiento de este ejercicio de investigación fue preciso determinar la concepción desde la cual se asume el objeto a investigar: la formación pedagógica, así como el sujeto en el cual se ha propuesto observar este hecho, los maestros formados en las Escuelas Normales de Bogotá. De allí resultan dos categorías centrales a estudiar: **Formación pedagógica y Normalista**. De acuerdo a ello, en este capítulo se presentan los planteamientos en torno a estas categorías, a partir de los cuales se sustenta la postura teórica empleada para el análisis, interpretación y discusión de los resultados que permitieron caracterizar la formación pedagógica de los normalistas hoy.

Precisiones sobre la formación pedagógica

En cuanto a la primera categoría establecida como el objeto que se ha propuesto investigar, a saber, la formación pedagógica; se observa que este concepto es empleado usualmente en diversos campos para referirse a los contenidos relacionados con pedagogía, especialmente con didáctica, que se ofertan en los programas de formación de maestros e incluso para nombrar programas de profesionalización docente en algunas instituciones. Sin embargo, a pesar del continuo uso que se hace del término, no se encontró una conceptualización sobre éste, razón por la cual se hizo necesario hacer un rastreo del concepto desde los planteamientos de diferentes autores. En esta medida se acudió al estudio en torno al tema hecho por el pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart (1776-1841) en sus obras “*Pedagogía General derivada del fin de la educación*” (1806) y “*Bosquejo para un curso de pedagogía*” (1835), en las que aunque no se refiere de manera literal al concepto de formación pedagógica, sí expone algunos aspectos centrales de la formación, como lo son; la instrucción, la disciplina y la moral, que brindan herramientas de análisis para el presente ejercicio de investigación.

Para Herbart, la instrucción es todo aquello que se presenta al alumno como objeto de estudio y logra penetrar en lo más hondo de los estados del espíritu. Está dada por dos principios: el primero, de simultaneidad, que consiste en enseñar varias ideas a la vez, pero con – y este es el segundo- un principio de gradualidad, que consiste en relacionar cada cosa a una idea que le precede. En relación a ello, para objeto de la presente investigación, se asume la instrucción como aquel componente que se refiere a los planteamientos institucionales acerca de los saberes que se considera que debe poseer el normalista, representados en los planes de estudio y en el desarrollo de las clases.

Dichos planteamientos institucionales no se refieren únicamente a propósitos de carácter académico sino que abarcan también el conjunto de principios axiológicos sobre los cuales se fundamentan las prácticas educativas y hacia los cuales éstas se orientan. Así, se considera que este aspecto se puede relacionar con otro de los elementos de la formación señalados por Herbart (1806): la disciplina, condición fundamental para la instrucción, que tiene por fin fortalecer el carácter para la moralidad, en esta medida se encarga de potenciar tanto el querer como el excluir de los deseos, es decir, el dominio de la voluntad.

En este sentido, la moralidad se dirige a lo subjetivo de la personalidad, tiene por fin hacer virtuoso al hombre, así “La educación moral tiene, pues, por fin hacer que las ideas de la justicia, y del bien, en todo su rigor y pureza, lleguen a ser los objetos propiamente dichos de la voluntad, y que se determine conforme a ellos el valor intrínseco, real del carácter, la esencia profunda de la personalidad” (Herbart J. 1806, p. 117). Teniendo en cuenta lo anterior se considera que los principios axiológicos que se movilizan en los escenarios de formación, como se señaló inicialmente, se relacionan con los planteamientos de Herbart en torno a la disciplina y la moralidad, pues indican un conjunto de condiciones éticas y morales que se esperan del sujeto en formación, en este caso el normalista.

Desde esta perspectiva se puede evidenciar que la formación no se reduce a la simple adquisición

de algunos conocimientos, como pareciese que se asume cuando se denomina como formación pedagógica al conjunto de contenidos relacionados a la pedagogía en un programa específico, sino que ésta abarca tanto la formación en algunos saberes específicos dados por la instrucción, como una serie de prácticas disciplinarias para la regulación de la voluntad. En este mismo sentido Herbart emplea el término *formabilidad*³ (Bildsamkeit) de la siguiente manera: “El concepto de formabilidad (bildsamkeit) tiene un alcance mucho más amplio. Se extiende hasta para los elementos de la materia. Empíricamente puede ser seguido hasta en los elementos en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad volitiva se encuentran vestigios en el alma de los animales. Pero formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo reconocemos en el hombre” (Herbart J. 1835, p. 9).

Los planteamientos de Herbart en torno a la formación permiten evidenciar que ésta tiene un sentido más amplio que el que se le da en el uso común tal como ya se ha indicado, pues así entendida, la formación implica un proceso que trasciende a la mera adaptación del organismo, en el cual por medio del reconocimiento de las disposiciones propias del hombre, se establecen las condiciones externas por parte del educador, a través de las cuales se pretende que aquellas ideas enseñadas se vinculen a la experiencia vital. Como lo afirma A. K. Runge y J. F. Garcés, en relación a la formación desde el concepto de formabilidad empleado por Herbart, ésta se refiere: “ (...) a la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas” (Runge & Garcés, 2011. p. 13). Así entendida la formación implica un proceso que se orienta a la transformación interna del hombre en todos sus aspectos, tanto espirituales, como corporales, afectivos e intelectuales, pero para que ésta se dé se necesita de la vinculación del sujeto a un proceso educativo, es decir, a una serie de experiencias por las cuales se pone en relación con los saberes de cuya apropiación se espera resulte la formación.

3 *Aunque en el texto original “Bosquejo de un curso de pedagogía” traducido por Lorenzo Luzuriaga el término empleado es educabilidad, Andrés Klaus Runge presenta en el texto “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana” lo que se puede considerar un error en dicha traducción inicial, pues según argumenta Runge “Educable es lo que es influenciado, mientras que “formable” designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–”. En virtud de ello nos acogemos a la traducción dada por A. K. Runge.

Teniendo en cuenta que la formación implica esa interrelación entre las condiciones propias del sujeto y las disposiciones del educador, se hace pertinente el estudio de las producciones investigativas que realizan los normalistas, pues se considera que a través de éstas se pueden evidenciar algunas apropiaciones de los saberes que darían cuenta de su formación.

La potencia del concepto de formación es precisamente la capacidad de articular tanto los elementos que corresponden con aquellas disposiciones externas que implica la enseñanza, enmarcada en unas condiciones culturales e históricas específicas, junto con el reconocimiento de las disposiciones intrínsecas del hombre, es decir, el conjunto de condiciones particulares que éste posee (conocimientos previos, sentimientos, capacidades, experiencias, entre otros). De allí que algunos teóricos como Rafael Flórez Ochoa conciban la formación como el principio teórico unificador de la pedagogía y como el criterio para validar las acciones pedagógicas, en este marco sostiene que “afirmar que el concepto formación debe convertirse en criterio para enjuiciar las actividades escolares como pedagógicas implica que todo modelo, estrategia, proyecto y acción educativa serán válidos y potentes pedagógicamente sí contribuyen a la formación humana del alumno” (Flórez Ochoa & Vivas García , 2007, p 166).

Desde esta postura Flórez reafirma los planteamientos de Herbart, al señalar que la formación puede considerarse como el “principio directriz y unificador de la pedagogía” pues cumple con tres condiciones básicas; en primer lugar, la condición antropológica, que se ocupa del reconocimiento de las condiciones humanas en la medida en que como Herbart señala, la formación no es un proceso de transmisión ni de moldeamiento, sino un proceso en el cual se reconoce en el sujeto las condiciones que le son propias, las cuales son transformadas a través del mismo proceso formativo. En segundo lugar, la condición teleológica, "que confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre y, sobre todo es esencial para la pedagogía puesto que su misión, su razón de ser es precisamente la razón con finalidad” (Flórez Ochoa, 1994, p. 112), este aspecto es fundamental para la investigación planteada ya que pone en cuestión cuál es el sentido de la formación pedagógica del normalista y específicamente qué sentido tienen en ella el

conjunto de planteamientos, saberes y prácticas. En tercer lugar, la condición metodológica cuya pregunta central es el cómo los enunciados y las acciones pedagógicas se orientan y fundamentan.

En relación a ello, para el presente ejercicio de investigación, se concibe la formación pedagógica como un proceso orientado a la transformación del sujeto a través de la interacción de las condiciones propias de éste con determinados procesos de instrucción. En esta medida la formación atiende a los propósitos institucionales, entendidos como esas condiciones externas dispuestas para formar al normalista, referidas tanto a los aspectos académicos, es decir, los saberes que se considera debe poseer, así como a los principios axiológicos que se esperan formar en él. Vale reafirmar que estos propósitos no son transmitidos y adquiridos de forma lineal sino que implican un proceso de interacción con las condiciones propias del sujeto a fin de generar su transformación, a partir de la apropiación de los contenidos y principios experimentados tanto en el discurso como en la práctica a lo largo del proceso educativo.

El normalista desde su desarrollo histórico

Tras el recorrido en torno a la formación pedagógica como categoría de análisis, se hizo necesario el estudio del sujeto en quien recae el proceso formativo, el **normalista**, pues las maneras en que éste se configura dan cuenta de unas apuestas propias de cada institución para la formación, debido a ello se constituye como categoría de estudio. Teniendo en cuenta que el concepto de normalista ha ido cambiando con el tiempo de acuerdo a las condiciones históricas, desde donde se le ha otorgado una función, un rol y un lugar, es necesario estudiar la institución en la que tuvo lugar su emergencia; la Escuela Normal, pues las transformaciones en ésta implicaron a su vez cambios en la forma como se asume.

Dicho así, a continuación se presenta un breve recorrido por los aspectos relevantes que marcaron la historia de las Escuelas Normales y con ella la del normalista. Las Escuelas Normales en Colombia surgieron a mediados del siglo XIX, cuando el congreso de Cúcuta el 28

de Julio de 1821 expidió cuatro leyes entre las cuales decretaba la creación de Escuelas oficiales para niñas y Escuelas Normales para la formación de maestros, estas últimas tenían como particularidad la enseñanza del método Lancasteriano⁴. La aparición de estas instituciones trae consigo la emergencia de un personaje particular; el normalista, quien según describe Echeverri (2000), era un maestro privado del contacto directo con las ciencias y los conocimientos a enseñar, pues estaba limitado al manual.

Hacia 1870 se da la reforma liberal adelantada por el gobierno del general Eustorgio Zapata la cual marcó un momento fundamental para el desarrollo de las Escuelas Normales en el país, pues fue la primera vez que se pensó en una organización del sistema instruccional en todos sus niveles con un propósito fundamental, la ubicación de la escuela de primera letras en todos los rincones de Colombia. Este marcado interés en el sistema de instrucción trajo consigo la contratación de la primera misión alemana cuya labor fue asesorar a la Dirección Nacional de Instrucción Pública en la organización y dirección de las Escuelas Normales en torno al método pestalozziano⁵.

De esta manera se puede evidenciar como desde sus inicios la Escuela Normal se ha organizado en torno a un método, de allí que la característica fundamental del maestro egresado de esta institución era el dominio del método para la enseñanza, aspecto de gran importancia para esta investigación, ya que permite cuestionarse si las Normales en la actualidad continúan respondiendo a esta exigencia y por tanto la formación del normalista se asume de la misma

4 *El método Lancasteriano o de enseñanza mutua fue creado por el londinense Joseph Lancaster en 1798 y popularizado en 1808. El método básicamente consiste en la orientación de alumnos más avanzados a sus compañeros más pequeños o atrasados bajo la supervisión del maestro, esta era una forma efectiva para enseñar a grandes masas pues en un aula con un solo maestro se podía llegar a tener hasta cien alumnos. Las asignaturas de estas escuelas mutuas eran la escritura, lectura y aritmética.

5 *El método pestalozziano fue creado por el suizo Johan Henrich Pestalozzi. La principal concepción de este método es la educación igualitaria, enfocada a la educación elemental cuya premisa es seguir el curso evolutivo de la naturaleza del niño sin adelantarse. El método se basa en tres aspectos centrales que conforman la enseñanza elemental; la forma, el número y el nombre.

forma.

Este énfasis en el método se reafirma hacia inicios del siglo XX cuando con el auge de los discursos de la Escuela Nueva en el país, se generan fuertes críticas a la educación tradicional y especialmente a la práctica empírica de los maestros, lo que orienta a las Escuelas Normales a un proceso de reorganización derivado de un conjunto de políticas educativas cuyo objeto era el mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros y la regulación del ejercicio de éstos. En miras de dicha reorganización se contrató la segunda misión alemana cuyo objeto era la creación de un proyecto global de reforma educativa orientado por los planteamientos escolanovistas. Sin embargo dicho proyecto presentado en 1926 no fue aprobado.

A pesar de esos esfuerzos de transformación se observa que las apropiaciones de la pedagogía activa en las Normales fueron muy limitadas, pues aunque efectivamente hubo un esfuerzo por estar a la vanguardia de los métodos de enseñanza, la apropiación de éstos estaba descontextualizada con las condiciones propias del país. Así lo expone Loaiza Zuluaga:

“Sin embargo, el discurso pedagógico y social de los reformadores educativos colombianos representaba una selección bastante limitada y arcaica de los desarrollos científicos mundiales. Por lo tanto en pedagogía las instituciones formadoras de educadores, se circunscribían casi exclusivamente a la pedagogía del médico Decroly; en psicología a los desarrollos de la psicología experimental; y en el campo de lo social, al determinismo biológico y las teorías evolucionistas en boga en el siglo XIX” (2011, p. 6).

A pesar de ello hasta el momento las Escuelas Normales eran las instituciones en las cuales se adelantaban los procesos de transformación educativa y renovación de los métodos de enseñanza, sin embargo, los maestros formados allí “no bastaban para lo que la educación del país exigía en los años 30. El desarrollo reclamaba de la educación un sistema más complejo donde lo importante era administrarlo bien, para eso se necesitaba otro tipo de funcionario: *el licenciado en educación*” (Álvarez & Martínez Boom, 1990, p. 6). De esta manera las Normales dejan de ser las únicas instituciones dedicadas a la formación de maestros, pues surge otro tipo de institución: las Facultades de Educación. La aparición de este nuevo funcionario y de esta

nueva institución dotan de una especificidad a la Escuela Normal y al Normalista, pues ahora su quehacer, a diferencia del licenciado, se centra en el saber del método de enseñanza y su ejercicio en la educación básica.

El momento histórico anteriormente señalado es de gran importancia para el desarrollo de las Escuelas Normales, el normalista y en general para la historia del maestro, pues implica una ruptura en sus procesos de formación y la asignación de roles para cada uno partiendo de su diferenciación, esta transformación generó que se asumieran las Normales como un escenario secundario en la formación de maestros, lo que condujo a la invisibilización de su quehacer, de allí la necesidad de indagar por éste.

Es necesario precisar que no todas las Escuelas Normales tenían la misma naturaleza; y por tanto quienes se formaban allí no se denominaban de la misma manera, así lo plantea el decreto 192 de 1951 por el cual se adopta el plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista: “Las Escuelas Normales Superiores quedan autorizadas para conferir a los alumnos que aprueben los seis años del Plan de Estudios que por el presente Decreto se establece, el título de Grado Superior de Maestro; las Escuelas Normales Rurales, el de Maestro Rural y los colegios privados de orientación Normalista aprobados por el gobierno, el de Certificado de Competencia para el Magisterio Elemental” (Decreto 192, 1951). Sin embargo, para efectos de su reconocimiento en el presente ejercicio de investigación, se asume como normalista al maestro egresado de la Escuela Normal, sin desconocer las especificidades propias del campo al cual se orientan.

Diecisiete años después de la promulgación de dicho decreto, tuvo lugar la tercera misión alemana en el marco de un “convenio bilateral entre Colombia y Alemania, para recibir asesoría y colaboración en el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia (...) bajo este propósito, los expertos alemanes y el equipo colombiano iniciaron en 1969 la publicación de las primeras guías del maestro, con lo cual se da inicio a la aplicación de la Tecnología Educativa” (Loaiza Zuluaga, 2011, P. 7). Este nuevo enfoque pedagógico incide en el curso de

las Normales no solo por las implicaciones que tuvo en la formación de maestros sino también en su titulación, pues según señala el Decreto 080 de 1974, los normalistas que, como se planteó, tenían un título diversificado de acuerdo a la naturaleza de la Escuela Normal en la que se formaban, ahora se titulan como Bachilleres pedagógicos, lo que significó la pérdida de la especificidad del maestro normalista al ponerlo al mismo nivel de los bachilleres.

Tras estas múltiples transformaciones que han vivido las Escuelas Normales y el maestro que allí se forma, tanto en su denominación como en su quehacer, es hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1994 donde se establece la titulación de Normalista, a través de los artículos 116 y 117 junto con el artículo 25 del decreto 3012 de 1997, entendido como el título otorgado por las Escuelas Normales Superiores reestructuradas, a quienes hayan finalizado y aprobado el ciclo complementario de formación docente, por el cual se pueden desempeñar como docentes en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Este decreto también implicó el establecimiento del ciclo complementario de formación docente, que consta de cuatro semestres académicos y en el cual se materializa la misión de las Escuelas Normales de formar maestros.

Dicha ley no solo significó la unificación de la titulación de los Normalistas, sino que implicó la asignación de nuevas labores que anteriormente le eran ajenas, tales como la investigación y la formación en torno a la pedagogía. Así se expresa en el decreto 3012 de 1997, en el Art. 2, acerca de las finalidades de la Escuela Normal Superior: “(...) b. Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos (...) f. Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura (...)”.

Como se evidencia, tras la promulgación de la Ley General de Educación, las Escuelas Normales sufrieron varias transformaciones que condujeron a la estructura que en la actualidad se conoce. Así mismo, es hasta dicho evento que surge el término de Normalista tal como se conoce hoy, el

cual, como se ha venido señalando, ha transitado por distintos momentos que marcan especificidades en su ser y hacer. Dichas especificidades se observan desde su emergencia, desde donde se ha desempeñado como maestro con la particularidad del dominio del método de enseñanza, es decir, dominio de técnicas, estrategias de examen y condiciones materiales, direccionados a la disposición de los procedimientos para enseñar. Sin embargo, como se evidencia, su papel se ha venido transformando conforme a lo que dicta la ley, con la particularidad de un elemento que se ha mantenido constante a lo largo de su trayectoria, se trata de la determinación de su campo de acción referido a la infancia, específicamente a los grados de educación preescolar y básica primaria.

Este recorrido en el que se presenta el transitar del normalista en el marco histórico de la Escuela Normal, permitió esbozar elementos para su análisis como categoría de estudio del presente ejercicio de investigación, entre los que se destaca su relación inicial con el método de enseñanza, que implicó la limitación de la formación impartida en las Escuelas Normales al dominio de dichos métodos, así como su posterior transformación en maestro con dominio del saber pedagógico y de la investigación. Esto implica una ampliación de las funciones formativas de la Escuela Normal cuyas características corresponde indagar, en el marco de la formación pedagógica. Así mismo es importante resaltar que cada Escuela Normal tiene unas especificidades que determinan aspectos propios del sujeto que allí se forma los cuales es necesario visibilizar.

CAPÍTULO III

RUTA METODOLÓGICA

Para el logro del objetivo de este ejercicio de investigación se delimitó como escenario específico a trabajar, las Escuelas Normales Superiores de Bogotá, así mismo se planteó una ruta metodológica acorde a las necesidades de la investigación. Por consiguiente, en este apartado se exponen la características contextuales de la población seleccionada así como la ruta metodológica seguida.

Algunos aspectos contextuales de las Escuelas Normales

Como se ha venido señalando esta investigación se situó en las Escuelas Normales Superiores de Bogotá, a saber, la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, teniendo en cuenta que cada una de éstas cuenta con unas particularidades que la identifican y marcan sus procesos de formación, se considera pertinente hacer las siguientes precisiones:

- Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz

La ENSNSP es una institución de carácter privado, adscrita a la congregación de hermanas de Nuestra Señora de la Paz, fundada en el año 1949 por Monseñor Bernardo Sánchez Muñoz, ubicada en el barrio Santander de la localidad Antonio Nariño. En la actualidad esta Escuela Normal cuenta con todos los ciclos de educación básica y media, dirigidos a población masculina y con el ciclo de formación complementaria, en el que se otorga el título de Normalista Superior con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana; el cual es de carácter mixto y consta de cuatro semestres de formación presencial y un semestre adicional denominado propedéutico, para bachilleres egresados de otras instituciones sin formación en pedagogía.

Esta Escuela Normal se plantea como misión la formación de maestros y maestras para preescolar y básica primaria, fundamentada desde los principios de la comunidad católica a la que pertenece (fe, paz e historia). En miras a alcanzar su misión, desarrolla un núcleo de pedagogía al que denomina taller expedicionarios de la pedagogía, desde el grado quinto hasta el grado once, por el cual se otorga el título de Bachiller Académico con énfasis en Educación, donde se busca desarrollar en los estudiantes un interés por la pedagogía y el quehacer del maestro, a fin de que se vinculen al programa de formación complementaria en el cual se concreta su misión.

El programa de formación complementaria se oferta anualmente y en la actualidad cuenta con alrededor de veinte estudiantes, ocho en primer semestre y doce en tercero, donde se abordan diferentes seminarios ordenados en tres núcleos; prácticas pedagógicas, lenguaje y educación, sociedad y cultura.

- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

La ENSDMM es una institución mixta, de carácter público, con jornada completa, ubicada en la localidad Antonio Nariño en el barrio Restrepo, que atiende todos los niveles de formación básica, media y ciclo complementario. Su fundación se remonta al año 1950 donde inicia su labor bajo el nombre de Escuela Normal de Artes y Labores Manuales, posteriormente se denominó Escuela Normal Distrital Femenina y en 1970 optó por el nombre Escuela Normal Distrital Femenina María Montessori, siendo hasta el año 2000 que ésta adquiere la denominación actual.

De acuerdo a su carácter de Escuela Normal esta institución tiene como misión la formación de maestros a partir de cuatro ejes misionales; la pedagogía, la investigación, la estética y la ética. Ésta otorga el título de bachiller con énfasis en pedagogía a aquellos estudiantes que han culminado el ciclo de educación media, en el que desarrollan algunas asignaturas orientadas a vincularlos a la labor docente. Así mismo, otorga el título de maestro normalista a aquellos

estudiantes que cursen el programa de formación complementaria, que tiene una duración de cuatro semestres y adicional a ello un semestre propedéutico para bachilleres sin formación en pedagogía. Este programa se oferta semestralmente y en la actualidad tiene una población de alrededor de treinta estudiantes por semestre.

Desarrollo metodológico

Esta investigación se situó dentro del paradigma cualitativo, teniendo en cuenta que su interés es conocer y comprender una realidad social que es un producto humano y como tal, no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias institucionalizadas de comportamiento que varían con el tiempo y con las diferentes culturas (Bonilla Castro & Rodríguez Shek, 1997). En este sentido se partió de considerar el objeto de estudio, en el caso específico la formación pedagógica de los normalistas superiores, como un hecho producto de continuas transformaciones que de ninguna manera es lineal y estático, sino que por el contrario responde a un entramado de intereses, apuestas por el conocimiento y posturas tanto institucionales como propias de cada sujeto.

Teniendo en cuenta lo anterior la investigación acudió a un método cualitativo en la medida que “En los métodos cualitativos (...) se explora el contexto estudiado para lograr descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad” (Bonilla Castro & Rodríguez Shek, 1997. P. 36). Se asume una investigación de corte descriptivo interpretativo, pues, como ya se ha mencionado, ante la carencia de un estudio reciente sobre la formación pedagógica que se imparte en las Escuelas Normales, se hizo necesario acercarse a las fuentes documentales a fin de describir las características de la formación e interpretar su sentido.

En esta medida se consideró el análisis de contenido como la metodología para alcanzar los objetivos propuestos, ya que posibilita el acceso sistemático a tres niveles de lenguaje vinculados entre sí; nivel superficial (descripción de la información), nivel analítico (clasificación,

ordenamiento de la información y construcción de categorías) y nivel interpretativo (comprensión y constitución de sentido). Como herramienta metodológica rigurosa el análisis de contenido permite, por un lado, tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación y por otro someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina orientada técnicamente, ayudando a la organización y síntesis de la información y pasando del plano descriptivo al interpretativo (Ruiz, 2004, p.48).

En el caso específico de esta investigación, en la cual, como se señaló con anterioridad, el objeto de estudio corresponde con una realidad social, se hizo necesario recurrir a distintas fuentes documentales; tanto documentos escritos recopilados que anteceden a la investigación (PEI, Planes de estudio, trabajos de grado), como algunos producidos en su transcurso derivados de testimonios orales (entrevistas). Por ello se acudió al análisis de contenido como metodología en tanto permite transitar entre los diferentes tipos de textos en búsqueda del significado de los mismos, trabajando con dos elementos estructurales, los cuales son: referencias y rasgos; las referencias, son el conjunto de documentos recopilados y producidos que se van a analizar, y los rasgos, son las características diferenciales y comunes halladas en dichos documentos.

En el presente proyecto de investigación las referencias corresponden a: Proyecto educativo institucional de cada una de las Escuelas Normales, malla curricular del programa de formación complementaria de las instituciones correspondientes y programas específicos de cada asignatura; estos documentos permiten ver los propósitos y dinámicas institucionales frente a la formación pedagógica en cada Escuela Normal. En cuanto a la apropiación de estos procedimientos y discursos en los sujetos, se tomaron como referencia los registros de entrevistas a maestros y estudiantes (Ver anexo 1) y los ejercicios de investigación realizados por los estudiantes del Programa de formación complementaria en el periodo 2013- 2014.

Para el tratamiento de la información, en el marco de la metodología análisis de contenido, Ruíz (2004) plantea dos tipos de estrategias: las de delimitación y las de determinación; las primeras,

Etapa 2: Lectura, sistematización y caracterización de los documentos de referencia.

Se plantea la descripción de las principales afirmaciones de los documentos de referencia, clasificación de acuerdo a los criterios de afinidad y diferenciación entre éstas, así como la identificación de los principales rasgos de la información, de acuerdo a la estrategia de delimitación extensiva, en relación a las categorías de estudio, a saber: formación pedagógica y normalista.

Para el tratamiento de la información se realizó la lectura de los documentos identificando las afirmaciones centrales de éstos, las cuales se sistematizaron y categorizaron en una tabla de identificación de rasgos (Ver anexo 6). Teniendo en cuenta que esta etapa corresponde al nivel descriptivo, esta matriz tiene especial énfasis en describir las afirmaciones centrales de los documentos y agruparlas a partir de temáticas, de tal forma que se privilegió la afirmación del documento más que su interpretación. Así que la tabla se centró en la transcripción literal de las afirmaciones del documento que se consideraron relevantes en la investigación a las que se les asignaron una o varias temáticas.

Tras ésta clasificación de las afirmaciones encontradas en las referencias, se identificaron una serie de características diferenciales y comunes entre ellas que permitieron develar algunos rasgos particulares en relación a las categorías a estudiar. Es así como se evidenciaron unas líneas discursivas centrales que atraviesan los enunciados de los diferentes documentos a partir de las cuales se estableció el sentido de las categorías.

Etapa 3: Definición de las categorías centrales y secundarias a interpretar.

Como ya se ha señalado, inicialmente este trabajo se planteó dos categorías de estudio derivadas del objeto y sujeto a investigar, formación pedagógica y normalista. Si bien estas categorías se establecieron de manera previa a la lectura de las referencias, tras la lectura y tematización no se

transformaron ni se identificaron otras emergentes, por el contrario, los rasgos que fueron hallados se vinculan con dichas categorías de tal forma que aportaron a su construcción. Dichos rasgos se sistematizaron en una matriz de descripción e interpretación en la que como se indica, se describieron las dos categorías centrales.

Etapa 4: Interpretación y constitución del sentido de cada una de las categorías.

Esta etapa se desarrolló paralelamente con la anterior, en la medida que se conjugaron los procesos de descripción de las categorías con su interpretación a través de la estrategia de determinación agregativa. Para ello se elaboró una matriz de descripción e interpretación con base en la tabla de identificación de rasgos que tuvo lugar en la primera etapa, de la cual se tomaron los elementos para la descripción de las categorías de acuerdo a cada uno de los documentos abordados; tras esta descripción se llevó a cabo la interpretación, en la cual se buscó establecer las relaciones, tensiones y diferencias entre los elementos hallados, contrastados con los referentes teóricos desde los cuales se planteó la investigación.

La matriz de descripción e interpretación se dividió en dos grandes segmentos, el primero enfocado en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz (ENSNSP) y el segundo a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM). Se consideró necesario abordar a cada institución por separado ya que hay algunos elementos que les son propios, que se considera se deben señalar. Cada segmento aborda en columnas diferenciadas la descripción y la interpretación de las categorías para cada uno de los documentos, codificados así:

PLM - PLP: Planes de área correspondientes a la malla curricular de los programas de formación complementaria. Con la letra M se señala que pertenecen a la ENSMM y con la P a la ENSNSP.

PHP: Proyecto Histórico Pedagógico de la ENSNSP, equivalente a su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

PEI-M: Referido al Proyecto Educativo Institucional de la ENSDMM.

ENT-M/ ENT-P: Alude a las entrevistas realizadas a maestros y estudiantes de las dos Escuelas Normales abordadas. Con la letra M se señala que pertenecen a la ENSMM y con la P a la ENSNSP.

TGM/ TGP: Hace referencia a los trabajos de grado realizados por los estudiantes del programa de formación complementaria de cada una de las Escuelas Normales, en el período 2013-2014. Con la letra M se señala que pertenecen a la ENSMM y con la P a la ENSNSP.

A continuación se presenta la matriz de descripción e interpretación, a partir de la cual se derivan los hallazgos del ejercicio investigativo:

CATEGORIA	CÓDIGO	ESCUELA NORMAL SUPERIOR NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ	
		Descripción	Interpretación
Formación Pedagógica	PLP	<p>Si bien el concepto de formación pedagógica aparece pocas veces registrado en los documentos analizados, en el Plan de estudios del área de fundamentación pedagógica éste aparece definido como: "La formación (...) involucra el pensar, el hacer y el sentir del sujeto, por lo tanto, la formación pedagógica hace referencia al acercamiento con un cierto rigor conceptual, a una formación integral en un campo y saber disciplinario. Este acercamiento del estudiante debe posibilitar, por una parte, tomar una posición teórica al interior del campo y, por otra parte producir conocimientos en el campo. (El campo aquí nombrado se refiere, según se muestra en el mismo documento, al campo pedagógico desde la apropiación del concepto de A. Echeverri). Este proceso pretende brindar los elementos para que los estudiantes a partir de la apropiación de un saber (concepciones, lógicas, teorías, metodologías) desarrollen acciones que les permitan cuestionarse y transformarse a sí mismos y con ello sus prácticas.</p> <p>Desde esta apropiación de la formación pedagógica en la Escuela Normal, el área de fundamentación pedagógica ha derivado sus acciones en tres ejes; la práctica pedagógica, la fundamentación teórica y la investigación pedagógica. En este sentido la Escuela Normal Superior ubi-</p>	<p>En los diferentes documentos analizados se puede evidenciar una visión amplia acerca de la formación, ésta implica diversos procesos que no se dan de manera aislada sino que se conjugan entre sí. Así que la formación está relacionada con una serie de procedimientos que implican el despliegue de algunas acciones específicas por parte de la Escuela Normal, que corresponden a, inicialmente, la disposición de una serie de saberes propios del campo pedagógico, con los que se espera poner en relación al normalista, procedimiento concretado en lo que la institución denomina fundamentación teórica, éstos saberes se visibilizan en los planes de estudio y en las actividades extracurriculares, lo que daría cuenta de uno de los elementos señalados por J. F. Herbart a propósito de la formación; la instrucción, que comprende la selección y ordenación de determinados saberes para ser presentados al alumno y que se espera penetren en su ser, ya que la formación no se agota en esta presentación de contenidos, pues implica que éstos deben ser apropiados por el sujeto en su accionar, lo que en la Escuela Normal se materializa en el ejercicio de la práctica pedagógica.</p> <p>De esta manera, la práctica es el escenario donde los saberes adquiridos viven un proceso de comprobación al ser puestos en acción y donde a su vez se adquieren nuevos saberes. La práctica también implica un proceso mediante el</p>

ca la práctica pedagógica como uno de los procesos centrales para la formación del normalista, ésta inicia desde el grado décimo y se desarrolla en diferentes contextos, con poblaciones diversas. Desde el plan de estudios del área de fundamentación pedagógica la Escuela Normal describe la práctica como: "(...) La práctica pedagógica (...) es un espacio de formación que posibilita la puesta en escena de los saberes apropiados y la construcción de saber pedagógico, la cual no es vista como un ejercicio aplicacionista de la "teoría", sino como el juego entre saberes, los modos de proceder las realidades particulares de las diferentes instituciones educativas, potenciando otras formas de comprensión frente a la enseñanza, la didáctica y los procesos de aprendizaje." Es importante anotar que este ejercicio de práctica debe estar sistematizado por los estudiantes en el REPE(registro de experiencias pedagógicas) en el cual se consignan las reflexiones, observaciones e impresiones que surgen, después son socializadas y discutidas por los maestros en formación.

El segundo eje señalado corresponde a la fundamentación teórica cuyo objeto es "poner en debate qué es y cómo ha sido el trasegar del campo pedagógico en un sentido histórico, qué relación guarda con la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Por otro lado, pretende poner en discusión cómo se han dado y cómo se dan las relaciones entre educación y diferentes con-

cual el estudiante pone a prueba sus habilidades para desempeñarse como maestro, así, es un ejercicio de apropiación del saber, que supone una puesta en acción por parte del estudiante, que da cuenta de una interiorización de determinados saberes y que permite la adquisición de nuevos saberes a través de la experiencia. En esta medida, en términos de Herbart, en la instrucción participan el conjunto de saberes derivados de la experiencia y el trato con los otros.

Del mismo modo dicha apropiación debe generar una transformación en el sujeto y en sus prácticas, que se hace evidente en los procesos tanto de investigación como de práctica pedagógica, los cuales están íntimamente relacionados debido a que la investigación deriva de las problemáticas halladas en la práctica y su acción se dirige hacia la intervención de éstas. Este ejercicio da cuenta de la apropiación del saber y permite la producción de nuevos conocimientos en torno al campo, al igual que genera nuevos aprendizajes en torno al tema. A su vez, la formación también implica la apropiación de una serie de valores éticos y morales que median en la relación de los sujetos consigo mismo y con los otros, los cuales, a pesar de no ser una intención explícita de la Escuela Normal, sí se resaltan en el discurso de los estudiantes como uno de los aspectos centrales de su formación. La formación así entendida no se limita a una adquisición de conocimientos sino que trasciende a la apropiación y transformación del sujeto a través de

		<p>textos sociales y cómo esta relación va determinando lo que somos y lo que se espera de nuestro rol como maestros." En correspondencia con este objetivo los planes de estudio ubicados en la malla curricular de la Escuela Normal, en sus objetivos muestran una intención por abordar sus contenidos desde una perspectiva histórica, tal es el caso de las materias del núcleo de Práctica pedagógica y Educación, sociedad y cultura, las cuales se orientan a la problematización de las condiciones socio-históricas que dieron origen a la figura del maestro, la escuela, los saberes escolares y la infancia, del mismo modo hay una preocupación por las problemáticas actuales que atraviesan la escuela y los sujetos que en ella habitan.</p> <p>El tercer eje abordado es la investigación, la cual es asumida desde el área de fundamentación pedagógica como una actividad intelectual direccionada a la transformación de las prácticas escolares y derivada de éstas. Según se señala esta postura frente a la investigación implica visualizar al maestro como un intelectual reflexivo de y en su práctica, capaz de cambiar e innovar desde su ejercicio en el aula.</p>	<p>estos; en éste caso se plantea la relación con el saber pedagógico como una manera para que el sujeto se apropie del conjunto de valores y saberes que implica ser maestro.</p> <p>Este aspecto destacado por los estudiantes y maestros respecto a la formación en valores pone de manifiesto la amplitud misma del concepto de formación puesto que esta no se agota en el desarrollo de aspectos intelectuales, sino que también abarca la dimensión moral entendida ésta como la apropiación de determinados valores por parte del sujeto. Así lo plantea Herbart, quien identifica la moralidad como uno de los elementos que constituyen la formación, orientado al dominio de la voluntad, que tiene por objeto hacer virtuoso al hombre.</p>
--	--	---	---

	<p>PHP</p>	<p>La Escuela Normal en el diagnóstico situacional consignado en el Proyecto Histórico Pedagógico señala la existencia de vacíos en la formación pedagógica, derivados de unas condiciones histórico-sociales que tienen que ver con la entrada de la tecnología educativa como modelo pedagógico que generó el desplazamiento de la pedagogía en la formación de maestros y ubicó en su lugar las ciencias de la educación. Estos vacíos, según señala la Escuela Normal, se han reflejado en algunos aspectos de sus prácticas, como lo son: “el debilitamiento de motivaciones vocacionales, en un saber pedagógico insuficiente, en una falta de apropiación del conocimiento de las disciplinas, con una práctica pedagógica desarticulada de la teoría”. De la identificación de estos vacíos la Escuela Normal deriva sus apuestas institucionales en miras a posicionar la pedagogía como el eje central en la formación de maestros, razón por la cual plantea sus procesos de formación pedagógica desde la perspectiva anteriormente expuesta, consignada en el plan del área de fundamentación pedagógica. Los ejes allí expuestos son abordados en el Proyecto Histórico Pedagógico desde la postura institucional.</p> <p>En esta medida la práctica pedagógica es considerada fundamental en la formación del normalista ya que constituye el medio por el cual la formación del maestro es puesta en relación con los requerimientos del entorno. Así mismo la práctica pedagógica es entendida como un</p>	
--	------------	---	--

ejercicio de enseñanza en la cual interactúan el maestro en formación, con el estudiante y el saber disciplinar, en esta interacción se genera la producción de saber pedagógico, como se manifiesta en el PHP. Para que se genere dicho proceso éste debe estar sistematizado en el registro de experiencias pedagógicas (REPE) el cual tiene por función recoger la experiencia del maestro normalista en miras de generar la reflexión sobre ésta de tal forma que pueda derivarse en un proceso de investigación, de esta manera "la práctica pedagógica se entiende como objeto de investigación en tanto que el hecho educativo es susceptible de ser conocido, analizado e intervenido".

En la misma línea la ENSNSP en su Proyecto Histórico Pedagógico asume la investigación pedagógica como: "Una estrategia para la indagación, interrogación y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas vigentes, a la luz del horizonte histórico y conceptual del saber pedagógico, en la perspectiva de construir nuevos horizontes de sentido para la institución, los sujetos y los saberes escolares". En esta medida la investigación deriva de las prácticas realizadas por los maestros en formación o de la misma práctica de la Escuela Normal y se realiza con un propósito de transformación o innovación en dichas prácticas y de elaboración de saber pedagógico; así asumida la investigación tienen un efecto en los procesos internos de la Escuela Normal en la medida que se orienta a la construcción de herramientas teóricas y me-

		<p>todológicas para la determinación institucional de sus apuestas formativas, en respuesta a las necesidades del contexto. De esta manera la Normal direcciona la investigación en dos sentidos, en primer lugar como un elemento para la transformación de sus propias dinámicas institucionales y en segundo lugar, como un espacio formativo para que el normalista asuma la investigación como un ejercicio propio del maestro.</p>	
	<p>ENTP</p>	<p>En las entrevistas realizadas a los estudiantes del ciclo de formación docente, se pregunta por los elementos que consideran que han constituido su formación pedagógica a lo largo de su experiencia en la Escuela Normal, frente a lo cual, entre las intervenciones de los estudiantes, se encuentran algunos aspectos constantes, tales como: la práctica pedagógica, la investigación y el componente axiológico.</p> <p>En relación a la práctica pedagógica, ésta es asumida por los estudiantes como el espacio en el cual se da la interacción entre la teoría y la práctica, en la medida en que allí se "ponen a prueba" las teorías y conceptos estudiados. Así mismo los estudiantes señalan que el hecho de desempeñarse como maestros aún siendo estudiantes, implica un ejercicio de reflexión acerca de las habilidades y las dificultades que se presentan en su quehacer en el aula. Es importante resaltar que las prácticas que se llevan a cabo en la Escuela Normal, según señalan, se</p>	

dan en distintos contextos, como lo manifiesta uno de los estudiantes entrevistados: "(...) una práctica pedagógica que está pensada a enseñar, desde nosotros, desde nuestros procesos, enseñar a éstas personas que se están formando pero desde distintos contextos, desde distintos puntos de vista. Nosotros acá tenemos una formación, respecto a la práctica pedagógica con estudiantes de distintos colegios, de distintos estratos sociales, de distintas condiciones psicológicas, con distintas formas de ver el mundo, que hacen que eso sea muy rico, muy integral".

Respecto a la investigación los estudiantes manifiestan que esta surge desde la identificación de problemáticas de la escuela o desde la necesidad de reconocer la situación particular de los estudiantes, de allí que se orienta a la búsqueda de las causas de determinadas problemáticas o de algunos comportamientos de los estudiantes y la determinación de alternativas de solución para enfrentar dichas situaciones.

Finalmente, como se ha señalado, los estudiantes destacan como uno de los aspectos fundamentales en su formación el componente axiológico, así fue denominado por algunos, al referirse al conjunto de valores éticos y morales que han adquirido a lo largo de su experiencia en la Normal. Dichos valores se refieren a la capacidad de reconocer al otro y las condiciones que le rodean, a sensibilizarse y ver al estudiante como humano lo que

		<p>implica la práctica de valores como el respeto, el diálogo, la responsabilidad y la solidaridad, de esta manera lo manifiesta uno de los estudiantes: "en el tiempo que llevo me he formado tanto en valores como en conocimiento, pienso que la formación de la escuela esta vinculada mucho con la religión y eso ayuda a que seamos sujetos de paz, de reconciliación y diálogo".</p>	
	TGP	<p>En la revisión de los trabajos de grado correspondientes al Programa de Formación Docente del período 2013-2014 se evidenciaron trabajos orientados en dos sentidos, unos atienden a problemáticas propias de los procesos institucionales de la Escuela Normal, abordando material documental y otros atienden a interrogantes identificados en otras instituciones en las que tiene lugar la práctica pedagógica, que implican el acercamiento a otros contextos y poblaciones.</p>	
Normalista	PHP	<p>El normalista superior que se espera formar en la ENSNSP es descrito en el Proyecto Histórico Pedagógico como pedagogo de la paz, ello se refiere a un maestro que aborda las situaciones de conflicto sin violencia desde valores orientados al reconocimiento del otro como el diálogo y la escucha, así mismo, el maestro normalista se proyecta como poseedor de un componente disciplinar referido al dominio del saber pedagógico desde una perspectiva histórica y de las disciplinas escolares, enfatizando en las formas de enseñarlas, de manera que se asume como su labor fundamental la enseñanza. Este</p>	<p>El normalista de la ENSNP se constituye desde una concepción filosófica muy marcada por el carácter religioso y moral que como escuela confesional profesan, esta perspectiva los conduce a tener una lectura de maestro desde el referente bíblico de Jesús, entendido desde los principios morales que profesa; esto pone de manifiesto que ser maestro normalista implica una serie de principios que trascienden el simple hecho del dominio de un saber para enseñar; sin embargo se reconoce que su labor fundamental es la enseñanza. Se evidencia un esfuerzo en la Escuela Normal por hacer del normalista un maestro con dominio del saber</p>

		<p>maestro también es asumido como investigador, de tal forma que estará en capacidad de emplear herramientas investigativas para la transformación de las prácticas institucionales a través de la formulación de proyectos pedagógicos y de innovación que contribuyan a la producción de saber pedagógico. Así lo afirma la Escuela Normal en su misión institucional: "La ENSNSP como institución confesional católica 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, sujetos comprometidos y comprometidas en la comprensión y transformación de las realidades locales, regionales y nacionales".</p>	<p>que le es propio: la pedagogía, que le permite reflexionar acerca de su saber y sus acciones, de tal forma que hace de la enseñanza un hecho reflexivo y su objeto de investigación, de esta manera, es un maestro que no solo reproduce ciertos saberes sino que dentro de su acción construye conocimiento, un maestro investigador.</p>
	PLP	<p>La malla curricular del programa de formación complementaria está dividida en tres núcleos: lenguaje, práctica pedagógica y educación, sociedad y cultura, cada uno de éstos se centra en la búsqueda de unos saberes específicos que se espera que posea el maestro normalista. Respecto a estos núcleos, se puede evidenciar que se asume al normalista como un sujeto con dominio de habilidades para la comprensión y expresión del mismo y para su enseñanza. Así mismo, se espera que el maestro en formación conozca la pedagogía y el desarrollo histórico del saber pedagógico en Colombia, y desde allí reflexione sobre sus prácticas. Sumado a ello se busca formar un</p>	<p>Esta postura de la Escuela Normal frente al normalista da cuenta de una transformación de las formas como se ha asumido este personaje a lo largo de la historia, pues si bien en su emergencia su objeto de saber fue el método de enseñanza, se hace evidente el desplazamiento de éste hacia la enseñanza en sí misma, como objeto de saber y reflexión, esta transición marca la asignación de nuevos roles al normalista, relacionados con la reestructuración de las Escuelas Normales, que lo ubican como investigador, como sujeto crítico, consciente de las problemáticas que atraviesan la educación y transformador de éstas. Estos nuevos roles asignados al normalista ponen de manifiesto una transición en la cual se le asume desde una perspectiva amplia en la que su quehacer no se reduce a la reproducción del método, sino que se le atribuye un carácter reflexivo.</p>

		<p>maestro que se cuestione acerca de la educación como un hecho social, consciente de las problemáticas sociales que le afectan.</p>	
	<p>ENTP</p>	<p>En el desarrollo de las entrevistas a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, se encuentra que el normalista en formación se reconoce como un maestro caracterizado por una serie de valores que lo llevan al reconocimiento del otro, dichos valores se relacionan con lo que denominan el carisma cristiano que en su discurso es entendido como la apropiación del ser maestro como Jesús, es decir, propiciando valores como la solidaridad, la entrega al otro y su reconocimiento como igual. Igualmente, manifiestan poseer un conocimiento amplio de la población con la cual van a trabajar, es decir la infancia, derivado de la experiencia de práctica pedagógica realizada, de esta manera lo comenta una de las estudiantes entrevistadas: "Una de las características de la formación de maestros en la Escuela Normal, parte de la construcción de valores y conocimientos basados en la experiencia, la práctica y el reconocimiento del papel del maestro en la sociedad".</p> <p>Por otro lado los estudiantes afirman que el reconocimiento de la población y de las disciplinas escolares, hace que el normalista sea un diseñador de experiencias de aprendizaje que se ajustan a las condiciones que vive el estudiante; los maestros entrevistados también afir-</p>	

		<p>man que junto a estas características ya descritas, el normalista es un maestro motivado por una vocacionalidad frente a su profesión, es decir, tiene una apropiación del ser maestro derivada del estudio histórico de esta profesión y del ejercicio práctico que realizan a lo largo de su formación.</p>	
--	--	--	--

CATEGORIA	CÓDIGO	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI	
		Descripción	Interpretación
Formación Pedagógica	PLP	<p>En los planes de estudio de la ENSDMM se identifican la investigación, la práctica pedagógica y el componente disciplinar como ejes centrales para la formación de maestros. La investigación es asumida desde una perspectiva formativa cuyo objeto es darle al maestro en formación las herramientas para que pueda preguntarse y reflexionar sobre su práctica pedagógica, es decir, la investigación se emplea para que el maestro en formación aprenda a investigar o se forme como investigador. Desde esta perspectiva la investigación es asumida como el eje articulador entre la formación teórica y las acciones realizadas en la práctica pedagógica, en la medida que el escenario de práctica es comprendido como el lugar del cual derivan los hechos y problemáticas a los cuales la investigación responde con el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyan en la transformación de esas realidades, de este modo la investigación permite construir conocimiento sobre el hecho educativo y transformar las prácticas escolares.</p> <p>El componente disciplinar se refiere a los saberes en torno a la pedagogía, la didáctica y la educación artística que hacen parte de la formación del maestro normalista. En esta medida estos espacios se direccionan a la apropiación de los discursos en torno a la pedagogía (historicidad del saber pedagógico, corrientes pedagógicas y políticas educati-</p>	<p>A pesar de no referirse a la formación pedagógica de manera literal, los diferentes documentos abordados ponen de manifiesto que ésta se asume desde una perspectiva amplia en la cual se involucran diferentes aspectos entre los cuales se destacan algunos que se observan de manera constante. Tal es el caso de la investigación, la práctica, el componente disciplinar y los principios axiológicos, los cuales se orientan al desarrollo de un proceso formativo del normalista, actuando de manera conjunta.</p> <p>La formación disciplinar atiende al conjunto de saberes que se presentan al estudiante, desde los cuales se espera que se generen procesos de apropiación y producción de saber. Este aspecto es central para la formación de acuerdo con los planteamientos de J.F. Herbart, quien los denomina bajo el concepto de instrucción, referido éste al círculo de ideas que el educador dispone para que el niño apropie, en este caso dicho círculo se refiere al conjunto de saberes en torno a la pedagogía, la didáctica y la educación artística, con los cuales se pone en relación al maestro en formación.</p> <p>Junto al componente disciplinar, tienen lugar otros pro-</p>

		<p>vas), así mismo al conocimiento acerca del cómo enseñar las disciplinas, lo que implica un estudio de la infancia teniendo en cuenta que es la población hacia la que se direcciona el trabajo del normalista. De igual forma la Escuela Normal tiene un fuerte énfasis en el área artística que es entendido como un mecanismo para la expresión del maestro e innovación de sus prácticas en la escuela.</p>	
	<p>PEI</p>	<p>A pesar de que no hay una referencia explícita al concepto de formación pedagógica en el documento abordado, sí hay algunas referencias relacionadas con la formación del maestro que permiten dilucidar aspectos afín, tal es el caso de los ejes planteados por la Escuela Normal bajo los cuales define la formación del maestro, éstos son: la pedagogía, investigación, estética y ética, dichos ejes no se tratan de manera aislada sino que se conjugan en las acciones diarias de la escuela.</p> <p>Al referirse a la pedagogía la Escuela Normal manifiesta que es uno de los principios que rigen su accionar y la entiende como: "la reflexión que opera en un ejercicio permanente de conceptualización acerca de las condiciones que favorecen la construcción del conocimiento y sus mediaciones didácticas: las teorías, modelos y enfoques acerca de la enseñanza; los procesos educativos; y la evaluación que orienta los discursos y el quehacer del maestro, en la búsqueda de la formación de comunidades académicas". Desde esta perspectiva se abordan todas las acciones peda-</p>	<p>cesos que se orientan a la apropiación de los saberes y a la creación de nuevos conocimientos, entre los que se encuentran la práctica y la investigación pedagógica como dos procesos que convergen en el aula, dichos procesos tienen una carácter de experimentación, en la medida que implican una puesta en acción de los conceptos teóricos abordados puestos a operar en contextos específicos y desde los cuales se derivan nuevos aprendizajes que surgen de la misma experiencia. Tanto investigación como práctica actúan como ejercicios para la apropiación de los saberes en el esquema de acción del sujeto y su transformación. Pero estos diferentes procesos no solo devienen a un asunto académico sino que impactan al sujeto en todas sus dimensiones, de allí que se asuma una dimensión estética y ética para la formación del maestro, que se refiere a la adquisición de principios axiológicos vinculados a la responsabilidad de la acción del maestro.</p> <p>Los diferentes aspectos señalados ponen de manifiesto que el proceso de formación del maestro implica un conocimiento teórico y la transformación del sujeto a través de ejercicios de apropiación de los saberes para pensarse las problemáticas de su experiencia junto con el desarrollo de principios axiológicos. Esta perspectiva de la formación se relaciona con los planteamientos de A. K. Runge y F. Garcés a propósito del concepto formabilidad de J. F. Herbart quienes la definen como: "la dispo-</p>

	<p>gógicas de la Escuela Normal.</p> <p>La pedagogía así concebida se relaciona con el segundo eje en mención: la investigación, entendida como otro de los elementos centrales de la formación de maestros en la Escuela Normal, la cual está íntimamente relacionada con el ejercicio práctico del cual deriva. La institución la describe en su PEI como una "actividad intelectual que se realiza para producir conocimiento en relación con problemas relevantes de la educación y la pedagogía", dicho conocimiento está orientado a la transformación e innovación de las prácticas escolares, pero así mismo busca impactar en la producción discursiva en torno a la educación, en la medida que produce nuevos discursos sobre el campo educativo. Los ejercicios de investigación adelantados por la Escuela Normal se orientan al diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que respondan a problemáticas particulares identificadas en la experiencia de práctica pedagógica en las aulas, de allí que se considere que la investigación y la práctica no son dos momentos distintos en el acto pedagógico sino que por el contrario se corresponden mutuamente, articulados a través del concepto de laboratorio pedagógico, entendido éste como un escenario de experimentación e intervención en el que actúan los conceptos teóricos sobre las prácticas escolares.</p> <p>Desde esta perspectiva de laboratorio pedagógico la Normal entiende la práctica pedagógica como intervención pe-</p>	<p>sición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad". (Runge Peña & Garcés Gómez, 2011).</p>
--	---	--

		<p>dagógica y afirma:"(...)Para poder comprender el concepto de intervención desde el uso que nos interesa, para el campo de lo pedagógico y de lo sociológico se hace necesario ubicar éste en el campo de la intervención quirúrgica, es decir, desde esta perspectiva la intervención será operar sobre un campo de la realidad previamente explorado, analizado con intención de incidir en él, de provocar ciertas modificaciones. (...) comprender pues la práctica pedagógica como intervención implica inmiscuirse, transformar y ser transformado; al tiempo que actúa, interpreta y participa." En cuanto a los ejes estético y ético se manifiesta que éstos derivan desde una visión integral de la educación los cuales se direccionan a que el sujeto se auto reconozca y desarrolle una conciencia de sí, de tal forma que se haga sensible, creativo y vivencie valores en comunidad.</p>	
	ENTM	<p>En las entrevistas realizadas a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la ENSDMM, éstos identifican como los aspectos que componen su formación pedagógica los siguientes: la práctica pedagógica, la investigación, las rutas y expediciones pedagógicas.</p> <p>En cuanto a la práctica pedagógica, se afirma que este es un escenario para el reconocimiento de la población con la cual el normalista tendrá que trabajar, así mismo, es un escenario que permite identificar las habilidades y capacidades del maestro en formación, para su desempeño en el aula, pues implica que el rol de estudiante y maestro coexistan, dando lugar a que éste se forme y replantee conti-</p>	

nuamente. Igualmente, en su discurso los estudiantes enuncian la práctica pedagógica y la investigación de manera conjunta, en la medida en que representan un ejercicio articulador entre la teoría y la práctica, tal como expresa uno de los entrevistados: "La práctica está casi siempre orientada por los procesos de investigación, entonces pues la relación se da como entre la teoría y la práctica, no es de transponer lo que se dice acá allá en un aula y hacerlo tal como se dice, sino de hacer un ejercicio reflexivo sobre lo que se está hablando y sobre lo que se está pensando en educación y a partir de ese ejercicio reflexivo pues proponer y crear estrategias que de verdad influyan en los lugares de práctica". De esta manera, la práctica no solo es el escenario en el que el sujeto maestro se pone a prueba, sino en el que también los conocimientos y conceptos teóricos son probados. En este sentido la investigación tiene lugar dentro del aula, en la misma práctica pedagógica, y desde allí se orienta a la identificación y puesta en marcha de alternativas de solución de las dificultades y problemáticas allí vivenciadas. Así entendida, la investigación se orienta a la transformación e innovación de las prácticas escolares desde la misma acción del maestro en formación que al momento que investiga se forma y crea el hábito de investigar.

En lo que se refiere a las rutas y expediciones pedagógicas, los estudiantes afirman que éstas han sido un eje fundamental en su formación pues constituyen la posibilidad de ir a otros escenarios educativos (escuelas rurales, institu-

		<p>ciones para población en condición de vulnerabilidad y discapacidad), conocerlos, interrogarlos e indagar cómo se da allí la apropiación de los conceptos teóricos. Esta aproximación a las distintas realidades permite el reconocimiento de los problemas sociales y su incidencia en el aula, lo que a su vez fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en el normalista.</p>	
	TGM	<p>A través de la lectura de veintitrés trabajos de grado correspondientes a las cinco líneas de investigación de la ENSDMM (Cuerpo y subjetividad, Articulación curricular, Pedagogía de la educación artística, Procesos de lectura y escritura y Ciudad, ciudadanía y territorio) realizados entre el período 2013-2014, fue posible evidenciar que estos: "(...) surgen a partir de la observación, análisis y reflexión acerca de las necesidades de los estudiantes, las cuales afectan los procesos y desarrollos naturales de determinada población", así se afirma en una de dichas investigaciones. En relación a ello se puede observar que en su gran mayoría, los trabajos realizados tienen por objeto el diseño y aplicación de estrategias didácticas o pedagógicas para la intervención frente a una problemática identificada en el escenario en el cual los estudiantes llevan a cabo su práctica pedagógica. Las problemáticas en mención se relacionan con dificultades en la apropiación de ciertos procesos básicos de las áreas del conocimiento (estructura aditiva, comprensión lectora, etc.), convivencia escolar (agresividad, relaciones interpersonales, comunicación, solución de conflictos), los valores ciudadanos (desarrollo de la auto-</p>	

		nomía, formación de la ciudadanía, etc.) y desarrollo de la corporeidad (experiencias con la danza, el juego, el teatro, las rondas y expresión corporal).	
Normalista	PEI	El normalista es aquel que, desde la perspectiva institucional, ha pasado por un proceso formativo que se espera lo constituya como un sujeto con dominio del saber pedagógico, con la capacidad de utilizar herramientas investigativas para intervenir su realidad, poseedor de principios estéticos que le permitan valerse de la educación artística para el desarrollo de su labor, la cual está dirigida al contexto particular de la básica primaria y el pre-escolar, para el trabajo en zonas "marginales" tanto en lo rural como en lo urbano, donde se espera que se desenvuelva en acciones como diseñador de experiencias de aprendizaje y no como enseñante, como constructor de intersubjetividades en la medida que tiene un acercamiento a los sujetos y un acompañamiento constante en sus procesos, y como investigador y escritor de su propia práctica, pues tiene la capacidad de identificar las problemáticas que surgen en ésta, reflexionar sobre ellas y mediante la investigación transformarlas.	La Escuela Normal asume al normalista a partir de las exigencias contextuales que le hace la educación al maestro, de allí que se le describa no sólo en relación a su labor de enseñar sino asociado a otros procesos de carácter socio-cultural, de tal forma que la imagen clásica del maestro normalista poseedor de un método para la enseñanza se difumine bajo nuevos requerimientos como transformador de la realidad a partir de la investigación y producción de conocimiento acerca del hecho educativo, y como un sujeto sensible ante las problemáticas del entorno social que habita. Así mismo el maestro normalista es descrito en relación con la infancia, en la medida que ésta es entendida como la población a la cual se dirige su quehacer, delimitando así su campo acción y de conocimiento.
	PLM	A lo largo de la lectura de los planes de área de la ENSDMM se hacen visibles unos énfasis desde los cuales se esbozan algunas características que se espera que el maestro normalista posea. Dichos énfasis se orientan en dos aspectos; por un lado, el reconocimiento de la infancia, identificada como la población a la cual se dirigen sus ac-	Desde esta postura se evidencia una transición en las maneras de asumir al maestro normalista, pues desde su emergencia su papel se limitó a la transmisión del saber, fundamentado en el dominio de un método de enseñanza. Como se puede evidenciar en la postura asumida por la Escuela Normal, hay un cambio en el saber que se considera debe ser del dominio del maestro pues se evidencia una apuesta por hacer del saber pedagógico el sa-

		<p>ciones, por esta razón, en su mayoría, el conjunto de asignaturas que componen la malla curricular se direccionan a la reflexión en torno a ella. Por otro lado se encuentra una marcada tendencia hacia el componente artístico que se hace evidente en el conjunto de áreas orientadas a la adquisición de distintas herramientas del campo de la educación artística, es así que se espera que el normalista apropie las estrategias del campo artístico (danza, teatro, música y juego) para su quehacer.</p>	
	ENTM	<p>En las entrevistas a estudiantes y maestros del Programa de Formación Complementaria de la ENSDMM, se define al normalista como un maestro crítico-reflexivo, en la medida que se considera conoce las problemáticas de la sociedad y la forma en que impactan en la escuela, debido al recorrido que ha tenido por diferentes contextos escolares a través de la práctica pedagógica, de igual manera, el normalista cuenta con un conocimiento de la población con la cual se va a desempeñar (la infancia). Además, el normalista se entiende como un maestro que establece constante relación entre la teoría y la práctica, en la medida que es investigador y se orienta a la transformación de las prácticas escolares, con una mirada crítica de la realidad.</p>	<p>ber fundamental del normalista, sin que la enseñanza deje de ser un aspecto central para éste, muestra de ello es su propuesta formativa direccionada desde la educación artística, con el propósito de brindar herramientas para la enseñanza.</p>

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL NORMALISTA HOY

(Hallazgos de la investigación)

Como se ha venido señalando, el presente ejercicio de investigación tiene por objetivo la caracterización de la formación pedagógica del normalista en las Escuelas Normales Superiores de Bogotá. De allí que, entendiendo la caracterización como una descripción de tipo cualitativo a partir de la cual se identifican los componentes propios de un fenómeno, se establecieron los elementos comunes y diferenciales a propósito de la formación pedagógica identificados en las Escuelas: Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y Normal Superior Distrital María Montessori, los cuales se constituyen como los hallazgos de esta investigación y se exponen a continuación.

En esta medida, siendo la formación pedagógica el objeto de estudio de esta investigación, se indagó por la forma como las Escuelas Normales la definen y por el conjunto de prácticas, discursos o estrategias que de manera implícita o explícita en torno a ésta se producen. Así mismo se estudió al sujeto en quien recae dicho proceso formativo, el normalista superior, descrito desde cada una de las apuestas institucionales y las percepciones que tienen acerca de él estudiantes y maestros. Vale la pena resaltar que este trabajo al tener por objeto caracterizar, se distancia de establecer juicios en torno a los procesos adelantados en las Escuelas Normales, por el contrario procura describir de manera rigurosa y analizar lo allí observado en torno a la formación pedagógica.

De esta manera a lo largo del trabajo realizado se evidencia que la formación pedagógica en las Escuelas Normales involucra diferentes procesos, no sólo de transmisión de un saber disciplinar sino que ésta pasa por una serie de prácticas y discursos conjugados entre sí que la caracterizan, tales como; la instrucción en el saber pedagógico, la práctica, la investigación y el conjunto de principios axiológicos que en torno a ella se promueven, aspectos expresados con frecuencia en

los documentos referentes a los propósitos institucionales y en los discursos por parte de estudiantes y maestros. Considerados estos elementos como los componentes de la formación pedagógica se hace necesario estudiar en forma detallada la manera en que se asumen.

La instrucción en el saber pedagógico

La formación pedagógica de los maestros en las Escuelas Normales se da desde diferentes procesos, la instrucción es uno de ellos, la cual representa el punto de partida de las acciones que en torno a la formación se desarrollan, en la medida que constituyen el conjunto de saberes que se considera debe tener el maestro para el ejercicio de su labor. Dichos saberes se materializan en las mallas curriculares del programa de formación complementaria de cada institución, compuestas por diversas asignaturas sustentadas en los planes de estudio.

Para la comprensión del conjunto de saberes dispuestos en las mallas curriculares, se llevó a cabo una clasificación de las asignaturas de acuerdo a las particularidades de cada una, de manera que fuera posible establecer sus rasgos (Ver anexo 7). En esta medida se identificaron tres áreas en las que se considera se pueden agrupar; la primera, correspondiente a las asignaturas con contenidos pedagógicos y didácticos en las que se abordan discursos relacionados con conceptos, prácticas y estrategias de la enseñanza, el maestro, la escuela, la educación y la pedagogía. En segundo lugar, se encuentran las asignaturas que pretenden desarrollar habilidades específicas referidas a, en el caso de la ENSNP, el lenguaje, principalmente las habilidades en lectura y escritura, y en el caso de la ENSDMM, los talleres artísticos enfocados en el desarrollo de herramientas de la educación artística. En tercer lugar, se ubica el conjunto de asignaturas aquí denominadas “complementarias”, las cuales corresponden a inglés y las TIC.

En relación a las asignaturas con componente pedagógico y didáctico se identifica que éstas se dan desde la formación inicial, específicamente desde el ciclo de educación básica secundaria en el caso de la ENSNSP y desde el ciclo de educación media como es el caso de la ENSDMM. Éstas se direccionan al desarrollo de la “vocacionalidad” del maestro y a la enseñanza de

técnicas básicas para el desarrollo de la práctica pedagógica al interior del aula. De esta manera, pareciera que las instituciones asumen que relacionar al estudiante con el conocimiento en torno a qué es el maestro y cuál es su papel, permite desarrollar cierta afinidad con la profesión docente y la apropiación de diferentes maneras de enseñar.

La vocacionalidad es un aspecto señalado con mayor énfasis en la ENSNSP, institución en la cual las asignaturas del componente pedagógico tienen lugar desde el grado quinto de básica primaria, las cuales se conciben como talleres de un proyecto general denominado expedicionarios de la pedagogía, que se enfoca en la vinculación de los estudiantes con la experiencia del maestro a través de la realización de entrevistas, lecturas y seminarios, que se espera permitan trazar un proyecto de vida desde la profesión docente. Así, entendiendo la vocacionalidad desde la posibilidad de redefinición planteada por Echeverri “como el proceso por el cual se le ayuda al otro a descubrir su deseo de enseñar” (Echeverri, 2000, p 87.) vale la pena cuestionarse por la factibilidad de dicho proceso, es decir, por la posibilidad misma de enseñar o de a través de los saberes generar un deseo por desempeñarse como maestro.

Por otra parte, el segundo aspecto al cual se orientan las asignaturas de este núcleo, como se señaló, es referido a la enseñanza de técnicas para el desempeño en la práctica pedagógica, aspecto que sobresale en los procesos de la ENSDMM los cuales tienen lugar desde la media vocacional, en estos seminarios se articula la práctica realizada por los estudiantes con saberes en torno a diferentes estrategias para la enseñanza, por ejemplo acerca de qué es un taller, cómo se realiza, qué pasos tiene, acompañado de ejercicios de aplicación de esos saberes. En este sentido, al igual que en relación con la vocacionalidad, vale la pena cuestionar la posibilidad de la enseñanza del desempeño del maestro, pues aunque en los seminarios se manifiesta la intención de brindar nuevas herramientas para “dictar clase”, con las que se espera se innove en las prácticas escolares, se presenta el riesgo de que la práctica de los estudiantes y futuros maestros se limite a la reproducción o imitación de dichas técnicas.

Las asignaturas con componente pedagógico y didáctico tienen continuidad en el ciclo de formación complementaria, en el que se orientan a dar una mirada de los discursos que circulan

en el campo intelectual de la educación⁶ desde diferentes perspectivas. En el caso de la ENSNSP se evidencia un énfasis en la apropiación de estos discursos desde una perspectiva histórica, direccionada al reconocimiento de las condiciones socio-históricas que hicieron posible la emergencia de la escuela, la figura del maestro, la infancia y la pedagogía. A su vez, en la ENSDMM se enfatiza en los discursos contemporáneos en torno a dos aspectos articulados entre sí, la didáctica y la infancia; la primera, referida al conjunto de teorías y metodologías sobre la enseñanza, y la segunda, enfocada en las etapas de desarrollo del niño y en las formas en que se configura la infancia desde los escenarios educativos.

Estas diferentes formas de asumir la enseñanza del componente pedagógico dan cuenta de una dispersión en la manera como las Escuelas Normales asumen los contenidos en pedagogía, pues si bien desde el decreto 3012 de 1997 se establece que la pedagogía es la disciplina fundante en la formación de los maestros, frente a ello no existe claridad respecto a las formas como se va a asumir en la formación, razón por la cual se diversifican y son tomadas diferentes perspectivas. Si bien esta dispersión permite que se de una diversidad en las producciones y discursos que circulan en el campo educativo que puede enriquecer el debate en éste desde diferentes posturas, también plantea la dificultad ante la ausencia de elementos comunes de diálogo, es decir, de algunos conocimientos básicos en torno a la pedagogía como condición para la producción en este campo.

Sin embargo se observan aspectos comunes entre algunas asignaturas de las dos instituciones, tales como el interés por abordar la educación desde escenarios no escolares, específicamente por espacios educativos urbanos. Algunas asignaturas en esta línea son: pedagogía urbana, ciudad y cultura, familia y cultura ciudadana, ciudad aula urbana y ciudad educadora. Esto pone de manifiesto una relación con los discursos recientes en torno a la sociedad educadora, en los cuales se plantea la ciudad como escenario para la enseñanza, lo que a su vez pone en tensión a

⁶*El concepto de campo intelectual de la educación fue acuñado por el investigador Mario Díaz como categoría de análisis para estudiar el conjunto de discursos en torno a la educación que hay en el país, en el cual se manifiestan una serie de posiciones y oposiciones en la teoría, investigación y práctica educativa.

la escuela en cuanto a su función educativa. Otro de los aspectos de convergencia se presenta en torno a las asignaturas direccionadas a brindar estrategias didácticas para la enseñanza de las disciplinas escolares, estas asignaturas abordan diferentes métodos para la enseñanza de las temáticas propias de la educación básica.

En cuanto a las asignaturas clasificadas como aquellas que pretenden desarrollar habilidades específicas, se encuentra que éstas se direccionan a determinados aspectos disciplinares que se consideran fundamentales para la labor del maestro, vale la pena resaltar que estos conocimientos no se constituyen como una disciplina a enseñar, sino como elementos de apoyo para la práctica pedagógica. A partir de estas disciplinas se forma al normalista con el dominio de ciertas habilidades para su quehacer, las cuales se definen desde una postura frente al maestro que en cada una de las Escuelas Normales es diferente y necesario precisar.

En el caso de la ENSDMM la perspectiva en torno a este núcleo de asignaturas corresponde con la imagen de un maestro que debe ser sensible y con habilidades expresivas, derivadas de su experiencia con los saberes en torno a la educación artística. Estos saberes son presentados a través de talleres en los cuales se busca conjugar los contenidos teóricos (conceptos básicos del arte, relación con la educación, su papel en el desarrollo de la cognición) con la vivencia práctica en torno a la danza, la música y el teatro. Desde la experiencia en estos talleres se espera que los maestros en formación desarrollen habilidades creativas y sensibles, que se harían evidentes en la construcción de alternativas innovadoras para la enseñanza, en la capacidad de percibir las problemáticas, condiciones y necesidades de las poblaciones con las que se desempeñarán, así como el empleo de algunas herramientas artísticas para el abordaje de las problemáticas escolares.

Por otro lado, en el caso de la ENSNSP, se encuentra que el componente disciplinar está referido al área de lenguaje. De acuerdo a ello se dispone de un conjunto de saberes en torno a los procesos de lectura y escritura, en la medida en que se asume al maestro como un sujeto con la capacidad de comunicarse e interpretar diferentes lenguajes (escrito, literario, oral, cinematográfico). Estas asignaturas abordan temáticas orientadas al reconocimiento de algunas

teorías lingüísticas y herramientas de la literatura, así como las pedagogías de la escritura y la lectura y la identificación de los eventos históricos que marcaron su desarrollo en occidente.

El conjunto de saberes estudiado a través de los planes de área de las Escuelas Normales, constituye la base de lo que J. F Herbart (1806) denomina como instrucción, entendida como todo aquello que se presenta a los estudiantes como objeto de estudio, por medio de la cual el educador suple los vacíos dejados por la experiencia. En esta medida, la instrucción comprende la selección y ordenación de determinados saberes que se consideran esenciales, a fin de que penetren en el alma y deriven en la apropiación práctica del sujeto. El concepto con el cual Herbart se refiere a dicho proceso es el círculo de ideas, entendido como aquellas ideas que el estudiante está en potencia de alcanzar o que ya domina en un nivel básico, dispuestas para que las apropie.

Vale la pena resaltar que la instrucción así entendida no es un mero proceso de transmisión de conocimientos, sino que tiene un carácter formativo, en la medida que implica el reconocimiento de las condiciones humanas, aspecto que Flórez Ochoa (1994) enuncia como condición antropológica de la formación, referida a la comprensión de la enseñanza como proceso de humanización, que parte del reconocimiento de las posibilidades del hombre para su transformación. Esta condición se observa en los planes de estudio abordados, en la medida en que en su gran mayoría, articula los saberes dispuestos con las experiencias pedagógicas de los estudiantes, de tal forma que se evidencia una constante relación entre el componente teórico y su puesta en escena en la práctica.

El estudio de las diferentes áreas que conforman la instrucción del normalista pone de manifiesto el carácter formativo de dicho proceso, que se direcciona a la adquisición de saberes en dos sentidos; pedagógico y disciplinar. La selección de estos saberes está determinada por su utilidad en la práctica del maestro en el aula y por la postura institucional frente a éste. De tal forma se asume que la apropiación de dichos contenidos producirá unas prácticas específicas en el maestro en formación, las cuales se habrán de visibilizar en su quehacer.

La práctica pedagógica como experimentación

Una vez examinados los seminarios que constituyen la instrucción del normalista, se hace necesario abordar el espacio en el que los contenidos dados en la instrucción se ponen en juego. Dicho escenario corresponde a la práctica pedagógica, la cual inicia desde el nivel de educación media (décimo grado) y se desarrolla al interior de la institución con los grados de preescolar y básica primaria. Aquí se reconoce un primer momento, que según el estudio realizado, se evidencia que se configura como un espacio de exploración donde el estudiante adquiere un doble rol, pues por una parte es estudiante pero a su vez debe asumirse como maestro, a través de ello se ve la intención de generar una identidad con la profesión magisterial desde la vivencia del quehacer propio del estudiante en el aula de clase, por medio del descubrimiento y potenciación de sus habilidades para desempeñarse como maestro.

De esta manera la práctica pedagógica en la educación media se constituye como un escenario que junto a los dispuestos para este ciclo en la instrucción, se orientan al desarrollo de la vocacionalidad en los estudiantes. Por consiguiente se espera que la práctica contribuya a la toma de una decisión acerca de la continuidad de su formación como maestros en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal. Así que la práctica en este nivel opera como un mecanismo que le permite al estudiante, por un lado, la adquisición de habilidades para el desempeño en el aula, y por otro, la reflexión acerca de sus habilidades para ser maestro, de la cual se espera que derive su decisión.

Se identifica un segundo momento que tiene lugar en el programa de formación complementaria, donde la práctica es asumida como el escenario en el que se conjugan los saberes teóricos con el quehacer práctico, en la medida que implica “un poner a prueba” de los conceptos teóricos manejados en los espacios de instrucción. Asumir la práctica de esta manera evoca el dispositivo que representaban hacia el siglo XIX las escuelas anexas a las Escuelas Normales, en lo planteado por Echeverri (2000): “las relaciones que se dan entre la Normal y la anexa no tienden a indagar por lo desconocido sino a la verificación cuidadosa de las prescripciones exigidas por el manual” (p.78).

Esta perspectiva en torno a la práctica, la configura como escenario de experimentación, puesto que se presenta como la comprobación de los saberes al ponerlos a operar en un contexto dado. Desde esta mirada, pareciese que la relación teoría-práctica corresponde a dos momentos distintos en el conocimiento, en el cual, inicialmente se producen teorías y conceptos que luego deben ser llevados a la realidad, de tal forma que los escenarios práctica y teoría no se afectan mutuamente. Así entendida, la práctica se constituye como una experimentación más que como una experiencia, pues teniendo en cuenta los planteamientos de J. Larrosa (2003) la experiencia es aquello que le ocurre al sujeto, es decir, que le toca en su subjetividad y deriva en una transformación de su ser y actuar, o sea no se refiere a todo lo que pasa o lo que el sujeto vive sino a aquello que le pasa y lo afecta.

Con relación a ello el autor señala que con el advenimiento de la ciencia moderna la experiencia se redujo al experimento. Es así que en la modernidad al considerar el saber de la experiencia como subjetivo y poco confiable para la ciencia, se condujo a la metodización de la experiencia, es decir, el saber que ésta producía pasó de ser entendido como un saber que se ubica al interior del sujeto y cuyo sentido es dado “(...) en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (Larrosa, 2003, p. 34), a verse como un camino del método para encontrar la verdad científica, que está planificado de manera técnica y que por tanto es predecible. Entonces, la experiencia pasó a ser la acumulación de verdades objetivas externas al hombre.

En este sentido se evidencia que las Escuelas Normales al asumir la práctica como un escenario en el cual el maestro en formación pone en acción los conocimientos, teorías y estrategias que ha aprendido en clase, con una intención de verificación de su funcionalidad y efectividad, el quehacer en la práctica tiene un sentido experimental de contribución a la objetividad del conocimiento más que experiencial, de transformación del sujeto. Este aspecto pone en tensión el carácter formativo de la práctica, en la medida que cuestiona su contribución a la creación de conocimiento a través de la experiencia, de tal forma que el sujeto sea afectado por éste.

A pesar de ello, vale la pena rescatar que en la narraciones de los estudiantes y en los textos institucionales se enuncia la práctica como un escenario en el que el maestro en formación construye nuevos conocimientos referidos a la adquisición de destrezas metodológicas para el desarrollo de las clases, derivados de las situaciones que tienen lugar en la misma práctica. De esta manera desde la práctica se genera un “saber hacer”. Así mismo la práctica se manifiesta como un lugar en el que el estudiante pone a prueba sus habilidades para desempeñarse como maestro y reflexiona acerca de las carencias o dificultades que presenta en su quehacer.

La práctica, así entendida, se constituye como un proceso en dos vías, una relacionada con el saber, desde la cual el estudiante comprueba los elementos teóricos adquiridos en los seminarios y genera un saber hacer y otra, referida al sujeto-maestro, al funcionar como mecanismo que le permite proyectarse en el rol de maestro y a partir de allí generar un proceso de auto-reconocimiento y reflexión sobre su desempeño, este aspecto se hace más visible en los registros de la práctica pedagógica que deben realizar los estudiantes que en la ENSNSP se denomina registros de experiencias pedagógicas (REPE) y en la ENSDMM diarios de campo.

Por otra parte la práctica pedagógica se constituye como objeto de estudio desde el cual, a partir de la identificación de las problemáticas que allí surgen, se busca generar alternativas de solución a través de la investigación, estableciendo así una relación con el proceso investigativo. La interrelación dada entre práctica e investigación dota de un sentido más amplio a la práctica, en la medida que se vincularía con un espacio de producción de conocimiento, específicamente de saber pedagógico.

La investigación como transformación

Como se expuso anteriormente, la investigación en las Escuelas Normales es un proceso derivado de la práctica pedagógica realizada por los estudiantes, que se articula a los procesos de instrucción en la medida que se disponen algunos espacios en las asignaturas orientados a la

enseñanza de técnicas, metodologías y enfoques de investigación, a través de los cuales se dota al estudiante de las herramientas para que realice un ejercicio investigativo, el cual es un prerrequisito para la obtención del título de Normalista Superior. Dicho ejercicio investigativo deriva de la práctica pedagógica, que, en el caso de la ENSDMM, atiende específicamente a la práctica realizada por los estudiantes, mientras que en la ENSNSP, aunque también se desarrolla en este sentido, además involucra las prácticas institucionales (desarrollo del PEI, evaluación del sistema institucional de investigación, entre otros).

En esta medida, el escenario de práctica se constituye como un lugar de identificación de aspectos a investigar e investigación, de tal forma que el estudiante no investiga acerca de problemáticas que le son ajenas sino que hacen parte del contexto en el que está inmerso. La formulación de los proyectos de investigación consiste entonces en el planteamiento de alternativas de solución para las problemáticas identificadas, lo cual la constituye como un accionar para la transformación de la práctica pedagógica. Así mismo, implica una transformación en el accionar del normalista en la medida que, tal como afirman los estudiantes, conduce a la toma de postura frente a una situación y al desarrollo de ejercicios de reflexión constante en torno a su práctica. De la misma manera, representa una transformación de las prácticas institucionales adelantadas por la Escuela Normal, en tanto se establece como un mecanismo de comunicación entre el propósito de la Normal, lo que el estudiante apropia y la manera en que se conjugan los saberes operantes con la realidad.

Este principio de transformación asignado a la investigación la dota de un carácter formativo, en la medida que permite la reflexión acerca de la experiencia del sujeto y a través de la conjugación de ésta con los saberes dispuestos, deriva en la apropiación de determinadas formas de conducirse como maestro. Para el caso específico, en el discurso del normalista se evidencia que la investigación permite la apropiación de actitudes investigativas, el continuo cuestionamiento de su práctica y el desarrollo de alternativas innovadoras en ésta. De esta manera se evidencia la apropiación de los saberes dispuestos en el círculo de ideas mencionado por J. F. Herbart, construido por el educador y el conjunto de experiencias vividas por el normalista, pues la investigación implica la puesta en acción de los saberes adquiridos a lo largo

de su formación pedagógica en la Escuela Normal.

Hasta este punto se ha señalado la relación entre investigación y práctica, relación que se da en tanto la investigación deriva de la práctica y está orientada a su transformación, así mismo la del maestro normalista y la de la Escuela Normal, a la que se le asigna un carácter formativo en concordancia con los planteamientos de J. F. Herbart. Ahora, vale la pena resaltar el carácter didáctico de estos ejercicios de investigación, en la medida que se direccionan a la enseñanza y aprendizaje de las técnicas investigativas para la práctica del maestro. A propósito de esto, Marín (2004) plantea la distinción entre la investigación con sentido formativo y la investigación propiamente dicha:

“La investigación que le correspondía a la Escuela Normal fue definiéndose como de orden formativo, esto es, de iniciación, de aproximación, de despertar el “espíritu investigativo”, mientras que la investigación propiamente dicha en educación y pedagogía se fue perfilando como una de orden distinto y que le correspondía a las facultades de educación y a los institutos de investigación especializados en el campo.”
(p.32)

De allí se plantearía una ruptura entre la investigación en su sentido propiamente dicho, de producción de conocimiento para un campo de saber, y los ejercicios de investigación adelantados en espacios educativos.

De esta manera, la investigación tendría un carácter didáctico o formativo, en términos de D. Marín, pues según se hace evidente en las disposiciones y apropiaciones de las Escuelas Normales, ésta se orienta al desarrollo de una actitud investigativa en el maestro en formación, de tal forma que se espera despertar un interés por indagar las prácticas cotidianas del maestro en referencia al aula, los saberes y los estudiantes, es decir, formar un maestro investigador. Entendido éste como un maestro que está en continuo cuestionamiento de su quehacer, que se interroga por la situación que viven sus estudiantes y que diseña estrategias de enseñanza específicas a partir del contexto en el que está, a fin de transformar las prácticas escolares.

El momento en el cual se materializan las apuestas formativas en torno a la investigación en la

Escuela Normal es la formulación de los trabajos de grado, mecanismo mediante el cual se espera que se materialicen las apropiaciones de las herramientas de investigación dadas en los seminarios. Respecto a los trabajos de grado estudiados se encontró de manera común el objetivo de diseñar estrategias para la solución de problemáticas identificadas en la práctica, de allí que la naturaleza del conocimiento que éstos producen sea más de tipo práctico que teórico.

Por otro lado, vale la pena destacar que la investigación es un elemento relativamente reciente en las Escuelas Normales que carece de un referente histórico, pues como se evidencia en el recorrido realizado acerca de la formación del normalista, la investigación no era una actividad propia de las Escuelas Normales sino que surgió por la exigencia reciente que se dio con la reestructuración de éstas desde 1994, momento a partir del cual la investigación ya no es un asunto exclusivo de las Facultades de Educación, con lo que se diluyen las especificidades que anteriormente marcaban las fronteras entre estas instituciones formadoras de maestros. Es así que la investigación empieza a hacer parte de la formación dada en las Escuelas Normales, sin ser parte de su tradición, como un elemento externo impuesto desde la ley.

Como se ha venido presentando, los procesos de instrucción, práctica pedagógica e investigación coexisten en los espacios de formación y se articulan entre sí, de tal forma que la instrucción permite la adquisición de los saberes que se espera que posea el normalista, la práctica constituye la puesta en escena de éstos, su comprobación, así como la apropiación de nuevos conocimientos y la investigación actúa como espacio para la producción de nuevos saberes, da cuenta de la apropiación de los mismos y se presenta como un mecanismo para la transformación de las prácticas. Pero dichos procesos no se reducen a una relación con el conocimiento, sino que, como se observó en la revisión documental, también conducen a la apropiación de principios axiológicos considerados por las instituciones como esenciales para el ejercicio del maestro, los cuales se estudiarán a continuación.

Principios axiológicos para el ejercicio del maestro

De acuerdo con los planteamientos de A. K. Runge (2011) quien afirma que el hombre no nace

determinado sino que en tanto tiene la condición de ser formado, es susceptible a ser transformado a través de un proceso de formación que no se da de manera fortuita sino que responde a las exigencias de la realidad, se evidencia que para el caso específico de la formación pedagógica en las Escuelas Normales, este proceso se da de manera particular, pues se direcciona a la formación de un sujeto singular, el maestro, del que se espera tenga un conjunto de características consideradas necesarias para su desempeño, las cuales se direccionan al desarrollo de aspectos intelectuales, éticos, morales y actitudinales. De esta manera a partir del ejercicio de investigación realizado se pudo constatar que la formación pedagógica, como se estableció desde un inicio, no se restringe a la adquisición de saberes, sino que implica el desarrollo de diferentes principios éticos y morales en el maestro en formación.

Dicho conjunto de principios en la formación responde a una lectura del normalista asumido como maestro que no sólo profesa saberes sino que a través de su acción también debe constituirse como un ejemplo a seguir. Esta perspectiva en torno a la formación del maestro implica dos procesos que convergen; el primero, referido al papel de los maestros formadores como sujetos que en su labor reflejan la apropiación de principios de este orden, y en segundo lugar el desarrollo en los maestros en formación de tales principios a partir de la reflexión en torno a la responsabilidad del maestro.

De esta manera la labor del normalista no se visualiza sólo desde su relación con el saber sino desde un conjunto de valores que se considera se requieren para su desempeño; vale resaltar que tanto el saber como los valores, coexisten en los espacios de formación y en el quehacer del maestro. En torno a estos valores cada Escuela Normal tiene una postura que es necesario resaltar; en el caso de la ENSNSP, el maestro se perfila como pedagogo de paz, es decir, un maestro en capacidad de resolver conflictos sin recurrir a la violencia, que reconoce en el otro, su ser, su sentir y las dificultades que afronta, frente a lo cual está en capacidad de apoyarlo. Esta postura deriva de una perspectiva bíblica ligada a la visión del maestro como Jesús, quien es entendido como la figura que representa ese conjunto de principios que se esperan formar.

En el caso de la ENSDMM se plantea como condición del componente ético el desarrollo de la

conciencia de sí en el normalista, entendida ésta como el reconocimiento intrínseco de la responsabilidad que implica la labor del maestro, así como de las posibilidades corporales, expresivas e intelectuales para su desempeño. De allí su apuesta formativa por el desarrollo de experiencias artísticas, pues se espera que a través de éstas el normalista logre desarrollar esa conciencia de sí que le permitirá hacerse sensible frente a su realidad, asumir la responsabilidad que conlleva su labor, desarrollar la habilidad de crear alternativas para afrontar y resolver distintas situaciones que se le presenten, así como la apropiación de valores que le permitan relacionarse con la comunidad (liderazgo, alteridad, escucha, asertividad, entre otros).

El componente axiológico aquí presentado, con las particularidades correspondientes a cada Escuela Normal, se relaciona con los planteamientos en torno a la formación expuestos por J. F. Herbart en la medida que como lo afirma, uno de los fines de la formación es la moralidad, a través de la cual se establecen los juicios que movilizan el carácter, desde el que se determinan las resoluciones morales, es decir, la decisión frente a la acción a través del dominio de la voluntad. Esta perspectiva dada por Herbart resalta que la formación del hombre implica orientarlo por unos principios que conduzcan y regulen su accionar, los cuales se derivan de su relación con los saberes, con las personas y la vivencia de experiencias que generan conocimientos que impactan en el ser.

Las apuestas formativas en torno al aspecto axiológico en cada una de las instituciones estudiadas, pone de manifiesto que desde su perspectiva en torno a los requerimientos para desempeñarse como maestro no basta con el conocimiento de un saber disciplinar, ni con el saber hacer generado en la práctica, tampoco con la producción de conocimiento que se espera en la investigación, sino que también implica una actitud propia del sujeto, un manera específica de relacionarse con el saber, con los otros y con el contexto donde se está. De esta forma la práctica, la instrucción y la investigación junto con la serie de principios axiológicos que se esperan formar en el normalista, se constituyen como los procesos a través de los cuales tiene lugar la formación pedagógica.

A MODO DE CONCLUSIONES

Los aspectos mencionados a continuación pretenden mostrar algunos elementos destacados a lo largo de todo el proceso de investigación -desde su formulación hasta la construcción de los resultados- con los que no se espera dar una mirada totalizante al campo de la formación pedagógica en las Escuelas Normales sino por el contrario suscitar inquietudes frente a éstas instituciones y sus procesos de formación de maestros.

A lo largo del planteamiento del presente ejercicio de investigación se hizo evidente que en los últimos años el papel del maestro ha sido cuestionado a tal punto de considerar que otros profesionales pueden desempeñarse en el campo educativo. A pesar de que este no es un hecho reciente, pues desde la aparición de su figura en el marco nacional el maestro ha estado a expensas de otros personajes (el cura, el médico, el psicólogo) es hasta la promulgación del Decreto 1278 de 2002 que se establece que otro profesional lo puede reemplazar en su tarea de enseñar. Esta situación pone de manifiesto que aún, tras años de lucha de los maestros por el reconocimiento de su labor y las condiciones apropiadas para ésta, las políticas públicas y las acciones estatales siguen poniendo en cuestión el papel del maestro.

De allí se reafirma la necesidad de que las instituciones encargadas de la formación de maestros visibilicen sus procesos, pues preguntarse quién es, cómo se está formando el maestro, cuáles son los elementos propios de su formación y de sus prácticas, representa un escenario de construcción de saber y fortalecimiento de los espacios educativos necesarios para el reconocimiento del maestro y su quehacer. Este aspecto toma aún más valor cuando, tras el rastreo de trabajos de investigación en torno a un escenario formativo como las Escuelas Normales, se encuentra que no existen elaboraciones recientes sobre los procesos de formación allí adelantados, revelándose el campo de las Normales como una temática inexplorada recientemente.

Tras la formulación del proyecto se llevó a cabo una indagación en torno a las Escuelas Normales y su historicidad, a fin de atender la conceptualización de la categoría normalista. Este

recorrido permitió visibilizar cómo el devenir de las Escuelas Normales a lo largo de la historia ha estado marcado por unas exigencias de transformación del sistema educativo que han implicado la continua transformación de éstas instituciones proveniente de requerimientos estatales, de allí se ha planteado la transformación de los métodos de enseñanza en los cuales formaba, el empleo de determinados manuales para la enseñanza, la exigencia de la investigación en sus procesos, entre otros.

Estas múltiples transformaciones en las Escuelas Normales han implicado una transición de los objetos de saber que le corresponden al normalista, transitando así del método de enseñanza a la pedagogía como su saber fundante. Estas transformaciones, como se ha señalado, provienen de marcos legales que distan del reconocimiento de los procesos institucionales y no establecen claridades frente a sus requerimientos, tal es el caso de la exigencia en torno a la pedagogía como saber propio del normalista y de la producción de conocimiento en torno a ésta a través de la investigación.

Así mismo, se llevó a cabo el estudio de la categoría formación pedagógica, de la cual a través del desarrollo de la investigación, se pudo evidenciar su potencia para analizar los procesos educativos, en la medida que permite conjugar tanto las disposiciones institucionales como los elementos que darían cuenta de la apropiación de los estudiantes de dichas disposiciones y de los procesos que genera en los sujetos, teniendo en cuenta que éstos no se restringen a la adquisición de saberes sino que implican un proceso amplio en el cual el sujeto se constituye en todas sus dimensiones.

De esta manera a través del trabajo de recolección de información y de la experiencia en el campo de las Escuelas Normales Superiores de Bogotá, se logró establecer que la formación pedagógica del normalista hoy está caracterizada por la disposición de algunos elementos particulares que son constantes en las dos instituciones pero que en cada una de estas adquiere unos sentidos específicos. Estos elementos identificados son: la instrucción en saberes acerca de la pedagogía así como en torno a una disciplina específica, la práctica pedagógica como escenario de experimentación de los saberes y de elaboración de un “saber hacer” y la

investigación, como ejercicio de producción de conocimiento, evidencia de la apropiación de los saberes adquiridos y escenario de transformación de la práctica, los sujetos y las instituciones allí implicadas.

El desarrollo del trabajo de campo en las Escuelas Normales junto con los referentes teóricos en torno a la categoría formación pedagógica, permitieron hacer una elaboración alrededor de ésta desde la cual se asume como un proceso que tiene por objeto formar un hombre en relación con unas exigencias contextuales particulares. En este caso, el hombre a formar se refiere a un sujeto que se espera se haga maestro. Para este proceso se dispone de una serie de contenidos y experiencias por parte del educador con los que se pone en relación al estudiante a fin de que genere una apropiación de éstos y a partir de allí se transformen sus formas de conducirse como sujeto y en este caso particular como maestro.

Así mismo, la experiencia acontecida en las Escuelas Normales permitió reconocer un tipo específico de maestro; el normalista, el cual se describe como sujeto con dominio del saber pedagógico, lo cual, en el contexto de las Escuelas Normales se refiere al dominio de un conjunto de teorías y estrategias acerca de la enseñanza, algunas técnicas didácticas para el desarrollo de las clases y la enseñanza de las disciplinas escolares, y el reconocimiento histórico de la emergencia y transformación de figuras como el maestro, la infancia y la escuela. Así mismo, es un maestro que evidencia algunos valores específicos considerados como necesarios para su labor, productor de conocimiento mediante la investigación y orientado al trabajo de la enseñanza en los niveles de preescolar y básica primaria.

En relación al objetivo planteado en la presente investigación, se considera que a través del empleo del análisis de contenido como ruta metodológica se lograron alcanzar los propósitos trazados, sin embargo, es preciso reconocer que algunos aspectos hallados a lo largo de la investigación suscitan el interés por abordarlos a mayor profundidad, puesto que amplían los cuestionamientos en torno al maestro y su formación, los cuales son expuestos a continuación. En primer lugar, se encuentra la relación hallada entre el componente artístico y la formación de maestros identificada en la ENSDMM, que invita a una reflexión del lugar de lo artístico en la

formación de maestros, como mecanismo que genera sensibilidad y unas formas específicas de asumirse en la escenificación que constituye la clase, así como herramienta para ordenar su labor y afrontar las situaciones que en éstas se presentan.

En segundo lugar, se hace importante estudiar la relación que se da entre la formación de maestros y la vocacionalidad, entendida ésta como una intención desde la formación inicial en las Escuelas Normales, por hacer surgir en el estudiante o de exteriorizar en él el deseo por asumir el ser maestro como parte de su proyecto de vida. A propósito, vale la pena preguntarse si es posible generar vocacionalidad en el otro, es decir, si la vocacionalidad es enseñable o si ésta está relacionada con el seguir el ejemplo dado por los maestros con los que entra en relación el estudiante.

En tercer lugar, se considera necesario indagar más a fondo sobre los principios éticos que se esperan generar en los programas de formación de maestros, en la medida en que configuran una imagen particular del maestro, así como unos requerimientos para su labor que van más allá de la relación con un saber específico, pues implican una condición actitudinal que se considera necesaria para el desempeño de su labor, la cual resulta interesante visibilizar a fin de establecer cuáles son esos presupuestos desde los que se define al maestro en la actualidad.

En cuarto lugar, es importante cuestionar la relación dada entre la práctica pedagógica y la investigación en los diferentes escenarios de formación de maestros, pues como se evidenció, en las Escuelas Normales la investigación se refiere a la producción de alternativas de solución frente a una problemática identificada en la práctica. Sin embargo, desde esta apreciación se plantea el riesgo de que las investigaciones queden como procesos aislados, realizados en un contexto particular, lo que dificulta su articulación a otras investigaciones y de allí la conformación de corrientes discursivas en torno a la educación y la pedagogía generadas en estos procesos. En este sentido, se hace necesario interrogar desde los procesos de formación de maestros cuál es la investigación que les es propia, qué tipo de investigaciones realizan y si coexisten los roles investigador-maestro.

Sumado a ello es necesario resaltar la importancia de las Escuelas Normales como un escenario en el que convergen múltiples dinámicas y acciones pedagógicas que es necesario visibilizar, puesto que en la actualidad se observa un desconocimiento del rol del maestro y de su especificidad en relación con los profesionales formados en otros campos de saber, por lo que recurrir al estudio de su formación permite clarificar estos aspectos. Especialmente, es necesario indagar las Escuelas Normales en la medida que constituyen una perspectiva particular del maestro y su quehacer, en el que se conjugan la tradición histórica de estas instituciones en la formación de maestros con los nuevos requerimientos en torno a dichos procesos.

Así mismo, es imperativo que se construyan conceptos explicativos para el estudio de la formación de maestros y que se reflexione en torno a los que usualmente se emplean, pues se evidencia que en las políticas públicas y en los discursos oficiales se usan diferentes términos sin una claridad conceptual al respecto. En esta línea se considera que las elaboraciones de este ejercicio de investigación en torno a la categoría formación pedagógica contribuyen a esta tarea.

Para finalizar, se enfatiza en la importancia de realizar trabajos que estudien la formación de maestros pues en los discursos oficiales en torno a las problemáticas de la educación, circula la idea de que las falencias en ésta son causadas, entre otras razones, por una formación deficiente, sin embargo, son escasos los estudios que dan cuenta de la forma en la que ésta se da. En este sentido se considera importante que se piense en futuros trabajos que articulen las diferentes investigaciones en torno a la formación de maestros en las facultades de educación y las Escuelas Normales de Bogotá que se han venido realizando al interior del Eje de Pedagogía y Formación de maestros, a fin de elaborar análisis más amplios y globales de los procesos de formación de maestros en las distintas instituciones de Bogotá.

DOCUMENTOS DE REFERENCIA

- Proyecto histórico pedagógico (PHP) de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.
- Proyecto educativo institucional (PEI) de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Planes de área del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Planes de área de las asignaturas del núcleo de pedagogía de la media vocacional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Planeación de talleres del proyecto Expedicionarios de la pedagogía del área de fundamentación pedagógica de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.
- Entrevistas a profesores y maestros del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y Normal Superior Distrital María Montessori.
- Trabajos de grado del programa de formación complementaria realizados en el periodo 2013-2014.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, D. (2007). *Infancia e historia*. (Silvio Mattoni, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Ed. Fabián Lebenglik
- Alvarez, A, & Martínez Boom, A. (Julio de 1990). El maestro y su formación: La historia de una paradoja. *Educación y cultura* (20), p5-8.
- Bonilla Castro, E & Rodriguez Shek, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bravo Molina , C. (2002). El concepto de formación pedagógica: Tradición y modernidad. *Revista de ciencias humanas UTP*(30).
- Campos Lamprea, M. C., & Luque Rodriguez, N. A. (2013). *Las concepciones de pedagogía que subyacen del ambiente pedagógico en las facultades de educación y humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castillo, M. (2004). *Guía práctica para la elaboración de proyectos de investigación*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Cely Rodriguez, E. (2011). Formación del maestro en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Una mirada desde la pedagogía crítica (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cordoba Romero, K., Espino Wilches, C., & Quintero López, A. (2013). *Concepciones de pedagogía en los programas analíticos del ambiente pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Echeverri, J. A. (2000, Julio). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Cuadernos serie latinoamericana de educación*. (N. 2), pp. 73-97.
- Fajardo Camacho, D. N., Pastrana , L. H., Rodriguez, B, Berdugo, N, Garzón Gonzáles, E., & Pinzón , O. (2005). *El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de las Escuela Normal Superior María Montessori*. Bogotá.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Flórez Ochoa, R., & Vivas Garcia , M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y pedagogía*, vol. XIX. Núm.47. p. 165-173.

- Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La lectura.
- Herbart, J. (1835). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. (L. Luzuriaga, Trad.) La lectura.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación*. México DF: Fondo de cultura económica.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (s.f.). *El maestro de la Escuelas Normales: Contexto histórico*. Recuperado el 22 de Agosto de 2014, de Shela: <http://www.shela-hedu.org/wp-content/uploads/El-maestro-de-las-escuelas-normales.pdf>
- Marín, D. L. (2004). De la investigación que es formativa y produce conocimiento: una experiencia de investigación en la Escuela Normal Superior. *Pedagogía y saberes* (N. 20), pp.31-38.
- Ministerio de educación nacional. (19 de Junio de 2002). Artículo 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de educación nacional. (31 de Enero de 1951).Decreto 192. *Por el cual se adopta el plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Mendoza Jimenez , J. H., Diaz Parody, J. C., Bermudez Vergara, M. L., & Gonzáles Daza, M. (1991). *La formación pedagógica de los alumnos- maestros y su incidencia en la escuela anexa a la Normal Nacional Mixta del San Juan del Cesar- Guajira*. Riohacha (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeria, Bogotá.
- Montero, M. R. (2003). Las Normales en la encrucijada. *Educación y cultura*(63), 61-65.
- Moreno Estrada, L. J. (2012). *Perfil del maestro que se pretende formar en la Universidad Pedagógica Nacional (Tesis de pregrado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jimenez Becerra, & A. Torres Carrillo, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 45-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (Julio-diciembre de 2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 09(02), 13-25.
- Runge Peña, A. K. (s.f.). Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez. *Educación y pedagogía* (14 y 15), 220 -235.

ANEXOS

Anexo N° 1: Formato de entrevista a estudiantes y maestros del programa de formación complementaria.

Anexo N° 2: Tabla con cada uno de los planes de estudio abordados.

Anexo N° 3: Tabla con los trabajos de grado del programa de formación complementaria estudiados.

Anexo N° 4: Tabla con el listado de entrevistas realizadas.

Anexo N° 5: Transcripción de entrevistas a estudiantes y maestros del programa de formación complementaria realizadas.

Anexo N° 6: Tabla de identificación de rasgos.

Anexo N° 7: Malla curricular de los programas de formación complementaria de cada Escuela Normal con clasificación de las asignaturas.