



**Sentidos y Significados del Decreto 1236 de 2020 en Estudiantes del Programa de Formación
Complementaria de Tres Escuelas Normales Superiores de Colombia**

Presentado por:

Diana Elisa Gelvez Ruiz

COHORTE 27

Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y
Social

Directora

Patricia del Pilar Briceño Alvarado

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) Universidad

Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo

Educativo y Social Bogotá, 2021

Agradecimientos

A Patricia Briceño, quien, como directora, orientó y acompañó este trabajo para que adquiriera la relevancia que se merece.

A la fundación CINDE por la oportunidad de realizar el proceso de maestría.

A los directivos y docentes de las Escuelas Normales Superiores: María Auxiliadora de Cúcuta, Escuela Normal Superior del Quindío y Escuela Normal Superior de Ibagué y muy especialmente a los estudiantes del programa de formación complementaria, por su participación, colaboración y disposición.

Dedicatoria

En estos tiempos de pandemia la palabra familia tomó sentido. Por eso a mis hijos y mi esposo, mi familia...

¡Gracias totales!

Tabla de contenido

Introducción.....	7
Capítulo 1. Un Acercamiento Contextual y Normativo a la Escuela Normal Colombiana	12
Hitos Políticos y Administrativos que han Incidido en la Constitución de las Escuelas	
Normales Colombianas.....	
Los educadores de la Patria (1820 – 1840).....	13
Institucionalización, instrumentalización y saber pedagógico (1840 -1903)	15
Transición y modernización del sistema educativo 1903 a 1980	18
Decadencia, resurgimiento y limbo jurídico 1980 - 2019	26
Dispositivos de conducción de la formación de maestros normalistas.....	29
Ejes rectores de la ENS	
Formación.	31
Investigación.....	33
Evaluación	34
Extensión.	37
Aproximaciones Generales al Decreto 1236 de 2020.....	38
Capítulo 2. Precisiones Conceptuales y Posicionamientos Epistémico-Methodológicos	44
Precisiones Conceptuales iniciales	
<i>Fuente: Elaboración propia</i>	47
Posiciones Epistémico-Methodológica.....	
Un estudio cualitativo de tipo comprensivo interpretativo.....	48
Un estudio de caso múltiple aplicado a tres Escuelas Normales Superiores.....	49
Las técnicas de recogida de información.....	50
La conferencia pedagógica	51
El taller de cartografía social.....	52

Testimonio	56
Consideraciones éticas.....	57
Análisis de la información	57
Capítulo 3. Interpretando la información: Hallazgos, Discusión y Recomendaciones	59
Lecciones Aprendidas. El Decreto 1236 como Política Regulatoria.....	60
Ideas Fuerza. Entre Sentidos, Significados y Significados Vacíos	65
Consideraciones finales	76
Lista de Referencias.....	81

Lista de Figuras

Figura 1. Visión panorámica del contenido del estudio	10
Figura 2. Periodización de los hitos que marcaron la historia de las Escuelas Normales ...	13
Figura 3. Ejes rectores de la ENS colombiana	31
Figura 4. Posición conceptual. Significado y sentido.....	47
Figura 5. Trayecto epistemico metodologico	48
Figura 6. Ilustración Cartografía social pedagógica Escuela Normal Superior de Cúcuta .	54
Figura 7.. Ilustración Cartografía social Pedagógica ENS Quindío	55
Figura 8. EL Decreto 1236 como política regulativa	62
Figura 9. Ilustración Cartografía social Pedagógica (ENS María Auxiliadora, Cúcuta)...	71
Figura 10. Ilustración Cartografía social Pedagógica (ENS María Auxiliadora, Cúcuta) .	72

Lista de tablas

Tabla 1. Fecha de realización de las conferencias pedagógicas	51
Tabla 2. Fecha de realización de las CSP	56

Introducción

La última década del siglo XX y los años transcurridos del siglo XXI tiene para las Escuelas Normales Superiores de Colombia (ENS) una connotación especial, debido a los diferentes procesos de organización y reestructuración que, erigidos en el marco de los discursos de la calidad educativa y de la competencia global, le han dado una transformación radical a la institución pedagógica con mayor recorrido histórico del país. En este marco, las categorías formación, investigación, evaluación y extensión fungen como dispositivos de conducción de la formación de maestros y de las ENS; también, como ejes conflictivos, pues se entiende que los entes gubernamentales no han asumido a cabalidad las condiciones de posibilidad para que dichas exigencias puedan cumplirse.

Además, el proceso de aprendizaje de maestros que se promueve en las Normales Superiores suele ser reconocido, en las políticas educativas estatales, como una ruta de pertinencia y rigor que aporta a la educación del país; sin embargo, los egresados del Programa de Formación – Complementaria (PFC), espacio en el que se configura la formación del normalista, parece que no siempre suelen insertarse de manera eficiente en el mundo laboral o cuando llegan a facultades de educación, donde en casos excepcionales se les reconoce su formación y experiencia.

Es en este contexto que desde hace varios años las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores han reclamado al gobierno nacional que se legisle sobre estas instituciones al punto de generarse en el año 2020; el Decreto 1236 “*que organiza y reglamenta el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*”. El reciente decreto, abre la puerta para explorar rutas que llevan a la transformación de las prácticas y los derroteros de futuro de dichas instituciones, especialmente en el Programa de Formación Complementaria.

En este orden de ideas, la novedad del problema de este trabajo consistió en abordar el reciente decreto de frente a los sentidos y los significados que poseen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las ENS, respecto al mismo. Cuestión que no parte de cero, si no; de la demanda constante de las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores por acceder a una nueva legislación que reglamente su organización y funcionamiento. Así mismo, de los significados y sentidos previos que, sobre el normalismo, la formación profesional, y las demandas de la sociedad y de la sociedad a la educación; han configurado los estudiantes del PFC, los cuales, a su vez se ven “reconfigurados” o no en relación con lo que promulga el Decreto.

Se considera pertinente este tipo de apuesta investigativa, puesto que está orientada al reconocimiento de la ENS desde la perspectiva de los actores implicados, lo que obligatoriamente exige: primero; reconocer que los estudiantes, son los futuros normalistas del país; por ende, la razón de ser de las escuelas normales. segundo; pensar en su proceso formativo y en sus dimensiones profesionales futuras

En línea con la pretensión investigativa, el estudio asumió el significado y el sentido, como categorías analíticas disímiles, que dejan ver cómo los sentidos dependen de las realidades propias de la vida cotidiana de los sujetos sociales, y cómo éstos permiten que se postulen ciertos significados en la discursividad, que demuestran la presencia de sentidos construidos socialmente. De entrada, es pertinente señalar que los significados y los sentidos dan cuenta de las maneras de pensar, sentir y concebir el Decreto 1236 de 2020, todo ello, de frente a los referentes simbólico- culturales en los que viven y se desenvuelven cotidianamente los estudiantes del PFC.

Metodológicamente, el estudio hizo uso de un enfoque cualitativo de tipo comprensivo - interpretativo que vio en estudio de caso múltiple, un método de indagación adecuado para aproximarse a los sentidos y significados del Decreto 1236 de 2020 en estudiantes del PFC de tres

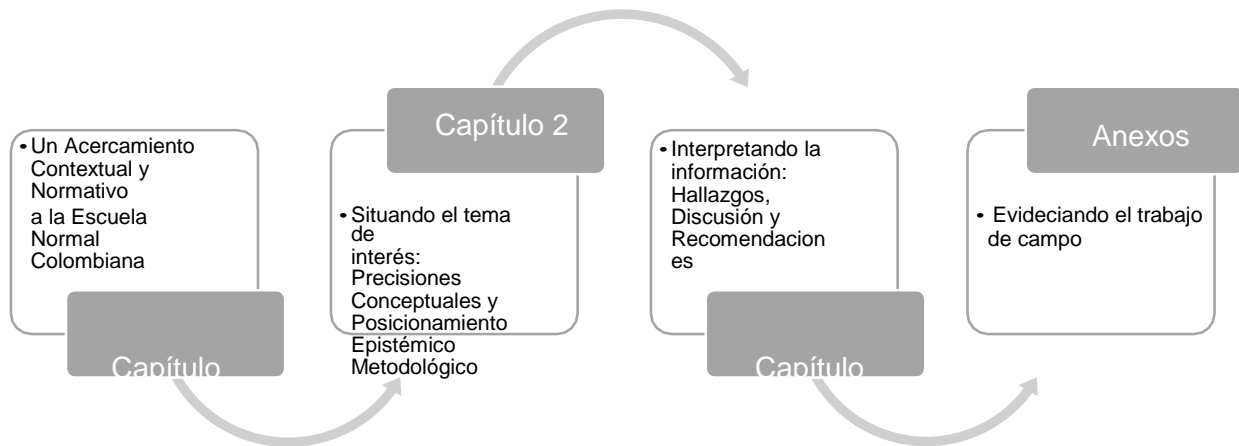
Normales: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, Escuela Normal Superior del Quindío y Escuela Normal Superior del Ibagué.

En lo que concierne a las técnicas de recolección de información, se utilizaron: la revisión documental, las conferencias pedagógicas, las cartografías sociales y los testimonios pedagógicos. Estas técnicas de recolección de información, dadas las condiciones de la pandemia por la COVID- 19, estuvieron mediadas por la virtualidad, a través de lo que Hodges y otros (2020) denomina métodos de educación remota, los cuales, permitieron a la vez explorar nuevas experiencias y desafíos investigativos.

Finalmente, el análisis de la información se abordó mediante la organización y análisis de contenido temático tendiente a comprensión e interpretación del fenómeno en estudio. Esta lectura se hizo a partir de algunos elementos del análisis de las políticas públicas, que permitieron resignificar el discurso oficial, así como de las interpretaciones y las mediaciones que las Escuelas Normales realizan.

En correspondencia con lo señalado, el presente documento se estructuró en tres capítulos, más un apartado dedicado a los anexos que se entrega en un documento digital aparte. La siguiente figura ofrece una visión panorámica de dicha estructuración:

Figura 1. Visión panorámica del contenido del estudio



Fuente: elaboración propia

El primer capítulo, *Un Acercamiento Contextual y Normativo a la Escuela Normal Colombiana*, ofrece un recorrido contextual y normativo que permite visibilizar las fuerzas, tensiones y trayectorias político - administrativas que contribuyeron a configurar lo que son hoy por hoy las Escuelas Normales en Colombia. Dicho recorrido deviene en una lectura actual de las Escuelas Normales Superiores que explora las categorías de formación, investigación, evaluación y extensión, como ejes misionales y puntos de articulación de los procesos de las ENS de formadoras de maestros. Finalmente desarrolla una aproximación general al Decreto 1236 de 2020 “*que organiza y reglamenta el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*”.

El segundo capítulo, *Situando el tema de interés: Precisiones Conceptuales y Posicionamientos Epistémico-Metodológicos*, presenta el marco de referencia conceptual para el abordaje de las categorías sentido y significado. Además de la ruta metodológica del estudio; esto

es, el enfoque, el método, los criterios de selección de los participantes y las técnicas e instrumentos utilizadas para adelantar el estudio.

El tercer capítulo, *Interpretando la Información: Hallazgos y Discusión* está destinado a presentar los hallazgos investigativos, da a conocer las conclusiones de estos y ofrece unas reflexiones finales en términos de recomendaciones.

Finalmente, los anexos, *Evidenciando el Trabajo de Campo*, dan cuenta de los instrumentos de recolección utilizados y de información acopiada.

Capítulo 1.

Un Acercamiento Contextual y Normativo a la Escuela Normal Colombiana

El presente capítulo persigue una doble finalidad. Por una parte, busca presentar una panorámica sobre los hitos políticos y administrativos que han incidido en la constitución de las Escuelas Normales Colombianas y, por otra, acercarse al Decreto 1236 de 2020 y a sus ejes rectores: formación, investigación, evaluación y extensión.

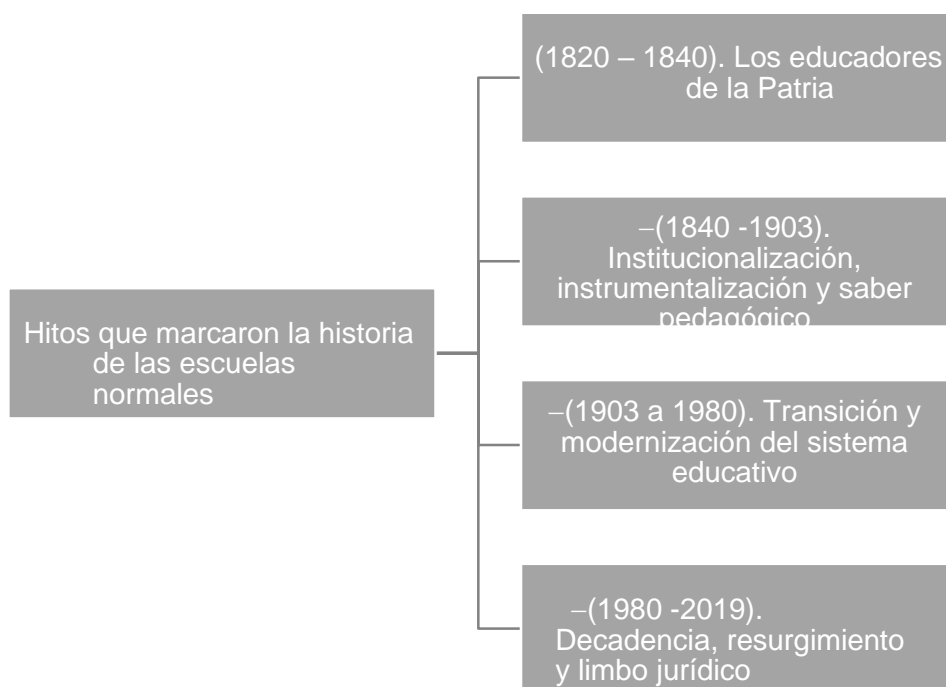
Hitos Políticos y Administrativos que han Incidido en la Constitución de las Escuelas Normales Colombianas

Desde de su creación en 1821 hasta la fecha la Escuela Normal Colombiana ha surtido, no sin conflictos y tensiones, varios cambios y transformaciones que son producto, de las tendencias mundiales sobre educación, pedagogía y formación de docentes, como de las posturas ideológicas, políticas y económicas de los gobiernos nacionales y de sus respectivas decisiones administrativas. Estas transformaciones trajeron, entre otras cosas, reformas, reestructuraciones y procesos de actualización, acreditación, calidad y desempeño que generaron avances y retrocesos; incluso en determinados momentos de la historia del país, el exterminio de muchas Escuelas Normales.

A razón de ello, este apartado se propone visibilizar las principales trayectorias políticas y administrativas que contribuyeron a configurar lo que hoy son las Escuelas Normales, bajo el entendido de que doscientos años de historia no solo satisfacen la curiosidad docta, sino que deben contribuir a ilustrar las dinámicas que han influido en la construcción de los discursos sobre los cuales se fundamenta la formación normalista en el país. Apelar a la historia de las escuelas normales en Colombia y a los discursos que en y sobre ella se han construido implicó

necesariamente la revisión fuentes documentales y normativas de primera y segunda mano; así como la identificación de hechos significantes que permitieron reconocer, desde una perspectiva crítica, los hitos que marcaron la historia de las Escuelas Normales desde su constitución hasta la promulgación de Ley 115 del febrero 8 de 1994, ley de educación vigente que regula las escuelas normales en Colombia. Dicho marco temporal se abordó desde la siguiente periodización:

Figura 2. Periodización de los hitos que marcaron la historia de las Escuelas Normales



Fuente: elaboración propia

Los educadores de la Patria (1820 – 1840)

En Colombia las Escuelas Normales, empezaron a escribir su historia en medio de la emancipación definitiva de la Nueva Granada del dominio español y de los diversos debates políticos acerca del papel de la instrucción pública en la formación de los ciudadanos de la entonces República de Colombia (Zuluaga, 1995). Así pues, en 1821 en el marco el Congreso de

Villa del Rosario de Cúcuta, se promulgó la Ley 15 de agosto 6 de 1821 considerada el primer plan de educación primaria y el origen de las escuelas normales. El Artículo.15 de dicha ley explicita:

Se autoriza al Poder Ejecutivo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia Escuelas Normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias. Podrá hacer de los fondos públicos los gastos necesarios para el cumplimiento. (Ley 15, 6 de agosto de 1821)

Así las cosas, las primeras Escuelas Normales se instauraron con el propósito de formar alumnos- maestros en lectura, escritura, y política republicana para ser educadores en las escuelas de las provincias. Los conocimientos impartidos en las normales Lancasterianas¹ fueron muy similares a los que los mismos maestros debían posteriormente enseñar en las escuelas primarias; la diferencia radicó en la reproducción del método de enseñanza Lancasteriano con el que un solo maestro enseñaba a cien personas al mismo tiempo; asunto que permitía suplir la ausencia de maestros en la nación.

Puede decirse, entonces, que los primeros veinte años las Escuelas Normales estuvieron dedicados a formación de los alumnos-maestros como educadores de la Patria; en dicho contexto, la educación fue pensada como una forma de creación de nación (Rátiva, 2018), (Zuluaga, 1995).

¹ La enseñanza lancasteriana, también conocida como mutua o monitorial, fue un modo de organización escolar y un método de enseñanza que pretendía responder, con un bajo coste, a las necesidades de escolarización de masas a través de la utilización de alumnos monitores. Este método – enseñanza fue fundado por Joseph Lancaster (1778-1838) a partir del sistema de enseñanza mutua de Andrew Bell, de ahí su nombre. El Museo Virtual de Historia de la Educación indica en el texto la Enseñanza Mutua (Finales del Siglo XVIII-Primera Mitad del Siglo XIX), que: “la adjetivación como mutuo o monitorial de este método se debe al hecho de que la enseñanza de los alumnos, formando grupos de ocho, corría cargo, no del maestro, como sucedía en los sistemas individual y simultáneo, sino de otros alumnos aventajados, que habían sido previamente formados con tal fin, como

monitores, por el maestro”.

Es decir, no se trató de fundamentar un saber pedagógico, sino de direccionar el accionar de los nuevos ciudadanos en torno de la nación como proyecto republicano. Los conflictos que enfrentaron las escuelas normales de esta época respondieron al no pago de salarios a los maestros y la falta de plantas físicas y de recursos para su mantenimiento y para la consecución de material de trabajo.

Institucionalización, instrumentalización y saber pedagógico (1840 -1903)

Las Escuelas Normales, entre los años 1840 y 1903 existieron forzosamente en medio de disputas políticas, ideológicas y morales, (entre el Partido Liberal y la unión Partido Conservador - Iglesia Católica), por el control de la nación. Estas disputas generaron, entre otros muchos aspectos; la inestabilidad pedagógica y administrativa de las escuelas y, también su instrumentalización en virtud de intereses de partido y del gobierno de turno. Lo anterior, no desconoce la concreción de una relación precisa entre las normales y el oficio de maestro; que implicó, necesariamente métodos, metodologías y un saber pedagógico.

Habría que decir, en principio, que las escuelas normales se vigorizaron con la reforma conservadora de Mariano Ospina Rodríguez - Ley 26 de junio de 1842-. Con esta ley y su respectivo decreto reglamentario se fortaleció la iglesia católica en la educación pública y se consolidó la escuela normal como una institución dedicada específicamente a formar maestros de instrucción primaria y, directores para las escuelas primarias, elementales y superiores.

En este contexto, fue indispensable la construcción e implementación de un plan de estudio y un método de enseñanza, que permitió promover un saber sobre la enseñanza. Saber que conllevó a la creación de escuelas anexas para que los maestros en formación realizaran sus prácticas pedagógicas (Echeverry y Zuluaga, 1997) y, redacción del primer programa de Pedagogía, que se enseñaba en el país. Los mencionados aspectos dieron identidad a escuela normal y la consolidaron como institución (Zuluaga, 1995). Empero, cabe decir, que dicha institucionalización

no fue un ejercicio accidental, o una ocurrencia dentro del accionar del gobierno, sino una estrategia política que dio como resultado la idea particular de concepción de un Estado centralista y católico.

Entre 1848 y 1850 se originó un levantamiento de diversos grupos sociales quienes objetaron la rigidez, el centralismo y los mecanismos de control de la reforma educativa de Ospina. Como resultado, el gobierno liberal de José Hilario López instauró, a través de la promulgación de Ley del 15 de mayo de 1850, la libertad de cátedra. El concepto libertad, según lo dicho por Vargas (2014):

[...]entrañaba diversas significaciones: una significación de libertad política, en el sentido de mayor autonomía de las provincias frente al centro; otra de libertad en el sentido de facilidad para acceder a la educación superior y, finalmente, la libertad en el sentido de la libre competencia. (p.42)

Esta ley generó fuertes debates políticos entre centralistas y federalistas que finalmente

condujeron a guerras civiles; en consecuencia, al cierre de las normales. Esta situación fue el escenario para que liberales radicales llegaran a la presidencia en cabeza de Eustorgio Salgar, quien realizó una reforma educativa que se conoce como "Reforma Instruccionista" Esta reforma tuvo como fundamento jurídico el Decreto Orgánico de La Instrucción Pública –DOIP– de noviembre de 1870, que avanzó en la neutralidad religiosa de la escuela, la modernización de las prácticas educativas y la creación de escuelas públicas en toda la nación; bajo los lemas de gratuidad, obligatoriedad y laicidad. En este contexto se creó la Escuela Central de Bogotá para la formación exclusiva de los maestros que dirigirían las escuelas normales en otras capitales del país.

En este contexto, en 1872 Salgar contrató los servicios de la Misión Pedagógica Alemana en virtud del éxito de su modelo pedagógico laico, libre y público. Este cambio en el enfoque

educativo marcó, de manera definitiva, el oficio del maestro en la medida que ofreció un propósito moral que no se definió por el amparo católico. Esta misión permitió, entre otras cosas, la formación de maestros en el método pestalozziano², la organización de más de veinte normales en las capitales de los Estados y la Fundación de las primeras escuelas normales femeninas.

Empero, las reformas estructurales, organizativas, curriculares y pedagógicas introducidas en el país a través del Decreto orgánico y la Misión Pedagogía Alemana significaron, según Castillo (2019), nuevas formas de conocer y comprender en la enseñanza y la educación; pero también, desataron una controversia nacional producto del descontento del Partido Conservador Colombiano y de la iglesia católica por las medidas laicizantes adoptadas en la educación. Dichas disputas llevaron finalmente a guerras civiles que concluyeron con el éxito de la asociación conservadora que, devolvió a la Iglesia Católica el control en la formación de los colombianos y, en consecuencia, de sus maestros.

En este orden de las cosas, en 1886 en el gobierno de Rafael Núñez expidió el Decreto 595 de 1886 con el que eliminó el principio de obligatoriedad de la educación primaria promovida en el Decreto Orgánico e instauró nuevamente los dogmas del catolicismo. Un año después firmó un

² Cabe recordar, que la pedagogía de Pestalozzi se fundamenta en postulados metodológicos y didácticos que se alejan del intelectualismo, el verbalismo y el memorismo, para concebir el aprendizaje y la enseñanza a partir de la percepción espontánea. Esto indica que el método pestalozziano antepone la práctica y la experiencia frente a una educación teórica y basada solo en los libros. Todo el pensamiento de Pestalozzi se fundamenta en tres principios esenciales como son: (1) la naturalidad: este principio indica que niño debe experimentar, tener contacto directo con todo lo que le rodea, y ser libre en explorar el medio que lo rodeado. (2) Educación elemental: todo proceso de aprendizaje - enseñanza debe partir del interés y la experiencia niño, respetando siempre su el ritmo y buscando su desarrollo integral. (3) Educación física: incluye la educación física y el juego como un medio corporal adecuado para el desenvolvimiento del niño , ya que mediante la exploración y la observación el

niño aprende de una forma significativa.

Concordato con la Santa Sede que le concedió altos privilegios a la Iglesia Católica. En lo concreto, la religión católica pasó a ser obligatoria en escuelas y colegios así las congregaciones religiosas extranjeras disfrutaron de un aval para ingresar al país y ofrecer servicios educacionales. Bajo tales cánones, el discurso católico reguló las prácticas y los saberes pedagógicos de los normalistas.

Pocos años después, bajo la presidencia de Miguel Antonio Caro, se fijó la Ley 89 de 1892 (conocida con el nombre de *Plan Zerda*) y su Decreto Reglamentario 349 de 1892. Puntualmente Ley 89 de 1892, en su Artículo 1, señala

La Instrucción Pública se divide en departamental y nacional. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 185 de la Constitución y con la Ley 89 de 1892, es Instrucción Pública departamental la Primaria o de primeras letras. Por instrucción nacional se entienden la Secundaria y la Profesional (Ley 89 de 1892, Artículo 1).

El carácter central de la profesionalización de maestros obedecía a la institucionalización de la formación de formadores, quienes tuvieron Plan de estudios de cinco años que se dividió en plan escolástico y el plan profesional. El primero hace referencia a los conocimientos académicos que debía el maestro, y el segundo a las facultades mentales y morales del maestro y a los métodos que este debía dominar para transmitir conocimientos. Este plan rigió para escuelas normales, incluso después de la siguiente reforma de 1903. (Decreto 349 del 31 de diciembre de 1892).

Transición y modernización del sistema educativo 1903 a 1980

Este marco temporal se caracterizó por la inestabilidad normativa y la apropiación de las ideas generadas por los pedagogos activos³, quienes lograron un nivel de difusión y hegemonía que

³ La Escuela Activa, también conocida como Escuela Nueva, Nueva Educación o incluso Educación Nueva, es un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX. Este movimiento promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para

servió de fundamento de políticas y reformas educativas. Reformas, que tuvieron una honda repercusión en la transición de la formación normalista hacia las primeras facultades de educación. También, significó el inicio del proceso de modernización del sistema educativo, en correspondencia con las políticas de internacionalización. Esto último pueden verse claramente expresado en la promulgación del Decreto 491 de 1904 reglamentario de La Ley 39 de 1903 que, de acuerdo con Sáenz (1996) se “fundamentó en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados del siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y la finalidad educativa de progreso económico” (p. 160).

En primera medida es importante indicar que en este decreto las escuelas normales tuvieron por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las escuelas primarias; con nociones suficientes no solo en el orden moral, e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio. Esto bajo el entendido de que las escuelas debían formar maestros prácticos, más pedagogos que eruditos.

También se ordenó que en cada departamento se abriera una escuela normal para hombres y otra para mujeres, con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos. Estableció un plan de estudios diferenciado para la escuela rural y urbana y, formalizó, la necesidad de obtener un diploma para ser maestro, algo que va en concordancia con esa idea de institucionalización y de profesionalización (Decreto 491, 03 de junio 1904).

Un año después, el Decreto 1244 de 1905 reglamentario de la Ley 16 de 1905 estableció;

(1) la creación de la Escuela Normal Superior de varones a cargo de los Hermanos de las Escuelas

asegurar que las infancias aprendan competencias que les sirvan para la vida. La escuela Activa, critica la escuela tradicional y, en ella, el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización y, sobre todo, el autoritarismo del maestro.

Cristianas, en la capital de la república colombiana, no sobra indicar que esta comunidad fue un bastión para el proyecto político conservador. (2) la promulgación de becas departamentales y adjudicadas por los Consejos de Gobierno de los respectivos Departamentos para el ingreso a Escuela Normal Superior de varones. (3) la Nación estaría a cargo de las escuelas normales de mujeres de Cartagena, Medellín, Popayán, Pasto, Bucaramanga, Tunja y Bogotá; pero no de los locales en los que funcionaban, los cuales estarían a cargo de los respectivos Departamentos y del Distrito Capital (Decreto 1244, 21 de octubre de 1905).

Posteriormente, en el gobierno de José Vicente Concha Ferreira se promulgó la Ley 0025 de 1917 con la que se decretó la construcción de un Instituto Pedagógico Nacional para institutores y un Instituto de pedagogía para institutoras, este último ofrecería formación en kindergarten. Cada instituto debía tener un edificio adyacente donde se instalan las escuelas anexas y los hombres y mujeres que de allí se graduarían, tendrían el grado de maestros de Escuela Normal. Esta ley, como lo hizo el Decreto 491, 03 de junio 1904 indicó que todo maestro debe acreditar diploma para ejercer la profesión docente de las escuelas primarias (Ley 0025, 6 de noviembre de 1917)

El gobierno, con el propósito de elevar la calidad de la educación " en términos de política educativa, de formación de maestros y de la transformación de la pedagogía y práctica pedagógica" (Jiménez, 2018, p 161), llevó a cabo en el "*Primer Congreso Pedagógico*". En este espacio de discusión, se establecieron condiciones para el ingreso de los aspirantes a ser maestros y para su titulación. En este orden de las cosas, se indicó que estos debían tener la primaria completa y un seguimiento en el aula para otorgar título de maestro. Aunado a ello, se habló de implantar métodos de enseñanza activos que permitieran la relación directa del niño con la sociedad.

En consonancia con lo anterior, el educador, psicólogo, filósofo y abogado colombiano Agustín Nieto Caballero, promovió el desarrollo de la Segunda Misión Pedagógica Alemana, (1924- 1926), “encabezada por Julius Sieber, quien desde 1926 se hizo cargo de la Escuela Normal de Tunja, y Francisca Radke, quien orientó desde 1927 el Instituto Pedagógico Nacional de mujeres.” (Jiménez, 2018, p 161). En el marco de esta misión pedagógica se presentó al gobierno de Pedro Nel Ospina un proyecto de ley orgánica que modificaría la organización, dirección científica y la financiación de las políticas educativas. El proyecto pese a que entró en conflicto con los intereses de la Iglesia Católica, y finalmente no fue aceptado, si introdujo cambios importantes a la cultura educativa del país especial en lo relacionado con Pedagogía activa o Escuela Nueva.

Luego del conflicto con la iglesia generado por el proyecto de la Misión Pedagógica Alemana, se presentará otro proyecto de Ley 1926, en el que se sugería que la educación pública se dividiera en primaria, normalista, secundaria, universitaria, técnica o industrial, agrícola, comercial y artística ampliando lo dispuesto en la Ley 39 de 1903 que solo contemplaba cuatro niveles educativos: primaria, secundaria, instrucción técnica e instrucción profesional.

Esta orientación se fortalece con el Decreto 10 de 1932 que dio la directriz de crear en la capital de la República la Facultad de Educación que permitiera complementar y perfeccionar la carrera del magisterio, para preparar el profesorado de segunda enseñanza. (Decreto 10, 07 de enero de 1932). La transición de la formación normalista hacia la creación de las primeras facultades de educación se da a través del Decreto No. 301 de 1933 a partir de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, y con el enfoque de mejorar el nivel de formación de los maestros en elementos de la escuela activa como modelo pedagógico, la enseñanza práctica y las disciplinas.

Este decreto también indicó que todos los alumnos de la Escuela Normal tendrían una preparación secundaria de seis años, y una instrucción pedagógica que los facultará para regentar escuelas. Con este fin recibirán un título de categoría inferior al que deben obtener los que hagan los dos años en la Facultad de Educación. (Decreto 301, febrero 13 de 1933)

Con el Decreto 1569 del 2 de agosto de 1934, el gobierno nacional fijó el plan de estudios para las facultades oficiales y conservó por lo menos una escuela normal femenina y masculina en cada departamento, los cursos de información para maestros primarios deberían funcionar en las sedes principales y serían dirigidos por el personal preparado en las Facultades de Ciencias de la Educación. En 1935 con el Decreto 1917, se dispuso definitivamente la fusión de estas tres facultades en una sola, de carácter mixto y adscrita a la Universidad Nacional. Luego en 1945, por medio del cual se modificaron una vez más los planes de estudio a partir de los cuales se insertaron los programas y prácticas pedagógicas para los años quinto y sexto, además de orientaciones metodológicas.

Para la década de 1950, a juicio de Loaiza (2011) los conservadores vieron a las escuelas normales como:

instrumentos fundamentales de control ideológico del partido liberal, y por eso una de las políticas asumidas por el partido conservador fue la de retirar masivamente a maestros y directivos liberales de los cargos en las instituciones, y duplicar el número de maestros de filiación conservadora en la primaria, sin respetar los títulos de la formación, con el propósito fundamental de garantizar el control ideológico a través de la educación. (p.73)

A partir de lo señalado empezó a darse preferencia a la formación de los maestros a nivel universitario lo que propició la creación de facultades de educación en las universidades.

En el gobierno del presidente Laureano Gómez con el Decreto 0192 del 30 de enero 1951, se decretaron dos ciclos formativos para escuelas normales regulares con

sus respectivos cursos,

actividades e intensidad horaria, además de prácticas pedagógicas estructuradas en dos espacios: observación y práctica; para el primero se acudía al aula con el fin de ver al profesor cómo desarrollaba la clase, era el espacio para revisar la metodología, la técnica y el conocimiento; y en el segundo se trabajaba directamente con los estudiantes para implementar lo planeado y lo observado.

Luego, en la presidencia del General Gustavo Rojas Pinilla nace el Decreto 1761 del 18 de junio 1955 que se enfocó en fortalecer la educación rural femenina. De allí que se reglamentó la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina, con un plan de estudios a desarrollarse en dos años de aprendizaje técnico y práctica. Así mismo, anexas a estas escuelas funcionarían los hogares para campesinas, los cuales estarían a cargo de las alumnas-maestras.

Hacia finales de la década da 1950 se da el pacto conocido como el Frente Nacional. Este proceso bipartidista coincide con la formulación del Primer Plan Quinquenal de Educación (1957- 1962), propuesto para lograr la transformación de la educación pública y la reformulación de la enseñanza normalista en la segunda mitad del siglo XX. De este plan surge el Decreto 206 de 1957 (septiembre 06) Por el cual, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo.

Cabe señalar que, a partir de ese Primer Plan Quinquenal, se introdujeron paulatinamente en el periodo 1958- 1974, reformas en la administración educativa y se presentaron estrategias para los grupos más abandonados, dentro de ellos se destaca los programas para los adultos analfabetos y a capacitación en oficios semi calificados y técnicos. Igualmente, se potencializaron los procesos de investigación y planeamiento y , lo más importante, se recibió apoyo económico y asistencia técnica por parte de diferentes agencias internacionales dentro de las que se encuentran: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, el Banco Mundial y la

Agencia Internacional para el Desarrollo AID; quienes vieron a Colombia como escenario adecuado para las innovaciones educativas. (Arvone, 1978)

Bajo este panorama, nació el Decreto 2617 de 1959 que confirió a los normalistas el título "*Bachiller Normalista*" después de haber cumplido dos años de trabajo en una escuela rural y la calificación de los servicios profesionales. Decretó, así mismo que, todo plantel educativo dedicado a la formación de maestros de educación primaria se denominaría Escuela Normal y que entre sus ocupaciones estarían la de formar maestros idóneos, la organización de servicios de capacitación, perfeccionamiento y mejoramiento profesional; para aquellos que no tenían el título, y para quienes estaban titulados respectivamente.

Luego llegó el Decreto 1955 de 1963, que nuevamente reorganiza la educación normalista. Este decreto estableció, entre otros aspectos: (1) la denominación de los planteles dedicados a la formación de docentes era la escuela normal, a esta denominación genérica se agregaría la especificación de nacional, departamental, municipal, distrital o privada, y posteriormente se indicará sí la escuela es para varones o para señoritas. (2) la preparación de maestros para la zona rural y urbana del país debía ser igual en extensión y calidad, (3) la formación normalista se desarrollaría en los grados 5º y 6º de bachillerato, (4) la práctica docente se desarrollaría en las escuelas anexas de las escuelas normales y, mediante convenios, en escuelas afiliadas, y (5) el título de maestro se otorgaría a quienes finalizaran y aprobaran el grado 6º dentro del ciclo normalista de formación profesional.

No está de más señalar que en 1968 se firmó un convenio bilateral entre Colombia y Alemania que dio lugar a la Tercera Misión Alemana. A partir de esta misión se direccionó, a través de guías, el actuar del maestro en tres acciones: planear, administrar y evaluar; el maestro normalista dejó de realizar sus propias propuestas y pasó a seguir las directrices de la guía.

Finalmente, La década de 1970 constituyen un periodo caracterizado por la imposición de

tecnología educativa que afectó notablemente al magisterio colombiano, cerrando escuelas y quitando la oportunidad de formarse para ser profesores. La justificación para estas decisiones políticas está orientada desde la teoría de la modernidad y su materialización en organismos internacionales, situación que evidencia el poder capitalista.

Así pues, las disposiciones legislativas de la década del setenta son el punto más álgido de una serie de reformas que situaron a las normales en la cuerda floja. Los Decretos 080 de 1974, 088 de 1976 y 1419 de 1978 transformaron la educación media en Colombia y diezmaron las posibilidades de las Escuelas Normales para formar maestros. Los decretos en mención vieron la escuela normal como un aparato escolar de educación media que debía ser orientado por la tecnología educativa, enseñanza diversificada y educación vocacional esto, en consonancia con las tendencias y modelos pedagógicos de nivel mundial. En otras palabras, las Escuelas Normales pasaron de formar maestros a formar bachilleres pedagógicos (título que se expidió hasta el año 1999). Los cambios de las políticas educativas exterminaron significativamente la fundamentación formativa y pedagógica de la formación de los maestros.

Esta forma de ver la educación normalista concordó con las reformas educativas llevadas a cabo en Suramérica, las cuales apostaron al cerramiento de las Escuelas Normales y la formación de los maestros a cargo de las universidades por considerarlas de mejor nivel, como ocurrió en Brasil, Chile y Argentina en donde las escuelas funcionaron hasta 1971, 1974 y 1993 respectivamente.

En el año 1976 el Ministerio de Educación, realiza un estudio con el que se propuso visibilizar los principales problemas que la enseñanza normalista, a fin de proporcionar criterios de mejora acordes a las necesidades reales del país. Dicho estudio dio lugar a múltiples conclusiones dentro de las que se destacan: (1) excesivo número escuela normales que causan sobre saturación de maestros. (2) Deficiente calidad de las escuelas normales que se refleja en los resultados de las

pruebas del ICFES en las cuales uno de los promedios más bajos fue el obtenido por los egresados de las normales. A partir de lo anterior se planteó la necesidad de reducir escuelas normales adoptando las restantes, otras modalidades más acordes con las necesidades del país. Así pues, se pasa de doscientas nueve escuelas en 1976 a sesenta escuelas en 1978. (MEN, 1978.)

En el año 1979, el Decreto Ley 2277 estableció que solo podían ser nombrados maestros en instituciones oficiales aquellos que poseían título docente o estaban inscritos en el escalafón; los bachilleres pedagógicos podían enseñar en los niveles preescolar y básico primario. Un año después el Decreto 85 de 1980, introdujo una excepción con la que se podían nombrar personas con título de bachiller en los niveles de preescolar, básico primario y básico secundario en las zonas rurales apartadas y de difícil acceso. El Decreto Ley 2277, además definió los títulos para efectos del escalafón docente, “Los títulos de normalista, institutor, maestro superior, maestro, normalista rural con título de bachiller académico o clásico son equivalentes al de bachiller pedagógico” (Parágrafo 1º del Art. 10). Este asunto dio pie a fuertes polémicas, pues con ese título los maestros empezaban a tener limitaciones para desempeñarse en los niveles de educación básica y media y las Escuelas Normales continuaron viendo cómo perdían terreno en la formación de los docentes ante las Instituciones de Educación Superior.

Decadencia, resurgimiento y limbo jurídico 1980 - 2019

La década de 1980 trajo la conformación de grupos y encuentros pedagógicos motivados por el estudio de la pedagogía, las críticas a la implementación de la tecnología educativa como modelo de enseñanza y el deseo de replantear la práctica educativa en la escuela. Dichos escenarios permitieron paulatinamente la constitución del Movimiento Pedagógico Nacional que formalizado en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores de Bucaramanga. Este movimiento convocó al magisterio y a grupos de investigación a reflexionar sobre el rol del

docente en la sociedad, la educación pública y la importancia del saber pedagógico la búsqueda de niveles más elevados de formación y la necesaria profesionalización del docente.

Las reflexiones suscitadas por el Movimiento Pedagógico Nacional fueron el punto de partida para la creación de la Ley 30 de Educación Superior en 1992 y de la Ley 115 de 1994 como reguladoras del sistema educativo del país (Ambas leyes con diferentes modificaciones siguen vigentes). Es decir, a diferencia de otras reformas, ésta se asumió como producto de una lucha y de la decisión interna que consultaba el querer y las aspiraciones de las normales.

Lo primero que hay que destacar en este punto, es que, la Ley 115 en su Artículo 112; facultó a las Escuelas Normales Superiores para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, enfatizó que estas eran unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes. Además, que, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrían ofrecer una formación complementaria que condujera al otorgamiento del título de normalista superior.

Acorde con lo expuesto, los estudiantes que finalizaran y aprobaran el nivel de educación media, recibirían de las Escuelas Normales Superiores el título de bachiller con profundización en pedagogía, que los habilitaría para seguir sus estudios en instituciones de educación superior o, para ingresar al programa de formación complementaria de una escuela normal superior, para así recibir el título de normalista superior. Este mismo artículo refería que la formación de los docentes correspondía a las universidades y demás instituciones de educación superior que poseían una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la de actualización docente

Además, el Artículo 113 decretó que el Ministerio de Educación Nacional era el ente encargado de establecer las disposiciones para acreditar el programa de formación complementaria de las escuelas. Indica conjuntamente que los

establecimientos educativos

debían elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional de conformidad con los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. El Artículo 148, por su parte, dispuso que el Ministerio de Educación Nacional tenía dentro de sus funciones, diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares, fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas y promover y estimular la investigación educativa, científica y tecnológica.

Igualmente, que debía fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores.

Otro asunto de suma importancia surge a partir del Artículo 74, que estableció el carácter obligatorio de la acreditación de las Escuelas Normales; acorde con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en relación con infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección. La acreditación se reglamenta a través de Decreto 3012 de 1997. Este Decreto, hoy derogado, marca una pauta en el desarrollo de las políticas de educación que obliga a las normales a acogerse al proceso de acreditación en cumplimiento de los ordenamientos legales señalados por la Ley 115 de 1994; asumiendo asimismo la creación del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales- CAENS. Finalmente, la reestructuración estuvo planteada en dos fases, la primera, de acreditación previa que duró cuatro años (1998 a 2002) y la segunda de acreditación de calidad y desarrollo, que fue otorgada para un período de 5 años. La acreditación, en conclusión, dejó un saldo para el país de 137 Escuelas Normales Superiores establecidas y acreditadas: 129 estatales y 8 privadas; de 206 que existían a finales del 90.

En 2010, las Escuelas Normales se vieron obligadas a realizar un proceso de verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria para obtener la autorización de funcionamiento por cinco años. Según lo establece Herrera (2017), “en junio de 2011, 99 de ellas obtuvieron la validación de este proceso, a los 38 restantes se les dio

autorización condicionada hasta junio de 2012 (Resolución 4660 de 2011), el cual culminó con la aprobación de las 137 normales del país” (p.559)

A puertas de finalizar el término de la acreditación de calidad y desarrollo, se promulgó el Decreto 1075 de 2015, que estableció las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria, que implicaron nuevos ajustes en la dinámica de la ENS. No sobra señalar que, la reestructuración de las escuelas normales consignada en la Ley 115 y en sus decretos reglamentarios representó un logro, en tanto permitió que las escuelas normales fueran reconocidas como instituciones para la formación de maestros, sin embargo, también ocasionó discordancias y desafíos que aún no terminan de consolidarse.

Es decir, Las ENS a pesar de que forman profesionales de la educación con el título de normalistas superiores (como se indicó anteriormente), funcionan esencialmente como escuelas secundarias regulares, pero con exigencias de verificación de calidad propias de la educación superior lo que las obliga a dar cuenta de procesos de investigación, evaluación, extensión y de desarrollo de planes formativos y de asistencia técnico-pedagógica que, además fungen como ejes conflictivos, pues se entiende que los entes gubernamentales no han asumido a cabalidad las condiciones de posibilidad para que dichas exigencias puedan cumplirse. Todo lo anterior, ubica a las ENS en un limbo jurídico y pedagógico dado que al ofertar títulos de "educación superior, las regula el Ministerio de Educación, pero también al ser "instituciones educativas" las rigen las secretarías de educación de los entes territoriales.

Dispositivos de conducción de la formación de maestros normalistas

Hasta aquí se ha presentado un marco histórico contextual que ha de ayudar a situar y comprender el trasegar de la escuela normal en Colombia. En este momento, es favorable desplegar una lectura actual que explore las categorías de formación, investigación, evaluación y

extensión como ejes rectores de ENS y dispositivos de conducción de la formación de maestros normalistas. Además, de una aproximación al Decreto 1236 de 2020, esencia del presente estudio.

Ejes rectores de la ENS

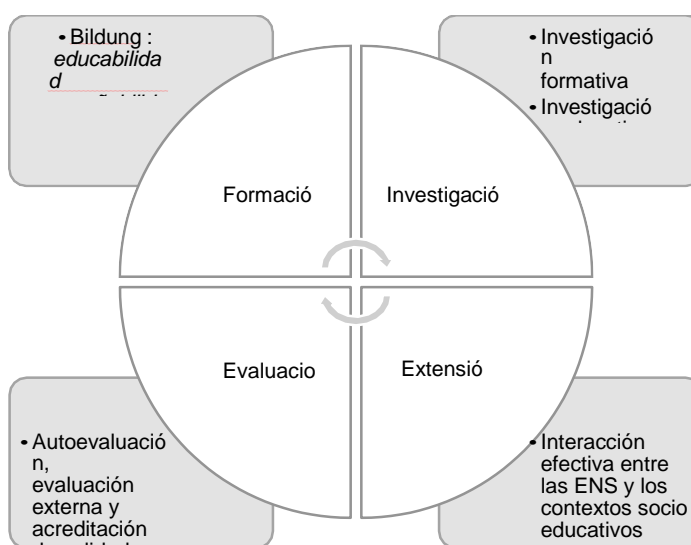
En el año 2015, producto de un trabajo articulado entre comunidades educativas de maestros, padres, estudiantes y exalumnos de diferentes Escuelas Normales, La Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN) elaboró, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, el documento *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* (Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores - ASONEN, 2015). Este escrito contiene un conjunto de revisiones, discusiones y reflexiones encaminadas a evidenciar los puntos neurálgicos de las Escuelas Normales Superiores, además de explorar las maneras de fortalecer su horizonte de futuro.

En el marco de dichas reflexiones, se desplegaron dos interpretaciones misionales sobre las Escuelas Normales que cobran relevancia en la construcción y fundamentación conceptual del Decreto 1236 de 2020. La primera interpretación, presenta a las ENS como laboratorios pedagógicos de formación en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media. La segunda, como instituciones formadoras de maestros en el nivel inicial, en correspondencia a los saberes generados, sistematizados y reconocidos en el ejercicio de su práctica pedagógica. Como punto de referencia y diálogo entre estas dos misiones emergen cuatro ejes rectores: formación, investigación educativa, evaluación y extensión; los cuales, a su vez, responden a las disposiciones de acreditación emitidas por el Ministerio de Educación en correspondencia con los dictámenes de Ley 115.

Concretamente, estos ejes rectores, son expresiones de una gran tarea encomendada a las instituciones de normalistas, sin embargo, en el marco de pensamiento para utilizarlas y su

relación, es un tema de debate álgido. Es por lo que a continuación se describen estos ejes rectores desde las perspectivas enunciadas en el documento Naturaleza y Retos de las Escuelas Normales Superiores y en las disposiciones que, en el marco de los procesos de reestructuración de las Escuelas Normales colombianas, realizó el Ministerio de Educación Nacional.

Figura 3. Ejes rectores de la ENS colombiana



Fuente: Elaboración propia a partir de La Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (2015)

Formación.

La Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores concibe el concepto de *formación* bajo los postulados de la pedagogía alemana. Pedagogía, que tiene como referencia la *Bildung*; un concepto que, aunque no es traducible a ningún idioma, remite a la formación o cultivo del ser; a partir de un proceso contextualizado de auto reflexión y auto observación que armoniza mente, corazón, individualidad e identidad. En todo caso, la formación denota un proceso de devenir y autorrealización constante que se consigue con iniciativa propia por interpuesta facilitación, sea

de personas o cosas. En consecuencia, el concepto de formación no se corresponde con las categorías “educación”, “instrucción” o “capacitación”, aunque si las contiene.

Otro aspecto importante que emerge en el documento *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* es el vínculo entre la formación y las nociones de *educabilidad* y *enseñabilidad*. Cabe indicar que, estas nociones entraron con fuerza en el escenario académico colombiano a partir de las directrices del proceso de Acreditación Previa propuestas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Dicho consejo las registró como núcleos básicos y comunes de la formación de los maestros, en tal medida tenían que hacer parte de los currículos de formación de las ENS.

Habría que decir en aras de la claridad; primero, que la *educabilidad* se presenta como la capacidad antropológica del ser humano de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas (escuela, la familia, el estado y la sociedad). Segundo, que la *enseñabilidad* está asociada a las disciplinas y saberes epistemológicos producidos por la humanidad, asunto que condiciona la manera como se puede o debe enseñar en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. Concretamente el Ministerio de Educación, define la *enseñabilidad* como una característica de la ciencia que aporta criterios de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad; que requieren de estrategias formativas; es decir, de métodos, medios y procesos de enseñanza para su conocimiento. (MEN, 1998).

Dicho en otras palabras, la formación de los maestros implica avanzar en reflexiones sistemáticas sobre las formas de aproximación a los conocimientos y las vivencias propias de los contextos educativos. Así, la formación entendida como *Bildung*, funge como un eje de la investigación pedagógica y educativa que no puede ser pensada al margen de las culturas y de los contextos en se desarrollan.

En síntesis, la formación versa sobre el desarrollo de la capacidad de los maestros en formación en correspondencia con las condiciones externas e internas, las cuales juegan un papel importante para el aprendizaje de los estudiantes. Esto último implica el reconocimiento de que los saberes que tienen múltiples sentidos en los diferentes contextos socioculturales.

Investigación.

Según la Asociación Nacional de Escuelas Normales la investigación, como se enunció precedentemente, es un componente dinamizador de la formación; un proceso de reflexión, análisis y comprensión del entorno socioeducativo que genera saberes situados. Luego pues, la investigación se constituye en un baluarte que conecta los saberes de los maestros y los maestros en formación con las características, necesidades, problemáticas y particularidades de sus contextos.

Cabe señalar, que la investigación educativa fue uno de los factores fundamentales para la acreditación de alta calidad de los PFC, tal como se reflejó con el Decreto 4790 de 2008 (incluido en Decreto 1075 de 2015) que estableció en su artículo tres la importancia de las “innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo”. Ello también se evidenció en el documento marco de acreditación de calidad y desarrollo de las ENS (2000) que consideró la investigación educativa como un referente de calidad que contribuye a la generación del espíritu investigativo en los maestros en formación, como a la creación de una cultura de la investigación al interior de las Escuelas Normales Superiores

De lo anterior, se desprenden dos concepciones de la investigación. De un lado, la investigación formativa que está vinculada con el estímulo y creación de unas condiciones que posibiliten la reflexión crítica de los estudiantes sobre su propio ser y quehacer. A este respecto, indica la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), que no basta con que cada ENS tenga una o varias asignaturas de investigación en sus planes de estudio, sino que, es fundamental

promover una actitud investigativa permanente en maestros y estudiantes, dado que es precisamente esta actitud, la que permite realizar lecturas críticas sobre el quehacer del maestro, la práctica pedagógica y las gramáticas que subyacen a los saberes teóricos y al mundo circundante. Lo anterior significa que la investigación educativa y pedagógica abarca una reflexión constante sobre: qué se enseña, cómo, a quién, para qué, con qué medios y orientaciones y en qué contextos.

De otro lado, la investigación educativa propiamente dicha, que está relacionada con la producción y gestión del conocimiento mediante el desarrollo de proyectos que les permita a las ENS, problematizar sus propuestas de formación, sus alternativas didácticas, pedagógicas y disciplinares, sus vínculos con la sociedad y los procesos evaluativos necesarios para garantizar la calidad de sus servicios.

En este orden de ideas, se apuesta por la consolidación de un sistema de investigación nacional, en cabeza del Ministerio de Educación y las Entidades Territoriales; que agrupe y acompañe la investigación educativa en las ENS y permita la creación de un sistema de investigación Institucional. En coherencia, se habla de la necesidad de definir políticas, líneas de acción y estímulos académicos y económicos para la investigación educativa en las ENS.

Además de la asignación de: (1) tiempos para planear, desarrollar, y sistematizar ejercicios de investigación tanto para los estudiantes como para los maestros. (2) Recursos para financiar el plan de formación permanente, los grupos de investigación, las publicaciones, la participación en eventos académicos, adecuación de infraestructura física, así como dotación necesaria para la puesta en marcha del sistema de investigación.

Evaluación

Tal como lo prevén los fundamentos conceptuales definidos por el Ministerio de Educación Nacional y los criterios de verificación de condiciones de calidad definidos por el Decreto 4790 de

2008, La evaluación en el marco de las ENS es un mecanismo de revisión y análisis permanente de la educación, los objetivos institucionales, la formación de los docentes, la interacción con los contextos socio educativos, los procesos investigativos y de los propios sujetos que participan en estos. En correspondencia, la evaluación asumida desde tres lugares:

Primero, la autoevaluación que es realizada por los actores de la acción educativa a fin de hacer un balance crítico y dar cuenta no solo de los aprendizajes sino del sistema educativo institucional. Se hace referencia a tres aspectos básicos: (1) Evaluación de la Enseñanza (maestro, equipos de aula, planeación didáctica, formas de evaluación). (2) La evaluación de los aprendizajes (estudiante, *educabilidad*, relaciones intersubjetivas). (3) La evaluación del currículo (*enseñabilidad*, plan de estudios, proyectos, investigación, PEI, gestión directiva, gestión comunitaria).

Segundo, la evaluación externa que es realizada por entes académicos, a quienes la política de Estado les ha otorgado la responsabilidad de medir, en términos de competencias, la calidad educativa. Así pues, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través de las pruebas SABER PRO evalúa dos tipos de competencias: (1) Las fundamentales o genéricas que cualquier profesional debe dominar: comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés. Y, (2) Las competencias específicas, que remiten a conocimientos disciplinares determinados, que para el caso de los estudiantes de PFC son tres:

Enseñar: Evalúa la competencia para comprender, formular y usar la didáctica con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Formar: Evalúa la competencia para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad. Evaluar: Evalúa la competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los

procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo” (MEN, p. 8, 2014)

También se encuentran aquí las pruebas de concurso docente, la evaluación anual de desempeño y las pruebas de competencias para ascenso o reubicación laboral, que según lo señalado en el documento Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores, evalúan el desempeño del docente en relación con las siguientes competencias comportamentales y funcionales.

Sólida formación en teorías educativas, pedagógicas y didácticas, contemporáneas, generales y específicas. Comprensión analítica y reflexiva acerca de los factores inherentes a los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el reconocimiento de diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales.

Conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad, que les permite profundizar en diferentes alternativas pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de los estudiantes en contextos y tiempos diversos. Pensamiento crítico, constructivo y reflexivo para la innovación del saber pedagógico. Formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a diferentes condiciones contextuales.

Habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas. Comprensión y producción de textos y de contextos individuales y globales, con fundamento investigativo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y de la educación como profesión. Formación para el diseño, desarrollo y mejoramiento permanente de proyectos educativos institucionales y currículos flexibles.

Competencias comunicativas en una lengua extranjera y en el uso pedagógico de las

tecnologías de la información y la comunicación – TIC –. Profunda formación política y cultivo de condiciones morales, en ética y bioética, así como en democracia y ciudadanía (Asociación Nacional de Escuelas Nórmales, 2015, p 10-11)

Tercero, la acreditación de calidad y desarrollo como acto de reconocimiento conferido por el Artículo 80 de la Ley 115 de 1994. En este caso se hace referencia a la cultura de la evaluación institucional en su conjunto, la cual incluye el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, la evaluación de los aprendizajes y la formación de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio los demás aspectos indicados en el

Extensión.

En correspondencia con los ejes articuladores antes descritos (formación, investigación y evaluación), se reconoce también la proyección social como una función de la ENS que debe hacerse través de procesos de extensión comunitaria. La extensión se concibe como una interacción efectiva entre las ENS y los entornos socio educativos en los que están insertas (ámbitos local, regional y nacional). Un diálogo entre la Escuela Normal y la sociedad de manera que ambos actores se vean beneficiados. Y, una estructura de acogida social que apuesta al desarrollo del sujeto, la familia y la sociedad y, por la comprensión de los contextos socioeducativos y la emancipación de los diversos actores que se involucran en dicha tarea.

Desde tales referentes, se indica que las acciones de extensión deben realizarse a la luz de las lecturas de contexto y los procesos investigativos de la ENS en función de coparticipar en la restauración del tejido social. Se trata entonces de la construcción y ejecución de propuestas socio educativas que le apuestan al desarrollo del país a través de acciones relacionadas con el posconflicto y la paz. Lo anterior, sin escatimar esfuerzos para que educandos lleguen a contextos más apartados del país representado en la

institucionalidad colombiana.

Aproximaciones Generales al Decreto 1236 de 2020.

Los párrafos siguientes ponen la atención en el Decreto 1236 de 2020. Decreto, en el que la formación, la investigación, la evaluación y la extensión, cumplen un papel estratégico en el proyecto de desarrollo económico, social y político de las ENS. Para iniciar habría que decir que producto de la demanda del sector educativo en cabeza de la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores de Colombia (ASONEN) y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el presidente de Colombia Iván Duque Márquez, expidió el 14 de septiembre de 2020, el Decreto 1236 *“por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación-y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes”*

Estructuralmente, la mencionada normatividad, inicia su desarrollo con un acápite de consideraciones que, en materia de educación, infancia y juventud; remite a las disposiciones de los siguientes cuerpos normativos: Constitución Política, ley de educación (Ley 115 de 1994), Código de la Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2000) y la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Ley 1804 de 2016). En concordancia con dichas consideraciones, la norma se adelanta a través de seis 6 secciones.

- En la sección 1, se reglamenta la organización y el funcionamiento de las ENS, tanto oficiales como privadas.
- En la sección 2, se establecen las orientaciones pedagógicas y organizativas sobre las cuales deben erigirse las ENS.
- En la sección 3, se desarrolla todo lo concerniente a la aprobación y otorgamiento del reconocimiento de las ENS.
- En La sección 4, se instauran las medidas referentes al personal directivo y docente ENS.

- En La Sección 5 se presentan las disposiciones financieras.
- Y, finalmente la sección 6, presenta unas disposiciones generales.

A continuación, se exponen las aportaciones más significativas de cada una de estas secciones, con especial énfasis en la naturaleza, fines, características y disposiciones pedagógicas de las ENS. El primer elemento significativo que trae consigo el decreto tiene que ver con la definición de las ENS. El Artículo 2.3.3.7.1.3 establece que estas son:

[...] instituciones educativas que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural, mediante el programa de formación complementaria.

En correspondencia a esta definición, el desarrollo misional de las Escuelas Normales Superiores se debe llevar a cabo desde tres escenarios: (1) El escenario de la educación preescolar, educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados) y educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller). (2) El escenario de la educación profesional toda vez que, los normalistas superiores son profesionales de la educación, según lo dispuesto en Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Y, (3) el escenario de la formación a la comunidad puesto que, los graduados del PFC son los encargados de llevar, en función de las necesidades del país, la educación a las comunidades de diferentes territorios. Cabe señalar, que, desde la mirada estatal, la idea es que las ENS proporcionen los maestros requeridos en las zonas rurales y rurales dispersas del país.

Con lo anterior, debe indicarse que, los estudiantes que culminen el nivel de educación media, tal y como se enuncia posteriormente en la *Sección 6. Otras disposiciones*, reciben el título de bachiller con profundización en pedagogía. Este título los faculta para seguir sus estudios en una institución de educación superior o para ingresar al PFC. Los estudiantes que aprueben el PFC

obtienen el título de normalista superior. Este título los autoriza para ser maestros en educación inicial, preescolar y básica primaria pública, privada o para el cargo de directivo docente - director rural en el sector público, previo cumplimiento de la experiencia de 4 años consagrada en el Artículo 10 del Decreto Ley 1278 de 2002.

Además, la norma dispone de un conjunto de características, fines, funciones y disposiciones pedagógicas que pueden sintetizarse en cuatro (4) líneas temáticas: la primera, tiene que ver con la articulación de los niveles de formación, esto es; preescolar, educación básica, educación media y el programa de formación complementaria. Esta articulación se entiende como un laboratorio de formación pedagógica, que debe tener como centro de acción: (1) la reflexión pedagógica flexible y contextualizadas; (2) el desarrollo integral de la infancia; (3) la práctica pedagógica como estrategias para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes; Y; finalmente la infancia como centro de la formación que imparten a sus educandos.

La segunda, remite a puesta en marcha de los ya mencionados procesos de formación, extensión, investigación, evaluación y extensión, como ejes rectores de las ENS. Estos procesos deben implementarse en todos niveles educativos en correspondencia con la diversidad de los territorios, contextos y comunidades en donde tienen asiento las ENS. También deben ser desarrollados por los docentes, en aras de fortalecer la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y desarrollo integral de niñas y niños.

El tercero, atañe al Proyecto Educativo Institucional PEI, mismo que debe incluir procesos de formación, extensión, investigación y evaluación; además de suscitar el desarrollo de la infancia, la educación inclusiva, el diálogo intercultural y las reflexiones curriculares permanentes. En lo que concierne a este último aspecto, la norma postula en el Artículo 2.3.3.7.2.1 unos compromisos curriculares para en cada nivel formativo.

Así pues, en primer lugar, las ENS deben promover la imagen de una educación inicial, preescolar y básica primaria que sea referente tanto para la formación y desarrollo integral de las infancias como para el desarrollo de la práctica pedagógica de los futuros maestros. En el ciclo de la básica secundaria orientar vocacionalmente a los estudiantes como futuros docentes. Y, en la educación media, promover en los estudiantes un acercamiento a la profesión docente.

Finalmente, al PFC le corresponde impartir los saberes teóricos y las capacidades prácticas necesarios para ejercicio profesional docente y la formación de “educadores sensibles, éticos, responsables y constructores de saber pedagógico desde la experiencia formativa” (Artículo 2.3.3.7.2.1). Junto a lo anterior el Artículo 2.3.3.7.2.4 faculta curricularmente a las ENS para suscribir convenios con Instituciones de Educación Superior (IES) que estén orientados a: la elaboración de proyectos de investigación, la organización de las prácticas pedagógicas profesionales de los normalistas superiores, la continuidad formativa de sus estudiantes en Programa de Licenciatura y, también, para recibir estudiantes de Licenciatura de Instituciones de Educación Superior para que hagan sus prácticas profesionales. Dichos convenios deben comunicarse a la Subdirección de Inspección y Vigilancia del Ministerio de Educación Nacional en un máximo de treinta (30) días calendario.

El cuarto, tiene que ver con la función asesora de las ENS a las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas en educación en temas relacionados con; la formación de docentes y en desarrollos científicos, pedagógicos y cultural (Artículo 2.3.3.7.1.6). Igualmente, con el obligatorio acompañamiento pedagógico y administrativo de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas a las Escuelas Normales Superiores. (Artículo 2.3.3.7.1.5).

A la par de las cuatro líneas temáticas, la norma establece que aquellas instituciones educativas interesadas en ser reconocidas como una escuela normal superior deben presentar a la entidad territorial certificada en educación, una solicitud de

reconocimiento. Esta debe incluir: (1)

licencia de funcionamiento vigente como establecimiento educativo hasta la educación media. (2) un Proyecto Educativo Institucional coherente con lo dispuesto y establecido en decreto 1236. (Artículo 2.3.3.7.3.1.)

Respecto del personal docente, para la educación media y el PFC, el Artículo 2.3.3.7.4.1 señala

que:

se asignará según parámetro de 1,7 docentes por grupo, el cual se aplicará para las plantas docentes que se financien con recursos del Sistema General de Participaciones. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 2.4.6.1.2.3 del presente Decreto, se asignará un Coordinador adicional por cada Escuela Normal Superior oficial, el cual se encargará de las acciones relacionadas con la práctica pedagógica y la investigación de las Escuelas Normales Superiores.

En lo que corresponde al presupuesto y la financiación que la norma dispone en el Artículo 2.3.3.7.5.2, que las ENS oficiales deben administrar sus ingresos y gastos a través del Fondo de Servicios Educativos. Además, que los valores de matrícula y derechos pecuniarios para estudiantes del PFC de las Escuelas Normales Superiores oficiales, en ningún caso, pueden superar un salario mínimo mensual legal vigente por cada período académico semestral.

Posteriormente, el Artículo 2.3.3.7.6.1. de la sección 6 otras disposiciones, habla de focalización prioritaria para incentivos o estímulos. En caso de que el Ministerio de Educación Nacional defina un plan de incentivos o estímulos educativos, deberá proyectar una ruta diferenciada que beneficie de manera prioritaria a las ENS reconociendo su labor hacia la formación de maestros que se desempeñan en educación inicial, preescolar y básica primaria.

Otro aspecto relevante de la sección 6 otras disposiciones es la establecida en el Artículo 2.3.3.7.6.2. Periodo de transición, en el que se indica que las ENS deben reestructurar su Proyecto

Educativo Institucional, currículo y plan de estudios en un lapso de dos años a partir de la promulgación del Decreto 1236.

Finalmente, el Decreto 1236 representa un cumulo de posibilidades para las ENS, también, limitaciones y retos en entorno a la profesionalización y dignificación de la labor docente, la investigación y fundamentación pedagógica, la calidad educativa, la responsabilidad social, el impacto sobre las ruralidades, y los servicios educativos, entre otros muchos aspectos. Entonces, las políticas estatales educativas y, en ellas, el Decreto 1236 de 2020, superan el denominado ciclo de políticas; diseño, implementación y la evaluación, en cuanto a que cada una de estas etapas, debe representar para comunidades educativas, en este caso para las comunidades de las ENS, un sentido, un bien simbólico.

Es pues, que se instaura la pregunta por los sentidos y significados que sobre el Decreto 1236 de 2020, en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las ENS de Colombia. Asunto qué, implica pensar y debatir sobre el rumbo de las escuelas normales y de la formación docente- normalista.

Capítulo 2.

Precisiones Conceptuales y Posicionamientos Epistémico-Methodológicos

Hacer una investigación implica considerar diferentes conceptos, perspectivas epistemológicas, enfoques, métodos y técnicas de recolección y análisis de información para la construcción de un saber o de un conocimiento sobre la realidad social. Asunto que, además, encarna un compromiso investigativo ético con la calidad del tipo de conocimiento que se desea producir. En correspondencia con lo dicho, el presente capítulo, versa sobre los posicionamientos conceptuales y epistémico-metodológicos que permitieron comprender los sentidos y significados de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, respecto del Decreto 1236 de 2020.

Precisiones Conceptuales iniciales

Luego de la revisión histórica y normativa que permitió precisar los elementos que giran alrededor de ENS, se hizo necesario dar claridad sobre las categorías analíticas de significado y sentido, de manera que pudiera comprenderse de qué se habla cuando se hace referencia a estas. Para comenzar habría que decir con Luria (1984) que:

El significado es un sistema estable de generalizaciones, que se encuentra en cada palabra, igual para todas las personas, mientras que por sentido entendemos el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada. Por eso, si el significado de la palabra es el reflejo objetivo del sistema de enlaces y relaciones, el

sentido es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados. (Luria, 1984, p.49).

En virtud de lo señalado, la significación de un determinado objeto de la realidad social o material está determinada por la representación social⁴ que sobre el objeto construyen sociedades y grupos, en virtud de las funciones que desempeñe. Esto quiere decir, que la significación esta intrínsecamente relacionada con el concepto y con lo que éste denota. En otras palabras, la significación se produce en el uso social que los sujetos hacen del *objeto* mismo.

Por el contrario, el sentido, es el modo de concebir ese objeto; un proceso reflexivo que de acuerdo con Bonilla (2008) se ancla en el devenir de las realidades sociales y en los contextos específicos en los que se desenvuelve la vida del sujeto. De esta forma, los sentidos, son las formas simbólicas a través de los cuales los sujetos y colectivos otorgan significados particulares a sus experiencias singulares. No sobra decir que, en este contexto el lenguaje es visto como la herramienta de comunicación que permite la construcción y configuración de los sentidos y significados, pues es a través de este, que los sujetos logran expresar el entendimiento que tienen sobre la realidad y se hace posible su comprensión.

Anudado a lo anterior, habría que decir con Berger y Luckmann (1986) que las sociedades existen simultáneamente como realidades objetivas y subjetivas. De la articulación de dichas realidades que emergen, en la vida cotidiana, una serie de continuos procesos dialécticos compuestos de tres momentos: externalización, objetivación e internalización:

El punto de partida está en la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una

⁴ Las representaciones son, para expresarlo en términos de Weber (1971), estructuras de conciencia, una especie de magia racionalizada, de donde se obtienen importantes claves para pensar y para actuar en el mundo.

manifestación de los procesos subjetivos de otro, que en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí. Su subjetividad me parece objetivamente accesible y llega a serme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. (Berger y Luckmann, 1986. p. 164)

Con lo anterior, puede decirse que la vida cotidiana entraña un mundo de significados compartidos en comunidad que incide en las diversas prácticas sociales de los sujetos.

Entonces, los significados se presentan como un caso especial de objetivación que llega a ser constituyente básico de las interrelaciones comunicativas y de las realidades sociales.

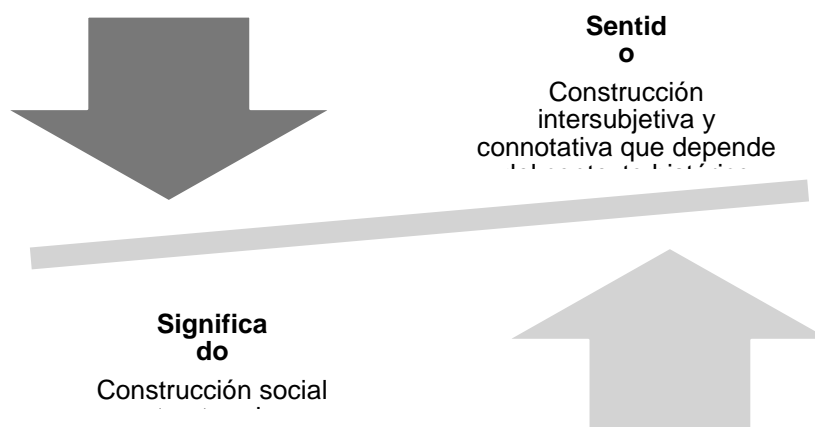
De otro lado y, como contraparte del aspecto objetivo de la vida cotidiana, emerge el elemento subjetivo de la interacción social comunicativa, este no siendo tangible, apela a la noción de un sujeto, que vive en un mundo y que, a partir de la relación con los otros, se va configurando a sí mismo generando sus propias experiencias y comprensiones de mundo.

Luego pues, se hace evidente que, el significado se elabora colectivamente, mientras que el sentido, es la aprehensión individual de los significados colectivos.

Siguiendo estos razonamientos, se asumió la categoría de significado como una construcción social estructurada y denotativa, mientras que la categoría de sentido se concibió como una construcción intersubjetiva y connotativa que depende del contexto histórico cultural en el que se exprese. Como se enunció con anterioridad, el sentido se construye con base en la experiencia subjetiva e intersubjetiva, pero dicha experiencia, toma relevancia al momento de significar lo que un determinado objeto de la realidad social quiere expresar, es decir si, lo que antecede a sentido es el significado, y este a su vez, procede de las prácticas que cada sujeto mantiene con los otros y con el contexto social y cultural al que pertenece.

Así pues, aunque el significado y el sentido sean categorías analíticas diferentes, son complementarias y están estrechamente relacionadas. Es decir, en el marco de este trabajo, para comprender el significado de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria respecto del Decreto 1236 es necesario atender a las construcciones histórico-culturales que los llevan a postular tales significaciones y a los medios a través de los cuales, los expresan.

Figura 4. Posición conceptual. Significado y sentido



Fuente: Elaboración propia

Posiciones Epistémico-Methodológica

A la hora de plantear el objeto de estudio y definir la manera para llegar a su cumplimiento y profundización, fue necesario diseñar e implementar una ruta epistemológica y metodológica que diera cumplimiento a la pretensión investigativa. Esto, supuso revisar una serie de opciones y seleccionar entre ellas las más adecuadas.

La siguiente representación visual da cuenta de las decisiones tomadas.

Figura 5. Trayecto epistemico metodologico



Fuente: Elaboración propia

Un estudio cualitativo de tipo comprensivo interpretativo.

Atendiendo a la intencionalidad investigativa, se optó por un estudio cualitativo de tipo comprensivo interpretativo. Decir investigación comprensiva, es hablar de un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, se articulan en nuevas narrativas, y discursos sobre un objeto de estudio (Luna, 2006). Objeto que como se ha venido insistiendo en el transcurso de estas líneas, remite a las particulares formas de comprensión de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, respecto del Decreto 1236 de 2020.

Cabe resaltar que, la investigación comprensiva “hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (Galeano, 2004, p. 19). Es decir, la investigación comprensiva permite la ocurrencia subjetiva e intersubjetiva de los sujetos sociales, así como, el reconocimiento de sus diversidades y particularidades; asunto que, reviste

importancia para el presente estudio dado que la pretensión no fue de controlar, predecir o generar reglas universales, sino la de generar interpretaciones contextualizadas sobre las realidades sociales de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Continuando con el asunto, cabe decir que la perspectiva investigativa elegida, objeta la ruptura positivista entre el investigador y la realidad estudiada para reconocer la interdependencia de ambos en el proceso del conocimiento. Por lo tanto, el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Además, este tipo de investigación no concibe a los sujetos participantes como objetos, por el contrario, le da el lugar de sujetos activos que pueden aportar no solo para la recolección de información, sino que también a la comprensión y transformación del tema que convoca. Así las cosas, la investigación interpretativa se presenta como una posibilidad de construcción humana, con la que es posible llegar al conocimiento de lo humano mediante la subjetividad e intersubjetividad de los participantes.

Un estudio de caso múltiple aplicado a tres Escuelas Normales Superiores.

De la mano de la investigación comprensiva, se optó por el estudio de caso múltiple, entendido este; como un método de investigación que permite, dentro del contexto de la vida real, estudiar a través del análisis comprensivo y sistemático, varios casos únicos a la vez. Autores como Ragin (2011) consideran que el estudio de caso múltiple es un método cualitativo de comparación sistemática, que permite realizar descripciones y análisis comparativos sobre fenómenos específicos y delimitados. Esto es; sujetos, acontecimientos, grupos sociales, comunidades, programas o, como en el caso que compete; una normatividad.

En este orden de las cosas, es importante distinguir con Merriam (1988), cuatro características esenciales del estudio de casos múltiple: (1) Particularista: porque se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. (2) Descriptiva: porque ofrece una representación del fenómeno, estudiado. (3) heurística: porque orienta la comprensión sobre un fenómeno en

cuestión. Y, (4) Inductiva: porque a partir del estudio de más de un caso se llegará a la elaboración de nuevas relaciones.

En síntesis, el estudio de casos se utiliza para indagar varios casos a la vez y conseguir la comprensión de una cosa o situación de la vida real, desde la perspectiva de los implicados y sus contextos.

Llegados a este punto habría que decir que el estudio de caso múltiple se aplicó a tres Escuelas Normales Superiores: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, Escuela Normal Superior del Quindío y Escuela Normal Superior de Ibagué. A esta decisión se llegó atendiendo a tres criterios de selección:

1. ENS que participaron del proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo y en los procesos de verificación de condiciones básicas de calidad del PFC, que anteceden la promulgación de Decreto 1236 de 2020
2. ENS con procesos de investigación formativa consolidados al interior del PFC.
3. ENS que tuvieran deseo y voluntad de participar en el estudio.

Para el desarrollo del proceso se trabajó con 129 estudiantes del PFC (22 hombres y 107 mujeres), de los cuales 58 pertenecían a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta; 31 a la Escuela Normal Superior del Quindío y 40 a Escuela Normal Superior de Ibagué.

Las técnicas de recogida de información.

Hablar de estudio de casos, es hablar de un método que abarca una variedad de fuentes y técnicas de recogida de información. En este caso se utilizaron la conferencia pedagógica, la cartografía social pedagogía y recolección de datos por testimonio. Cada técnica en sí misma posee características particulares, pero fue precisamente su articulación la que permitió una mayor confiabilidad de los datos.

La conferencia pedagógica.

Se asumió la conferencia pedagógica como una técnica interactiva de enseñanza problémica que permitió,

Así pues, para la realización de las conferencias se tuvo en cuenta un protocolo para el desarrollo de la sesión, el cual considero tres momentos.

- **Introducción:** en ella se planteó el objetivo de la investigación y del encuentro. Además, se identificaron los conocimientos previos sobre el de Decreto 1236 de 2020 a través de la aplicación de una prueba (ver anexo 1) que sirvió de ruta orientativa para el diseño y aplicación de las cartografías sociales.
- **Desarrollo de la sesión:** se realizó una socialización de los aspectos relevantes del decreto por parte de un experto, se aclaran dudas y se abrió el espacio para la discusión y el análisis colaborativo
- **Cierre:** se recopilaron los aspectos relevantes de la sesión, y se definieron y socializaron los parámetros generales para un siguiente encuentro

Todos los encuentros fueron grabados y compartidos posteriormente, con el fin de que los estudiantes pudieran visualizar la información posteriormente. En total, se realizaron tres conferencias pedagógicas bajo modalidad virtual, en las fechas que se enuncia en la siguiente tabla.

Tabla 1. Fecha de realización de las conferencias pedagógicas

ENS	Fecha	Hor a
ENS de Ibagué	11/03/2021	10: 30 am - 12:00 m
ENS María Auxiliadora de Cúcuta	24/03/2021	12:30 m - 2:00 pm
ENS del Quindío	4/03/2021	11:00 am - 12:30 m

Nota. Elaboración propia

El taller de cartografía social.

La cartografía social pedagógica CSP, de acuerdo con Barragán y Amador (2014), es una acción colectiva, y reflexiva; un dispositivo analítico de investigación comprensiva que permite producir conocimientos que favorecen la comprensión de los sistemas simbólicos, mediante el mapeo de un tema o problemática de interés común. Para lograr lo anterior y desarrollar CSP, los autores exponen tres elementos básicos: el mapa, el territorio y los sistemas y acciones de relaciones.

A continuación, se da una breve explicación de cada uno de estos elementos, toda vez que revisten de particular importancia para el ejercicio cartográfico.

1. El mapa, es definido por Barragán y Amador (2014), como una representación gráfica de fenómenos sociales concretos o abstractos, localizados en un espacio tiempo determinado, es decir, un mensaje social, que sirve para situarse en el mundo. Desde esta mirada el mapa remite a un territorio físico, pero también, pueden expresar un territorio epistemológico, temático o existencial.
2. El territorio, alude a las diferentes maneras en que la existencia humana hace presencia en el mundo, es una aproximación a la constitución de la subjetividad que se delimita, representa y plasma en el mapa. En palabras de Barragán (2016):

no es simplemente la localización de un grupo humano en un lugar específico, sino que remite a la presencia existencial de un conjunto de habitantes de este; el territorio se habita y esa acción de presencialidad remite a la configuración de ciertos territorios existenciales, que derivan en conceptualizaciones del orden sociocultural (p.255)
3. Los sistema y acciones de relaciones, por su parte, consignan el modo en el que individuos y colectividades se relacionan con el medio y con los otros. También, la manera en que

estos se empoderan de sus territorios y explicitan desde su subjetividad, tales relaciones en los mapas.

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, para la puesta en práctica de la Cartografía Social Pedagógica, se tuvo en cuenta el siguiente protocolo:

- **Introducción:** en ella se explicó a los participantes el sentido del ejercicio cartográfico, su alcance y componentes centrales (mapa, el territorio y los sistemas y acciones de relaciones).
- **Desarrollo:** a partir de los elementos introductorios, se expusieron los pasos que debían llevarse a cabo para desarrollar CSP. Dichos pasos responden a la metodología propuesta por Barragán y Amador (2014). Esto es: (1) Selección del tipo de problemática, (2) Selección del tipo de mapa, motivación de los participantes, (3) Grupos de trabajo, Acuerdo de convenciones, (4) elaboración del mapa, (5) explicación del mapa, (6) acuerdos de transformación, (7) Análisis de los mapas y memoria de la cartografía.

Con estas indicaciones y con el entendido de cartografiar contextualmente las limitaciones y posibilidades del Decreto 1236 de 2020, los estudiantes de los grados 13 y 14 de las ENS seleccionadas, mapearon sus subjetividades través la plataforma digital Padlet, que ofreció la posibilidad de crear muros colaborativos y publicar sus aportaciones a través de textos e imágenes.

Estas son algunos ejemplos de los ejercicios cartográficos realizados:

Figura 6. Ilustración Cartografía social pedagógica Escuela Normal Superior de Cúcuta

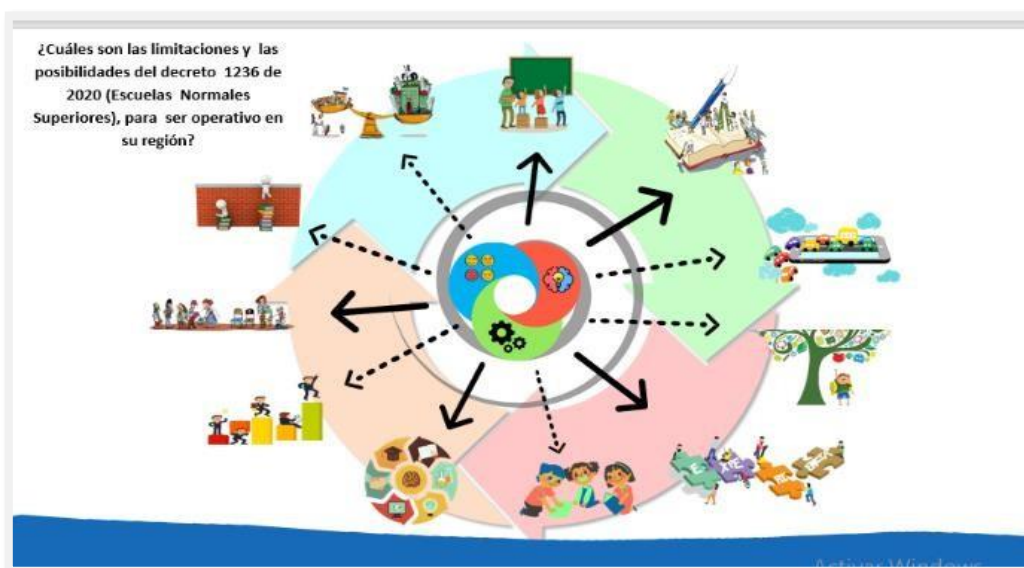
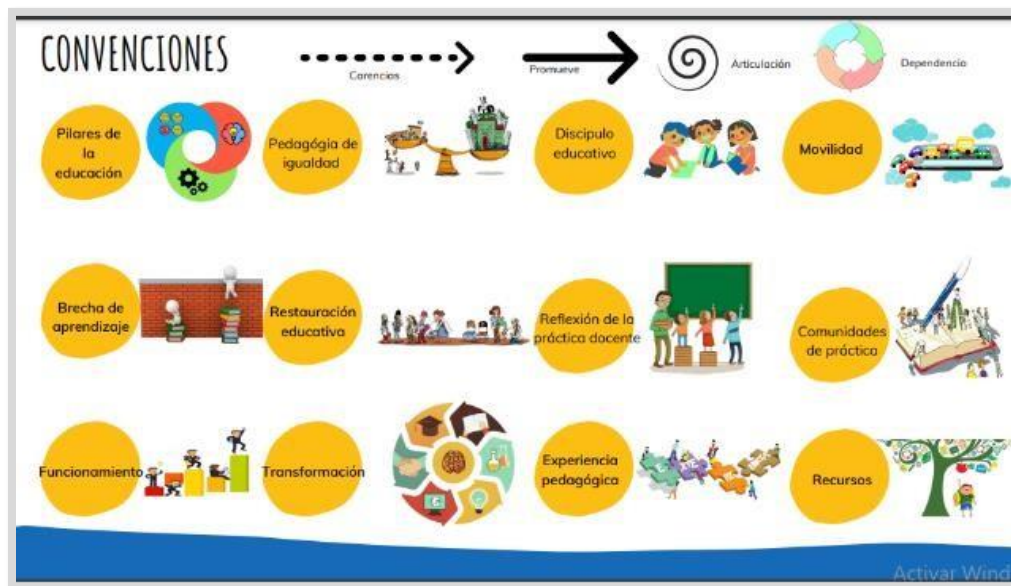
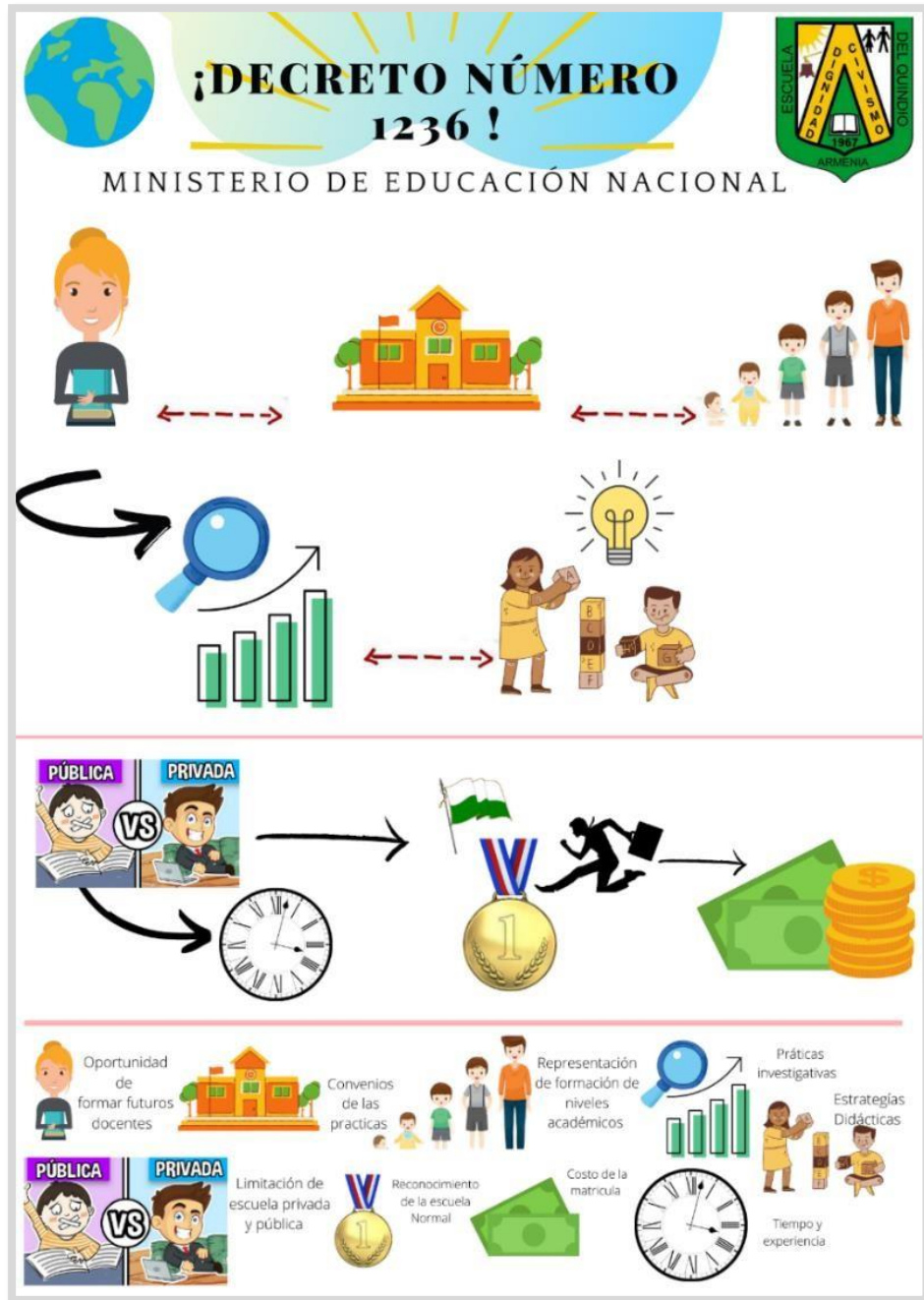


Figura 7.. Ilustración Cartografía social Pedagógica ENS Quindío



La siguiente tabla detalla fecha y hora de los talleres de CSP

Tabla 2. Fecha de realización de las CSP

ENS	Fecha	Hora
ENS de Ibagué	15/03/2021	6:30 a 10:30
	16/03/2021	9:30 a 13:30
ENS María Auxiliadora de Cúcuta	12/04/2021	9:00 a 13:00
ENS del Quindío	7/04/2021	9:00 a 13:00

Fuente: Elaboración propia

Testimonio

El testimonio es una forma de relato, un discurso en primera persona en el que se cuenta una experiencia singular de manera personal y subjetiva. La recopilación de los testimonios puede efectuarse mediante diferentes técnicas orales y escritas, en este caso se privilegió el lenguaje escrito. Entre los rasgos esenciales del testimonio, se encuentran los siguientes:

- Expresa lo vivenciado acerca de un hecho real, pero desde el punto de vista del sujeto que la realiza. Se relata en primera persona, es decir, desde un «yo».
- Contiene hechos y opiniones, al respecto de la experiencia vivida.
- El testimonio tiene por objetivo la constancia histórica acerca de un suceso.
- Posee un alto grado de credibilidad.
- Un testimonio se diferencia de una autobiografía, en que esta última es la narración de todas las vivencias de una persona, en cambio, en un testimonio, el eje central, es la experiencia de vida.

En concordancia con lo anterior, se pidió a los 143 participantes que de cara a lo planteado en el Decreto 1236 de 2020, desarrollaran una reflexión en primera persona donde

plasmaran sus sentimientos frente a su desempeño profesional como futuro egresados del PFC, esto en relación con las categorías formación, investigación, evaluación y extensión.

Estos testimonios se solicitaron a los participantes, después de realizar la conferencia Pedagógica y la cartografía social pedagógica

Consideraciones éticas

Todo procedimiento de investigación debe responder a unas consideraciones éticas por parte del investigador, esto es una máxima para garantizar la responsabilidad que conlleva un ejercicio de esta envergadura.

La primera consideración en cualquier estudio de investigación es dirigir la investigación de una forma ética, haciendo saber a los sujetos participantes el propósito de esta. En esta línea de ideas, los sujetos del estudio fueron informados apropiadamente acerca de los objetivos, métodos y posibles usos de los resultados de la investigación. Además, cada uno de ellos conoció en detalle los propósitos y límites de su participación.

Con lo anterior, es clara la firma de un consentimiento informado que además de explicitar la libre decisión de la participación establece el derecho de los participantes a conocer los resultados de la investigación antes de ser presentados a la comunidad académica. Así como el compromiso de la investigadora de garantizarles el anonimato. Teniendo en cuenta estos elementos los participantes firmaron y entregaron sus consentimientos.

Análisis de la información

El tratamiento de la información se realizó a partir de un análisis temático, un método para el tratamiento de la información de investigación comprensiva, que permitió siguiendo Braun y Clarke (2006); identificar, organizar, estudiar y presentar temas relevantes a partir de una cuidadosa lectura rigurosa de la información recopilada, tendiente a comprensión e interpretación del fenómeno en estudio.

El proceso del análisis temático siguiendo las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006) se llevó a cabo a través de cinco (5) fases:

- Fase 1: Familiarización con los datos –información, se trata de un proceso de lectura y relectura de la información acopiada.
- Fase 2: Generación de categorías. consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado teórico, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene su conexión con la totalidad.
- Fase 3: Búsqueda de temas. Se considera un tema aquel que “captura” algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación.
- Fase 4: Definición y denominación de temas. Se identifican de manera definitiva los temas.
- Fase 5: Redacción del informe final. Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida.

Capítulo 3.

Interpretando la información: Hallazgos, Discusión y Recomendaciones

Las páginas que configuran este capítulo, en el que se presentan los hallazgos investigativos, las reflexiones e interpretaciones de la investigadora, son producto de un trabajo arduo que permitió a través de diferentes fuentes y técnicas de recolección de información (revisión teórica, conferencias pedagógicas, cartografías sociales y testimonios pedagógicos), una aproximación comprensiva y contextualizada sobre los sentidos y significados del Decreto 1236 en estudiantes del PFC de tres Escuelas Normales Superiores. Resaltando a este tenor un panorama sobre los referentes conceptuales y empíricos desde los cuales se construyen dichos referentes simbólicos.

Cabe resaltar que el abordaje interpretativo y contextual fue precisamente el que permitió hacer comprensibles las voces de los sujetos del estudio, para que finalmente pudieran ser traducidas a contextos sociales, culturales y políticos más amplios, que es, en definitiva, lo que un proceso investigativo de esta naturaleza pretende. Así las cosas, a continuación, se presentan los hallazgos que emergieron en el proceso de análisis de datos; estos se agruparon en dos unidades temáticas con sus respectivas subdivisiones. Además de un apartado dedicado a las conclusiones.

La primera unidad temática; *Lecciones aprendidas. El Decreto 1236 como política regulativa*. Se centra en las reflexiones conceptuales que la investigadora propone en virtud de la experiencia investigativa. Esta decisión fue un punto de llegada que ofreció un marco de reflexión que permitió ampliar el análisis, la discusión e interpretación del objeto de estudio.

La segunda unidad temática; *Sentidos, Significados y significados vacíos*.

Presenta los hallazgos empíricos emergentes en el trabajo de campo, a la luz de los postulados de las políticas regulativas.

Finalmente, las conclusiones invitan a pensar las subjetividades políticas como un tema clave para las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores, especialmente para los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Lecciones Aprendidas. El Decreto 1236 como Política Regulativa

“Las instituciones y las reglas son, por supuesto, muy importantes por su influencia en lo que sucede y por ser parte esencial del mundo real, pero la realidad efectiva va mucho más allá de la imagen organizacional e incluye las vidas que la gente es capaz o no de vivir”. A. Sen (2010)

En el contexto de producción de conocimiento se decidió, como una manera de relacionar la teoría y acción, abordar el Decreto 1236 en términos de política regulativa. Se encontró en esta decisión una puntualización conceptual de tipo teórico y metodológico potente que emergió, del direccionamiento contextualizado de las conferencias y cartografías pedagógicas, y del análisis, la discusión e interpretación del objeto de estudio, por eso este acápite decidió nombrarse lecciones aprendidas. Luego pues, los fundamentos básicos introducidos en este primer apartado permiten una mejor comprensión de lo que se expresa y recoge en la segunda parte de este capítulo.

Para empezar, habría que decir con Lowi (1996) que las políticas regulativas son acciones públicas gubernamentales que radican en prescribir normas que regulan un determinado campo de acción. En este caso, se trata de una política regulativa que capturara conceptual y operativamente las rutas para el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de docentes.

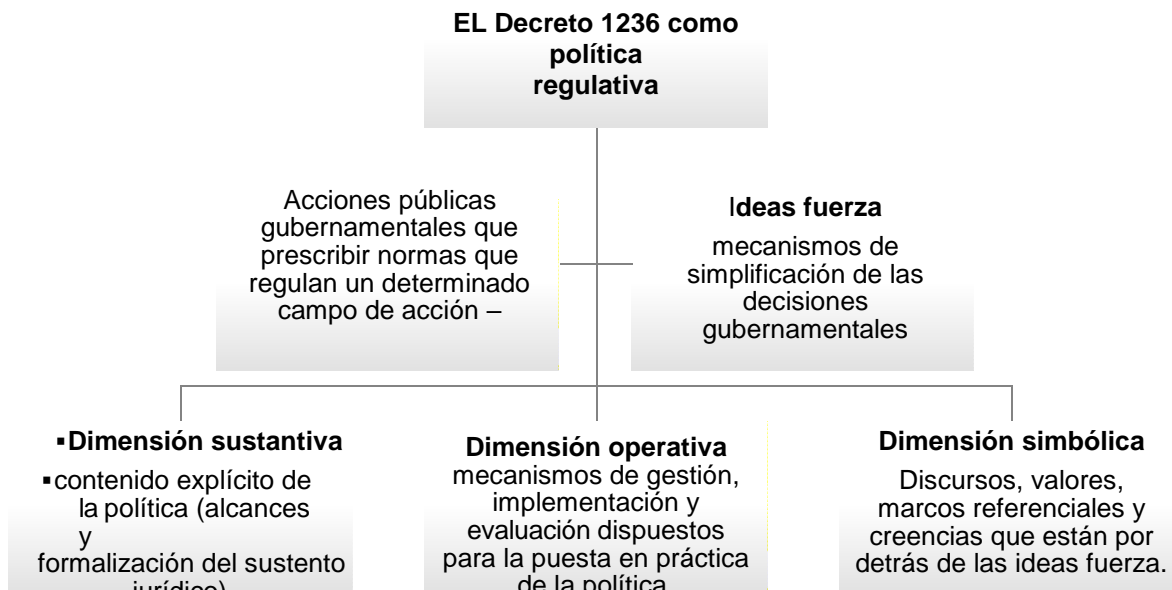
Con lo anterior debe precisarse, que las políticas regulativas, son portadoras de visiones del mundo en el sentido de que contienen un conjunto de creencias relacionadas con la manera normativa de intervenir un asunto que ha ingresado a la agenda pública. Esto quiere decir, en principio, que las políticas regulativas son componentes formales de las políticas públicas, pero no las políticas públicas en sí. Es decir, en las políticas regulativas, la acción gubernamental se expresa mediante *ideas fuerza* (leyes, decretos, acuerdos etc.) que son empleadas para concretar un acuerdo alrededor de un asunto de interés público. En síntesis, las ideas fuerza, son mecanismos de simplificación de las decisiones gubernamentales.

Habría que decir, además, que las Ideas fuerza, transitan por tres dimensiones que, aunque diferenciada están intrínsecamente relacionadas.

- De un lado, se encuentra la dimensión sustantiva, que trata del contenido explícito de la política regulativa, los alcances y la formalización del sustento jurídico.
- De otro, la dimensión operativa, que tiene que ver con los mecanismos de gestión, implementación y evaluación dispuestos para la puesta en práctica de la política regulativa.
- Finalmente, la dimensión simbólica, que versa sobre los discursos, valores, marcos referenciales y creencias que están por detrás de las ideas fuerza. Esto es, la definición del problema y su entrada en la agenda gubernamental.

La siguiente representación visual sintetiza, lo anteriormente expuesto:

Figura 8. EL Decreto 1236 como política regulativa



Fuente: Elaboración propia

A luz de lo enunciado, es conveniente poner la mirada en cuatro puntos de conexión que revisten de importancia a la hora de explicar e interpretar de mejor manera el tejido que concreta, acompaña y determina la configuración del Decreto 1236.

Primero; las políticas regulativas responden a problemas o asuntos públicos que ameritan de una acción gubernamental directa. Es decir, representan el flujo de decisiones en torno de problemas o asuntos de interés público que han ingresado a una agenda gubernamental (Cuervo, 2008). Dentro del proceso de las políticas, el interés público debe considerarse como un recurso con el que los diferentes actores, tanto públicos como privados, buscan legitimar sus intereses y posiciones en la toma de decisiones. (Medina y Ovejero, 2013).

Es fundamental recordar aquí, que las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores venían exigiendo al Ministerio de Educación Nacional⁵, una legislación para la ENS que: Unificara la naturaleza conceptual, jurídica y educativa de las Escuelas Normales Superiores a fin de superar el limbo jurídico generado por la existencia del programa de formación complementaria en una institución de educación básica y media. Clarificara los procesos de formación, investigación educativa, evaluación y extensión como parte del proceso curricular. Y, estableciera pautas de financiación claras para las ENS.

Llegados a este punto, es claro que en el escenario de las políticas regulativas confluyen no solo los intereses de la política gubernamental, sino también de quienes desde la sociedad representan a la comunidad educativa de las ENS.

Segundo; las políticas regulativas prescriben comportamientos, o sea, tienen una función universal de representación coercitiva con la que el Estado obliga o prohíbe, sanciona y verifica. Aquí, la voluntad legislativa debe entenderse como el resumen de lo que el Estado ha asumido como propio a través del establecimiento de unas prioridades que en esencia constituyen un “*deber ser normativo*”. Es decir:

las prescripciones o regulaciones son normas que tienen su fuente en la voluntad de quien las formula (autoridad normativa) y pretenden influir directamente sobre la conducta de los agentes a quienes van dirigidas (sujetos normativos), para que éstos últimos se comporten del modo pretendido por la autoridad” (Perot, 2003, p.5).

⁵ En Colombia por disposición constitucional y legal, el Ministerio de Educación Nacional es el ente encargado de reglamentar la organización de las diferentes modalidades de prestación del servicio educativo nacional. Y, como es sabido, la Escuela Normal Superior es una institución educativa que presta un servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, además de estar autorizada para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de básica primaria, en el marco del sistema de educación básica obligatoria.

De acuerdo con este planteamiento, el Decreto 1236 es un acto administrativo con contenido reglamentario y efectos jurídicos directos, no solo sustanciales, sino también, de carácter operativo. Esto amerita sacar a colación la máxima jurídica que indica que el desconocimiento o ignorancia de un contenido normativo no sirve de excusa para su no cumplimiento; esto bajo el entendido de que si una norma ha sido decretada debe ser conocida por todos o por lo menos, por los grupos-objetivos de la política.

En consecuencia, toda política regulativa requiere de mediaciones de información y educación adecuadas y comprensibles para que los grupos-objetivos de la política puedan adquirir una serie de activos (conocimientos). Lo cual deriva, una plena consciencia de sus propias posibilidades y limitaciones.

Tercero; la representación coercitiva propia de las políticas regulatorias trae consigo afectados y beneficiarios en ocasión de las directrices impuestas. De hecho, no puede olvidarse que lo que se considera como bien común es, por definición, producto de la controversia de intereses de los diversos actores en una sociedad. Es más, “el orden social es el resultado de relaciones de fuerza y la ley, las leyes, creaciones continuas de fuerzas sociales en pugna” (Barreira, Tavares, Zuluaga, González y González, 2013, P.24). Por consiguiente, hablar de políticas regulativas y en especial del Decreto 1236 implica reconocer la presencia de relaciones de poder e intereses en disputa que actúan en función de: (1) las definiciones del problema de la política pública. (2) los supuestos ideológicos. Y, (3) los modos de organización de la existencia social e institucional, entre otras cuestiones.

Cuarto; la acción pública gubernamental opera bajo el influjo de los intereses, las prácticas y las disposiciones de las agendas supranacionales y regionales. Luego pues, en materia educativa, estas agendas promueven discursos estandarizados de calidad y competencia educativa, desde concepciones occidentales de progreso y desarrollo bajo las cuales deben orientarse las prácticas

docentes, los lineamientos curriculares y los procesos de evaluación, investigación, formación y extensión. Pese a que todas estas categorías parecen tener aceptación universal y generalizada, encierran un profundo debate, incluso intensas disputas acerca de lo que representa cada una de ellas, no sólo para de las ENS, sino para el sistema educativo en general.

Finalmente, con lo esbozado puede decirse, que las políticas regulatorias en general y el Decreto 1236 en particular, más allá de sus fundamentos materiales configuran tramas de representación simbólica. Es decir, son cursos de acción que producen y reproducen (o no) sentidos y significados sociales. Por esta razón, el Decreto 1236 no es simplemente lo que es (dimensión material y operativa); sino más bien lo que puede significar para los directos implicados (dimensión simbólica). Recuérdese que la realidad significada es un proceso en el que los sujetos, en este caso los estudiantes del PFC, dotan de sentido o de sinsentido las ideas fuerza del Decreto 1236.

Ideas Fuerza. Entre Sentidos, Significados y Significados Vacíos

“Una palabra nueva es como una semilla fresca que se arroja al terreno de la discusión.”
Wittgenstein (1998)

En este apartado se presentan los principales resultados y análisis de los datos obtenidos en las conferencias pedagógicas, las cartografías sociales y los testimonios pedagógicos. Todo ello, en función de aproximación comprensiva y contextualizada de los sentidos y significados que están por detrás de las ideas fuerza que trae el decreto objeto de estudio. Con lo anterior, no puede perderse de vista que todas las técnicas de recolección de información se aplicaron de manera remota (en-vivo) dadas las condiciones de la pandemia de la COVID-19, lo que obliga a reconocer las posibilidades de este tipo de estrategias (adaptación a la coyuntura de la pandemia y

el confinamiento). Pero también, sus limitantes (disminución de la interacción estudiantes - investigador)

Continuando con el tema, es deber recordar que en el estudio participaron 138 personas; 9 docentes y 129 estudiantes del PFC (mujeres y hombres). Estos últimos son propiamente los sujetos de estudio. Ellos y ellas, iniciaron su participación en el estudio a través de una conferencia pedagógica que abordó las generalidades del Decreto 1236 de 2020. Posteriormente hicieron parte de un taller de cartografía pedagógica participativa, que giró en torno a un objetivo común

¿Cuáles son las limitaciones y las posibilidades del Decreto 1236 de 2020? Todos los participantes cartografiaron (en subgrupos de trabajo) sus perceptivas de entendimiento con ocasión de las temáticas señaladas; para finalmente, dar cuenta de manera testimonial de sus percepciones sobre este.

En virtud de lo señalado, los resultados emergentes en el trabajo de campo se agruparon en temas y subtemas correlacionados con cada uno de los momentos del proceso investigativo.

En este orden de ideas, el primer rasgo que es preciso resaltar, es el desconocimiento que los sujetos del estudio declararon tener (en las conferencias pedagógicas) sobre los contenidos del Decreto 1236 de 2020. A este respecto, habría que decir que, de los 129 participantes del estudio, 60 afirmaron explícitamente no conocer el decreto, ni haber escuchado hablar de él. *“No lo conozco”, “no tengo conocimiento”, “no había escuchado de él”*; son algunas de las expresiones que utilizaron.

A quienes manifestaron conocer el decreto, (69 estudiantes) se les preguntó por la opinión que este les merecía. 45 de ellos, señalaron no tener elementos fundamentados para generar algún tipo de opinión. En palabras de algunos de ellos: *“no sé bien qué trata”, “no lo conozco a profundidad”, “no lo conozco a fondo”, “no lo conozco claramente”, “no poseo información clara”,*

“no se ha hablado seriamente de él en las ENS”, “no poseo un concepto o una información muy clara”.

Así pues, en términos de hallazgos, cabe hacer notar que más de la mitad de la población participante del estudio tiene bajos o nulos niveles de conocimiento del Decreto 1236, de ahí que no logren distinguir con claridad las disposiciones que trae el decreto, lo que de manera importante los limita para reflexionar y reconocer en qué casos los afecta o beneficia.

Lo precedente pone de manifiesto la presencia de un *significado vacío*. En la lingüística y en la semiótica, el significado es el contenido mental que le es dado a un signo lingüístico. Un significado es tal cosa, cuando está inscrito en el orden de lo simbólico; solo en este orden el significado puede adquirir una producción real de sentido. Así pues, es claro, que el significante vacío indica la ausencia de referentes simbólicos inmediatos. Empero, y esto es de suma importancia, la presencia de una “ausencia” de conocimiento sobre el decreto, o mejor la “ausencia” de significados, también es expresiva, es decir también “significa”.

Con lo expuesto se quiere dar cuenta de un campo donde se ubican las condiciones de posibilidad de los significados. Pues, como lo menciona Wittgenstein (1988), no se puede acceder a comprender lo que va más allá del propio lenguaje. Esto pone de presente la existencia de un escenario complejo tanto en el plano institucional como ciudadano, que lleva a considerar un desajuste relacional entre los actores de la política, los sujetos del estudio y el mundo que circundan. El mundo se entiende aquí como la construcción humana que incluye los fenómenos de los que hacen parte los sujetos (en este caso los estudiantes del PFC) y, que los pueden afectar y definir ya sea que estos se conozcan o no.

Lo señalado es en últimas, un llamado a reconocer que los estudiantes del PFC son quienes dan sentido a las escuelas normales. No sólo eso, también son los futuros docentes del país lo que sugiere protagonismo, interacción y espíritu crítico respecto del

contexto y las condiciones no solo

de la formación normalista sino también, del desempeño de su actividad profesional. De ahí que sea absolutamente necesario crear condiciones críticas y contextualizadas para que los estudiantes del PFC puedan apreciar a profundidad la realidad objetiva del decreto y, a la vez, se propicien espacios para que estos construyan sus realidades subjetivas.

Dice Martínez (1999), que las realidades objetivas son el universo simbólico con el que los sujetos definen las formas de actuar en el mundo socialmente objetivado. Así mismo, que la realidad subjetiva, está conformada por el mundo del significado que cada sujeto le atribuye a esa realidad objetiva. Recapitulando, las realidades objetivas remiten al contenido denotativo que designa la representación discursiva del decreto. Y, las realidades subjetivas, concretizan su significación. Por consiguiente, el sentido del decreto no se trasfiere, ni se enseña; sino que se construye, se hace y rehace en un proceso subjetivo e intersubjetivo de descubrimiento, configuración y reconfiguración íntima y permanente.

Por las razones expuestas las conferencias pedagógicas estuvieron dirigidas a la identificación objetiva del decreto 1236 de 2020, en procura de que los sujetos del estudio conocieran el contenido mínimo de la política y tuvieran elementos para reflexionar alrededor de las problemáticas que los involucran. Cabe acotar que, desde el abordaje de las políticas regulativas, el conocimiento del Decreto 1236 es un presupuesto tanto para gobernantes como para gobernados toda vez que en él se encuentran en juego disposiciones normativas que afectan y definen a los directos implicados.

Con todo, lo señalado precedentemente no desconoce las percepciones emitidas por los 24 estudiantes, que manifestaron conocer el decreto y expresaron enunciados sobre él. Dichos enunciados fueron agrupados en cuatro bloques a saber:

En el primer bloque se encuentran los estudiantes que creen que las Escuelas Normales Superiores (en particular el PFC) continúan en un limbo jurídico y administrativo. Esto, en vista de

que el Decreto 1236 las sigue considerando como institución de educación *preescolar*, básica y media, pero con exigencia de educación superior. En esta línea de ideas indican que, con el nuevo decreto las ENS siguen desprovistas de estructuras en lo administrativo, académico, investigativo, organizativo y financiero, lo que les impide actuar autónomamente como instituciones formadoras de maestros.

De otra parte, expresan que no hay claridad en el reconocimiento de los saberes y homologación de créditos académicos educativos para ingresar a los programas de las instituciones de educación superior. Además de que no hay nada novedoso en el decreto dado que este simplemente condensa las directrices que se hallaban dispersas en diferentes normatividades. Indican incluso, que la Ley 1278 de 2002 en el artículo 10 ya los habilitaba para ser directores rurales en el sector público.

En el segundo bloque se ubican los estudiantes que ponen la atención en las disposiciones financieras y los incentivos o estímulos de los que habla el decreto, consideran que el Estado tomó las precauciones necesarias para no comprometerse a invertir recursos: humanos y económicos, en las ENS. En este orden de ideas, hay una demanda de recursos para la cualificación, el acompañamiento contextualizado, los procesos de investigación, el fortalecimiento de comunidades de práctica y la extensión a las comunidades rurales. Sumado a ello, este grupo de estudiantes reclama opciones de vinculación laboral con las Entidades Territoriales para los egresados.

Del tercer bloque hacen parte los estudiantes que ponen en tensión el rol social, político, cultural y formador asignado al maestro normalista ya que no se cuenta con los recursos económicos para hacerlos una realidad; principalmente en las zonas rurales y rurales dispersas. Este grupo habla de manera explícita de problemas de extrema pobreza y de aquellos relacionados con la reactivación del conflicto armado. Del mismo modo, reconocen que las características

contextuales de la ruralidad y la ruralidad dispersa no permiten estandarizar las acciones de política educativa que el decreto plantea.

Finalmente, el cuarto bloque lo componen los estudiantes que consideran que el decreto contiene elementos positivos en tanto da valor y sustento a la formación integral en los diferentes niveles educativos de las ENS y al desarrollo de la infancia como centro de la formación. Este grupo de estudiantes, que es mayoritario (10 de 24 personas), afirma que las ENS como institución formadora de maestros, están llamadas reconocer, garantizar, y velar por el cumplimiento los derechos de la primera infancia.

Como ya se ha manifestado luego, posterior a las conferencias pedagógicas se realizó un taller de cartografía pedagógica participativa, en cada una de las escuelas seleccionadas. Los talleres tenían como finalidad fortalecer las comprensiones de los participantes sobre las temáticas trabajadas en las conferencias.

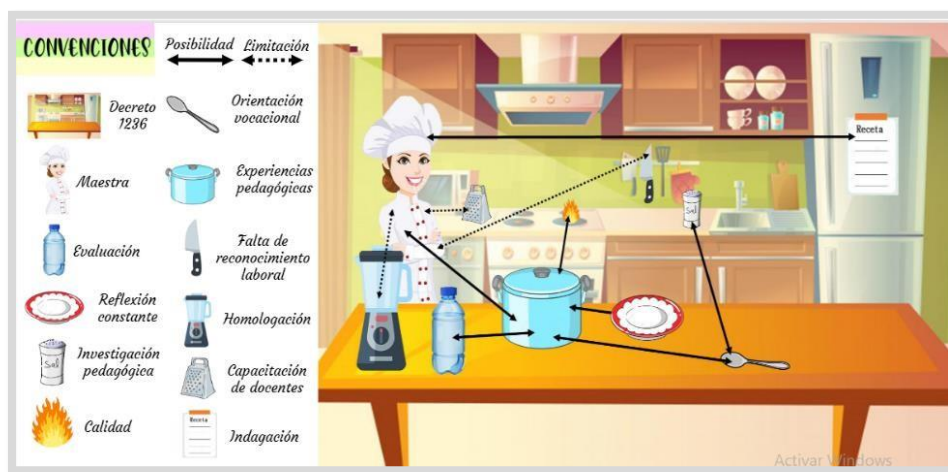
Aquí, es especialmente importante mencionar, que los participantes del estudio hicieron uso de diversas representaciones, convenciones y acciones relacionales para dar cuenta de las limitaciones y las posibilidades del Decreto 1236 de 2020. Recuérdese que las acciones de relaciones indican la manera en la que las personas se empoderan de sus territorios y los explicitan

Las siguientes narrativas son un ejemplo de las representaciones, convenciones y acciones relacionales utilizadas por los estudiantes del PFC de la ENS María Auxiliadora, Cúcuta.

Quisimos reflejar (las limitaciones y las posibilidades del Decreto 1236 de 2020) en la temática de la cocina, logramos relacionar algunos elementos pertenecientes a esta con elementos que hacen parte de la institución priorizando en el ciclo complementario donde actualmente nos estamos formando. Ahora bien, en relación frente a la cocina, es bien sabido que algunos elementos de esta favorecen o no en cuanto a la utilidad y la

implementación en la preparación de una receta. Por ello, se evidencia que si los elementos no se usan de manera adecuada pueden ocasionarnos daños físicos externos e internos, mientras que, si se da el buen manejo, se obtendrán buenos resultados, lográndose así, una exquisita comida (Taller de cartografía social pedagógica - ENS de Cúcuta)

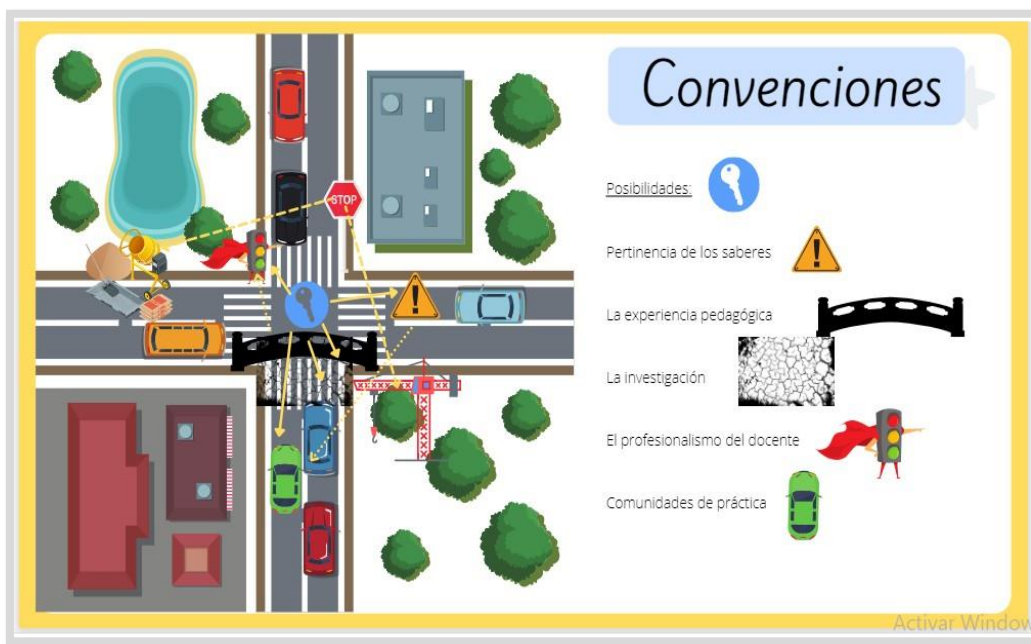
Figura 9. Ilustración Cartografía social Pedagógica (ENS María Auxiliadora, Cúcuta)



Utilizamos elementos de la vía o una carretera, y a la educación como camino que nos ayuda a ser mejores personas en el ámbito ético, moral, político, ciudadano y de conocimiento siendo esta la analogía presente entre la vía y el decreto, es decir, en una vía cada uno de los implicados debe conocer estrechamente la función que desempeña para realizar una labor amena, igualmente, conocer las normas y procesos que de cierto modo harán que los ambientes sean positivos, donde se requiere que todos estos factores marchen de una manera organizada conociendo su rol que desempeña en la comunidad educativa, como lo pueden ser padres de familia, maestros, directivos docentes y comunidad en general, donde mediante el trabajo mancomunado se lleve a cabo la

formación integral de niños y jóvenes que requiere la sociedad. (Taller de cartografía social pedagógica - ENS de Cúcuta).

Figura 10. Ilustración Cartografía social Pedagógica (ENS María Auxiliadora, Cúcuta)



Una vez realizados los talleres de Cartografía Social Pedagógica y analizada la información proveniente de los testimonios de estudiantes del PFC, se hallaron dos ejes temáticos como lugares comunes:

De un lado, se encuentra un grupo mayoritario de estudiantes que considera que el decreto aporta a la dignificación de la labor del docente normalista. Esto se puede apreciar en los siguientes relatos:

Este decreto es muy beneficioso para todas y cada una de las Escuelas Normales al igual que para los directivos y docentes, ya que dignifica, reglamenta y organiza el adecuado funcionamiento tanto de las escuelas oficiales como privadas, orientándolas o

dirigiéndolas hacia un funcionamiento escolar objetivo. (Taller cartográfico- ENS de Quindío)

El decreto, apoya y contribuye a las diferentes normales, porque genera una formación integral, capaz de crear un reconocimiento a diferentes establecimientos educativos. (Taller cartográfico. ENS de Cúcuta)

El decreto visibiliza la importancia de las Escuelas Normales como Instituciones formadoras de niñas, niños y adolescentes que, a su vez, serán maestros y así mismo busca reconocer a las Escuelas Normales Superiores como aquellas instituciones dedicadas a la atención de la población rural en zonas de difícil acceso. (Taller cartográfico. ENS de Ibagué)

Habría que apuntar que, para este grupo de estudiantes, la labor del docente normalista está asociada a una serie de valores y cualidades altruistas que los convierte en "*personas integrales*" y "*buenos maestros*". Con esta visión romántica e idealizada de su profesión, recalcan que la formación recibida en sus respectivas ENS fortalece su sentido vocacional, al tiempo que les confiere, no solo conocimientos teóricos y éticos, sino fundamentalmente prácticos.

Así lo enuncian algunos de los grupos participante de los talleres cartográficos realizados en la ENS de Ibagué:

Mediante nuestra formación se encuentran diversas áreas y actividades prácticas en las cuales la mayoría van enfocadas a retroalimentar nuestro gusto y amor por la docencia hasta convertirlo en una vocación ética". (Taller cartográfico ENS de Ibagué)

La formación docente en las escuelas normales superiores cuenta con una caracterización de excelente desempeño, vocación e implementación para los docentes en la formación

del programa. Así el sector educativo, específicamente en la educación superior y formación docente, logra tener un gran impacto en la reflexión, las prácticas pedagógicas, las estrategias usadas a la hora de impartir los conocimientos, la interacción y asesorías de diversas entidades territoriales. (*Taller cartográfico ENS de Ibagué*)

Adicionalmente, este grupo de estudiantes considera que, con los conocimientos adquiridos en su proceso formativo, pueden aportar, desde el ámbito profesional, al desarrollo humano, social, educativo, ético y cultural que el decreto promueve. Principalmente en lo que concierne al desarrollo integral de las niñas y los niños de la primera infancia, todo esto en función de las necesidades del país. El siguiente testimonio es un ejemplo de ello:

Mi desempeño profesional siendo normalista tendría una ventaja a comparación a otras formaciones para maestros, ya que en la normal la práctica y la experiencia con los niños es constante; realmente considero que los normalistas son muy apetecidos a nivel nacional. Considero que el valor que tiene el normalista es de gran importancia en la educación nacional, porque es el encargado de formar las primeras bases de los niños, además tienen mayor responsabilidad porque en estas primeras fases de vida es cuando el niño definirá su futuro, ya que el cerebro de los niños está en pleno desarrollo, por ende me refiero que el normalista, que como todos sabemos es el docente de primaria, tienen la responsabilidad de formar esos primeros pilares para los futuros ciudadanos. (*Testimonio ENS de Ibagué*)

Un aspecto que no puede dejarse de lado es que este tipo de estudiantes, consideran que el decreto aporta a la dignificación de la labor docente, en esta perspectiva anhelan conseguir mejores condiciones económicas a través del ejercicio de la profesión. Aquí, resaltan el hecho de poder ejercer como directivos y directivo rural, lo que amplía su profesionalización.

En contraparte se encuentra un grupo minoritario de estudiantes que, aunque no dejan de lado el fuerte componente humanístico anteriormente indicado, visualizan su profesión en marco de un proceso que requiere de las ENS permanentes actualizaciones y conocimientos pedagógicos especializados, con bases teóricas, éticas y prácticas integradas y contextualizadas.

Así, consideran que la formación docente debe entenderse en un sentido amplio, abarcando tiempos, lugares, contextos y modalidades diversas. Concretamente, hablan de la necesidad de reconocer la heterogeneidad de las ENS en Colombia, pues consideran que no es lo mismo hablar de las demandas y necesidades de las escuelas normales públicas que de las privadas o de escuelas normales rurales y urbanas.

Este grupo de estudiantes, más allá de cuestionar el decreto cuestiona la operabilidad de este, es decir las posibilidades reales de lo que este allí escrito pueda cumplirse a cabalidad sin la asignación de recursos humanos y económicos. “No se brinda los recursos necesarios, no se brinda una igualdad para las escuelas rurales para los estudiantes ni los maestros, así que no se podría cumplir con los objetivos que plantea el decreto. no se invierte de manera económica” (Taller de cartografía social ENS de Ibagué)

En este escenario problematizador surge entonces una reflexión expresada en diversos

cuestionamientos: ¿todo lo que dice el decreto puede cumplirse?, ¿están las ENS y sus docentes preparados para asumir los retos de investigación, la evaluación, formación y la extensión sin tener autonomía administrativa?, ¿de dónde salen los recursos materiales, humanos, así como la asignación de tiempo para hacer realidad los procesos de investigación, y extensión que indica el decreto? y ¿el decreto responde a las necesidades y reales condiciones económicas de los sectores rurales o solo a los intereses del mundo globalizado?

Llegados a este punto, vale advertir que este grupo de estudiantes es enfático en decir que las escuelas normales (pese a lo enunciado en el decreto) son instituciones de

educación superior,

por lo que debieran ser tratadas como tal. Desde esta perspectiva demandan autonomía administrativa, es decir, integrar las ENS de manera definitiva al sector de la educación superior. Pues, creen que solo así, podrán convertirse en auténticas fuentes de formación y discusión de las nuevas convencionalidades del conocimiento aplicado.

Consideraciones finales

La tarea de hoy es la concientización a través del análisis político serio y correcto, es desvelar las posibilidades, no importan los obstáculos, para la esperanza.

Paulo Freire (1992)

El esfuerzo investigativo de este estudio pretendía develar los sentidos y los significados que poseen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de tres ENS, respecto del Decreto 1236 de 2020. A la luz de esta pretensión, la conclusión principal es la presencia de significados vacíos en torno a los contenidos de dicho decreto. En lo fundamental, el decreto se presenta como un “significante” que no tiene “significado”, es decir que no representa o designa “un algo”. Aquí cabe resaltar aquí el significado no es la cosa en sí, sino su imagen metal.

En el campo de la semiótica los significados vacíos dan cuenta de una ausencia inmediata de referentes simbólicos, construcciones mentales y esquemas de pensamiento, de donde se obtienen las claves para construir reflexivamente interpretaciones de lo que existe o de lo que acontece alrededor, en este caso para producir interpretaciones en torno al contenido del decreto, lo que permitiría la ocurrencia de sentidos, o de bienes simbólicos. No puede pasar por alto que, aunque el decreto sea reciente, no lo son las demandas de las comunidades educativas

de las Escuelas Normales Superiores por acceder a una nueva legislación que reglamente su organización y funcionamiento.

Este hallazgo es una importante revelación investigativa, puesto que, como se enunció en el acápite anterior, la ausencia de significados también significa. Entonces dicho hallazgo, permite complejizar la manera en que subjetiva e intersubjetivamente los sujetos de este estudio, se reconocen a sí mismos como integrantes de las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores y de su campo profesional en despliegue de la labor que desempeñaran.

A este respecto cabe decir con Luna (2009) que;

Maestros y maestras han sido preferentemente asumidos como instrumentos para la formación de las nuevas generaciones, y genéricamente en tanto sujetos en formación, se les dota de saberes formales para cumplir esta tarea instrumental, pero su propia subjetividad queda velada por el afán de mejorar sus capacidades técnicas en términos de los logros escolares de niños, niñas y jóvenes, los que usualmente son valorados en términos de sus competencias para la productividad y la civilidad. Más allá de asumirlos como sujetos de un saber científica y racionalmente fundamentado, ellos y ellas son ante todo individualidades con una subjetividad que alberga una imagen del mundo, y una imagen de sí mismo o sí misma en ese mundo. (p.3).

Así las cosas, el campo de las subjetividades políticas emerge en este estudio como un tema clave para las comunidades educativas de las Escuelas Normales Superiores, especialmente para el Programa de Formación Complementaria. Esto bajo el entendido de propiciar en los estudiantes del PFC elementos de empoderamiento y concientización, que redunden en la construcción social de sujetos políticos con capacidad critico-reflexiva, acción colectiva y transformación socioeducativa.

A continuación, se aportan algunos elementos que ayuden a comprender el significado de estas afirmaciones, y sus implicaciones para la formación normalista.

En principio hay que decir que la construcción de subjetividades consigna una forma de configuración de lo real, caracterizada por la constitución de sistemas simbólicos de significaciones y de sentido que tiene por objeto lo público. Lo público se entiende aquí como “el ámbito dialógico para la construcción de acuerdos en torno a los mínimos deseables, a fin de garantizar el despliegue de la dignidad humana” (Ocampo, Méndez, & Pavajeau, 2008, p. 175).

Desde esta perspectiva, los procesos de subjetividad se producen de manera interrelacionada y recíproca en el sujeto individual y en las instancias sociales en las que transcurre su existencia. Dicho en otras palabras, la subjetividad es un diálogo entre el afuera; contextos histórico-culturales sociopolíticos y ético morales, en los que se inscriben nuestras vida-, y el adentro; la esfera más íntima de los seres humanos, en la que confluyen: lo biológico, lo cognitivo, lo sensitivo, lo cultural, lo político y lo existencial, como parte de un todo. En estos términos, la vida política tiene lugar en los intercambios con los otros, o como diría Arendt (1993), en el intersticio del “entre nos”.

De lo anteriormente dicho, se deriva la sugerencia de implementar en las ENS procesos mediadores en la configuración de subjetividades políticas; dado que si bien, el ser político es una condición inherente a todo ser humano, en tanto seres sociales y de derechos, esta condición demanda un papel activo, crítico y responsable. Desde este punto de vista, el sujeto político es aquel que, mediante acciones de reflexividad y concientización crea sentidos transformadores y se convierte en protagonista de la política.

Dicho en otras palabras, la constitución de las subjetividades políticas requiere de un empoderamiento político. Esto es, que el sujeto en este caso el maestro docente – normalista adquiera herramientas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de

los otros y de su lugar en la sociedad. El empoderamiento político es un asunto que se desarrolla de forma individual y colectiva, en ambos casos la principal ruta es la reflexión crítica capaz de movilizar al docente normalista en torno a la toma de control sobre su desarrollo profesional y el reconocimiento, fundamento de las condiciones endógenas y exógenas en las que este tiene lugar.

A esto debe seguirle, una formación normalista en política educativa que amplíe los horizontes de sentido de los estudiantes del PFC: Es decir, que dirija la mirada hacia comprensiones pensadas desde las realidades histórico-contextuales y, también, desde una transición intergeneracional que incorpore a las nuevas generaciones de docentes normalistas en la arena política a través de sus actitudes, liderazgo, participación y vocación. Las ENS enfrentan el reto de un relevo generacional como posibilidad de disponer de docentes que cuenten con una preparación en la política educativa, así como la conformación de un *ethos* profesional que induzca al normalista en formación a otras perspectivas de desarrollo político

Luego, finalmente, las ENS como instituciones formadoras de maestros deben avanzar a una formación en política educativa, que más allá de la descripción de políticas públicas y de marcos regulatorios, como es el caso del Decreto 1236 de 2020 promueva elementos de criticidad y reflexión, y la indispensable contextualización de los conceptos, las palabras y los discursos.

Estos elementos son justamente los que permiten nutrir la discusión sobre los efectos de esta medida regulatoria y de muchas otras políticas que los afectan.

Para concluir, cabe destacar que, las conferencias pedagógicas, los ejercicios cartográficos y testimoniales realizados en el marco de esta investigación, instauraron una apertura de pensamiento en los sujetos de estudio, con ello reflexiones iniciales sobre diferentes temáticas, como lo son: el rol social, político, cultural y formador asignado al maestro normalista, la autonomía administrativa, académicas y económica de las ENS , los desafíos de la educación rural y de las infancias como centro de la formación y los intereses del mundo globalizado; entre otros .

Lo interesante de este asunto, especialmente desde el punto de vista político, es ubicar y proyectar estas reflexiones primeras, en proyectos formativos plurales que amplíen la imagen del mundo de los futuros maestros normalistas y expandan sus subjetividades en un horizonte de personal y colectivo que gesticione caminos crítico-reflexivos para comprender las cuestiones que atañen a la educación normalista.

Lista de Referencias

Decretos

Decreto Orgánico Instrucción Pública (1 noviembre. 1 de 1870). Digitalizado por Red académica. Disponible en

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>

Decreto 596 (09 de octubre de 1886) *Sobre instrucción pública secundaria y profesión.*

Diario oficial N0. 6831. 17, octubre. Disponible en <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1855750>

Decreto 349 (31 de diciembre de 1892), Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. Diario oficial N0 9,041, miércoles 11 de enero. Recuperado de:

<https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/leycontable/contadores/1892-decreto-349.pdf>

Decreto 491 (03 de junio 1904). *por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción pública.* Diario oficial N° 12122 – 12123, 14, 15, Julio. Disponible en <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>

Decreto 1244 (21 de octubre de 1905). *En desarrollo de la Ley 16 de 1905 sobre la cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuela Normales.* Diario oficial N°12487-1905, 2 de noviembre. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102521_archivo_pdf.pdf

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102521_archivo_pdf.pdf

Decreto 10, (enero 07 de 1932). *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre escuelas normales departamentales y se funda la Facultad de Educación.* Diario oficial. N0. 21884. 9, enero. Disponible en Recuperado de: <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1002474>

Decreto 301 (febrero 13 de 1933). Por el cual se dictan disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja. Diario oficial. No. 22223. 25, febrero <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1069185#:~:text=Todos%20los%20alumnos%20de%20la,en%20la%20Facultad%20de%20Educaci%C3%B3n>.

Decreto 1569 de agosto 02 de 1934 Por el cual se fija el plan de estudios que regirá para las Facultades Universitarias oficiales nacionales y departamentales. Diario oficial. No N. 22677. 5, septiembre. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1310301>

Decreto 1917 octubre 25 de 1935. Por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación. Diario oficial. No 23043. 25, noviembre. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1370272>

Decreto 206 (06 septiembre de 1957) Por el cual se suprimen unas dependencias del Ministerio de Educación Nacional, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo y se dictan otras disposiciones. diario oficial N0. 29516. 19, octubre. Disponible en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1845544>

Decreto numero 2617 (29 septiembre de 1959). Por el cual se reorganiza el sistema de Enseñanza Normalista y se inicia el Plan de Formación de Maestros. Diario oficial No 30079, jueves 22 de octubre. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103602_archivo_pdf.pdf

Decreto 1955 (02 septiembre de 1963). Por el cual se reorganiza la educación normalista. Diario oficial. No 31190. 25, septiembre. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376468>

Decreto 080 (22 enero de 1974) por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Diario oficial No 34038 lunes 11 de

marzo.

Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf

Decreto 088 (22 enero 1976) por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial No 34495 lunes de febrero de 1976. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Decreto 1419 (17 Julio 17 de 1978). por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Diario oficial No 35070 martes 8 de agosto de 1978. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 (14 septiembre de 1979. “por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.” disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>

Decreto 85 (23 enero de 1980). Por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979. Disponible en. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103058_archivo_pdf.pdf

Decreto 1860 (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, Ministerio de Educación Nacional, 1994, 3 de agosto. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Decreto 3012 (1997). Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, Ministerio de Educación Nacional, 1997, 19 de diciembre. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf

Decreto 272 (1998). Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la

nomenclatura de los títulos y se

dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional, 1998, 11 de febrero.

Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86202.html>

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

Leyes

Ley 15 (6 de agosto de 1821). *Sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos*. En: Codificación nacional, Imprenta Nacional, 1924, Tomo 1.

Ley 26 (junio de 1842). *Establece escuelas normales de instrucción primaria*, Ministerio de Instrucción Pública. En archivo Ministerio de Educación Nacional.

Ley 2 (15 de mayo de 1850). *Sobre instrucción pública*. Departamento Administrativo de la Función Pública. recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=12626>

Ley 89 (13 diciembre 1892) Sobre instrucción Pública. Diario oficial. N0. 9023. 24, diciembre. recuperado de: <http://www.suin->

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1631047](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1631047)

Ley 39 (26 de octubre de 1903) Sobre Instrucción Pública. Diario oficial. N0 1,931. 30, octubre. Disponible en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188#:~:text=LEY%2039%20DE%201903&text=>

[DECRETA%3A,concordancia%20con%20la%20Religi%C3%B3n%20Cat%C3%B3lica](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188#:~:text=LEY%2039%20DE%201903&text=DECRETA%3A,concordancia%20con%20la%20Religi%C3%B3n%20Cat%C3%B3lica).

Ley 16 (10 de abril de 1905). Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Diario oficial No. 12.327, 14, abril. Recuerdo de:

https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0016_1905.pdf

Ley 0025 (6 de noviembre de 1917). *sobre Institutos Pedagógicos Nacionales*. Diario oficial.

Nº. 16239, 9, noviembre. Disponible en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30019405>

Ley 30 (28 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Disponible en https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0030_1992.pdf

Ley 115 (8 febrero de 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Textos académicos

Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores (ASONEN) (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, Programa de Formación de Docentes y Directivos.

Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. [Trad. R. Gil]. Buenos Aires: Paidós, SAICF. Arvone, R. (1978) Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974. *Revista*

Colombiana de Educación. disponible en

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4933>

Bonilla, V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas* (tesis de pregrado) Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/8512/7237/4417/TesisSentidos_y_significadoss_escuela-Bonilla.pdf

Barragán, D y Amador, J.C. (2014) Cartografía Social Pedagógica. Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario educativo* (64). p. 127-141.

Barragán, D. (2016) Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. En: *Revista colombiana de educación*. (70) (primer semestre de 2016). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p. 247-285. ISSN 0120-3916 DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>

Barreira, C.Tavares, J. Zuluaga, González. J. y González, F. (2013). *Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana*. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20131007104153/ConflictosSociales.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu-Murguía Madrid.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Castillo, L. (2019). La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de ciudadanía. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 23(2019): 119-137 DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.66>.

Cuervo, J. I. (2008). *Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental (una revisión de los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana)*. En Ensayos sobre políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Echeverry, A. & Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. En: *Colombia Educación y Ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor, v. 4, 1997, p. 12- 23. 1997.

Freire, P. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Herrera G. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. biblioteca digital - Universidad de Antioquia. Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8674/1/HerreraCasilimasGloriaElena_2017_PanoramaHistoricoPoliticasyResistencias.pdf –

Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). Enseñanza Remota de Emergencia Textos para la discusión. *Educause Review* el 27 de marzo de 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. *Pedagogía y Saberes*, 48, 153-161
Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7380/6048>

Loaiza, Y. (2011). Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp.67-93 Universidad de Caldas Manizales, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454001.pdf>

Lowi, T. (1996). *Políticas Públicas, Estudios de Caso y Teoría Política*. Recuperado de: <https://mdeae.files.wordpress.com/2012/04/theodore-lowi-polc3adticas-pc3bablicas-estudio-de-caso-y-teorc3ada-polc3adtica-parte-i.pdf>

Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia.

Luna, M. T. (septiembre, 2009) *La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo*. En Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y

Preescolar: Formación y desarrollo profesional de docentes y agentes educativos. Evento realizado en la ciudad de Monterrey, México.

Luria, Alexander (1984). Madrid visor libros. Disponible en <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Luria%20-%20Conciencia%20y%20Lenguaje.pdf>

Martínez, M (1999) *Comportamiento Humano*. Nuevos Métodos de Investigación 2da. Edición. México. Editorial Trillas.

Medina I. y Ovejero M. (2013). *Conciencia y lenguaje* Repensar El Interés General En Las Políticas Públicas Revista RJUAM, nº 26, 2012-II, pp. 39-51

Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998

Ministerio de Educación Nacional. (1978). *Informe sobre evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Archivo Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional (2000) Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Serie documentos formación de maestros. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013) Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013) Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014) Documento borrador Naturaleza y retos de las ENS. Documento de trabajo 1. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344006_recurso_4.pdf

Ocampo, A. M., Méndez, S., & Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851.

Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a17.pdf>

Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: SAGE Publications

Rátiva, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2537>

Perot, P. (2003). Tipos de reglas y el concepto de obligación jurídica. Isonomía versión impresa No.19 México oct. 2003. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182003000200008

Sáenz, Javier (1996). Reformas normalistas de la primera mitad del siglo XIX (1903-1946) *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia. V. 7, N° 14-15, noviembre de 1996. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5585/5007>.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*, Madrid, Taurus.

Zuluaga Garcés, O. L. (1995). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12- 13), 263-278. Disponible en <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3189>

Vargas Morales, M. A (2014). La libertad de enseñanza en disputa. Colombia, 1848- 1876. Ariadna histórica. *Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3

(2014), pp. 35-55

ISSN: 2255-0968 <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/index>

Weber, Max (1971), *Economía y sociedad, t. I*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. UNAM-Crítica

Anexos

Anexos ejemplo: Relato pedagógico
Cartografía

Institución: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.	Semestre: III Semestre.
Pseudónimo: Andorra.	Edad: 18.
Fecha: 13/ 04/ 2021.	Correo electrónico (<i>opcional</i>):

Desde lo planteado en el decreto 1236 de 2020 (Escuelas Normales Superiores), desarrolle una reflexión en primera persona donde se aborde lo siguiente:

¿Cómo me siento frente a mi desempeño profesional como futuro egresada(o) del Programa de Formación Complementaria en cuanto a formación, investigación, evaluación y extensión?

Frente a mi desempeño profesional en la Escuela Normal Superior de Cúcuta, me siento bastante satisfecha, ya que el Programa de Formación Complementaria cumplió, y sigue cumpliendo, mis expectativas desde primer semestre. El programa cuenta con maravilloso personal docente sumamente dedicados en lo que hacen, son maestros que aman la pedagogía y lo transmiten en cada uno de los encuentros pedagógicos que realizan, lo cual es inspirador para mí y a mis compañeras colegas como maestras en formación, ya que nos demuestran que si hacemos con corazón cada uno de los deberes en los que el esfuerzo es enorme, esto se verá recompensado de alguna manera para el beneficio de los niños y jóvenes de generaciones que ya están y de las que faltan por venir, para su desarrollo integral haciendo de ellos ciudadanos competentes críticos comprometidos con la transformación social de su contexto.

De manera que, la Escuela Normal de Cúcuta me hace sentir feliz por haber tomado la decisión de tomar el camino de la educación, un camino el cuál no es fácil ya que presenta múltiples injusticias, pero igualmente, es el mismo camino en el que se puede hacer el cambio, ya que en la escuela es donde se le debe enseñar al niño y al joven a pensar por sí mismo y ser crítico frente a lo que le dicen las demás personas. De esta manera, me siento sumamente agradecida de que en la Escuela Normal Superior de Cúcuta se de una formación de calidad, donde no únicamente nos sentamos a leer documentos ricos en saber pedagógico, que a la larga nos ayuda a hacer discursos de cómo ser una excelente pedagoga entregada a la lucha por una educación de calidad, sino que vivimos estos documentos, tomamos nuestro propio PEI y lo analizamos para sentarnos y discutir acerca de él para comprobar su propia pertinencia y qué tan coherente es frente a las necesidades, si estamos de acuerdo con lo que está plasmado en los documentos y su justificación.

Ahora bien, partiendo de los cuatro (4) ejes fundamentales, el Programa de Formación Complementaria en la ENSMA tiene la investigación como uno de sus pilares más fuertes, y se puede evidenciar en cada una de las actividades que realizamos, ya que nos hacemos conscientes de la gran importancia que posee el papel investigador que tiene el maestro en el aula y en la institución para su propio mejoramiento de su ejercicio de praxis, a la vez de que con su formación genera nuevas metodologías facilitadoras del ejercicio enseñanza-

aprendizaje.

Para finalizar, me gustaría expresar que la ENS de Cúcuta posee muchas riquezas que me faltan por nombrar y que es importantísimo resaltar, ya que hacen de mi formación como profesional en la educación de calidad, y hace enaltecer el maravilloso trabajo que allí se da transformando pensamiento para la formación de maestras con pensamiento radical, a pesar de ello se presentan algunas inconsistencias que harían del proceso mucho más motivador de lo que ya es, pero cómo quedarme a hablar y escudriñar en aquellas inconsistencias sin dar alguna solución o aportar a la solución de ellas. Así, espero que en un futuro muy cercano se le dé a esta educación superior el reconocimiento y apoyo que se merece por la gran labor que se realiza.

Institución: Escuela Normal Superior de Ibagué	Semestre: 4A
Pseudónimo: Camila Andrea Varón Cardona	Edad: 18 años
Fecha: 29/04/2021	Correo electrónico (<i>opcional</i>): Camilavaron240@gmail.com

Desde lo planteado en el decreto 1236 de 2020 (Escuelas Normales Superiores), desarrolle una reflexión en primera persona donde se aborde lo siguiente:

¿Cómo me siento frente a mi desempeño profesional como futuro egresada(o) del Programa de Formación Complementaria en cuanto a formación, investigación, evaluación y extensión?

Máximo 700 palabras

Personalmente me siento muy satisfecha y orgullosa por haber elegido este hermoso camino como lo es el del ser docente y más porque mi proceso fue en el programa de formación complementaria, programa el cual me permitió apasionarme por ese camino que decidí tomar, claramente para nadie es un secreto que fue un reto bastante complejo ver las clases virtuales y sobre todo dictar las prácticas pedagógicas mediadas en la virtualidad porque no conocía mucho del tema, no era muy buena para la tecnología y tampoco sabía planear una clase de esa manera pero gracias a mis maestros este reto lo saqué adelante, ellos siempre estuvieron ahí presentes, dirigiendo, buscando la mejor metodología para que como estudiantes nos llegara la mejor orientación y así poderla reflejar en todas y cada una de nuestras prácticas con los niños. Una de las fortalezas que tiene el programa es el nivel de exigencia que maneja formando así estudiantes correctos y disciplinados, razones importantes que me ayudaron a crecer de manera personal y profesional.

En cuanto al decreto 1236 nos habla de los beneficios con los cuales cuentan las Escuelas Normales Superiores, como por ejemplo que quien culmine el programa de formación complementaria (PFC) puede ser director rural, porque desde que se inicia el programa nos enseñan a como ser docentes y algo muy importante es que nos permiten las prácticas pedagógicas que es algo realmente valioso porque así nos enriquecemos de experiencias en diferentes campos académicos puesto que realizamos dichas prácticas en diferentes grados de básica primaria, en diferentes colegios e incluso en la zona rural. De este decreto 1236 me gusta mucho ese pensamiento integral que tiene, tanto para estudiantes como para docentes y la investigación como pieza clave para llegar un objetivo de mejoramiento y de cumplir con las necesidades que los estudiantes presenten.

El decreto 1236 dice que “en el ciclo de básica secundaria se motive e incentive el desarrollo de potencialidades e intereses de los estudiantes para su orientación vocacional como futuros docentes, con acciones pedagógicas intencionadas” y en mi opinión siento que eso realmente no se está llevando a cabo y se debería instruir desde el inicio de la básica secundaria y no solo desde el grado 10° porqué así no sería un golpe tan fuerte iniciar de una vez con las prácticas si no primero tener un largo recorrido de aprendizaje teórico para ahí si continuar con el camino práctico que es donde verdaderamente se demuestra la vocación por la profesión.

Por otra parte, la manera en la que fui evaluada por mis maestros me pareció muy transformadora. Porqué ellos no buscaban juzgar mis trabajos, sino que por el contrario se

encargaban de hacer recomendaciones con los aspectos que podía mejorar y así tener un mejor proceso de formación pedagógica, pero sin dejar atrás la exigencia, siempre querían que me esforzara más y más y es algo que habitualmente implemento en mis clases.

Ilustración Cartografía social Pedagógica (ENS María Auxiliadora, Cúcuta)



Ilustración Cartografía social Pedagógica (ENS del Quindío)



Ilustración Cartografía social pedagógica Escuela Normal Superior de Cúcuta

