

Imaginarios sociales acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas

Maestrante: Diego Albeiro López Soto

Informe de trabajo para optar al título de

Magíster en Educación

Asesor: Mag. Mauricio Orozco Vallejo

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación – Maestría en Educación

Manizales

2020

Tabla de contenido	Página
Introducción	3
Planteamiento del problema	5
Antecedentes de investigación	10
Pregunta de investigación	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
Justificación	18
Marco legislativo	20
Origen de las Escuelas Normales en el mundo	24
Las Escuelas Normales en Colombia	27
La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu: su historia y su naturaleza formadora	42
Sistema de Formación de Educadores en Colombia	46
Ejes transversales de la formación inicial de docentes	49
Formación	50
Investigación	82
Evaluación	92
Extensión	123
Metodología de investigación	143
Análisis y discusión de la información	151
Conclusiones	212
Alcances y recomendaciones	217
Referencias bibliográficas	220
Anexos	229

Introducción

Las Escuelas Normales han sido instituciones ejemplares en la formación de los jóvenes maestros, quienes han entregado calidad y liderazgo en la conducción de los centros educativos y las comunidades, desarrollando su labor pedagógica en el fortalecimiento epistemológico del nuevo saber. Así, los maestros de las Escuelas Normales Superiores, tienen una gran responsabilidad, que radica en orientar una educación que proyecte ideales y que contribuya con el engrandecimiento que requiere el país y las nuevas generaciones, que sueñan con una calidad educativa acorde con las necesidades educativas del siglo XXI.

Con estas intencionalidades, el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Programa Nacional de Formación Docente, reconoció la importancia de consolidar la Política y el Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Cabe aclarar que este Sistema presenta dos aspectos relevantes. El primero, es la concepción y descripción desde una perspectiva compleja, presentando principios, objetivos, las particularidades de la formación inicial de educadores, la formación en servicio y la formación avanzada. El segundo, se suscribe a las rutas que hacen posible las dinámicas de los subsistemas de formación y las articulaciones entre estos, además, presenta las líneas de acción que hacen visible la corresponsabilidad de los actores en el sistema, refiriéndose esto último, a los ejes transversales de formación, investigación, evaluación y extensión.

Adentrarse en el conocimiento, el análisis y la interpretación de las comprensiones que emergen de los docentes en ejercicio y en formación inicial acerca de los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, se convierte en el propósito de este trabajo de investigación, en el cual se hace tangible el papel de las instituciones educativas encargadas de la formación de maestros.

Es así como, el tratar de comprender las dinámicas que orientan la formación docente desde los ejes transversales mencionados, se escoge como unidad de análisis para este estudio, la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón; al ser la Normal que desde una realidad social, cultural y pedagógica para el municipio de Aranzazu Caldas, busca trascender a través de sus actos, que por más cotidianos que sean, van marcando el camino a las nuevas generaciones. El investigador como directivo docente coordinador de la Escuela Normal Superior, y más concretamente en el marco de la actividad pedagógica es de su interés y utilidad ser coherentes con la responsabilidad de formar maestros de acuerdo con los términos de referencia, por ello la considera como objeto de estudio particular. Esto para poder subrayar la importancia de esta Normal para el municipio de Aranzazu. También se hace necesario realizar investigación básica que dé cuenta de los cambios en las Escuelas Normales Superiores, especialmente en aspectos relacionados con los ejes transversales.

En este sentido, para comprender las concepciones que emergen de los docentes en ejercicio y en formación inicial acerca de los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, se propone llevar a cabo una investigación de enfoque cualitativo de tipo narrativo, considerándose como objeto de estudio los imaginarios que tienen los maestros sobre la formación, la investigación, la evaluación y la extensión al interior de los procesos pedagógicos de la Escuela Normal.

Planteamiento del problema

A comienzos de la década del 90, la Política Educativa en Colombia significó algo más que una renovación del sistema educativo y sus componentes; representó un cambio sustancial y profundo en las dinámicas educativas de la nación. Así, la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, sentaron las bases para un cambio en la formación de maestros, puesto que el modelo de formación tradicional, no respondía a los cambios y conceptos de infancia y a las solicitudes del sistema de la educación en Colombia, puesto que las nuevas exigencias curriculares, demandadas para llevar a cabo la Reforma de la Educación no suplían tales necesidades en cuanto a las metodologías diseñadas para poder desarrollar en los estudiantes una actitud autónoma y de responsabilidad.

En este marco de la descentralización administrativa incorporada por la constituyente del 91 y la ley 115 del 94, el gobierno autorizó a los departamentos y distritos certificados para que realizaran la reestructuración de las Escuelas Normales convirtiéndolas en Escuelas Normales Superiores mediante el Decreto 2903 de 1994 (actualmente derogado). Les exigió “reajustar sus programas como instituciones educativas formales por niveles y grados preferiblemente de educación técnica”.

Posteriormente, el Decreto 3012 de 1997 (actualmente derogado), estableció las reglas para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Este decreto definió como obligatorios, para los programas a desarrollar, los denominados núcleos básicos del saber en los que debe relevarse el reconocimiento a la pedagogía en su dimensión histórica y epistemológica, así como las exigencias formativas éticas, culturales y políticas para el ejercicio de la profesión docente. Adicionalmente, este mismo decreto eliminó el bachillerato pedagógico introduciendo los grados 12 y 13 como parte del ciclo complementario de la formación de educadores.

Consecutivamente, el decreto 4790 de 2008, reglamentó el Programa de Formación Complementaria, estableció que él mismo debería incorporarse al PEI de las Escuelas Normales y

debería incluir los siguientes principios pedagógicos: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos.

En este orden, dos observaciones fundamentales surgen de la consideración de los últimos decretos que han regido la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales: la primera, es que ante los problemas en los procesos de formación¹, resulta que los decretos han puesto a las Escuelas Normales a pensarse a sí mismas en consonancia con su misión, visión y responsabilidad social. En segundo lugar, en cierto modo, los decretos pueden estar coadyuvando a que la pedagogía encuentre una vía más clara para su pleno reconocimiento como saber propio del docente.

El punto más interesante respecto a las Escuelas Normales, es el de los efectos de la acreditación previa. En ellas, este proceso generó no sólo deseo de responder a la norma, sino necesidad de trabajar en común, de pensarse local y regionalmente alrededor de las propuestas formativas.

Es por ello, que la formación de los maestros es mirada como condición esencial para asegurar adecuados índices de calidad en la educación y, en tal sentido, fue necesaria la reestructuración de las instituciones encargadas de la formación inicial de maestros, y para ello, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló en concordancia con los procesos de acreditación de las Escuelas Normales Superiores, un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Dicho sistema dio cuenta, de los procesos formativos para la educación básica, en el marco de las reformas que este nivel de formación ha atravesado durante años, ya que nociones alrededor del Sistema de Formación de Maestros, se convertirían en pilares de la política pública del país.

Sin embargo, estos lineamientos no se pueden considerar solamente como el producto de un proceso de concertación histórica, en términos de una racionalidad de causa efecto; es decir, no son

¹ Entre los problemas planteados se destacan: bajos niveles de formación en la capacidad crítica y autoreflexiva; procesos investigativos ortodoxos; bajos niveles en las competencias lectoras y escriturales; inexistencia de una cultura investigativa.

atravesados por una especie de conciencia colectiva unánime que, en determinado momento histórico, dicta los parámetros para reconfigurar todo un sistema. Por el contrario, son el resultado de agites históricos, del cruce de una serie de acontecimientos sociales, económicos y, por supuesto educativos.

Es claro que el Sistema Colombiano de Educación ha tenido desarrollos, desde los cuales un análisis crítico de fondo permitiría abrir un plano de reflexión: Los equilibrios y desequilibrios que generan las políticas cuando se habla de un Sistema Nacional que se sostiene con inversión pública, con algunas excepciones regionales, y con un peso del componente privado, en todos sus niveles. De otro lado, el Sistema Educativo Colombiano debe comprender lo que significan los nuevos retos de la globalización en términos de ampliación del ciclo educativo, incluso pensando en una educación para toda la vida.

Los retos también se plantean en la transformación de la profesionalización misma, con el objeto de construir las bases de otro educador colombiano. Programa de formación complementaria, licenciaturas y programas de profesionalización, deben resolver las dificultades que afrontan, la principal cuestión en este entorno es la de los educadores mismos, pues se trata de formar no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social de gran envergadura, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico, político y cultural del país, pero también en su perfeccionamiento social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano. Y como bien contempla la Ley General de Educación, una persona con idoneidad ética y pedagógica.

Por esta razón, la presente investigación busca centrar su análisis más allá de la descripción superficial de la aparición de un conjunto de enunciados alrededor del Sistema Nacional de Formación de Educadores, se trata de enfocarse en la preocupación por entender los lineamientos que le dan sentido a la formación de maestros en un contexto particular como lo es la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del Municipio de Aranzazu, Caldas, para comprender las concepciones, los

imaginarios que maestros y estudiantes del programa de formación complementaria tienen respecto a los ejes transversales.

Por otra parte, permitirá desentrañar las causas que han originado situaciones escolares diversas que afectan de una u otra manera el desarrollo de los procesos académicos e investigativos de la Escuela Normal, y que se han podido apreciar a partir de lecturas de contexto, diálogo con docentes y estudiantes maestros, etc. Entre las situaciones más recurrentes cabe mencionar: Poca sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas investigativas, ausencia de procesos de formación en editorialismo científico, poca difusión de los hallazgos investigativos, desarticulación de los procesos investigativos con los lineamientos y directrices de Colciencias, desinterés y escasa formación en el campo de la investigación por parte de algunos docentes, inexistencia de grupos de investigación consolidados, activos y reconocidos, poco estímulo para la producción de artículos académicos y científicos, inexistencia de tiempos escolares definidos dentro del currículo para adelantar procesos investigativos, poca realización de eventos académicos en los que se involucre a la comunidad educativa y académica, escasa apropiación por parte de algunos docentes acerca del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE, ausencia de estrategias que faciliten la conformación de pares académicos que permitan valorar y retroalimentar los procesos evaluativos y formativos implementados por los docentes al interior del aula de clase, bajos desarrollos en procesos de formación lectoescritora en estudiantes maestros, desinterés por parte de algunos docentes en formación para generar procesos de autorreflexión y conciencia crítica en sus prácticas pedagógicas, ausencia de dominios didácticos por parte de algunos docentes, entre otros.

Así, contar con un Sistema de Formación de Educadores reviste excepcional importancia, pero a la vez se hace necesario comprender las perspectivas y avatares que conllevan para el maestro dicha lógica de organización. Por lo tanto, en el marco de la problemática descrita se derivan las siguientes

preguntas orientadoras: ¿Conocen los docentes en ejercicio y en formación el Sistema Nacional de Formación de Educadores y los Lineamientos de Política?, ¿Cuáles son las críticas más frecuentes que realizan los educadores al Sistema de Formación y cómo se ven reflejadas en el currículo institucional?

Después de hacer una breve descripción acerca de la realidad socioeducativa de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas, por medio de la cual se muestra cómo se manifiesta allí la problemática en términos investigativos, se hace necesario realizar un recorrido por algunos estudios con el propósito de mostrar de qué manera y desde qué perspectivas ha sido abordada esta temática, tomándolos como referentes en el presente ejercicio investigativo.

Antecedentes investigativos

El campo intelectual de las concepciones sobre los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores es relativamente nuevo, por ende, el número de trabajos investigativos al respecto, en el contexto latinoamericano no son lo suficientemente numerosos para poder verificar y contrastar información, esto último podrá demostrarse en el rastreo bibliográfico hecho que se sintetiza a continuación. Vale la pena anotar que dicho rastreo se hizo fundamentalmente en las bases de datos Scopus, SciELO y Dialnet, a través de las cuales se pudo revisar alrededor de veinte textos, entre artículos e investigaciones, no obstante, fueron descartados doce de ellos por no aportar significativamente al despliegue de los antecedentes. Entre las investigaciones que sí abordaban temáticas similares al presente trabajo, fueron escogidas ocho que han permitido tomar conocimiento de los escenarios y los aportes de los autores.

*La formación de los docentes en el siglo XXI²

Es un artículo investigativo que hace referencia tanto a las finalidades como a las competencias del sistema educativo y de la misma manera de los docentes, así mismo muestra la figura del profesor ideal definido como una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural y, por último, un sujeto intelectual.

² Philippe Perrenoud. La formación de los docentes en el siglo XXI. Universidad de Ginebra 2001. Artículo investigativo. [http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/Perrenoud La formación de los docentes en el siglo XXI.pdf](http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/Perrenoud%20La%20formaci3n%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf) (bajado el 11 de junio de 2011)

*Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?³

Este documento hace referencia al “nuevo papel docente”, el “docente ideal” o el “docente efectivo” del siglo XXI. Entran en juego la formación tanto de educadores, directores y supervisores y la importancia de articular estas tres categorías, así mismo se presenta un gran listado de saberes y competencias que llega a adquirir un docente a lo largo del tiempo, las cuales se requieren para asegurar una educación de calidad.

*Formación de docentes para la construcción de saberes sociales⁴

Este artículo de revisión está orientado al mejoramiento de la docencia, con el interés central de estimular la excelencia del proceso pedagógico, principalmente en esta época de grandes cambios culturales, históricos y sociales. Es así como se vincula la formación docente con los desarrollos globales, la transformación del conocimiento, del currículo y de las prácticas pedagógicas, con la finalidad de establecer vías entre la globalización y la educación. La formación docente es un tema que inquieta tanto a expertos en educación como a investigadores en áreas afines en busca del desarrollo de políticas, modelos y tendencias orientadas al mejoramiento de la docencia, con el interés central de estimular la excelencia del proceso pedagógico, principalmente en esta época de grandes cambios culturales, históricos y sociales.

La educación como eje de transformación cultural y social, brinda estrategias, promueve cambios y contribuye con mayor efectividad a la resolución de situaciones problemáticas que

³ Rosa María Torres del Castillo. Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?- “Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente”
<http://saberes.wordpress.com/> (2011)

⁴ César Pérez-Jiménez. Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. Artículo-Revista
<http://www.rieoei.org/rie33a02.htm>(2011)

demandan la participación activa de los miembros de los distintos sectores de la sociedad. La educación, la escuela y el educador, están obligados por lo tanto, a asumir un nuevo rol como actores sociales y como ciudadanos comprometidos en la mejora de la calidad de los procesos educativos.

*Situación de la formación docente inicial y el servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela⁵

En este artículo, se puede analizar el ejercicio de los docentes en los tres países, que han tomado como reseña los dos aspectos más importantes que enmarcan de manera significativa la perseverancia de los docentes en el sistema educativo, que son: el Escalafón docente y la Asociación docente. Es cierto que, en los últimos años, se han realizado estudios acerca del desarrollo de la educación, señalando que la calidad del sistema educativo depende de los docentes, es por esto que, si no hay una transformación en los procesos de formación docente, difícilmente se dará una reforma educativa, lo cual comprueba que el docente se encuentra en el centro del sistema educativo de cualquier país.

Educación Superior: La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, que garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo. La educación superior es accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas. Los campos de acción de la Educación Superior son: de la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes y la filosofía, a través de los programas de pregrado y postgrado.

⁵ Eduardo Fabara Garzón, con la colaboración de Martha Lucia Buenaventura y Jorge Torre. Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. Artículo de Investigación. http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf.

*Formación docente: Clave de la reforma educativa⁶

Este artículo presenta la formación docente, la cual no puede ser vista de manera aislada, porque este entramado de disposiciones está dirigido a levantar la profesión y la cultura escolar, para de esta manera llevar a cabo la renovación de los esfuerzos en la formación docente y el perfeccionamiento de los mismos. Partimos de una revisión del discurso y las principales tendencias que vienen observándose en este campo a nivel global, sobre todo bajo el impulso de los organismos internacionales y del Banco Mundial (BM) en particular; se concluye con algunas propuestas destinadas a alimentar la discusión y la acción en torno a la necesaria re-orientación de las políticas y del modelo vigentes de formación docente. Dentro del contexto mundial, el documento destaca la situación de América Latina.

Mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI, requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente.

*Modelos y tendencias de la formación Docente⁷

Este artículo muestra que los modelos y tendencias de formación docente en la actualidad, están dando la solución a ciertos pasos para responder a miles de cuestionamientos claves, que de alguna manera dan sentido a las distintas y diversas estrategias; actualmente vemos cómo puede pensarse la formación docente y la práctica docente, que es la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñanza. La mayor parte de los sistemas educativos, transitan

⁶ Rosa María Torres. Formación docente: Clave de la reforma educativa. Artículo.

<http://www.fronesis.org/documentos/Clave.doc.pdf>

⁷ Cayetano de Lella. Modelos y tendencias de la formación Docente. <http://www.oei.es/cayetano.htm>

un periodo de profundas reformas –en rigor, una tendencia constatable a escala más amplia-. Constituye una condición de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas.

En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente –especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio- partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación, sólo será posible si centra gran parte de sus esfuerzos en la cualificación docente.

*La Profesionalización Docente en Colombia⁸

En este artículo se encuentra lo que ha venido ocurriendo en Colombia, acerca de la profesión docente y encontramos que, durante la última década, el marco normativo que reglamenta el camino y el ejercicio de la docencia, demuestra que han ocurrido cambios en los requisitos de la formación de los docentes, lo cual ha permitido que los normalistas, licenciados y personas de otras profesiones, ejerzan la docencia en Colombia.

Es por esto que, el formarse como docente, depende de una secuencia de evaluaciones de conocimientos y desempeños que dan lugar a un contexto de competencias entre los diferentes profesionales. Finalmente, lo que ahora se pretende y es importante entrar a considerar, es el hecho de analizar el nuevo estatuto de la profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002), a partir de su comparación analítica con el anterior estatuto (Decreto 2277 de 1979), situación que conlleve a reflexionar acerca de la docencia destacándola como una profesión y al maestro como un profesional.

⁸ Gloria Calvo. La Profesionalización Docente en Colombia.

De allí que abunde la reflexión sobre la formación docente, la revisión sobre experiencias exitosas en su formación, bien sea inicial o continua y la asignación de recursos desde los organismos multilaterales de financiación para proponer estrategias que garanticen un docente de calidad. En cuanto al nivel educativo en que se desempeñan, los docentes oficiales son mayoritarios en la primaria y en el sector no oficial, en los niveles de básica secundaria y media. En el momento actual en el país, los docentes de educación básica se rigen por dos estatutos, los cuales no sólo generan diferencias en su remuneración sino también en los procesos de seguimiento y evaluación.

*Normas para la práctica docente Formación inicial de maestros⁹

Este artículo habla acerca del futuro docente, que adquiere las bases necesarias de innovaciones filosóficas y curriculares que orientan el proceso educativo. Por tal motivo, el eje primordial de la formación docente son las prácticas de los nuevos profesionales quienes, a través de ésta, desarrollan las competencias, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñarse con eficiencia en el ejercicio de la docencia; permitiéndole al docente tener una visión integral de la práctica, así como de los diferentes roles que desempeñará en los procesos de enseñanza – aprendizaje. La efectiva realización de la práctica docente dependerá del esfuerzo conjunto del equipo formadores y de los/as directores/as y maestros/as tutores de los centros de práctica. Con tal propósito se definirán las responsabilidades de las instancias y de las personas involucradas. Las prácticas escolares que se realizarán en las diferentes fases cumplirán su función formativa cuando sea objeto de análisis individual y colectivo por parte de todos los involucrados, así como de la reflexión y evaluación de logros y dificultades que se presentaron en las instituciones de práctica.

⁹ Ministerio de Educación Nacional. Normas para la práctica docente Formación inicial de maestros. artículo. http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/E5B98905-AA95-4282-BEC1-12CF1E5382BD/0/1_Formaestro_0_.pdf.

El anterior recorrido muestra de diversas maneras y desde distintas fuentes cómo la formación docente está ligada a una serie de teorías sobre su praxis en el aula y la reflexión de su hacer en cuanto a las necesidades de formación y posibilidades de desarrollo de la primera infancia. Es aquí donde cada documento y trabajos anteriormente mencionados, nos aporta una serie de datos, perspectivas e indagaciones acerca de la formación docente, -desde diferentes miradas, conceptos, épocas-, que nos permiten conocer sobre algunas prácticas docentes y la manera como éstas llegan a incidir en la preparación y formación del niño. Bajo esta perspectiva, podríamos llegar a preguntarnos también sobre las competencias que debe poseer un docente para cumplir de manera idónea y competente con su labor formativa, garantizando con ello altos estándares de desempeño en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como podemos apreciar, en el desarrollo de este ejercicio de revisión de investigaciones que versaran sobre la temática de este trabajo, además de percibir y documentar que hay un vacío sobre las comprensiones que tienen los maestros sobre los ejes articuladores del Sistema Nacional de Formación de Educadores, se evidencia así mismo, la inexistencia de investigaciones que aporten a la consolidación de una propuesta formativa de educadores a partir de los ejes transversales, para quienes realizan la gestión educativa al interior de las instituciones encargadas de la formación inicial de maestros.

Bajo esta perspectiva, es de vital importancia para la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón comprender los imaginarios que tienen los docentes en ejercicio y en formación inicial acerca de los ejes transversales de formación, investigación, evaluación y extensión dado que ello permitirá cualificar el sistema curricular de la propia institución. En tal sentido, cobra relevancia el hecho de preguntarnos: ¿Cuáles son los imaginarios sociales que tienen maestros y estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de

Aranzazu, Caldas, respecto a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores?

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los imaginarios sociales que tienen maestros y estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas, respecto a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores?

Objetivo general

Comprender los imaginarios sociales que tienen los docentes en ejercicio y en formación inicial acerca de los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

Objetivos específicos

1. Caracterizar los ejes transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.
2. Identificar los imaginarios sociales que tienen los docentes en ejercicio y en formación sobre los ejes transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.
3. Reconocer las implicaciones pedagógicas, didácticas y curriculares desde los imaginarios sociales acerca de los ejes transversales de la formación docente y la práctica.

Justificación

El presente estudio realiza aportaciones a dos contextos: el primero es de orden particular, el cual es asumido como la institución educativa donde se lleva a cabo la recolección de la información y el desarrollo del estudio. El otro, es de orden general, que se consolida a través de la aceptación de los hallazgos, las conclusiones y las implicaciones del estudio en el mundo académico y en las estructuras gubernamentales de poder que regulan las Escuelas Normales Superiores del país.

A nivel teórico, el estudio aporta a la comprensión de la formación de normalistas superiores en el país desde los ejes transversales del sistema colombiano de educadores, permitiendo comprender con ello la distancia existente entre el perfil del educador de orden normativo y el perfil del educador en ejercicio.

La investigación complementará conocimiento existente, en tanto que los resultados se utilizarán para resolver el problema de comprensión de los ejes transversales y su operatividad en el contexto institucional presente en la Escuela Normal. También, es posible que, al aplicar los conceptos desarrollados en la investigación en el contexto particular de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, se genere nuevo conocimiento basado en las experiencias y trace nuevos retos.

A nivel práctico, permitirá a la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas, comprender y darle sentido al quehacer de sus docentes. Igualmente, es posible conocer en mayor medida cómo se comportan ciertas categorías identificadas en el trabajo de investigación y la relación entre ellas, dado que el trabajo está orientado a identificar los elementos presentes en cada eje transversal y a partir del análisis de la información brindada por los maestros en ejercicio y en formación, identificar las relaciones y dimensiones de dichos ejes en la operatividad de los mismos en su contexto inmediato, el aula.

Por último, permitirá a nivel metodológico resignificar la propuesta de formación de maestros de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas, puesto que las determinaciones de Política del Sistema Nacional de Formación Docente desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la comprensión de los mismos, a pesar de ello, estos cambios generados a partir de la ley 115 y el Sistema de Formación no dan cuenta cabal de lo que realmente puede estar ocurriendo en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales. Con todo, las nuevas experiencias de formación docente prometen cambios interesantes tanto de concepciones como de prácticas.

La investigación es pertinente dado que actualmente existen insuficiencias en la articulación de los ejes transversales a los procesos pedagógicos de la Escuela Normal objeto de estudio, de manera tal que le permita gestionar de forma eficiente y efectiva este proceso; ni se identifican claramente los procedimientos que les faciliten la articulación a los ejes transversales de formación, investigación, evaluación y extensión.

Por lo tanto, los resultados de la investigación sirven para dotar a la alta dirección de la Escuela Normal Superior de herramientas que le permita tomar decisiones sobre la manera de orientar y gestionar de forma clara y articulada los procesos pedagógicos y de diseño curricular.

Marco legislativo

Las referencias que se presentan en esta sección están relacionadas con los lineamientos, orientaciones y normatividad de la política, que desde el Estado y el Ministerio de Educación Nacional han venido perfilando las dinámicas actuales del Sistema de Formación de Educadores.

Los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006 - 2016, en torno a la formación de docentes, reiteran como necesidad específica la definición de un sistema de formación que exige la articulación de los distintos niveles y núcleos de formación, pero también la coordinación de planes entre las instituciones formadoras, los centros educativos y las instancias de la dirección educativa a nivel nacional, regional y local.

Por su parte, el balance de la Revolución Educativa sobre el Plan Sectorial 2006 - 2010, planteó el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad de la educación, de esta manera, el Ministerio de Educación Nacional centró esfuerzos para la creación y fortalecimiento de un Sistema Colombiano de Formación que estaba previsto en el primer Plan Nacional Decenal de Educación –PNDE- Este sistema de formación buscaba que el perfil de los educadores respondiera mejor a las exigencias que demandaba el país.

El Ministerio de Educación Nacional, con la participación de algunas Universidades Colombianas, Instituciones Académicas y algunas Secretarías de Educación, fue avanzando en definir los elementos a partir de la participación colectiva para la formulación del sistema de formación de educadores.

Por ello, en el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Valle elaboraron un documento preliminar denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes” (MEN, 2006) que posee una sección dedicada a la reflexión de lo que implica construir y formular una política pública, recorrido histórico en la configuración de la figura del maestro, sugiere

los lineamientos y algunas acciones mínimas para implementar en el corto, mediano y largo plazo, que orienten la estructuración y construcción de una política para la formación de docentes en Colombia.

El siguiente avance se realizó en 2008, con el convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objeto fue la producción de un documento sobre la política de formación docente acorde con la política educativa nacional y concertado con los diferentes actores del sistema educativo. Como producto se estructuró el documento “Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores” (MEN, 2008) el cual aborda la formación docente en el contexto internacional, presentando los aspectos significativos de los sistemas de formación en marcha en Europa y América. Asume la reflexión en el contexto nacional, reconstruyendo la experiencia histórica en el campo de la formación docente, las políticas y planes sectoriales de las últimas décadas.

En 2010 se llevó a cabo en Bogotá el taller “Política Nacional de Formación de Educadores” (MEN, 2010), con el objetivo de construir colectivamente los elementos de la política nacional de formación de educadores. Durante este taller se recogieron importantes aportes sobre la propuesta de la política, entre los que destacan los propósitos y componentes del sistema.

Durante el año 2012 se realizaron encuentros nacionales con la participación de los diferentes actores y se habilitó un micro sitio virtual para recoger las voces de la comunidad educativa en general, en torno al tema de la formación de educadores. Este documento, titulado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (MEN, 2012), retomó lo abordado en los documentos anteriores en lo que respecta al contexto nacional e internacional de la formación de educadores y a los referentes conceptuales contextualizados de la realidad educativa colombiana.

Provista esta fase del año 2012, se consideró que, para la consolidación de una política de formación de los educadores del país, resultaba necesario continuar en el avance de todo lo relacionado con un proceso amplio de discusión y movilización tanto regional como nacional, de manera que las

comunidades educativas y académicas del país participaran y se involucraran en la consolidación, apropiación, implementación y desarrollo de dicha política.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional con la intención de consolidar los avances anteriores, bajo el marco del contrato 453 de 2013, entre el Ministerio de Educación Nacional y la firma Teaching and Tutoring T&T, retoma y fortalece temas abordados desde el anterior documento: “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores”, como el contexto internacional y nacional de la formación de educadores, así como los referentes conceptuales desde donde se amplían nuevos elementos como los ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación. El resultado de esta fase es el documento publicado: “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (MEN, 2012), el cual ahonda en la concepción de sistema y subsistemas, y describe las unidades de éstos en el marco de sus sentidos, sujetos y programas.

A partir de los referentes anteriores, y de los documentos: “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes” (2007) y “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (2012), se han retomado cuestiones fundamentales para analizar y avanzar en el tema de formación de educadores en Colombia a través de un trabajo sistemático de revisión de antecedentes y de localización de la problemática en las condiciones actuales. Lo anterior, con el objetivo de construir sobre lo construido y producir nuevos desarrollos conceptuales, interpretativos y creativos para la propuesta de sistema y lineamientos de política de formación de educadores en Colombia.

En el documento del MEN denominado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (2012), se señalan experiencias mundiales exitosas que podrían aplicar a las condiciones colombianas, dados los escenarios compartidos de la globalización.

El proceso de formulación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, se ha planteado en clave de política pública. Se trata básicamente de construir política sobre un campo ya creado en la realidad educativa, el de la formación de los educadores. Se propone que el horizonte de esta política sea sistémico, desarrollado junto con un diseño de lineamientos de acción que contribuyan al cambio buscado, de tal manera que sea posible la creación del sistema nacional y que la formación nacional de educadores avance en las transformaciones que contribuyan a consolidar un sistema educativo acorde con las exigencias de la época y con las necesidades de la sociedad colombiana.

La definición de los Planes Decenales de Educación derivados de la Ley 115 de 1994, contempla propósitos y acciones puntuales para impulsar la educación en todos los niveles y contextos, reconociendo el lugar de la formación de educadores. A partir de los planes decenales, en los últimos diez años se evidencia en el país el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo, desde la estructuración misma del sistema de formación de educadores.

Por eso, es pertinente recordar los propósitos planteados en la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores, propuesto en el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2006. Desde esta propuesta se asume la formación y el desarrollo integral del educador como factor determinante de la calidad educativa.

En el desarrollo del Plan Decenal 2006–2016, se consolidó la perspectiva de calidad con la definición de los estándares básicos de competencia, y la evaluación en las distintas instancias del sistema educativo (de los aprendizajes, del docente y de los directivos docentes e instituciones), todos ello acompañado de los planes de mejoramiento. Esto implica una dinámica permanente de reestructuración y reacomodación de los procesos de formación de los educadores, en diálogo con las transformaciones del sistema educativo.

Origen de las Escuelas Normales en el mundo

Las Escuelas Normales se crearon como centros educativos dedicados exclusivamente a la formación de maestros. Se puede explicar su génesis y difusión en el trayecto del siglo XIX, especialmente por tres condicionantes: el primero, por la necesidad de algunos sistemas de educación de diferentes estados europeos de controlar y proteger la escolarización infantil a nivel primario; el segundo, por el interés de institucionalizar el aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria, lo que así mismo, generó el tercer aspecto, que fue la gran demanda de maestros que estuvieran formados en institutos pedagógicos promovidos y controlados por el estado.

En cuanto a su nombre, Valencia (2006) plantea que “a partir de la creación de estos espacios se empezó a aplicar el calificativo de Escuelas Normales a las escuelas modelo, es decir, a aquellas escuelas mejor organizadas y con determinados métodos de enseñanza, en las cuales se podía aprender a enseñar, viendo cómo enseñaba un maestro experimentado y enseñando a su vez, o sea practicando”¹⁰; es decir, que se crean claustros específicos para la función de instruir a los futuros maestros, así como también con “la posibilidad de homogenizar y poner en práctica un conjunto de principios, métodos y procedimientos derivados de la lógica del conocimiento, a través de los cuales se transmitirían la cultura y el saber científico”. Rentería (2004)¹¹

Así mismo, las Escuelas Normales tuvieron un antecedente en San Juan Bautista de la Salle, quién fundó en 1685 en Reims (Francia), el primer claustro tipo Escuela Normal al que llamó “Seminario de Maestros Seglares”, que tenía por finalidad la formación de maestros de escuela en la

¹⁰ VALENCIA, C.H., *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Tesis doctorales. RUDECOLOMBIA. Doctorado en Ciencias de la Educación. Manizales – Colombia, 2006, p 23.

¹¹ RENTERÍA, P.E., *Formación de docentes: un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2004, p. 155

pedagogía cristiana. A este centro educativo unió una escuela que llegó a ser la primera anexa a una Normal.

Según Escolano (1986)¹², en Alemania, las estrategias de moralización emprendidas por la reforma protestante y la contrarreforma católica originaron el interés por fundar las primeras instituciones dirigidas a la formación de maestros, "... donde tuvo mucha influencia la pedagogía de Juan Enrique Pestalozzi".

Según Loperena¹³, en Francia surge la primera Escuela Normal en 1794, propuesta por el ministro Lakanal, quien la nombró como La Escuela Normal de París, dado que era la escuela que daba la norma docente.

Paralelamente, encontramos la fundación de Escuelas Normales por parte de otros pedagogos como Messmer, que creó en Austria en 1770 la primera Normalshule, propiciando así la existencia para 1780, de 15 Normales en ese territorio. Más adelante, en 1810 se abrió en Estrasburgo la primera Escuela Normal Francesa.

En Prusia (Alemania), la progresiva fundación de seminarios de maestros o Escuelas Normales pasó de 28 en 1828, a 40 en 1857 y posteriormente a 64 en 1872. En Francia, se abrieron 11 escuelas en 1829, ascendiendo el número de ellas a 47 en 1833 y a 74 en 1837. En Bélgica, para 1875 había 40 Escuelas Normales; este mismo número de Normales se presentó en Rusia en el año de 1880.

En España, surge la iniciativa de fundar las Escuelas Normales a partir de la importancia que cobra la enseñanza primaria, como uno de los máximos beneficios que puede dispensarse a los pueblos; por esta razón se crea en 1834 una comisión con el objetivo de restablecer las escuelas de enseñanza mutua y sobre todo natural, para instruir a los profesores de las provincias.¹⁴

¹² ESCOLANO, B. *Las Escuelas Normales, Siglo y medio de perspectiva histórica*. 1986. Versión electrónica.

¹³ LOPERENA (1921, citado en Valencia, 2006)

¹⁴ ÁVILA, (1986. Citado en Valencia 2006).

En Estados Unidos, en el estado de Massachusetts, en 1837, Horace Mann creó una escuela para alumnos maestros, (para 1871 había alrededor de 65 Escuelas Normales), que se consideró como centro normalista, en donde la educación impartida era enciclopédica, rutinaria y normativa; enseñanza con rasgos muy similares a la mayoría de los seminarios europeos de aquella época.

En Inglaterra, la formación de maestros durante el siglo XIX, se dio con características diferentes a las del resto de Europa, dada la tardía intervención del estado en la educación y a la combinación de los métodos de aprendizaje con los de formación académica. Las primeras iniciativas en la formación de maestros se vinculan al movimiento de la enseñanza mutua de Bell y Lancaster. En 1837, D. Stowe abrió el *Glasgow Normal Seminary*, donde difundió su *pupil teaching system*, bajo cuya inspiración se crearon otras 20 Normales.¹⁵

En Japón, la primera Escuela Normal fue fundada por decreto imperial en 1872, como parte de las reformas del periodo Meiji; por su parte, en China la primera Escuela Normal se fundó en Shanghai en 1897.

A partir de los años 20 del siglo pasado las Escuelas Normales comenzaron a desaparecer en países como Alemania y los Estados Unidos. Muchas Escuelas Normales fueron absorbidas por las universidades y se convirtieron en Departamentos o Facultades de Educación y conservaron su función de educar a los maestros. En otros países como Finlandia, China y Japón las Escuelas Normales dieron paso en los años 70 del siglo XX a la fundación de Normales-Universidades, que conservaron su función de educar maestros, pero ampliaron su oferta educativa a otras profesiones; ejemplos de este modelo son las Universidades Normales de Helsinki y Joensuu en Finlandia; de Tsukuba en Japón y la Universidad Normal del este de China.

¹⁵ ESCOLANO, B. *Ibidem.*, pp 57,58.

En España, la incorporación de las Escuelas Normales a las Universidades se llevó a cabo a finales de los años 60 y principios de los años 70 del siglo XX. México es uno de los pocos países del mundo en el que se conserva un subsistema de educación normal como parte de la Educación Superior, pero separado del sistema universitario”... “En la actualidad existe un total de 450 Escuelas Normales, de las cuales 266 son públicas y 184 son particulares”.

Las Escuelas Normales en Colombia

Colombia es otro de los países en el que aún existen las Escuelas Normales; y para nuestro estudio, es importante conocer su origen y su actualidad.

Las circunstancias que motivaron la creación de las Escuelas Normales no son muy distintas de las que se dieron en otros lugares del mundo, a pesar de las diferencias culturales, políticas y sociales. El surgimiento de las Escuelas Normales tiene su origen en el nacimiento de la República, cuando el general Francisco de Paula Santander, en calidad de presidente encargado, decide dar cumplimiento a la ley del 6 de agosto de 1821 que facultaba al poder ejecutivo para “establecer Escuelas Normales de enseñanza mutua en las principales ciudades de Colombia”¹⁶.

Con antecedentes heredados de la colonia, como fueron la escasa y desordenada tradición en la enseñanza de las primeras letras, determinada por la falta de uniformidad en el método, la precaria formación por parte de quienes ejercían como maestros; la desprotección para generalizar la cobertura de la enseñanza de las primeras letras por parte de la corona española, y sumado a esto, el elevado índice de analfabetismo que padecía el nuevo país; en el año 1822 se abrió la primera Escuela Normal con el método Lancasteriano¹⁷ en Santafé de Bogotá, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora, a quien

¹⁶ ZULUAGA, O.L. *Las Escuelas Normales en Colombia durante la reforma de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez*. Revista Educación y Pedagogía. Números 12 y 13. Universidad de Antioquia. 1984. P. 7.

¹⁷ El maestro Joseph Lancaster adoptó el método de enseñanza mutua, creado inicialmente en la India y llevado por el misionero Andrés Bell a Inglaterra. Lancaster lo perfeccionó hasta demostrar que un solo maestro era suficiente para

hizo venir el vicepresidente de la Gran Colombia, General Francisco de Paula Santander, para “establecer Escuelas Normales¹⁸ de enseñanza mutua e instruir maestros para que las multiplicaran lo más que fuera posible”¹⁹.

Según Báez (2005), bajo el gobierno del presidente Pedro Alcántara Herrán, se dictó el decreto del 2 de noviembre de 1844, ordenando el establecimiento de las Escuelas Normales en cada capital de la provincia de la república. De esta manera se constituye la Escuela Normal de Bogotá, que se organizó con capital mixto.

En la primera mitad del siglo XIX, las Escuelas Normales en Colombia no consiguieron consolidarse y funcionar de manera sostenible; las que se abrieron duraron poco tiempo y luego desaparecieron, sin embargo, no se puede desconocer su papel destacado en el campo educativo y social de la época.

La reforma educativa de Colombia de los años setenta del siglo XIX, se caracterizó por tener una concepción integral del problema educativo, que incluía, entre otros aspectos, la formación del maestro. En cuanto a la constitución y organización de las Escuelas Normales entre 1870 y 1886, el decreto orgánico de instrucción pública de 1° de noviembre de 1870, sintetiza las políticas educativas que en materia de instrucción pública concibieron los líderes liberales radicales para el periodo federalista. Entre estas disposiciones, estaba la apertura de las Escuelas Normales femeninas y masculinas; y para el año 1880 ya había 12 para varones y 11 para mujeres.

dirigir un gran número de alumnos, valiéndose de los alumnos más adelantados como auxiliares de enseñanza; por ello, este sistema es conocido también como enseñanza mutua o monitorial. Gaviria (1972, citado en Valencia 2006).

¹⁸ “La Escuela Normal es una escuela de las primeras letras, que aplica rigurosamente el método de enseñanza mutua, configurándose como un modelo para enseñar el método, reproducirlo (difundirlo) en la República. Entre un maestro formado en la escuela normal y un niño que hace parte del sistema en calidad de monitor, la diferencia está en que el maestro es un sujeto cuyo conocimiento del método le ha reconocido y calificado la Escuela Normal mediante un examen, habilitándole así para enseñar a otros maestros y convertirlos en focos multiplicadores del mismo. ZULUAGA, Olga Lucía. *Las Escuelas Normales en Colombia durante la reforma de Santander y Ospina*. Historia del saber pedagógico. Revista Educación y Pedagogía Universidad de Antioquia. Versión electrónica. P 272.

¹⁹ Ospina, Mariano. Exposición que el secretario de Estado en el despacho del interior y relaciones exteriores del gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional de 1842. P. 7

La pretensión de este decreto era “dejar atrás la normal lancasteriana, memorística y repetitiva, para fundar otra, con capacidad de ruptura con la tradición y con fortaleza en los métodos activos...”²⁰. Consideraron que el método de enseñanza objetiva, o método pestalozziano, cuya aplicación se venía experimentando con éxito en Alemania, resultaba ser el más apropiado para la formación del nuevo maestro, y por supuesto para su aplicación en las escuelas públicas, pues estaban convencidos de que a través de él se podía desplazar la memoria para darle paso al desarrollo de todas las facultades humanas. Es de anotar que en este Decreto orgánico del 1º de noviembre de 1870, en su artículo 36, se les prohibía a los maestros, como funcionarios del estado, la enseñanza de cualquier religión en las escuelas públicas.

En la década de los ochenta del siglo XIX, el presidente Rafael Núñez, quien asumió con su eslogan “Regeneración o catástrofe” y que contaba con el apoyo absoluto de la iglesia, de los conservadores y de los liberales independientes, propuso una reforma a la formación de maestros, muy distinta a la de la estrategia liberal anterior, en donde se promulgaba que como condición necesaria para el ejercicio docente “Se consideraba que el maestro ideal debía regir su acción por los principios de la moral cristiana y actuar como representante de Jesucristo, el institutor de la humanidad”²¹. “Durante este periodo las escuelas normales tuvieron un carácter monástico y una disciplina de encierro...”²²

En el siguiente gobierno de José Manuel Marroquín, se trazó un proyecto educativo que produjo la ley orgánica de educación, Ley 39 de 1903, que buscaba la organización de un sistema educativo integral que hablaba de establecer una Escuela Normal sostenida por la nación, en cada capital por

²⁰ RENTERÍA, P.E., *Ibidem.*, p 161.

²¹ CLEMENTE B.I., “*Escuelas normales y formación del magisterio durante la regeneración, 1886-1899*”, en revista *Educación y Pedagogía*, Nos. 14 – 15, pág. 144

²² RENTERÍA, P.E., *Ibidem.*, p. 169.

departamento, con lo cual se dio origen a lo que sería la institución formadora de maestros para el siglo XX en Colombia.

Durante el siglo XX, la práctica pedagógica se orientó especialmente hacia la implementación y la consolidación de los métodos propuestos por la pedagogía activa, derivada especialmente de María Montessori y Ovidio Decroly, la cual tuvo en el pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero su principal representante en Colombia²³.

En la primera mitad del siglo, los discursos de la reforma privilegiaron el saber biológico y médico para la formación de maestros. Entre 1925 y 1936, el saber pedagógico en las instituciones formadoras de maestros cambia su eje de fundamentación: sin abandonar el saber biológico se prioriza la psicología experimental. En 1934, con la creación de las facultades de educación de la Universidad Nacional, y más claramente en 1936, con la conversión de dicha facultad en Escuela Normal Superior; el saber pedagógico encuentra un nuevo referente: los saberes sociales, la sociología, así como la pedagogía activa de corte social del pedagogo norteamericano John Dewey.²⁴

En este sentido, la dispersión del objeto y el campo práctico de la pedagogía afectó notablemente la formación del maestro, quien pasaría a ser, a partir de esa dispersión, sujeto de saber de disciplinas diferentes a la pedagogía y a la didáctica. La Escuela Normal que se fundó en Bogotá hacia 1936, marcó la pauta para el desarrollo de un proyecto de formación de maestros con características de intelectual y universal y, desde luego, con avanzados conocimientos en materia de investigación científica y humanística.²⁵

Posteriormente, durante los años 70 comienza a evidenciarse la tecnología educativa en Colombia; hecho que empobreció el enfoque pedagógico en las Normales. Por esos mismos años los Decretos 080 de 1974 y 1419 de 1978, prácticamente homogenizaron los estudios normalistas con los

²³ RENTERÍA, P.E. *Ibíd.*, p. 170.

²⁴ SÁENZ OBREGON, J, "*Las reformas normalistas de la primera mitad de siglo, 1903-1946*", en *Revista Educación y Pedagogía*. Nos. 14-15, pág. 153.

²⁵ RENTERÍA, P.E. *Ibíd.* p. 172.

del bachillerato, de tal forma que los egresados no obtenían el título de maestro sino de bachillerato pedagógico.²⁶

En el año de 1982 surgió el Movimiento Pedagógico Nacional y que constituye el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)²⁷. Así mismo, los planteamientos realizados en el año de 1991 por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo²⁸ que hizo recomendaciones acerca de la educación, manifestando entre otros aspectos, que se hace necesario cambiar las políticas educativas estatales a través de la reformas del sistema educativo en todos los niveles (educación inicial, básica, postbásica, media, y la educación superior: técnica, tecnológica y universitaria). Recomiendan que para dignificar la profesión docente es pertinente, entre otras cosas, reformar la formación inicial de maestros.

Estas movilizaciones sociales y académicas, trajeron como consecuencia la expedición de la Ley General de Educación o ley 115 de 1994. La Constitución de 1991 sentó las bases para la promulgación de esta Ley²⁹, a partir de la cual se comienza a escribir un nuevo capítulo en la historia de la educación colombiana y por ende, en la formación del magisterio.

La Ley General de Educación o Ley 115, estipula un sinnúmero de requerimientos a las instituciones formadoras de maestros, lo que hace necesaria la reestructuración de las Escuelas Normales, y en ese sentido, se hace indispensable mencionar que la precitada ley en su artículo 109, determina que la formación de maestros tendrá como finalidad:

- a. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.

²⁶ HERRERA. M, Citada en FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA. ESTUDIO DIAGNÓSTICO. Universidad pedagógica Nacional. UNESCO / IESALC. Bogotá. D.C. Mayo de 2004. P 26.

²⁷ Para ampliar sobre el Movimiento Pedagógico colombiano puede leerse a Tamayo Valencia A. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

²⁸ MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Colombia: al filo de la oportunidad. Tomo I Presidencia de la república. Consejería presidencial para el desarrollo institucional. Colciencias. Tercer mundo editores. Santafé de Bogotá, D.C., 1996.

²⁹ El Movimiento Pedagógico de los años ochenta, sentó su impronta en la Nueva Ley de Educación, no porque toda ella fuera de su iniciativa, sino porque ya venía concibiendo de una nueva manera al maestro, sus prácticas y a su saber fundante: la pedagogía, cosa que no podía ser soslayada por la dirección educativa del país.

- b. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como partes fundamentales del saber del educador.
- c. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- d. Preparar educadores, a nivel de pregrado y posgrado, para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Igualmente, el artículo 110 de la citada ley exige que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.

Según Rentería (2004) “al analizar las condiciones de existencia de las Escuelas Normales, se observó que estaban muy lejos de cumplir con estos requisitos de ley, pues se encontraban sumidas en la inercia y anquilosadas en su caminar, sin posibilidades de asumir el reto que les planteaba la posmodernidad en el campo del desarrollo científico-técnico”³⁰.

Así mismo, para Rentería (2004)³¹ esas condiciones reales de existencia de las Escuelas Normales que ameritaban su reestructuración son:

- La pérdida sistemática del rigor de la pedagogía como teoría que orienta la enseñanza y, en general, de todas las acciones que se inscriben en el contexto de la práctica pedagógica...
- La falta de rigor en la aplicación del método de enseñanza: La ausencia de dominio del saber pedagógico trajo como consecuencia que el método de enseñanza no constituyera objeto de reflexión desde un punto de vista epistemológico y, por tanto, se produjera un olvido en el establecimiento de las relaciones entre enseñanza y formas de constitución del conocimiento que se enseña...

³⁰ RENTERÍA, P.E. *Ibidem.*, p 173.

³¹ *Ibidem.*, p 174.

- La pérdida de identidad tanto de las instituciones normalistas como de los sujetos que en ellas interactúan: Los decretos y resoluciones que diversificaron la enseñanza media en Colombia introdujeron en las Escuelas Normales modalidades distintas a la pedagógica y, como si fuera poco, redujeron la formación docente a la categoría de bachillerato pedagógico, lo cual trajo como consecuencia un deterioro de la imagen que tradicionalmente había identificado a las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes en la historia de la educación colombiana.
- La pérdida del reconocimiento social: Generada por la ausencia de unas Políticas de Estado capaces de reconocer la educación como bastión principal del desarrollo económico y social.
- La ausencia de prácticas investigativas: Se pudo evidenciar, durante el desarrollo del proyecto, un gran abismo entre la enseñanza de las ciencias y el desarrollo de las prácticas investigativas, debido quizá a la falta de conocimientos en el campo de la investigación científica o a la poca voluntad de los profesores. Cualesquiera que hayan sido las causas, hay que anotar que esta carencia se manifiesta como el principal obstáculo para que las Escuelas Normales se convirtieran en instituciones del saber y, especialmente, del saber pedagógico.
- La desarticulación entre las Escuelas Normales y las Escuelas Anexas como campo de aplicación y experimentación del saber pedagógico.
- La pérdida de vocacionalidad: La vocación tiene que ver, específicamente, con dos elementos fundamentales: el primero se relaciona con la inclinación natural que se siente hacia cierta profesión u oficio; el segundo se expresa en las habilidades,

destrezas, actitudes y aptitudes, innatas o adquiridas en el proceso vital, que las instituciones educativas (las normales) debían cultivar y perfeccionar.

Posteriormente, una parte representativa de la comunidad de formadores de maestros, reunida en 1997 en el congreso FORMAR, reconoció los siguientes aspectos como antecedentes de la reestructuración de las Escuelas Normales³²:

- La investigación efectuada por la universidad del Valle en las escuelas normales de Roldanillo, Zarzal y Guacarí para la implementación del modelo pedagógico integrado.
- El proyecto especial de formación de maestros cuyo objeto era la reforma de las Escuelas Normales. Este proceso partió de la reforma de las escuelas normales y autodiagnósticos institucionales que se concretaron en el decreto 1348 de 1990, decreto que no fue aplicado.
- El primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores convocado por la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Estudio e Investigación docente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE.
- El documento, Reestructuración de las unidades formadoras de docentes, presentado por el ICFES en 1991, contiene una propuesta de reestructuración de la formación de educadores a todos los niveles, cuyo eje sería la investigación.

Seguidamente, el Ministerio de Educación Nacional, mediante acto administrativo, determinó que las Escuelas Normales podían iniciar su proceso de reestructuración como Escuelas Normales

³² FORMACIÓN DE DOCENTES EN COLOMBIA. ESTUDIO DIAGNÓSTICO. Universidad Pedagógica Nacional. UNESCO / IEDALC. Bogotá. D.C. Mayo de 2004.

Superiores en cada entidad territorial, y que era necesario crear condiciones especiales para que las Escuelas Normales en proceso de reestructuración lograran ser aprobadas como Escuelas Normales Superiores y de esta manera operar cabalmente como unidades de apoyo académico para la formación inicial de maestros³³.

En concordancia con la Ley 115, se elaboró el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005, que contó con la participación de diferentes estamentos de la comunidad educativa a nivel nacional. Igualmente, el Plan Decenal de Educación, presentó la reforma de los modelos de formación de maestros como condición necesaria para conseguir el mejoramiento de la calidad de la educación. En estas normas se define que las Escuelas Normales deben reestructurarse como Escuelas Normales Superiores y para llevar a cabo esta tarea, les corresponde desarrollar un proceso de acreditación previa del programa de formación de educadores.

En este sentido, el Gobierno Nacional determina los procedimientos para reestructurar las Escuelas Normales Superiores que, por necesidad del servicio educativo, podían formar educadores a nivel de Normalista Superior. Las Normales Superiores que no fueron reestructuradas ajustaron sus programas para ofrecer, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 216 de la ley 115, preferiblemente programas de la educación media técnica u otros de la educación por niveles y grados, según las necesidades regionales o locales³⁴.

En el año de 1997, se materializa el último proceso de reestructuración de las Escuelas Normales con la expedición del Decreto 3012, mediante el cual se establecen los requisitos básicos de funcionamiento de los programas de formación de educadores y se adoptan disposiciones para su

³³ NIÑO ZAFRA; L. S., La formación de educadores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Versión electrónica.

³⁴ Otra serie de actividades encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa la constituyen el diseño y ejecución del proceso de acreditación de las Escuelas Normales como parte de su reestructuración; la actualización de los docentes a través de convenios con los centros universitarios.

organización y funcionamiento, así como también los criterios para la firma de convenios con las universidades a fin de adelantar la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo.

Así mismo, este decreto establece la base pedagógica de la formación de los maestros a partir de los núcleos del saber, estipulados en el Artículo 4 y que tienen como finalidad asegurar una línea esencial y común de identidad profesional de los educadores a partir de su formación y de equidad en las ofertas formativas³⁵.

El Ministerio de Educación Nacional a través de un acto administrativo confirió la acreditación por el término de 5 años a las Escuelas Normales Superiores que reunieron los requisitos del citado decreto. Las Normales que no fueron reestructuradas debidamente, se convirtieron en establecimientos educativos por niveles y grados (Art. 19). De esta forma, antes de los procesos de reestructuración, existían alrededor de 200 Escuelas Normales en el país, de las cuales 137 fueron reestructuradas en un movimiento que, si bien reducía el número de las normales, garantizaba un mejor nivel en la calidad de la formación de docentes.

Las Escuelas Normales Superiores reestructuradas se organizan en torno a un Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el que se condensan, entre muchos otros aspectos, su visión, su misión, sus objetivos y la manera como se ha decidido alcanzar los fines de la educación y de la formación de maestros para el preescolar y la educación básica primaria, teniendo en cuenta las necesidades de los educandos y el contexto en el que viven: local, regional y nacional. Esta circunstancia ha incidido en que la gestión y la autoconstrucción de los propios proyectos derive en formas distintas de organización de institución a institución, ya que cada una tiene su propia manera de pensarse según sus necesidades. Se debe tener en cuenta que cada Escuela Normal Superior, según la disposición, debe desarrollar un énfasis de conocimiento (estos énfasis para el ciclo complementario

³⁵ Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores CAENS. Formación de maestros. Elementos para el debate. Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2000.

están descritos en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994). Asimismo, los procesos curriculares del ciclo complementario deberán engranarse a todo el proceso de formación de la Normal Superior.

De igual manera, con el Documento Marco de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores, en el que se asume la formación de maestros en toda su complejidad, requiere que las Escuelas Normales Superiores se comprometan con la fundamentación pedagógica de una propuesta de formación inicial de maestros para el nivel de preescolar y básica primaria, formulada a partir de los núcleos del saber pedagógico, enriquecida con la investigación educativa y viable a través de la gestión institucional en su dimensión formativa y en su relación con el contexto. Para el caso de las Escuelas Normales Superiores, este asunto está orientado por los criterios que se derivan del Decreto 3012 de 1997, específicamente los referidos a que dichas instituciones cuenten con:

- Un sustento pedagógico que oriente la formación a partir de sus propios enfoques y de la consulta, así como toma de posición y resignificación argumentada de teorías y modelos pedagógicos de reconocimiento nacional e internacional, que guarden coherencia con el enfoque institucional.
- Una estructura académica de formación y un plan de estudios que vinculen explícitamente los núcleos del saber pedagógico, apropiados y resignificados, al enfoque y marco de referencia conceptual de cada institución.
- Una propuesta investigativa que se constituya en el eje transversal de los procesos y actividades de formación y del quehacer de la institución.
- Una estructura organizacional y de gestión que permita llevar a cabo su propuesta de formación.

En abril de 1998, el decreto 3012, promulgado con el propósito de direccionar la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores, fue integrado en un documento base que incluía,

además, una serie de consideraciones actuales en torno a la educación, los maestros, la pedagogía y lo que desde entonces se comenzaría a conocer como el Sistema Nacional de Formación de Educadores. Entre los años 2001-2004 se completó el proceso de acreditación de las 137 Escuelas Normales Superiores que están autorizadas en el país para formar a los maestros para desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria.

Para obtener la Acreditación de Calidad y Desarrollo, la institución debía elaborar un plan de ejecución a partir de la propuesta pedagógica de formación de maestros, con base en el cual se realizara la autoevaluación, es decir, cómo se habían materializado las diferentes dinámicas que la Normal propuso y los alcances concretos en la formación de los maestros.

Con el informe de la autoevaluación, la Normal solicitaba la evaluación externa al Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores, CAENS. Posteriormente, las Normales entraban en un proceso de autoevaluación.³⁶

Esta visita se da durante los años 2000 a 2003, en razón de que algunas normales no alcanzaron a elaborar su documento y quedan aplazadas; este periodo de certificación fue denominado Acreditación Previa de Calidad y Desarrollo. Paralelo a estos programas, el Ministerio adelantó un Plan de Acreditación, para garantizar que todas las Escuelas Normales del país cumplieran con condiciones mínimas de calidad. Este proceso contempla dos etapas: la Acreditación Previa y la Acreditación de Calidad y Desarrollo. La primera, consiste en la valoración de la propuesta pedagógica de acuerdo con los niveles exigidos por el MEN, como requisito para que las Secretarías de Educación le otorguen a la Escuela Normal la licencia de funcionamiento. Y la segunda, consiste en valorar y

³⁶ Al tablero no. 10, noviembre 2001.

verificar por parte del MEN la puesta en marcha de la propuesta pedagógica de formación inicial de maestros.

A partir de este momento, las Escuelas Normales tienen cinco años para desarrollar ese proceso de mejoramiento y fortalecimiento institucional y se esperaba que en el año 2006 se iniciara el proceso de renovación de registro calificado. En el año 2007, aparece el proceso de evaluación del estado de las Escuelas Normales que no se dio con suficientes resultados porque no era un proceso de certificación.

Este proceso termina por ubicarse dentro del proyecto de ley 30 y a partir de la expedición de esta normativa, ya no se denomina ciclo complementario sino Programa de Formación Complementaria, por eso se da la discusión frente a la desaparición de los énfasis ya que estos fueron un propósito para motivar el desarrollo de las diferentes áreas, con el objetivo de fortalecer no solo las áreas de mayor desarrollo, sino también las que no lo tienen.

Del 2005 al 2009 se produce un cambio en la política estatal hacia las Escuelas Normales, creando y sosteniendo un clima de ambigüedades, que las resuelven estableciendo un giro en contra del acumulado logrado en las Normales; todos esperaban la resolución que definiera los criterios de la acreditación de alta calidad, dando continuidad a los procesos ya logrados; pero aparece el Decreto 4790 de diciembre 19 del 2008 que regula el proceso de verificación de condiciones de calidad, hecho que se sustenta en su artículo 6°. De igual forma, estipula para las Escuelas Normales que no superen dicha verificación, un condicionamiento a un plan de mejoramiento que deberá ejecutarse en un plazo no mayor a un año y en caso de no hacerse, acarrearía para la Normal una revocatoria de la autorización para admitir nuevos estudiantes al programa de formación complementaria. En esta nueva concepción de la política prima el modelo de estandarización y de gestión institucional, antes que la construcción

pedagógica ya realizada (Fayad Sierra, 2010)³⁷. Como resultado de la implementación de esta política, en la actualidad existen al menos 137 programas de formación complementaria en igual número de ENS distribuidas en 57 secretarías de educación, que deben someterse al proceso de verificación de condiciones básicas de calidad según lo establecido en el Decreto 4790 de 2008, según los tiempos y protocolos definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Vale la pena reafirmar que en el decreto 4790 de 2008, se establecen las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria ofrecido por la Escuela Normal Superior que responderá a su Proyecto Educativo Institucional y estará regido por la Ley 115 de 1994, la Ley 715 del 2001 y sus normas reglamentarias.

Por otra parte, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación Decreto 1075 de 2015, propone un nuevo esquema en relación con la acreditación, la verificación de las condiciones de calidad antes señaladas, que conduce a la autorización o no, por parte del MEN, para ofrecer el Programa de Formación Complementaria. Para el desarrollo de esta verificación de condiciones de calidad del PFC, se creó una Sala Anexa de ENS en la Sala de Educación de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES –, la cual se encarga de emitir un concepto al Ministerio de Educación Nacional, recomendando la autorización, la autorización condicionada o la no autorización a la Escuela Normal Superior para ofrecer el programa de formación complementaria.

Frente a situaciones ambiguas que suscitó la oferta de programas semipresenciales en algunas regiones del país, el Decreto 1075 de 2015 establece la obligatoriedad de contar con la autorización por parte del Ministerio de Educación Nacional para que la Escuela Normal Superior pueda ofrecer programas de formación complementaria con la metodología de educación a distancia, para lo cual debe cumplir once (11) condiciones de calidad adicionales a las definidas para el programa presencial,

³⁷FAYAD SIERRA, J. (2010). El debate entre gestión y pedagogía como posibilidad de análisis de la implementación del decreto 4790. *Cuaderno Pedagógico. Política de gestión o pedagogía en las Escuelas Normales*, pp.6-14.

y cuya verificación también le compete a la Sala Anexa de Escuelas Normales Superiores. A la fecha tres ENS cuentan con autorización para ofrecer el PFC en modalidad a distancia.

Llama la atención que este decreto centra su atención exclusivamente en el programa de formación complementaria, sin observar a la institución en general y, en particular, la articulación con la educación media; adicionalmente matiza el programa de formación complementaria en términos similares a los programas de pregrado de educación superior, particularmente en las condiciones de calidad definidas y en el proceso de verificación de tales condiciones, que guarda muchas similitudes con el proceso de registro calificado de los programas de educación superior. Se reconoce, de cierta manera, una intención de distinguir la formación de docentes que ofrece la ENS en el PFC con relación al servicio educativo en los niveles de educación preescolar, básica y media, y de equiparar la formación en el PFC a la educación superior.

En resumen, el Decreto 1075 de 2015: 1) le da un estatus particular al PFC ya que 2) establece condiciones específicas para promover y garantizar la calidad de estos programas, 3) define la verificación de tales condiciones de calidad como estrategia para asegurar la calidad de los PFC, dejando en manos del MEN la potestad de autorizar o no la oferta de estos programas, 4) orienta los convenios con las universidades desde un punto de vista pedagógico, respaldados en una organización de los programas por créditos académicos, 5) define condiciones para el desarrollo de PFC con metodología a distancia, y 6) ratifica la posibilidad de abrir la oferta del PFC a todos los bachilleres del país, independientemente de su procedencia, así como la supresión de los énfasis en el PFC.

La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu: su historia y su naturaleza formadora

Su origen data desde el 3 de agosto de 1914. En ese día, llegaron a Aranzazu once religiosas pertenecientes a la Comunidad Vicentina convocadas por el sacerdote Manuel Antonio Pinzón; llenas de esperanza e inspiradas en el servicio a Dios en los pobres, asumieron la misión de educar a niños y niñas de la época. A lomo de mula arribaron Sor Susana López, Sor Isabel Cabrera, Sor Josefina Bueno, Sor Isabel Delgado, Sor Cecilia Ochoa, Sor Josefina Botero, Sor María Luisa Osorio, Sor Isabel Zapata, Sor Micaela López, Sor Josefa Vargas y Sor Luisa Holguín.

La institución en sus inicios, ofreció la educación básica primaria, y, a medida que la población estudiantil avanzaba en su formación integral, se fue introduciendo el nivel de secundaria con una modalidad comercial fruto del análisis contextual de la época. En el año de 1954 por iniciativa de Sor Alicia Domínguez, se introdujo la formación de maestros, lo que permitió otorgar el título de **NORMALISTA ELEMENTAL** a la primera promoción en el grado cuarto, hoy noveno. ¡Qué acontecer pedagógico tan significativo para el municipio de Aranzazu!, dado que no solamente se formaban en el vientre del alma máter ciudadanos de calidad, sino también, maestros ejemplares que marcarían la pauta para que las generaciones venideras continuaran transformando desde el ser, el hacer y el sentir la población estudiantil de Colombia.

A posteriori, se aprobaron los estudios de quinto y sexto (hoy décimo y undécimo), lo que marcó el mejoramiento continuo de los procesos formativos que se adelantaban en el claustro educativo; en consecuencia, en el mes de noviembre de 1964 egresaron las primeras graduadas como **NORMALISTAS SUPERIORES**. Ello constituyó para la Directora Sor Ángela Correa un orgullo, por ser quien gestó la aprobación de la **NORMAL SUPERIOR** de acuerdo con la reforma de 1964.

En el trasegar educativo, la institución asimiló la normativa educativa vigente que cualificó la formación de maestros, y por acción del decreto 045, la institución otorgó el título de **MAESTRO(A)** a los egresados hasta 1974; posterior a este año y fundamentada la institución en el Decreto 080 se diversifica el Bachillerato, dándosele a la formación de maestros el nombre de **BACHILLERATO PEDAGÓGICO**, el cual fue reglamentado mediante la Resolución No. 4785 del mismo año.

La formación de maestros se iniciaba en el grado 8º, situación que conllevó a la reflexión pedagógica en el cuestionamiento de la madurez física e intelectual para la realización de la práctica docente. Esta realidad fue la que motivó a la institución a implementar a partir de 1975 el Bachillerato Académico, teniendo como principio la diferencia en la inclinación por la formación. Fue así como en 1977, se graduaron los primeros bachilleres académicos, situación que se dio hasta 1996.

A partir de 1980, esta institución se constituyó en un colegio mixto. En esta etapa de formación, la normal caminó a la par con las reformas nacionales que se fueron dando, hasta el punto de ser pionera en el programa Escuela Nueva y PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo de la Infancia), al convertirse en una institución capacitadora en estos programas a nivel nacional.

En la década de los 90 se inició un período de reflexión sobre la formación de maestros, propiciándose la discusión sobre el saber pedagógico, la calidad de la educación, la formación del hombre público y del maestro competente, cuyo resultado fue la consolidación de un PEI identificado con el nombre de “Formación del maestro hoy con perspectiva social cognitiva” el cual fue valorado en 1997, a nivel nacional, como **SOBRESALIENTE**. En el año 2005, la Normal participó en el concurso **GALARDÓN A LA EXCELENCIA**, haciéndose acreedora a un estímulo especial.

A partir del año 1999 y según el decreto 3012, la normal ofrece dos años más de formación pedagógica lo que la lleva a crear el Programa de Formación Complementaria con una duración de cinco semestres; esto hace que la institución sea visitada periódicamente por el Ministerio de Educación Nacional para verificar el aseguramiento de las condiciones de la calidad educativa y con ello garantizar el egreso de **NORMALISTAS SUPERIORES** de acuerdo con las exigencias del mundo actual. En dicho espacio, la comunidad en pleno, da testimonio de lo que es la Normal, de su proyección, de los valores que difunde y de su compromiso social de formar maestros y ciudadanos de calidad.

La institución educativa hasta el año 2007, fue regentada por la Comunidad Vicentina, posteriormente su timonel es entregado a la laica comprometida con la filosofía del servicio a Dios en el pobre –Magistra Gabriela Serna Ramírez-. A partir del año 2010 asume dicha misión el Magíster Gabriel Andrés Giraldo García, quien hasta la actualidad se desempeña con beneplácito, interpretando

el carisma vicentino que identifica la institución y siendo un gestor social comprometido con la formación de los ciudadanos y maestros que el país requiere.

En la actualidad, la institución ofrece todos los niveles de educación formal desde preescolar hasta media académica con profundización en pedagogía, un Programa de Educación de Adultos y el Programa de Formación Complementaria con una propuesta denominada “Formación de ciudadanos y maestros con compromiso social”, que se ancla al sistema de formación de educadores colombianos desde los ejes de formación, investigación, evaluación y extensión, además desde un estudio técnico de viabilidad y factibilidad que avala su existencia en el tiempo. La Escuela Normal Superior sintetiza su actuar misional en el servicio a la comunidad aranzacita desde el compromiso ético y pedagógico de formar y transformar ciudadanos y maestros.

La Institución Educativa desde una visión sistémica se asume como un todo, por lo tanto, articula niveles, ciclos y programas educativos al Proyecto Educativo Institucional, posibilitando con ello el desarrollo interno y la proyección del mismo hacia la comunidad. En esta línea, la función misional se enmarca en formar ciudadanos que contribuyan a la construcción del país desde una cultura de la legalidad, la reconciliación y la paz, para superar flagelos históricos como son la corrupción, el contrabando y el narcotráfico, que han marcado a la sociedad colombiana generando miseria, pobreza, violencia e ilegalidad. En sentido específico, forma educadores que reciben el título de Normalistas Superiores, quienes, en coherencia con la misión institucional, despliegan su tarea formadora con compromiso social y siempre en función de los infantes y sus familias, dado que se asume que el mayor tesoro de un país está constituido por la infancia, y es por ello que se realizan esfuerzos ingentes para que sean reconocidos como sujetos de derechos.

Por otra parte, en relación con el proceso de verificación de condiciones de Calidad adelantado por el Ministerio de Educación Nacional, es necesario agregar que se verifican condiciones para dar crédito de verdad existencial a las expresiones y manifestaciones de una acción que históricamente se puede explicar, comprender e interpretar, para reconocer públicamente que se acepta como verdadera y válida. Es entonces un acto de credibilidad en algo o en alguien que supone una relación profunda y comprometida entre quien cree y aquello en lo cual se cree.

En ese sentido, es importante mencionar que el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu, Caldas, fue acreditado en el mes de enero del año 2003 según Resolución N° 082; a posteriori, se llevó a cabo un proceso de verificación de condiciones de calidad que se dio durante los años 2010 - 2012, legalizándose según resolución N° 9188 del 08 de agosto de 2012. Han transcurrido 8 años, espacio en el cual el programa ha cualificado su trabajo pedagógico en función de la formación de maestros para el desempeño en los niveles de pre-escolar y básica primaria.

Durante el año 2018, la Escuela Normal, se preparó para una nueva verificación de condiciones de calidad. Para tal fin, la Institución construyó y envió, al Ministerio de Educación Nacional, el documento maestro donde dio cuenta de todos los procesos vivenciados por la Institución desde la formación, investigación, evaluación y extensión, además de las condiciones físicas, financieras y administrativas que demanda el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria.

El proceso de verificación de condiciones de calidad fue adelantado por dos pares académicos designados por el MEN, quienes, durante varios días, y a través de visitas in situ, se dedicaron a corroborar la veracidad del informe plasmado por la ENS en el documento maestro. Posteriormente, los pares académicos enviaron al MEN un informe detallado con las hallazgos y realidades encontradas durante los días de visita, dando cuenta de cada uno de los procesos y acciones adelantados por la Normal para el aseguramiento de resultados y la consolidación del Programa de Formación Complementaria.

Después de validar este informe, CONACES emitió un concepto favorable, hecho que llevó al Ministerio de Educación Nacional a otorgarle a la Institución la acreditación de calidad por un periodo de ocho años. Se puede afirmar entonces, que este reconocimiento institucional se da merced del trabajo participativo de los miembros de la comunidad educativa, por tanto, es un reto y un desafío en la búsqueda permanente de la calidad educativa.

Actualmente, la institución y el programa de Formación Complementaria sintetizan su actuar misional en el servicio a la comunidad aranzacita desde su compromiso ético y pedagógico de formar y transformar contextos, realidades, sujetos, la familia y la sociedad. Por otra parte, se proyecta como organización inteligente, que busca formar ciudadanos, comprender y abordar realidades, y, producir

conocimiento social para abordar las situaciones que se presentan en el territorio desde el marco de los planes nacionales, regionales, departamentales y municipales.

Sistema de Formación de Educadores en Colombia

El presente apartado describe la formación de educadores como sistema y exige mirar la realidad como un todo, en conjunción con las interacciones de sus elementos constitutivos, por lo tanto, será necesario plantear algunas precisiones que sirvan de ejes conceptuales sobre los que se sustenta la escritura de este apartado y para ello, es necesario apoyarse en dos documentos que el Ministerio de Educación Nacional divulgó y en los cuales se basa este capítulo: Sistema Colombiano de Formación de Educadores - Lineamientos de Política (2013),y, Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores (2015).

Desde la promulgación de la Ley 115 de 1994 y los distintos decretos reglamentarios subsiguientes, una significativa orientación para la educación colombiana cobra mayor relevancia cada vez que se avanza en su implementación. Se destaca desde sus planteamientos la importancia de la vinculación de la comunidad educativa y académica en torno a la educación, lo cual, constituye un esfuerzo valioso de construcción de un proyecto educativo para el país, a largo plazo.

El capítulo 2 de esta Ley, se dedica a la formación de los educadores y se establecen las finalidades de su formación, relacionadas con educar profesionales de alta calidad científica y ética, reconociendo el saber práctico y teórico de la pedagogía, el fortalecimiento de la investigación y la preparación de los educadores a nivel de pregrado y postgrado. Igualmente, desarrolla aspectos relacionados con la profesionalización, el mejoramiento profesional y la calidad de los programas e instituciones formadoras.

La definición de los planes decenales de educación derivados de la Ley 115 de 1994, contempla propósitos y acciones puntuales para impulsar la educación en todos los niveles y contextos, reconociendo el lugar de la formación de educadores. A partir de los planes decenales, en los últimos diez años se evidencia en el país el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo, desde la conformación del sistema de formación de educadores.

Desde esta perspectiva, el sistema de formación de educadores se define como un sistema complejo, constituido por unidades igualmente complejas denominadas subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En cada subsistema se identifican unidades constitutivas que corresponden al sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones formadoras, los sujetos formadores y los programas y escenarios de formación en cada subsistema.

Las instituciones y sujetos implicados en la formación y el desarrollo profesional de los educadores del país conforman nexos y procesos formativos en grados y niveles distintos, como acciones particulares y conjuntas, articuladas a la política educativa nacional, y en coherencia con los propósitos y necesidades de formación de los educadores en los ámbitos nacional, regional y local.

García (2006 citado en MEN, 2012), también caracteriza como principios de los sistemas complejos la disposición de sus elementos por niveles de organización con dinámicas propias pero interactuantes entre sí y las pautas de evolución por reorganizaciones sucesivas (no por desarrollos continuos). Así, en el sistema de formación de educadores se entretajan las disposiciones normativas y políticas relacionadas con el desarrollo de programas y planes educativos conducentes al reconocimiento profesional y social de los educadores.

Además, las políticas, el sistema educativo, las decisiones e interpretaciones de las normas y regulaciones, los recursos, las instituciones y los sujetos componen dinámicas particulares que vinculadas entre sí conforman el sistema.

El sistema de formación de educadores está organizado por tres unidades internas vinculadas entre sí por múltiples vías: el subsistema de formación inicial, el subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación avanzada. Las relaciones entre unidades, en su conjunto, le permiten al sistema conformarse como una unidad compleja más amplia con características particulares.

El subsistema de formación inicial incluye los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos o poblaciones específicas. Contempla los distintos puntos de partida en los que se inicia la formación del educador y los tránsitos entre niveles de la Educación Superior. En todos los casos se concentra en los momentos de preparación del sujeto educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país.

El subsistema de formación en servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Debe ser consecuente con las acciones educativas dirigidas a los niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa.

El subsistema de formación avanzada se refiere a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y post doctorales de los educadores. En estos procesos se revierte y consolida la reflexión y construcción de conocimiento de la pedagogía, la didáctica, la gestión educativa y otros conocimientos afines a su desarrollo académico y profesional. Si bien se asocia a la oferta de formación posgradual de las universidades, convoca un diálogo intersectorial más

cercano que permita afinar los sentidos y propósitos de la formación avanzada de los educadores, de cara a las necesidades contextuales de su labor y a los requerimientos cada vez más afianzados para la consolidación del saber práctico y teórico del campo disciplinar y profesional de los educadores del país.

Ejes transversales del sistema colombiano de formación de educadores.

Los ejes transversales se reconocen como articuladores centrales del sistema de formación de docentes en los niveles iniciales, intermedios y avanzados. Su presencia en los distintos subsistemas se manifiesta en grados diferenciales, determinando las acciones de planeación y gestión del sistema de formación que deben tener en cuenta las instituciones autorizadas y acreditadas para definir los perfiles de los estudiantes y los roles de los egresados. En tal sentido, las instituciones formadoras de maestros en Colombia son las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior (IES) que cuentan con programas debidamente reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Sí bien los ejes son comunes en todo el sistema, cada subsistema tiene unos alcances diferentes. Por eso en el presente estudio se hace referencia únicamente a los ejes que dinamizan el acontecer de las Escuelas Normales Superiores que son las encargadas de ofertar y ejecutar el Programa de Formación Complementaria; a la vez, que están habilitadas para otorgar el título de Normalista Superior a sus egresados, quienes quedan facultados para ejercer la docencia en los niveles de Preescolar y Básica Primaria en el territorio nacional; cuestión contemplada en el decreto 1278 del 19 de junio de 2002.

Los ejes han sido identificados en función de reconocer las acciones centrales que permiten que las ENS sean formadoras de docentes y, por tanto, instituciones desde las cuales se genera conocimiento educativo a partir del cual se planea y desarrolla la formación de educadores y la formación de ciudadanos.

De acuerdo con esto, cuatro acciones centrales son desarrolladas en la actualidad en las ENS, lo cual determina su especificidad: 1) la formación de docentes en el nivel inicial y de ciudadanos, en su condición de institución educativa; 2) la investigación educativa como proceso de reflexión, análisis del entorno y comprensión permanente de los mismos, para la generación de nuevos saberes; 3) la evaluación sistémica y permanente, como mecanismo de revisión y análisis de los objetivos propuestos, y como forma de incrementar el nivel de impacto de las ENS; 4) la extensión como la interacción efectiva de las ENS con los entornos en los que están insertas, es decir, la capacidad de reflejarse y reflejar la comunidad en que está inserta. Estas cuatro acciones son las que configuran los ejes transversales de la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores y se detallan a continuación:

Formación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA DE LA SUBCATEGORÍA
Formación	Autoformación	Disciplina, motivación (extrínseca e intrínseca), intereses formativos, vocación, autodeterminación, prospectiva,
	Autoconocimiento	Inteligencia, pensamientos, sentimientos, emociones, impulsos, reacciones,

		decisiones, acciones, actitudes, aptitudes, consciencia, autoconcepto, autoimagen, autoestima.
	Autorreflexión	Crecimiento, libertad, compromiso, cuestionamiento, pensamiento flexible, autocrítica, conciencia reflexiva, sensación de bienestar, autorregulación metacognitiva,
	Transformación	
	Experiencia académica	
	Integralidad	
	Educabilidad	Condición humana y social, aprendizaje, educando, condición externa e interna
	Enseñabilidad	Conocimiento, ciencia, dominio, disciplina, pensamiento científico, representación cultural, historicidad, desarrollo sociocultural
	Sujeto sociopolítico	

Según los lineamientos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, la formación de docentes en una ENS es entendida desde procesos continuos de autoformación, es decir, refiere un trabajo permanente sobre sí mismo, de autoconocimiento y autorreflexión, encaminado a la transformación del sujeto. Quiere decir entonces que en la formación confluyen los saberes adquiridos a lo largo de las experiencias de vida en distintos contextos de interacción que, por supuesto, incluyen

experiencias académicas, pero que no se restringen sólo a éstas. De este modo la formación inicial de los docentes en las Escuelas Normales Superiores tiene como característica esencial la integralidad, pues tiene que ver con una plena conciencia del sujeto, del entorno y al hecho de que sus experiencias de vida son, esencialmente, un ejercicio de formación. En tal sentido, el decreto 4790 de 2008 propone la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía, y los contextos como principios rectores para la formación.

La Educabilidad:

Entendida como el conjunto de condiciones humanas y sociales, provenientes de la escuela, la familia, el estado y la sociedad, que hacen posible el aprendizaje en un niño o en un adolescente, apoya la delimitación en la formación de los docentes y estudiantes en las ENS, quienes cumplen un papel dentro de sus comunidades. En ese sentido, el MEN establece la educabilidad como uno de los principios pedagógicos en los que se ha de sustentar el quehacer pedagógico de las ENS, al afirmar que: “El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje”. (MEN, Decreto 4790 de 2008; Artículo 2). Se trata de desarrollar la capacidad de reconocer las condiciones externas e internas que juegan un papel importante para el aprendizaje de los estudiantes. (López, 2004; citado en MEN, 2012).

En consecuencia, la forma como el educador sea formado y la implicación que esto tiene en la interacción con el estudiante en el instante mismo en que el educador ejerce su labor, señala de alguna manera el éxito o el fracaso de un sistema educativo.

Por ello, en algunos países del norte de Europa como Noruega o Finlandia se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse,

estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento. Así, mientras un mal profesor puede simultáneamente extinguir el interés por una materia y lastimar la propia valoración del alumnado, un buen profesor sabe cómo puede comunicarse para despertar la curiosidad y suscitar el interés, ofrece experiencias nuevas, aporta una respuesta positiva al progreso incitando a continuar y a no rendirse cuando no se logra el éxito en el primer intento, etc. (Prats y Reventós, 2005, citado en MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 27).

Reviste excepcional importancia el hecho de reconocer que todo proceso educativo se fundamenta en una concepción del hombre, una concepción de la sociedad, una concepción psíquica y del desarrollo del pensamiento, una concepción del conocimiento y una concepción de lo educativo. Estas concepciones se fusionan en la práctica y constituyen los pilares desde los cuales el conocimiento pedagógico construye su propio sentido y da significación a la función educativa.

Según Armando Zambrano Leal: Educar se cristaliza en la reflexión de dos términos fundamentales: El principio de la educabilidad que implica según Meirieu, “que uno espere siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y que uno haga todo para que se produzca; y el principio de no reciprocidad con el cual se pretende que, aunque le dé todo al otro, no le puede exigir nada a cambio; ni su reconocimiento, ni su sumisión ni siquiera su éxito”.

La educabilidad es intencional. Gracias a la complejidad estructural del hombre y a la intencionalidad, podemos aspirar a convertirnos en el ser humano que deseamos ser. No estamos tan limitados por nuestra biología como el animal.

El hombre es educable porque es capaz de comunicarse y para comunicarse requiere de la puesta en práctica de los oportunos mecanismos de apertura hacia los demás. Lev Vigotsky ya argumentaba la extraordinaria importancia que tiene el grupo en nuestro desarrollo. De hecho, somos seres sociales, y como tales, nos sentimos especialmente atraídos por establecer relaciones con otros.

Los valores que vamos adquiriendo son producto de los intercambios entre grupos de iguales. Según la generación y su cultura, vamos aceptando o descartando aprendizajes, al mismo tiempo que los jerarquizamos.

La educabilidad es activa, puesto que la intencionalidad exige la participación de la persona que se beneficiará del aprendizaje, no obstante, la pregunta que se genera de los procesos educativos de los sujetos radica en qué enseñar y qué aprender. En consecuencia, se debe pensar en que lo enseñable se ubica en los mundos sociales, naturales y psicológicos, por tal razón, se requiere organizar los sistemas de enseñanza para fortalecer los aprendizajes del mundo que se le presenta al sujeto y los sujetos.

La enseñabilidad:

La “enseñabilidad” referida a los aspectos epistemológicos (valoraciones de la comunidad científica) o culturales (representaciones culturales y académicas), que hacen que las áreas del saber puedan ser curricularizadas, tiene que ver con el conocimiento profundo de las disciplinas, en perspectiva de su evolución desde el pensamiento científico, desde sus relaciones con la sociedad y desde sus representaciones culturales por parte de la comunidad. La enseñabilidad desde la perspectiva de la formación de docentes y estudiantes en el marco de las ENS, refiere la habilidad de reconocer las posibles dimensiones curriculares y pedagógicas de un área del saber, como configuración histórica, social y cultural. En tal sentido, el MEN define también la enseñabilidad como uno de los principios pedagógicos de la propuesta curricular y plan de estudios de las ENS, al señalar que “la formación complementaria debe garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas

curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria”. (MEN, Decreto 4790 de 2008; Artículo 2).

Por su parte, la enseñabilidad como principio pedagógico, hace alusión de modo particular a la enseñabilidad de las disciplinas, al considerarla como una característica de la ciencia, a partir de la cual se reconoce que cada conocimiento científico es susceptible de ser enseñable a partir de su historia y epistemología. De ahí que cada maestro debe saber qué enseña, pues toda ciencia es un sistema teórico y, en cuanto tal, su comprensión exige tener una concepción global e integral de todos los elementos y las relaciones que existen entre ellos.

En la formación de maestros en la actualidad es necesario tener presente no sólo aspectos pedagógicos, sino también aspectos didácticos como lo propone Shulman (2001), cuando hace referencia a los saberes necesarios para formar docentes. Dentro de dichos saberes está el conocimiento didáctico del contenido, ya que se plantea la necesidad de que los maestros en formación construyan conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar procesos de enseñanza que propicien la comprensión de los alumnos.

La enseñabilidad es fundamental en los procesos de formación de maestros, dado que como principio permite generar la conciencia en los sujetos de que todo conocimiento tiene sus formas de construcción, recreación y variación en el mundo escolar, es decir, se requiere conocer la historia, la epistemología y la filosofía de lo que se enseña, para no correr el riesgo de enseñar contenidos a-históricos o imprecisos. El maestro en formación o en ejercicio debe comunicar el conocimiento escolar, pero a la vez, realizar vigilancia epistemológica, en lo que se denomina transposición didáctica.

En síntesis, reconocer que el sujeto es educable y que se educa a partir del conocimiento de los mundos ya referidos demanda de una acción formativa consciente de los que participan en la misma,

y, por consiguiente, se debe reflexionar sobre dichos procesos desde una mirada crítica y constructiva que involucra formas de hacerlo, espacios y tiempos.

La pedagogía:

Es asumida en el decreto 4790 de 2008 “como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos”. (Artículo 2). Por su parte, en los Lineamientos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores la pedagogía es concebida “como saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas. Es entendida también como el saber del educador concretado en el quehacer enseñante al interior del aula”. (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 64). Se infiere entonces, que la pedagogía se constituye en un vehículo que le permite al docente reflexionar y comprender los diferentes acontecimientos acaecidos en el aula en su continua y cotidiana tarea de formar la infancia. Ello implica que el docente debe asumir una actitud reflexiva antes, durante y después de cada acontecer educativo.

De acuerdo con los Lineamientos de Política, “la pedagogía, también es considerada como como un saber teórico – práctico, desde el cual la reflexión y reconstrucción del saber sobre la enseñanza se reconfigura al decantar la experiencia educativa”. (P. 64). De esta manera, es catalogada como un campo de conocimiento, desde dos miradas.

La primera considera la pedagogía como campo conceptual, en tanto ofrece una idea de “apertura, en su condición múltiple y plural; con la capacidad de alojar discursos, prácticas, conceptos y teorías de diverso origen y la posibilidad de interpretar las contribuciones de las distintas culturas pedagógicas a través de la reconceptualización.” La segunda perspectiva

(Rodríguez, 2001) define la pedagogía como una disciplina en proceso de delimitación de su objeto de estudio, que toma distancia de otros campos disciplinares; en palabras de Andrés Klaus Ruge, en proceso de disciplinarización. Desde esta última orientación “la pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación reflexionada de un hacer” (Ruge, 2013). (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 64).

La pedagogía como saber discursivo y práctico debe estar presente durante todo el proceso de formación de maestros, de tal manera que éstos puedan ahondar en las distintas comprensiones de lo pedagógico, dado que el maestro como intelectual y profesional de la educación debe estar en capacidad de comprender y asimilar las nociones y conceptos que dan sustento y coherencia a su práctica pedagógica, asuma una mirada crítica al respecto y aporte de manera significativa en la construcción de saber pedagógico. Al respecto, (Vasco, 1990) señala:

Propongo que se considere la pedagogía, no como la práctica pedagógica en sí misma sino como el saber teórico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas.

Por lo tanto, resulta de vital importancia en el ejercicio de formación pedagógica, la articulación con diferentes saberes y procesos de pensamiento que “posibiliten el estudio, experimentación, sistematización, consolidación y apropiación de las teorías y conceptos que permiten entender y solucionar los problemas de la formación de los sujetos”. (Loaiza, 2019). En esta línea, cobra relevancia el planteamiento hecho en los Lineamientos de Política cuando se afirma que

La formación pedagógica al interior del sistema de formación de educadores deberá estar encaminada al acercamiento epistemológico, teórico, reflexivo, crítico y constructivo de su corpus conceptual y práctico. Es indispensable posibilitar la apropiación, desarrollo y constitución disciplinar del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el contexto para el aprendizaje, la didáctica, el currículo, la evaluación, la escuela como lugar de socialización y otros temas asociados a la educación. (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 64).

Diferentes autores conciben la pedagogía al menos desde cuatro perspectivas que van desde la consideración de ésta como saber o discurso, hasta las de ser una ciencia. Estas formas de calificar la pedagogía a partir de distintas miradas, han dado lugar a múltiples construcciones conceptuales y también a distintas comprensiones de lo pedagógico.

Una primera perspectiva considera que “la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”. (Zuluaga, Echeverry, Martínez y Quiceno, 1998, citados por Guerra, 2003). De esta categoría se desprende la enseñanza como elemento configurador del acto pedagógico, que se va construyendo en el encuentro dialógico entre enseñante y aprendiente y que ciertamente tiene lugar en el espacio escolar.

En esa misma perspectiva se ubican los planteamientos de la maestra Eloisa Vasco (1990) citada por Guerra (2003) para quien la razón de ser de la pedagogía es el acto pedagógico; los de Carlos Eduardo Vasco (1990: 119) citado por Guerra (2003) para quien la pedagogía es “el saber teórico – práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica y de otras prácticas y disciplinas que intercalan con su que-hacer”. De este planteamiento emerge como factor fundamental los diversos elementos que configuran el saber del maestro que se va construyendo desde la teoría y la práctica.

En una segunda perspectiva pueden situarse los planteamientos de Vladimir Zapata (1993) citado por Guerra (2003), para quien la pedagogía “es un discurso con un corpus conceptual resultante de la reflexión sobre la formación, cuando ésta es hecha ex profeso, con intencionalidad explícita en un escenario construido para ello (formal y no formal) y con actores rituales (maestros y alumnos)”, y los de Rafael Flórez (1993), para quien la pedagogía “es una disciplina socio – humanística que estudia y propone estrategias para la transición del niño del estado natural al estado humano hasta lograr su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre, proceso que está subordinado a la meta de la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización”. De esta concepción de pedagogía, se destaca como elemento esencial la reflexividad del maestro que apunta indefectiblemente a la comprensión de los fenómenos educativos que le dan sustento a su práctica pedagógica.

Una tercera perspectiva de la pedagogía es la planteada por el profesor Alberto Echeverry (1993) citado por Guerra (2003), quien la define como “una disciplina en la que se mueven coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas, lo cual no impide que ella tenga un campo autónomo en varios sentidos: histórico, epistemológico, experimental y comunicativo”. De esta perspectiva se deduce la implicancia que tienen los saberes que porta el maestro y que debe vincular de manera dialógica en su quehacer pedagógico, permitiéndole la apropiación, desarrollo y constitución disciplinar del conocimiento pedagógico.

En una cuarta perspectiva de la pedagogía pueden ubicarse los planteamientos de Mockus (1995) citado por Guerra (2003), para quien “una pedagogía correspondería a una cierta delimitación de modos de enseñar considerados válidos dentro del conjunto muy amplio de todos los posibles modos de enseñar”, también este enfoque está inmerso en los postulados de Mario Díaz, quien habla de “un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas pedagógicas”, la pedagogía se asume como “un dispositivo para la producción, reproducción o transformación de la cultura y de los procesos de socialización.

Lo anterior implica mirar la pedagogía desde diferentes posturas o ámbitos de comprensión, que permitan una reflexión amplia, así como también una reconstrucción del saber sobre la enseñanza para cualificar, pero, sobre todo, para dotar de sentido la experiencia educativa. “Porque es a través de la pedagogía que el educador construye conocimiento, renueva permanentemente sus estrategias y didácticas y resuelve los conflictos cognitivos que le imponen los desafíos de enseñarle a otros”. (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 102).

Por otra parte, la formación para ser considerada como tal, requiere involucrar aspectos que van más allá de la enseñanza teórico práctica de las ciencias, las disciplinas, las artes y los oficios, dado que demanda conocer el sujeto de formación para experimentar un acto de humanidad que es “la formación misma”. Por lo tanto, reconocer el sujeto como un ser geográfico, implica realizar lecturas de contexto desde miradas que se alejan de las viejas usanzas cartográficas, para ubicarlo como un ser social, cultural y espiritual que se complejiza en su comprensión del ser.

Los contextos

Pensar en un contexto educativo y/o formativo conlleva a superar el pensamiento cartesiano basado en referencias geográficas; ello demanda reconocer actores y escenarios fácticos o virtuales, así como la urdimbre de relaciones que se tejen en función del ser y del ser siendo, que según Ponty no tiene otra intención que tematizar la existencia, el ser-en-el-mundo. Esta noción de hombre señala que la comprensión de las vivencias forma parte de la minuciosa descripción de experiencia vivida. “La esencia está en la existencia”. Y dentro de ella, “la vivencia en su campo inter-subjetivo e intra-subjetivo, aunque sepamos que esta delimitación de subjetividades es imposible de completarse, tal como la reducción fenomenológica que nunca se completa” (Merleau-Ponty, 1945, citado por Dantas y Moreira, 2009). Así, el interés de

Merleau-Ponty está puesto en un hombre concreto e histórico, luego, multifacético, o sea, con múltiples dimensiones.

El hombre está íntimamente unido a su condición histórica, es decir, concreto, como dado de realidad. Por esto, tiene infinitas posibilidades de experiencias, tal como nos recuerda Merleau-Ponty (1945, citado por Dantas y Moreira, 2009): “El mundo no es lo que yo pienso, sino aquello que yo vivo; estoy abierto al mundo, me comunico indubitablemente con él; pero no le poseo, él es inagotable”. Es decir, el mundo no está circunscrito a concepciones interiorizadas y el hombre posee una comprensión singular del mundo, moviéndose de forma igualmente singular, y esta experiencia se da según su modo de percibirse y de percibir el otro en el flujo de la existencia.

Son estas experiencias vividas las que dan sentido al mundo de la vida de los sujetos y que le permiten transitar del yo puedo al yo soy. En ese sentido, sostiene Husserl (1984) “entre el hombre y el mundo existe una correlación, lo que implica que yo no puedo comprender al hombre sin su relación con el mundo ni al mundo sin su relación con el hombre”.

Husserl, nos dice que el mundo de la vida es “el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica”. (Husserl, 1984, citado en Herrera, 2010). Para Husserl “la experiencia de este mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas, etc.”.

El mundo de la vida implica, por consiguiente, una infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente. Es toda esta riqueza de significaciones la que exactamente elimina u olvida las ciencias naturales en su comprensión del mundo. (Herrera, 2010; p.11).

El mundo de la vida se encuentra siempre presente de antemano. Nuestra experiencia, nuestras actividades, deseos, valoraciones y estimaciones, la elaboración de proyectos o la propuesta de tareas, todo ello presupone el mundo de la vida. Y lo presupone como el medio en el que todo eso es realizable, “en el que ya poseía un sentido, del que teníamos una cierta comprensión previa, pero en el que también ha llegado a adquirir el sentido que poseen para nosotros una vez llevada a cabo la experiencia”. (Herrera, 2010; p. 12). Se trata, exactamente, del mundo de nuestra vida, porque ésta tiene lugar sobre un fondo de sentido con el que cada uno de nosotros contamos permanentemente sin hacerlo explícito, sin que esté expresado o fijado de alguna manera.

El mundo de la vida, es un mundo social, es un mundo contextualizado donde confluyen escenarios y actores; el cual es matizado como acto fenomenológico, siendo allí donde el sujeto político, social y educable se realiza en función de sí mismo y del otro. El contexto es, por lo tanto, un espacio vivido, en consecuencia, es fundamental a la hora de formar y formarnos.

En el decreto 4790 de 2008 (Artículo 2) se asume el contexto “como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados”, no obstante, se desvincula en dicha definición el ser como realidad ontológica, dado que los espacios vividos se resignifican a través de la experiencia. De ahí la importancia que empieza a tomar el contexto para la construcción de los aprendizajes, ya que éste es un proceso de enculturación.

La formación sin espacios vividos por los sujetos, se torna carente de sentido, por consiguiente, es necesario que el maestro en formación y en ejercicio tengan en cuenta la multiplicidad de contextos a la hora de formar, ya que la actividad de aprender corresponde a una práctica social y comunicativa que posibilita a cada sujeto reconocerse y proyectarse por la senda vital. Un educador debe poseer una perspectiva de la realidad y de sus tendencias lo que le permite tener una mejor ubicación en el mundo y por ende claridad acerca del momento actual. En este principio tiene cabida la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

En consecuencia, un maestro en formación o en ejercicio que profesa la función vital de formar la infancia, incorpora los principios referidos de manera consciente para un mundo real, que se constituye a partir de la conjunción del mundo material y cultural que genera sentido humano a la vida como sello educativo.

En esta misma línea, el decreto 4790 de 2008 establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores, y, regula en su artículo 3 el componente formativo de los estudiantes pertenecientes a estos programas iniciales de formación de educadores; para tal efecto, los numerales 2, 11 y 12 establecen respectivamente:

- “Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior”. (Numeral 2). Se distinguen claramente en este apartado dos componentes constitutivos del criterio de calidad; el primero, refiere las disposiciones autónomas de la Escuela Normal Superior que le imprimen un matiz o sello de identidad al normalista o egresado, es decir, se relaciona con el direccionamiento estratégico y el horizonte institucional de cada institución formadora y, el segundo, exige incorporar elementos formativos a modo de lineamientos curriculares que regulan el ejercicio docente, tanto del estudiante como del egresado; además, delimita el campo de acción profesional con destinación específica al preescolar y la básica primaria.

Los fundamentos de formación que debe asegurar la ENS en el Programa de Formación Complementaria deben tener observancia de los fines educativos propuestos para los niveles de Preescolar y básica primaria, los cuales deben ser comprendidos e incorporados en las prácticas escolares tanto de los formadores como en las prácticas pedagógicas de los estudiantes maestros.

- “Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria”. (Numeral 11). Ello induce a que en el plan

de estudios se incorpore elementos pedagógicos y didácticos que posibiliten al estudiante maestro comprender los elementos formativos de dominio general y específico para la enseñanza de las áreas obligatorias y fundamentales contempladas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994. Es decir, las ENS deberán garantizar en su componente formativo los dispositivos didácticos necesarios para que los estudiantes que realizan las prácticas educativas en los niveles específicos ya mencionados, puedan desarrollar de manera óptima los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios. En tal sentido, se deberá reconocer elementos históricos, filosóficos, epistemológicos y didácticos de las siguientes áreas fundamentales: Ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana, idiomas extranjeros, matemáticas y tecnología e informática.

- “Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria”. (Numeral 12). El sistema curricular específico para el Programa de Formación Complementaria de la ENS debe dar cuenta de que se despierta la sensibilidad, se fortalece el conocimiento y se intervienen los contextos y los infantes de diversos grupos poblacionales en el marco de los programas de inclusión y diversidad educativa, por consiguiente, la formación con respecto a este criterio de calidad no se circunscribe exclusivamente al saber, más bien se articula en clave con las prácticas pedagógicas y la investigación educativa en función de la comprensión y la emancipación de los sujetos y los grupos intervenidos.

En síntesis, realizar un abordaje complejo al eje de formación en un programa inicial de formación de maestros ofrecido por una ENS demanda reconocer la historicidad de la misma, su visión y su deseo de perdurabilidad en el territorio, su vocación de servicio, el reconocimiento de las políticas municipales, departamentales y nacionales, la lectura de contextos y la caracterización de poblaciones;

cuestión que se ve reflejada en tres componentes fundamentales: El sistema curricular, el plan de estudios y las prácticas pedagógicas que dan cuenta de la calidad y la eficacia del componente formativo tanto del estudiante maestro como de sus egresados.

En esta misma línea es importante avizorar la función y el rol que ejerce un docente egresado de una ENS de Colombia.

Función y rol del docente según los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002:

Con el propósito de hacer claridad con respecto al rol del docente, es indispensable abordar este asunto a partir de lo estipulado en los Estatutos de la Profesionalización Docente a través de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 (ambos estatutos constituyen la estructura normativa que regula en la actualidad la profesión docente en Colombia), para determinar cuál es el papel que debe asumir el educador desde su ejercicio formativo. Es importante mencionar que ambos estatutos aún están vigentes en Colombia y sientan las bases no sólo para el ingreso al servicio educativo estatal, sino que, además, establece los requisitos y exigencias que debe cumplir el educador para desempeñarse con idoneidad y permanecer dentro de dicho sistema.

En el decreto 2277 de 1979 el aspirante a cargo docente, para ingresar, debía ser un bachiller pedagógico (normalista), tecnólogo, profesional (en educación), licenciado en educación o licenciado con posgrado y de acuerdo con su origen profesional sería ubicado en el escalafón docente como se señala en el Artículo 10 de este decreto que establece los requisitos para el ingreso y ascenso de los educadores titulados. Sin embargo, en este aspecto no se define con claridad quién es el profesional docente de la manera como se hace en el Decreto 1278. En tal sentido, es necesario destacar que los docentes vinculados bajo el Estatuto Docente 2277, tenían dentro de sus funciones principales “desempeñar con solicitud y eficiencia las funciones de su cargo” (Decreto 2277 de 1979, Artículo 44, pág. 8). En consecuencia, se puede afirmar que el educador tenía una función muy operativa de su

ejercicio pedagógico y que su permanencia estaba garantizada, toda vez que ésta no quedaba supeditada a procesos de evaluación docente. Asimismo, se hacía mayor énfasis en la ubicación en el escalafón docente de acuerdo con el título del aspirante.

Con la promulgación del Decreto 1278 de 2002 para el ejercicio de la profesión docente en Colombia, se crea un Nuevo Estatuto en el que se define claramente quién debe ser el profesional docente, qué requisitos debe cumplir para serlo, y cómo debe ser el ejercicio de su carrera, esto significa, que se reglamenta la *profesionalización docente*. Ello con el objetivo de alcanzar la meta de “mejorar la calidad de la educación” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 1, pág.1) establecida por el MEN a través de esta normativa. Por lo tanto, este “nuevo” tipo de “profesional docente” se ve abocado a un nuevo escalafón y condiciones para el ascenso en la carrera docente (evaluación de competencias), nueva remuneración, y el cumplimiento de unas funciones específicas. Requerimientos que se relacionan con la carrera docente, que de acuerdo con el Decreto 1278 de 2002 (Capítulo 3, Artículo 16), señala que:

“La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón”. (MEN, 2002; documento PDF, p. 4).

Se infiere entonces, a partir de este Artículo, que la *profesionalización* de los educadores al servicio del Estado está configurada por la carrera docente, que se constituye en un régimen legal y define el carácter profesional de los maestros; no obstante, la *profesionalización* también es un proceso que depende de la idoneidad y formación del docente y su nivel de competencia evidenciado en la labor formativa para continuar en la carrera, lo cual muestra que la experiencia docente tiene incidencia directa en la profesionalización. En efecto, el Decreto 1278 de 2002 expresa que la permanencia del

educador en la carrera docente tiene como condición *sine qua non* la idoneidad demostrada por el educador en el ejercicio de su labor. Por esta razón, el Artículo 19 establece que: “La idoneidad encierra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente”.

Se puede asumir la *profesionalización* de la labor docente “como las cuestiones que llevan a esta profesión a un mejor estatus, una revalorización, o un medio para mejorar la calidad de la enseñanza” (Gil, 1996; p.26), que en no pocas ocasiones tiende a confundirse con el *profesionalismo* que de acuerdo con este mismo autor hace referencia “al reconocimiento, la formación y la determinación del profesor de sus propias tareas profesionales” (p.26). La profesionalización es un asunto que ha entrado a formar parte del debate educativo, toda vez que ha estado cambiando con la implementación de nuevas medidas de regulación y control, lo que muchas veces se interpreta como una merma en la autonomía de los docentes o como una re-profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2009; p.40), este debate hace que se plantee la idea de profesionalización en relación con el profesionalismo, estos autores señalan que:

“entendido en este caso como la capacidad de los individuos y de las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficiarios del cambio en un ambiente de colaboración. Los estudios sobre profesionalismo han tomado en consideración la necesidad de re-profesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva, representando un síntoma claro de que los docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales” (p.40).

En este escenario podría colegirse que la profesionalización docente en Colombia obedece a procesos de regulación, cuyo propósito es la mejora sustancial de la calidad de la educación y al mismo tiempo el desarrollo profesional de los educadores adscritos al servicio educativo estatal. De igual forma, la profesionalización tiene como premisa fundamental la idoneidad del maestro:

se entiende por idoneidad la capacidad del maestro para enseñar el área de su competencia, pero también para responder a unas expectativas sociales que se extienden, por ejemplo, a la ética y la moral. (...) Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional. (...) vale la pena subrayar la responsabilidad atribuida al Estado en lo relacionado con la cualificación y formación de los docentes, esto es, con su profesionalización (...). (Londoño, 2011; p.31).

De esta manera, puede afirmarse que el quehacer de los docentes también está influido por las múltiples vivencias ya sean de índole positiva o negativa, por las condiciones en que desempeña su labor, y las diversas posturas o desacuerdos que se pueden presentar frente a la norma, reflejadas en preocupaciones, diferencias, tensiones, desavenencias, desgaste. Pero también influye de manera significativa su objetividad, su sentido de equidad, o el reconocimiento de la comunidad, situación que se vive de modo particular en cada una de las instituciones educativas, lo cual podría dar cuenta del porqué de sus imaginarios y modos de concebir el ejercicio docente. En consecuencia, por una parte, el desarrollo de la profesión docente:

tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. (Tenti, 2006; p.135).

Y, por otra parte, el desarrollo de la profesionalización:

debe ser considerada como un proceso que implica estrategias, intereses y luchas concretas (...). En el sentido que la profesionalización es un objeto de lucha donde confluyen múltiples actores, colectivos e intereses (...). Al mismo tiempo, no se puede comprender la emergencia de esta cuestión si no se tienen en cuenta algunas transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo. (Tenti, 2006; p 4).

Los planteamientos anteriores permiten establecer una *relación de la profesión docente con la profesionalización*; en principio se diferencian porque la profesión tiene que ver con la experiencia, su construcción y la personalidad del docente; en tanto la profesionalización se relaciona con estrategias, luchas e intereses colectivos, y apunta indefectiblemente al fortalecimiento del sistema educativo, al posicionamiento de la escuela y a la transformación social.

Bajo esta perspectiva, la profesión docente muchas veces es vista como una ocupación que adquiere una particularidad, tiene unos objetivos frente a la educación y cuyos componentes deben ser: “1) autonomía profesional, 2) motivación basada en un ideal de servicio público más que el interés propio; 3) acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado; 4) control de la formación y de las certificaciones, y 5) autogobierno” (Gil, 1996; p.24). Estos elementos revisten excepcional importancia para catalogar el trabajo del docente como una profesión que al intentar “reglamentar dicha formación, el reconocimiento social, la prestación de un servicio público, y el conocimiento” (p.2) se le está dando a la profesión el carácter de profesionalización.

Frente a la función docente es necesario destacar que ésta se refiere a las tareas inherentes a la profesión; también se relaciona con los criterios, las reglas de juego y el rol que les compete asumir a los docentes en el ejercicio de su profesión, los cuales están contemplados dentro del marco normativo del Decreto 1278 de 2002 (Capítulo 1, Artículo 4), en el cual se señala que:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en

especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes. (MEN, 2002; documento PDF, p. 1).

En esta línea, se puede afirmar que la labor docente se refiere a toda acción individual y colectiva que ejerce un docente de acuerdo con unos requerimientos normativos, pero tiene que ver, además, con los valores y principios que son intrínsecamente inherentes a la profesión docente, y que supone para quien la ejerce unos requisitos, posiciones y disposiciones, donde cobra especial relevancia el conocimiento, el desempeño y el reconocimiento social del educador. Resulta muy sugerente el planteamiento que hacen Nieva & Martínez (2016, p.15) al asumir “al docente como sujeto activo del aprendizaje, autotransformador y transformador de la realidad social”.

Por su parte, Giroux sostiene que no se puede desconocer el papel que desempeñan los maestros en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, dando lugar a una nueva percepción pública cambiante de su papel al considerarlos como profesionales de la reflexión. (Giroux, 1998; p. 161). Y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa considerar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Y agrega Giroux: “Más bien deberían contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes”. (P. 176).

Esta idea de concebir al docente como intelectual se contrapone a la postura muy arraigada, por cierto, de reducir al profesor a la categoría de técnico superior encargado de ejecutar dictámenes y alcanzar objetivos trazados por expertos ajenos a las vicisitudes, realidades y situaciones que emergen

permanentemente en la cotidianidad del aula. En ese sentido, resultan esclarecedoras las palabras de Giroux cuando sostiene:

La categoría intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. (Giroux, 1998; p. 175).

Al catalogar a los docentes como sujetos intelectuales, es posible aclarar la idea de que toda acción humana implica de alguna manera procesos de pensamiento. Por consiguiente, ninguna actividad, por elemental o rutinaria que parezca, puede desligarse de las tareas que desempeña la mente en la configuración del sujeto y la sociedad. “Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”. (P. 177). Así, es posible trazar un nuevo perfil de educador visto como sujeto socio político que ejerce su rol no sólo como ciudadano sino también como profesional activo y reflexivo. Es precisamente, en este mismo sentido, que Giroux afirma que:

en último término, los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores, capacitando a los estudiantes para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general. (Giroux, 1998; p. 19).

Demandas formativas:

Las nuevas realidades de los contextos nacionales y globales demandan un nuevo rol del educador, a quien se le atribuye un sinnúmero de tareas y responsabilidades con la firme intención de generar grandes transformaciones en su contexto educativo y social, lo cual no necesariamente redundan en verdaderas soluciones. Muy por el contrario, en ocasiones se convierten en obstáculos para su desempeño e interfieren en las posibilidades de desarrollo personal y profesional. “Muchas veces el trabajo docente da muy poco margen para una tarea verdaderamente profesional, la cual incluye reflexión, autoevaluación, diseño/planificación para el cuidado y mejoramiento de la actividad, entre otras cosas”. (Fourés, 2011; p. 152). No obstante, el MEN plantea:

Es necesario contar con un educador en condiciones de ser conductor de procesos de producción y acceso al conocimiento, desde las opciones tecnológicas de la digitalización de la información, los saberes y la cultura, las cuales podrían darle la alternativa de ocuparse realmente de su propia formación, de aprender a aprender, de formar y enseñar modos de pensamiento para la producción de saberes y conocimientos. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 26).

A partir de lo anterior, se puede colegir que el Estado asume el papel de regulador de la carrera docente y, por otro lado, traza un nuevo perfil de educador que pretende dar respuesta a los retos y desafíos que impone la nueva realidad, en un mundo signado por profundas transformaciones en los diversos órdenes sociales. Pero también un mundo marcado por múltiples tensiones e incertidumbres.

Al respecto, el MEN señala:

El educador debe ser el sujeto creativo y dinámico de escuelas concebidas como organizaciones de aprendizaje y de procesos de pensamiento, de nuevas construcciones afectivas y sensibles que contribuyan a resolver problemas del mundo actual tales como la pobreza, la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas; un educador de una escuela inserta de otro modo en la vida social. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 26).

Por lo tanto, es de vital importancia considerar esta época de transformaciones no sólo como un tiempo de cambios insoslayables en los sistemas educativos para ponerlos a tono con las exigencias del cambio económico y tecnológico, sino como una verdadera posibilidad de allanar el camino para sobreponerse a la actual crisis educativa con nuevos métodos y novedosas maneras para construir mejores escenarios educativos y comprender así mismo, las inmensas posibilidades que se tienen desde la educación, al considerarla como un vehículo para propiciar una verdadera transformación humana y social.

Y esta transformación concita el compromiso de la institución escolar, ya que, si bien es cierto, muchas medidas y acciones de cambio competen a los órganos de representación política, no es menos cierto que deben hacerse evidentes en cada escuela, en cada proyecto educativo institucional. Si como señala Tenti (2005, p.113) más allá de los propósitos contenidos en exigencias de orden legal, “se podría llegar a afirmar que en cada establecimiento y en función de sus circunstancias específicas se decide concentrar la acción de la escuela alrededor de ciertas finalidades básicas”, la creación de nuevas formas de organización, el fortalecimiento de prácticas ritualizadas y las representaciones de los sujetos intervinientes en el suceso educativo, podrían dar lugar a nuevas formas de relacionamiento y entendimiento para dar respuesta a las realidades y problemáticas que permean la institución escolar. De ahí que esta nueva mirada demande de la escuela cierta flexibilidad para “adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad” (Santos Guerra, 1997; p. 104).

En esta línea, es preciso reconocer la urgencia de promover un giro radical en las viejas prácticas escolares, para adaptarlas a los nuevos contextos a través de respuestas y acciones pertinentes, que le permitan a la escuela, incidir de manera decisiva en la transformación de las condiciones generales (económicas, políticas, sociales y culturales) del entorno educativo. En este orden de ideas:

es necesario, simultáneamente, refundar el sentido institucional de la escuela, de modo que pueda inspirar esos proyectos y preservar (renovado) el valor que dicha institución puede tener para el común de las poblaciones en términos culturales y de construcción de ciudadanía, especialmente para aquellas para las que todavía constituye la única oportunidad de acceder a los bienes y saberes culturales de su sociedad. (Aguilar, 2009, p. 11).

Tal realidad, reclama educadores conscientes de su papel en el proceso pedagógico, empoderados en la tarea educativa, encaminada al desarrollo humano integral que trasciende las rutinas de aprendizaje, la transmisión de contenidos y actuaciones pedagógicas atadas a un orden técnico preestablecido. En consecuencia,

la formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo. (Nieva et al., 2016; p.18).

De igual forma, la relevancia de los procesos de formación inicial de docentes para la educación y la sociedad se ratifica por la UNESCO (2014), al señalar que, “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales”.

En esta línea de pensamiento, la nueva concepción de docente implica formar un sujeto que esté en capacidad de comprender las complejas realidades y problemáticas que afrontan las sociedades actuales, tan marcadas por la inestabilidad y la incertidumbre, es decir, un maestro que las asuma desde una mirada abierta, crítica y reflexiva. Por lo tanto, este ideario de maestro ha de ayudar a superar la noción de un educador que transmite saberes,

dando paso a una demanda social que requiere sea dinamizador de procesos de construcción y reconstrucción de la cultura y la sociedad; donde los conocimientos científicos y técnicos, tecnológicos y artísticos se van interiorizando en las culturas para convertirse en saberes que se implementan en espacio-temporalidades concretas. (Nieva et al., 2016; p.19).

FINES DE LA FORMACIÓN DOCENTE:

La formación inicial de maestros está orientada fundamentalmente al cumplimiento de los fines de la formación planteados en la Ley General de Educación (Capítulo 2) relacionados con: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico; preparar en el pregrado y para el postgrado en los diferentes niveles y formas de ser educador, y ejercer la docencia bajo una concepción de la educación como derecho fundamental.

La formación inicial, se ocupa, por tanto, de posibilitar en el educador la asimilación y dominio de los fundamentos, principios y conocimientos indispensables para el ejercicio de la docencia “en función de las necesidades formativas del país, enfocados al desarrollo del conocimiento en los campos humano, ético, político, pedagógico, didáctico, científico, artístico, tecnológico, cultural, social y de una segunda lengua, de acuerdo con las tendencias nacionales y globales relacionadas con la educación”. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 57).

Para lograr tal cometido, el Estado se ha fijado como uno de los objetivos del Sistema de Formación de Educadores:

Orientar la formación del educador a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo, pedagógico e investigativo, en función de su aplicación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para los distintos niveles y ámbitos de la educación en general, y en particular

para la educación de la primera infancia, preescolar, básica y media. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 57).

Una de las características de la época social que nos ha tocado vivir es su constante preocupación por la calidad de la educación. Los docentes aparecen como los protagonistas principales del quehacer educativo y su acción en las aulas y en la escuela se considera como un indicador de calidad, motivo por el cual la formación del profesorado es también el eje del debate sobre la calidad educativa.

Los inicios del tercer milenio se caracterizan por una mayor conciencia y preocupación social por las cuestiones educativas, y de manera más concreta por la calidad de la educación. A los docentes se les atribuye un papel clave como responsables de lograr dicha meta; razón por la que su formación docente es foco de controversia en el actual debate de la problemática educativa.

Este hecho ha motivado la realización de múltiples estudios en los que se llega a establecer la relación entre calidad de la educación y la calidad de la formación de los educadores. Sin ser la única variable, pues indudablemente en una educación de calidad convergen diversos factores determinantes, sí es imprescindible dirigir la mirada en la adecuada formación y preparación de los maestros. Esto se evidencia en el reciente estudio realizado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) donde se plantea que:

en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones.

(OREALC/UNESCO, 2006, citado en MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 71).

Se puede afirmar entonces, que el anhelado propósito de elevar los estándares de calidad del sistema educativo pasa indefectiblemente por la cualificación de los procesos de formación inicial de maestros, así como el desarrollo de verdaderas políticas tendientes a fortalecer las habilidades y competencias de quienes asumen el reto de formar a los futuros educadores, “contribuyendo de esta manera en la resignificación del rol del docente y su labor educativa en consonancia con la compleja y cambiante estructura social contemporánea”. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 71).

MECANISMOS FORMATIVOS:

Para lograr este cometido es fundamental desarrollar el proceso formativo de los educadores en una perspectiva de interpretación, comprensión y asimilación de las nuevas realidades educativas que emergen en los contextos regional, nacional y mundial, esto es, formar para una “nueva ciudadanía global” al decir de Morin. De igual manera, se debe abordar el estudio y comprensión de las implicaciones políticas, sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación mediante un ejercicio emancipador que abarque sus distintos niveles y posibilidades de desarrollo. Ello implica, adentrarse en un proceso de formación del individuo que sea integral y transformador, de carácter continuo y con posibilidades de mejoramiento y cualificación constantes, que dote al educador de suficientes y adecuadas herramientas cognitivas para responder de manera asertiva ante los nuevos retos de la educación.

Por lo tanto, la formación inicial del maestro debe estar encaminada “a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales,

actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación”. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 72).

Por otra parte, “es imprescindible involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora”. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 72).

ELEMENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE:

La formación inicial de maestros debe inclinarse ciertamente al desarrollo de una amplia formación en teorías de la educación, enfoques pedagógicos y didácticos de orden general y específico, y en estrecha consonancia con *la orientación disciplinar particular*, como elementos orientadores de las múltiples y variadas relaciones de la práctica pedagógica. Adicionalmente, el educador debe desarrollar una mirada crítico – analítica y reflexiva acerca de los elementos correspondientes a los procesos diferenciales en la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, reconociendo ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades educativas, diferencias raciales, culturales, sociales, así como las necesidades y posibilidades de cada contexto.

Al respecto, el MEN señala que en los procesos de formación inicial:

Los futuros educadores tienen el suficiente conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad como referentes determinantes de su función educativa. Profundizan en las diferentes alternativas pedagógicas y didácticas como claves para aprender a enseñar a diversas poblaciones, de acuerdo con las condiciones históricas, contextuales propias de un país como Colombia y en atención a las cambiantes circunstancias

globales de los tiempos modernos. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 73).

En sintonía con lo anterior, es imprescindible que los docentes en formación desarrollen un pensamiento crítico – reflexivo, así como un dominio conceptual de los fundamentos históricos y epistemológicos de la educación, la pedagogía y las distintas disciplinas en que se soporta la educación, lo cual les permite recrear, innovar y actualizar el conocimiento, y también, su saber pedagógico. Así mismo, es necesario que alcancen una formación en investigación educativa que les brinde las herramientas suficientes para hacer lecturas críticas y analíticas en distintos contextos educativos, y a partir de la comprensión que hagan de las diversas realidades educativas, puedan proponer nuevos caminos e itinerarios pedagógicos tendientes a la transformación de los escenarios educativos y, por ende, de los sujetos que se educan.

Finalmente, dentro de este perfil de educador que se viene proponiendo, se debe considerar además de lo anterior, “el desarrollo de habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas”. (MEN, 2013; p. 74).

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ACONTECIMIENTO HISTÓRICO, SOCIAL Y HUMANO:

La educación ha mostrado su importancia en el desarrollo histórico de la sociedad, por cuanto se le ha asignado el papel preponderante como transmisora de los bienes y valores de la cultura en cada época o sistema social en particular. Y dicho encargo, ha sido posible merced del papel protagónico que cumple el maestro en los procesos de desarrollo y transformación. En ese sentido, (Martín, 2015) destaca “el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador”. Desde esta perspectiva, es necesario considerar al maestro como agente de la cultura y como sujeto que

trasciende con su ser y su hacer las fronteras de la escolaridad, lo que le permite hacer aportaciones para lograr la transformación de los contextos y escenarios en los que desarrolla su práctica educativa. Al respecto, (Nieva et al., 2016; p.15) sostienen que: “uno de los procesos humanos esenciales del desarrollo histórico social, es la formación permanente del docente como sujeto activo del aprendizaje con significatividad para la transformación y desarrollo personal y social”.

En tal sentido, se podría afirmar que el docente es un sujeto, quien, desde su propia historicidad, aporta nuevas cosmovisiones y modos específicos de afrontar los retos y desafíos que van emergiendo en su contexto y que su constituyen en aporte invaluable para la construcción de la sociedad, dadas sus potencialidades como individuo y sujeto social. “De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales”. (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; p. 2). Además, el legado del Movimiento Pedagógico de los años ochenta, indudablemente impulsó discusiones positivas en ese sentido, puesto que en el centro de la discusión no sólo estaban las reivindicaciones laborales, sino que se abogó por una formación del docente como sujeto cultural.

Por su parte, Alvarado (2013), plantea que “en la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales”. Ello implica una actitud reflexiva del maestro frente a su ser y su quehacer de tal modo que pueda comprender los fenómenos que emergen en su actuación pedagógica, toda vez que la reflexión está intrínsecamente relacionada con la acción y desde esta óptica, la práctica pedagógica tendrá sentido, si se involucran paralelamente ambos procesos. En este planteamiento se coincide con Sanjurjo cuando afirma: “...los docentes dedicados a la formación docente, vemos muchas veces con preocupación, las dificultades de los alumnos, del profesorado y de los docentes en ejercicio para dar cuenta de los

procesos que planifican y que ejecutan en el aula, explicitar argumentos teóricos, fundamentar” (Sanjurjo, 1995: 150).

La sociedad, sus grandes transformaciones y los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología, plantean retos inmensos a la educación, por cuanto el fenómeno de la globalización ha traído consigo cambios sustanciales en todas las estructuras de la sociedad. Pues:

En este proceso la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia. (Nieva et al., 2016; p.15).

Por otro lado, al concebir la educación como un asunto de orden social, es importante considerar los postulados vigotskyanos en los que se establece una clara relación entre el lenguaje y la cultura como mediadores fundamentales en la construcción de conocimiento. De acuerdo con Fourés (2011),
Lev Vygotsky

aborda los vínculos entre pensamiento y lenguaje expresando la idea del pensamiento como interiorización del diálogo. Las personas que se involucran en un diálogo reflexivo con otros, no sólo reproducen éste a su interior, sino que lo personalizan y reelaboran en este proceso de socialización. Encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y reelaborarlas en su mente. De igual forma se interiorizan los mecanismos y los procesos del propio diálogo, las formas comunicativas usadas, las habilidades desplegadas por la propia persona y por los demás. (Fourés, 2011; p. 157).

En el colofón del abordaje del eje de formación hay que expresar que la formación de maestros en Colombia está regulada normativamente, y, verificada periódicamente por la Sala de Aseguramiento de la Calidad Educativa CONACES; ello quizás permite vislumbrar una luz de esperanza para la infancia en el ámbito escolar.

Investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA DE LA SUBCATEGORÍA
Investigación	Experiencia	
	Pedagogía	
	Currículo	
	Didáctica	
	Método de enseñanza	
	Mejoramiento	
	Cualificación	
	Práctica pedagógica	
	Proyecto pedagógico	
	Actitud reflexiva	
	Marco epistemológico	
	Indagación	Explicación, interpretación, comprensión
	Pensamiento crítico	
	Innovación	
	Praxis cotidiana	
	Praxis teórica	
Sistematización	Experiencias y prácticas pedagógicas significativas, divulgación, publicación, editorialismo científico, estados del arte, generación de	

		conocimiento: Académico, pedagógico y didáctico.
	Proceso	
	Fenómenos	
	Contextos	
	Intervención	

En los documentos marco de las ENS, puede inferirse que la investigación educativa se comprende desde la propuesta de Restrepo (1996, citado en MEN, 2013) centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo.

En este orden de ideas, la investigación educativa busca mejorar la práctica pedagógica de los maestros y de la Institución en general. Para lograr esto, resulta imprescindible la actitud reflexiva por parte del profesorado, así como aptitudes que favorezcan el acercamiento a la investigación desde los diferentes niveles de aprendizaje. En el caso de la investigación educativa en las Escuelas Normales, se concibe como un acto deliberado en la formación de maestros con el propósito de estructurar el sujeto del ser maestro, a través de la reflexión permanente sobre su práctica y de la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo para la innovación.

Competencia docente frente a la investigación educativa:

Según los artículos 3°, 4° y 5° del decreto 1278 de 2002, se conciben como profesionales de la educación a aquellas personas que poseen el título de Normalista Superior, Licenciado en Educación

y profesional con título diferente habilitados para ejercer la profesión docente; lo anterior implica deducir y diferenciar un educador, un maestro, un docente y un profesional de la educación, siendo esta última categoría la que aglutina a todos aquellos profesionales que desde su ejercicio profesional desarrollan de manera directa procesos de enseñanza, además, ejecutan actividades educativas en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales. En consecuencia, la función docente es desempeñada por quienes, genéricamente, han sido denominados como educadores.

En sintonía con lo anterior, a los docentes se les asigna normativamente responsabilidades adscritas a las diversas áreas de gestión escolar, recalándose el deber de investigar asuntos pedagógicos según lo contemplado en el decreto 1278 de 2002. Queda claro, que al interpretar el marco normativo que regula la profesión docente, asoma como inferencia que la investigación es inherente a todo profesional de la educación, cuestión que no implica ostentar u obtener títulos adicionales para desempeñar dicha labor.

En consonancia con el planteamiento anterior, corresponde a las ENS delimitar la investigación como estrategia formativa permanente; ello permite que el maestro, y el maestro en formación, evidencien una construcción crítica del conocimiento, la cual se constituye desde la relación entre saber y práctica pedagógica. Del mismo modo, posibilita la construcción de perspectivas conceptuales para analizar, problematizar y transformar situaciones de la educación y la pedagogía. (MEN, 2015).

En consecuencia, la investigación se constituye en las ENS en un componente esencial en la formación de maestros que atraviesa, dinamiza y articula la formación para la educación preescolar y básica primaria, y se desarrolla, como lo expone el MEN (2013), en tres ámbitos:

- 1) definición de la disposición de indagación y la actitud reflexiva del educador en torno a su praxis, con un sentido investigativo, para avanzar desde la elaboración de estructuras conceptuales derivadas de la experiencia hacia la construcción y afianzamiento del conocimiento, 2) formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, con claros avances y apropiación teórica y

práctica para la consolidación de la pedagogía como disciplina; y 3) reconocimiento de la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La investigación educativa debe permitirle a la ENS como centro de formación de maestros, analizar y cualificar las prácticas de los docentes en ejercicio y en formación a nivel de la educación preescolar y básica primaria, plantear propuestas innovadoras para la formación de los normalistas, brindar espacios formativos para los futuros maestros y desarrollar o fortalecer la actitud reflexiva en éstos y en los maestros de la misma ENS. De este modo, se reconoce al educador como un profesional intelectual de la educación, y a la ENS como una institución formadora de maestros con capacidad de producir saber pedagógico y didáctico, desde la reflexión y sistematización crítica de sus prácticas y/o proyectos.

La investigación como eje transversal del subsistema de formación inicial, debe convertirse en un elemento que le permita: a) ofrecer una formación de calidad para los niños y niñas en su educación preescolar y básica primaria, b) identificar potenciales futuros maestros entre los estudiantes de la educación básica secundaria, y c) fundamentalmente, adelantar procesos de alta calidad en la formación de los futuros maestros. Al mismo tiempo, se debe tener como objeto de estudio en sí misma, de manera que los futuros maestros aborden elementos básicos sobre investigación educativa y participen en espacios que suscite en ellos la necesidad de reflexionar sobre sus propias prácticas como docentes.

La investigación educativa se enmarca en la línea de las Ciencias Sociales y se busca a través de ésta, comprender los fenómenos educativos con un sujeto investigador que esté en capacidad de intervenir y al mismo tiempo transformar realidades desde una perspectiva emancipadora. De aquí se desprende la necesidad de desarrollar competencias investigativas en el estudiante del PFC, de tal forma que esté en posibilidad de adelantar ejercicios investigativos enfocados en la pedagogía y en la

didáctica, que le permitan recrear y su vez comprender fenómenos en contextos de actuación determinados.

Bajo esta mirada, los procesos de investigación educativa derivan en propuestas concretas de intervención áulica, que son el espacio natural de la reflexión y la formación docente, con la intención, no de acumular conocimientos, sino de transformar las maneras en las que el profesor se aproxima a la práctica docente (a su práctica docente) y al mundo; pensarlos, comprenderlos y actuar en ellos. Benítez (2012) afirma al respecto:

Investigar entonces, posibilita la construcción de conocimientos que permiten que el maestro piense diferente, se comunique, tenga iniciativas, asuma su responsabilidad frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, la educación de las futuras generaciones y los problemas del mundo cada vez más cercanos, más amenazantes. (Benítez, 2012).

Desde esta mirada, la investigación en las ENS se asume como la convergencia del debate multimetódico que posibilita que el investigador transforme a la vez que se transforma, por lo tanto, no solo busca comprender y transformar la realidad del ambiente escolar y comunitario sino generar en él cambios y competencias que configuren un pensamiento científico. Así mismo, les permite a las ENS cualificar su quehacer pedagógico, teniendo a la investigación como referente de calidad y como vehículo a través del cual se tejen nuevas relaciones pedagógicas, didácticas y curriculares

La investigación educativa en las ENS como referente de calidad:

Desde su última reestructuración hasta el presente, las Escuelas Normales Superiores han asumido la investigación entendida como un referente de calidad en dos dimensiones:

- La primera, relacionada con la formación inicial, en tanto que la formación en investigación crea las condiciones para que los estudiantes hagan una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, para que aprendan a observar, analizar y entender lo que hacen desde su práctica pedagógica, permitiendo la configuración de una cultura de la investigación.

- La segunda dimensión está relacionada con la institución, mediante el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que les permitan comprender su organización y el rol de sus actores, problematizar su propuesta de formación, desarrollar alternativas pedagógicas y realizar los procesos evaluativos necesarios para garantizar la calidad de sus servicios (MEN, 2000, p. 31).

De esta manera, la investigación es entendida como la indagación permanente de las prácticas de aula, que incluye las discusiones de aspectos como las didácticas, los enfoques pedagógicos, las formas de aprender y de enseñar, las comunidades educativas, las reconfiguraciones curriculares, entre otras. Así, la investigación educativa está asociada a la sistematización permanente de las acciones pedagógicas que permiten la delimitación de lo que se hace y de cómo se hace, en función de generar saberes para un contexto. A este respecto, “la investigación también intenta constituir saber universal por la relación que establece con políticas educativas nacionales o internacionales, o simplemente con tendencias emergentes para la reflexión educativa” (MEN, 2000, p. 26).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la investigación es uno de los factores fundamentales para la acreditación de alta calidad de los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales, tal como se refleja en el Decreto 4790 de 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad y se dictan otras disposiciones. En el artículo 3 de dicho documento titulado Condiciones básicas de calidad, se esboza la importancia de las “innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo”. Ello también se evidencia

en el documento marco de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las escuelas normales superiores (2000) en los “Referentes y Criterios de calidad en la Escuela Normal Superior”, en el cual considera la investigación educativa como un referente de calidad dado que contribuye a la creación de una cultura de la investigación en las Escuelas Normales Superiores y a la generación del espíritu investigativo en los maestros en formación, como punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva. (MEN, 2000, p. 30).

Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, en el documento Formación de Maestros, elementos para el debate, (año 2000) coincide con las propuestas planteadas desde el MEN y la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), al considerar que la investigación se configura en un elemento transversal tanto del quehacer institucional como de las propuestas de formación de las Escuelas Normales Superiores y, por ende, se convierte en un factor estratégico desde el cual se puede gestionar el conocimiento. Por tanto, no bastaría con asumir algunas asignaturas en el plan de estudios que tengan que ver con la investigación, sino organizar y desarrollar tanto una actitud de indagación, como una experiencia investigativa de los maestros, de los estudiantes y de las instituciones para agenciar la comprensión del mundo, la posibilidad de cambio y la calidad de la acción educativa institucional, tal como plantean Calvo, Camargo y Pineda (2008) al afirmar que la importancia y valor de la investigación se releva en cuanto producción de conocimiento, no sólo como medio para orientar la acción educativa y pedagógica, a partir de los hallazgos y el acumulado de saber producido, sino como valor en sí misma, por ser el conocimiento patrimonio de la cultura y por ser, en sí, cultura [...] Este conocimiento plantea, al individuo, un lugar de comprensión del mundo, una apertura del campo de posibilidades para su acción y una inteligibilidad de sus relaciones, entre otras perspectivas. (p. 166).

Lo anterior significa que la investigación comprende la reflexión de los maestros sobre su quehacer; al revisarlo, lo interrogan y producen un saber y hacer específico del trabajo en la escuela (qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos), en tanto la pedagogía es un saber extremadamente anclado en la práctica. En tal sentido, los maestros se constituyen en analistas de su quehacer, en auto observadores de lo que sucede en sus aulas de clase, en investigadores de los objetos de conocimiento disciplinares que ponen en juego pedagógicamente y en profesionales que aportan saber y conocimiento a la pedagogía. La investigación pedagógica se constituye en un medio para la inserción del maestro en la toma de conciencia de sus prácticas y en las gramáticas que subyacen a los saberes y en su forma de circulación. (Martínez, 1999, citada por Calvo, Camargo y Pineda, 2006, pp. 166-167).

En la formación de maestros es relevante que se comprenda la docencia como una actividad profesional que está en la base de una práctica y un discurso que la legitiman y que todos los elementos desarrollados en la investigación deben subyacer a la intención de producción de saber pedagógico, pues tal como lo enuncia Herrera (2010) en la formación investigativa del profesorado deben generarse las condiciones necesarias para la producción de conocimiento pedagógico.

Estas condiciones que venimos esbozando en líneas anteriores, implican, por un lado, concebir la investigación como posibilidad de creación de nuevo conocimiento pedagógico, y, por otro lado, ponen en evidencia la necesidad de articular el ejercicio investigativo con los requerimientos y demandas que emergen de la relación que se establece desde la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente.

Ciencia, tecnología, sociedad y ambiente:

Esta relación entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente pone de manifiesto la necesidad de precisar el tipo de investigación en la que los maestros deben ser formados en aras de contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas y gestionar el conocimiento para intentar entender qué hace el conocimiento, de dónde viene, cómo se crea y cómo contribuye a procesos continuos y continuados de aprender y desaprender, tanto de los sujetos, como de la Escuela Normal. En tal sentido, el concepto de gestión de conocimiento tiene varias dimensiones, a saber: a) el proceso de producción del conocimiento por medio de los aprendizajes organizacionales; b) el espacio de conocimiento (región, ciudad, organización, área de influencia) o lo que se denominaría contexto; c) las herramientas y tecnologías de gestión del conocimiento que guardan y documentan el conocimiento organizacional; d) la sinergia como dinámica del proceso de desarrollo de un sistema; e) la capacidad de respuestas de las comunidades y los individuos frente a nuevos problemas o desafíos en un medio inestable y cambiante; y f) los trabajadores del conocimiento (en este caso, los maestros en formación y los maestros en ejercicio (docentes y directivos docentes de la Escuela Normal).

La gestión del conocimiento se comprendió como una manera de organizar, sistematizar, almacenar, distribuir, socializar y poner a disposición de la misma ENS, y los integrantes de sus comunidades académicas, su propio conocimiento, en este caso de la investigación en contexto que allí se realiza; esto es, conocer lo que se sabe, tanto desde lo implícito como desde lo explícito, evitando los monopolios de información. Tampoco implica que se base en la eficiencia y productividad de las Escuelas Normales, pero sí en contar con una memoria activa de la investigación que permita tener estados de la cuestión y proyecciones en relación con esta y la formación en investigación, aunque dicho conocimiento se haya producido en diferentes contextos y por diferentes sujetos.

La creación de nuevo conocimiento es producto de una interacción dinámica entre sus productores, esto es, la interacción que puede darse en las comunidades de los centros de práctica, en

donde maestros, estudiantes y directivos se dispongan a la revisión crítica de lo que se hace y se tiene en la Escuela Normal. Por tanto, en la perspectiva de la producción y gestión de conocimiento en la investigación en contexto, se requiere generar condiciones que permitan a los maestros de la institución hacer explícito su conocimiento tácito, así como espacios de encuentro, socialización y trabajo colectivo, que permitan que dichos conocimientos se socialicen y puedan integrarse en el conocimiento colectivo. De igual manera, establecer un conocimiento de base sobre el contexto en el que ejerce su actividad como institución, y, a partir de los sujetos que la componen, que permita evidenciar cómo impacta dicha actividad en las comunidades que participan en las investigaciones que se desarrollan, bien sea desde la práctica formativa o desde la investigación en cabeza de los formadores o de carácter institucional.

En conclusión, la investigación educativa es un proceso esencial en la formación inicial de maestros ya que determina la configuración del ser maestro para que sea capaz de interpretar, comprender y transformar con pensamiento crítico, los diversos contextos educativos en los cuales desarrolle su práctica e intervención.

Evaluación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA DE LA SUBCATEGORÍA
Evaluación	Ejercicio crítico	
	Retroalimentación	
	Toma de decisiones	
	Aprendizajes	
	Contenidos	
	Pertinencia	
	Formación	
	Mejoramiento continuo	
	Cualificación	
	Integral	
	Procesal	
	Sistemática	
	Participativa	
	Flexible	
	Análisis	
	Orientación a meta	
	Autodeterminación	
	Actores pedagógicos	
	Propósitos	
	Competencias	
Habilidades		

	Capacidades	
	Técnicas e instrumentos	Observación sistemática (Lista de cotejo, registro anecdótico, escala de actitudes), situaciones orales de evaluación (exposición, diálogo, debate, examen oral), ejercicios prácticos (mapa conceptual, mapa mental, red semántica, análisis de casos, proyectos, diario, portafolio, ensayo), pruebas escritas: pruebas de desarrollo (examen temático, ejercicio interpretativo) y pruebas objetivas (de respuesta alternativa, de correspondencia, de selección múltiple, de ordenamiento).
	Coherencia	
	Integralidad	
	Inclusión	
	Diferenciadora	
	Procesos cognitivos	
	Estilo y ritmo de enseñanza	
	Estilo y ritmo de aprendizaje	
	Enseñante	
	Aprendiente	
	Legalidad	
	Tipos	Evaluación formativa, sumativa, diagnóstica, autoevaluación, coevaluación,

		heteroevaluación, autorregulación.
	Matriz DOFA	
	Continuidad	
	Función pedagógica	
	Función social	

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores se reconoce a la evaluación como la “actividad crítica desde la cual se aprende, en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez, 1993, citado por MEN, 2013, p. 66); dicha concepción demanda una actividad reflexiva, crítica y constructiva para sentir, pensar, hablar y hacer por la educación, es decir, al hacer referencia de que la evaluación posibilita la adquisición de conocimiento, ello demanda del sujeto aprendiente evaluar diversos factores del proceso educativo para emitir juicios de valor sobre su propio desempeño, sobre los medios y las mediaciones pedagógicas y didácticas, sobre la estructura curricular y, en general, sobre todos los indicadores que configuran la evaluación cuantitativa y cualitativa del criterio de calidad educativa. Por consiguiente, un espectro evaluativo tan amplio demanda del educador habilidades y disposiciones para ejecutar los procesos evaluativos de una forma humana que reconozca la multiplicidad de variables y categorías que emergen de los juicios de valor asignados al campo de la evaluación.

Del mismo modo se señala como premisa fundamental que:

el valor de la evaluación está en la retroalimentación de los procesos y en su aporte a la toma de decisiones, en las diferentes instancias. Se evalúan los aprendizajes del educador, condiciones de asimilación y aprehensión de los conocimientos, contenidos conceptuales, la

calidad y pertinencia de los programas de formación de educadores, las instituciones formadoras y el sistema de formación de educadores. (p.67).

En esta línea, la evaluación posibilita el mejoramiento continuo, dado que la retroalimentación de los procesos no se hace de manera mecánica, sino que se fundamenta en los niveles de cumplimiento de factores, objetivos y metas planteadas desde lo cognitivo, lo cognoscitivo, lo valorativo y lo procedimental. En consecuencia, se genera un campo evaluativo que se ancla a la estructura curricular y supera la barrera de lo instrumental.

La exhortación que realiza el MEN desde los Lineamientos de Política a las instituciones formadoras de maestros en sus niveles iniciales, y, en especial a las ENS, se centra en la cualificación de: los aprendizajes de los educadores en formación, los medios y mediaciones pedagógicas y didácticas y la calidad de los contenidos presentes en el plan de estudios que repercuten directamente en la pertinencia y calidad del Programa de Formación Complementaria. Sin embargo, se debe reflexionar sobre cómo hacer evidente los buenos procesos de formación y de evaluación, ello necesariamente remite a las ENS, a las autoridades educativas, y, a la sociedad en general, a verificar la práctica educativa, así como a constatar los resultados obtenidos por los centros e instituciones donde se desarrolla dicho ejercicio, y de este modo, poder evidenciar los progresos de los escolares en todas las dimensiones de desarrollo del ser humano. En síntesis, los buenos procesos evaluativos permitirán que el educador en formación cualifique su rol docente en función de su propio desarrollo, el de la escuela y de forma extensiva, el de la familia y la sociedad; es, en un sentido estricto, una relación directamente proporcional entre los buenos procesos de formación y evaluación adquiridos por los normalistas con respecto a las acciones formativas de la infancia en los diversos centros e instituciones donde se ejecuta la práctica como ejercicio pedagógico y didáctico.

Las Escuelas Normales Superiores parten de la concepción de la evaluación desde su etimología, en la cual evaluar viene del francés *évaluer* que significa valorar; valorar significa tomar

una postura ética, moral, analítica y crítica para indagar, establecer o apreciar las posibles causas que generan el éxito; para sistematizarlas con la finalidad de mantener o fortalecer los procesos que contribuyen a ello; o para descubrir las causas que generan el fracaso, operar sobre ellas para superarlo, y de este modo mejorar y retroalimentar los procesos.

La evaluación de los aprendizajes del educador en formación:

Evaluar los aprendizajes de los maestros en formación implica cotejar, comparar, constatar y valorar saberes y haceres en contextos de actuación determinados con propósitos de mejoramiento continuo, asimismo, permite identificar la expectativas y necesidades que tiene la sociedad frente al aprehendiente. Ello obedece al hecho de que los maestros constituyen el eje central de toda acción educativa y en ese sentido, la sociedad espera de ellos un actuar conforme a las nuevas realidades que emergen en el mundo tan cargado de complejidad e incertidumbre. En esta misma línea, afirman Padilla, Dávila, González, Platas y López (2008) que

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social. (P. 5).

En consecuencia, se espera evidenciar a través del proceso de evaluación, desempeños y actitudes favorables en los educadores, al igual que, un compromiso con el fortalecimiento de su ejercicio profesional en la perspectiva de cualificar su quehacer pedagógico con un amplio dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante las necesidades e inquietudes de los educandos, sus sueños, sus esperanzas y las múltiples condiciones que rodean su realidad. “Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes”. (Padilla et al., 2008; p. 5).

Estas demandas sociales comportan la idea de un educador competente e idóneo para el ejercicio docente en los niveles de preescolar y básica primaria, es decir, que esté en capacidad de orientar procesos formativos acordes con los retos y desafíos que se nos ponen enfrente en la llamada “sociedad del conocimiento”, combinando de manera estratégica su experiencia, su pensamiento y sus competencias. Por consiguiente, los procesos de evaluación de aprendizajes combinan específicamente el diagnóstico y/o el estado de los saberes, los haceres, las disposiciones y en especial los criterios de calidad que se le atribuyen a cada componente del aprendizaje, es decir, la evaluación en sentido cognitivo se realiza con base en la concepción introducida por Chomsky (1972) sobre las competencias, y acuñadas por Philippe Perrenoud (2003) en el campo de la profesión docente.

Perrenoud hace referencia a las competencias docentes reconociendo que son como una especie de andamiaje en el que se sustentan los procesos de formación inicial de maestros y que se constituyen a su vez en los dispositivos que configuran el oficio de enseñar. Estas competencias contribuyen al mismo tiempo, a “redefinir la profesionalidad del docente” (Altet, 1994).

En tal sentido, Perrenoud define diez competencias que considera esenciales y prioritarias para la formación inicial docente; las asume como campos o dominios que debe adquirir el maestro en

formación y que posteriormente deberá potenciar en el ejercicio de su profesión. Estas competencias se concretan en los diez enunciados siguientes, las cuales son explicadas literalmente por Carbajo (2004):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje:

Esta competencia hace alusión a la capacidad del maestro para conocer los contenidos inherentes a su disciplina y planificar su enseñanza; a esto hay que agregarle la competencia emergente de propiciar situaciones de aprendizaje, que partan de los intereses de los escolares y que los involucre en procesos de análisis, búsqueda y resolución de situaciones problémicas. Por otro lado, implica que el maestro planifique secuencias didácticas que tengan como punto de partida los saberes previos de los alumnos y pueda considerar los errores, no como obstáculos, sino como posibilidades de crecimiento y aprendizaje. Esta competencia didáctica se completa con la capacidad de saber transmitir entusiasmo y de despertar en el alumno el deseo innato de conocer, implicándolo en actividades de investigación o proyectos de conocimiento.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes:

A la competencia tradicional de hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros, y evaluaciones de carácter formativo, la competencia emergente es la de gestionar la progresión de los aprendizajes, pero practicando una pedagogía de situaciones problema. Al ser estas situaciones de carácter abierto el docente ha de tener la capacidad de saber regular dichas situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Para ello es necesario controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. Al mismo tiempo, la competencia específica de tener una panorámica longitudinal de los objetivos de la enseñanza supera la visión limitada de los profesores que se centran en un solo ciclo.

El autor considera que el trabajo en equipo es indispensable para superar ese conocimiento parcial de los objetivos. También reconoce que gestionar la progresión de los aprendizajes considerando la realidad de la ratio alumno/profesor, no es fácil y *exige competencias en ingeniería de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el seguimiento individualizado* (p. 45).

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:

Frente a una organización del trabajo de clase tradicional, frontal, la competencia emergente consiste en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua. Hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto. Otra competencia específica emergente, que concreta la de hacer frente a la diversidad, se refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esta diversidad el autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado. Ello implica un acercamiento a la cultura profesional de los profesores especializados o profesores de apoyo.

4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo:

La competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber y la decisión de aprender va más allá que el enunciado tradicional de saber motivar. La habilidad didáctica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. Acortando esta distancia, la decisión de aprender queda preparada. El autor propone, como

nuevos desafíos para configurar esta competencia, el implicar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollando su capacidad de autoevaluación y el hacer explícito los contratos didácticos en las clases a través del Consejo de Alumnos, institución donde es posible *hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo* (p. 62). En la base de esta nueva competencia está la voluntad de escuchar a los alumnos. También considera el autor como competencia específica derivada de la motivación por el conocimiento, el favorecer la definición de un proyecto del alumno. Este concepto es nuevo en nuestro ámbito educativo y no queda demasiado explicado en qué consiste.

5. Trabajar en equipo:

La competencia clásica de trabajar en equipo, instalada en la profesión como una opción personal, se amplía hacia una nueva competencia de cooperación que deberá abarcar a todo el colectivo. El autor propone que en un futuro será deseable que todos los docentes estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo. El ser competentes en esa faceta implica saber adoptar el rol de líder para dirigir las reuniones e impulsar y mantener el equipo. Esta competencia emergente se asienta en la convicción de que el trabajo en grupo es un valor fundamental. También en la asunción de la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo. Por lo tanto, los docentes deberán estar preparados en cuestiones de dinámica de grupos, así como capacitados para ser moderadores y mediadores.

6. Participar en la gestión de la escuela:

Participar en la gestión de la escuela es una competencia novedosa en el sentido que traspasa la organización del centro propiamente dicho. Supone trabajar no en circuito cerrado, hacia dentro, sino abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto. Las competencias específicas de administrar

los recursos de la escuela, de coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, las agrupa el autor junto al desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional.

7. Informar e implicar a los padres:

No ocurre así con las argumentaciones de la competencia emergente en relación con los padres en el que las coincidencias son exactas. El autor, partiendo de que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, hace la propuesta de ir más allá del hasta ahora diálogo tradicional. Superando éste, la colaboración, como construcción permanente, es la que enmarcaría la nueva competencia específica de implicar a los padres en la construcción de los conocimientos. Para ello, un componente previo es el de fomentar reuniones con los padres donde fluya la información y aflore el debate. El docente, además, deberá estar preparado para el desafío de conducir dichas reuniones. Ser competente en este espacio de diálogo es saber conceder un papel más activo a los padres. En otras palabras, saber construir un espacio de colaboración.

8. Utilizar las nuevas tecnologías:

La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la irrupción de las nuevas tecnologías y la escuela no puede evolucionar de espaldas a estos cambios. Estas son las ideas germen que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Junto a los métodos activos tradicionales, los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. El éxito de éstos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura

tecnológica actual nos ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:

Y los saberes que pertenecen a esta competencia pertenecen al dominio de la ética. La explicación de los dominios específicos emergentes del saber afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión quedan reflejados en estas líneas con múltiples e interesantes sugerencias de reflexión. En el análisis que el autor nos presenta de una sociedad en crisis, con ausencia de valores, la concreción de competencias éticas se aprecia más como un ejercicio cercano a la utopía que como una tarea de consecución próxima. En una escuela pública que ha de enseñar yendo contra corriente, afirmando una serie de valores que se contradicen con la realidad social, son competencias imprescindibles, o éticamente necesarias, la de prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Y también saber desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina. El autor es consciente de que en determinados ambientes difíciles los dilemas éticos de la profesión se acentúan, los desafíos aumentan y no se encuentran respuestas. De ahí que exprese que la *competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse*. También recuerda que la negociación y la comunicación son competencias básicas para *navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales*. (p.132)

10. Organizar la propia formación continua:

Ser competentes en organizar la propia formación continua es la novedad en torno al aspecto de la renovación e innovación pedagógica que propone el autor. La primera propuesta de competencia, saber analizar y exponer la propia práctica es una primera modalidad de autoformación. También lo es la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional. Otra competencia específica interesante es la de saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común. Es de interés porque refuerza la cultura siempre necesaria de la cooperación. Otra propuesta de competencia más novedosa para nuestra realidad es la de participar en la formación de compañeros. En opinión de los investigadores es una de las fórmulas de autoformación de más éxito. Y una última competencia específica, muy productiva, según el autor, es la de saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general.

Acorde al panorama anterior, se realiza una inferencia inicial que se constituye en un referente para la evaluación como eje transversal del sistema de formación de educadores en Colombia, la cual consiste en la estrecha relación de los aprendizajes cognitivos derivados del plan de estudios y la enseñanza ofertada por la ENS con relación a la práctica educativa que se ejecuta en los diversos centros e instituciones. En sintonía con ello, se evidencia que la práctica educativa es el núcleo central hasta el momento de la formación y la evaluación.

Por otra parte, frente al devenir educativo y con respecto a la evaluación, han existido dos grandes tendencias: La primera, que se ha basado en el azoro de la razón subjetiva y la segunda, que se apoya en una visión liberadora del sujeto aprendiente. Ambas posturas han rodeado las prácticas evaluativas de los maestros y las ENS no han sido ajenas a tal realidad; esta es la razón por la cual la evaluación de aprendizajes se ha realizado en todo nivel educativo desde múltiples perspectivas, dado que en un proceso formativo pueden confluír diversos formadores – evaluadores, quienes aplican

modelos evaluativos institucionales en muchas ocasiones, pero en otras, aplican otros modelos que son referentes propios.

En esta línea de pensamiento es importante considerar las diferentes concepciones de evaluación que ha habido a lo largo del desarrollo educativo y cómo éstas se han convertido en enfoques, estilos y formas de evaluación, que van desde una mirada instrumental, pasando por una concepción de evaluación como mecanismo de control, hasta llegar a una perspectiva de evaluación formativa que concomitantemente propicie actos de emancipación.

LA EVALUACIÓN COMO ASUNTO DE INTERÉS TÉCNICO O INSTRUMENTAL:

Históricamente, la evaluación ha sido guiada por un marcado interés técnico o instrumental, materializado como una estrategia de medición, que se asocia principalmente al mundo de la competitividad y las exigencias normativas, situación que ha mantenido no sólo a las instituciones educativas sino también a los distintos actores académicos atados a una visión de evaluación que concibe el resultado como el eje a través del cual giran las demás acciones. Aquí cobran especial relevancia las palabras de Silvera (2016) cuando sostiene que “es el sueño profundo de los resultados que en ocasiones se convierte en la enfermedad de la evaluación”.

Esta práctica pedagógica evaluativa de tipo técnica es lo que Habermas (1971, citado en Grundy, 1998) llama acción instrumental y acción estratégica. La primera, regida por reglas técnicas basadas en el conocimiento empírico, implica predicciones que pueden resultar correctas o incorrectas. La segunda, depende solo de la correcta evaluación de posibles elecciones alternativas, resultante del cálculo, complementado por valores y máximas. Desde aquí se confía en la predicción de los resultados gracias a los objetivos que determinan los estándares. (Silvera, 2016; p. 314).

En resumen, el interés técnico constituye un asunto fundamental por el control del ambiente mediante la acción, de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Tal interés ha llevado a reducir la evaluación a la simple medición del rendimiento académico, orientada por el control del medio para obtener unos resultados que generalmente define el docente. Esto lleva a enfatizar el control del aprendizaje, apegado no solo a unos objetivos y reglas sino a contenidos delimitados previamente (Tyler, 1986, citado en Silvera, 2016; p. 315).

LA EVALUACIÓN COMO MECANISMO DE CONTROL:

Durante décadas la evaluación ha sido utilizada como herramienta efectiva de selección, regulación y control. Ella permitió consolidar maneras de control individual y por supuesto social. En efecto, afirma Rosales (2014, p. 2):

En el siglo pasado aparece como actividad y técnica cuyo nombre fue el examen, el cual pretendía valorar los conocimientos que poseían los alumnos después de la enseñanza impartida. De la misma manera, se denominó a la habilidad para relacionar y aplicar las adquisiciones logradas por los aprendices y la adecuada exposición de las mismas. Resulta así en un valioso instrumento didáctico para controlar el aprendizaje de los alumnos y además un medio de información de la manera en que se desarrolló la actividad académica para revisarla y reorientarla.

“Cuando predomina el interés técnico, la evaluación supone valorar la eficacia del curriculum en relación con la medida en que el producto se ajusta” (Stenhouse, 1975, p.121). No se puede olvidar que el interés técnico muestra, sobre todo, una marcada inclinación por el control. No solo regula el desarrollo curricular, sino que a través de éste se pretende ejercer un control sobre los alumnos de tal manera que puedan llegar hasta los lugares señalados por los diseñadores del currículo. Este principio, transferido a la evaluación “consiste en la necesidad de efectuar una valoración del producto en la

medida en que éste se ajusta a los objetivos que guía su preparación. Se valora el producto, y la evaluación, para que goce de autoridad y legitimidad”. (Silvera, 2016; p. 315).

Por otro lado, es necesario reconocer que este enfoque se convierte en constante causa de discrepancias, tensiones y desavenencias, debido a la mirada examinadora de control y rigidez que mantienen, “ya que por lo general el estudiante deberá enfrentarse a sus pares a fin de demostrarle al docente en qué punto del *ranking* se encuentra” (Silvera, 2016; p. 315).

En sus investigaciones Moreno (2009) precisa que, aunque hoy en día contamos con enfoques de enseñanza y de aprendizaje más amplios e integrales, la rigidez de la evaluación sigue centrada en los exámenes y restringida a los resultados de los alumnos, negándose a ceder su paso a una evaluación formativa y continua, lo que evidencia que las tendencias teóricas y metodológicas actuales van por un sendero y las prácticas pedagógicas por otro muy distinto (Silvera, 2016; p. 315).

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE:

La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue acuñado en el año 1967 por M. Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos. (Rosales, 2014; p.3)

Esta evaluación es la que se realiza durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno. (Rosales, 2014; p.3).

Lo anterior implica necesariamente la definición de un eje transversal de evaluación formativa en la ENS que permita consolidar la cultura de la evaluación para mejorar, y la definición de estrategias de cualificación, fortalecimiento o sostenimiento, de acuerdo con los hallazgos que reporte para formar docentes de alta calidad y para la ENS en sí misma.

Bajo esta mirada, las Escuelas Normales Superiores definen la evaluación formativa como un proceso integral, permanente, participativo, pedagógico y formativo, orientado hacia el análisis de todos los componentes de la vida institucional y considerada como una herramienta o medio clave para el mejoramiento continuo de las instituciones; todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Al mismo tiempo, se considera como un

proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, ... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (López, Monjas, Gómez, López, Martín, González, Barba, Aguilar, González, Heras, Martín, Manrique, Subtil y Marugán, 2006; p. 37).

En este sentido, la evaluación formativa integra tanto la reflexión como la acción, generando escenarios para el diálogo y la interlocución entre equipos académicos, grupos administrativos, personal directivo, funcionarios y cuerpo docente y estudiantil. En efecto, la evaluación debe aspirar a “ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental”. (López et al., 2006; p.37).

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues, aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende. (Hamodi, López y López, 2015; p.149).

La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez *et al.*, 2009: 35). En la misma línea, autores como Brown y Pickford (2013) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. (Hamodi, López y López, 2015; p.149).

En síntesis, la evaluación formativa en las ENS incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, maestros y su propio desarrollo. Es decir, en los aprendizajes y posibles motivaciones de enseñanza de los estudiantes de los niveles de preescolar y básica primaria; en los aprendizajes y observación de potencialidades de enseñanza de los estudiantes de básica secundaria; en los aprendizajes y acercamiento a la enseñanza de los estudiantes de la educación media; en los aprendizajes y enseñanza de los docentes en formación inicial del programa de formación complementaria; en los aprendizajes y enseñanza de los maestros en servicio de la ENS; la misma organización de la práctica escolar: el uso de material didáctico, la orientación de estudiantes, las relaciones entre actores, etc.

Podría decirse finalmente, que esta evaluación (formativa) es la más importante que debe realizar el docente dentro del proceso de aprendizaje. Es de tipo cualitativa porque requiere un proceso

reflexivo y de toma de conciencia acerca de los logros, desempeños y dificultades que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje. También mide cambios de conducta, manifestación de actitudes y valores. (Castro, 2014).

En contravía de lo planteado anteriormente, es posible referir otras formas de evaluación que han tenido cabida en la institución escolar, como mecanismos para llevar a cabo ejercicios diagnósticos en los educandos y también para definir resultados finales al término del proceso evaluativo. En tal sentido, las evaluaciones de tipo diagnóstico y sumativo han servido como vehículos de regulación del proceso evaluativo.

La evaluación diagnóstica como herramienta de identificación de saberes previos:

Rosales (2014) señala que el propósito fundamental de este tipo de evaluación es “identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda”. (P.8).

Por su parte, Castro (2014) afirma que esta evaluación es a veces dejada de lado por algunos docentes dado que se asume que no tiene validez para promediar la nota de los estudiantes. Sin embargo, esta evaluación es vital para iniciar un proceso de aprendizaje y para medir los conocimientos previos de los estudiantes, para asimilar un determinado tema que es prerrequisito para adentrarse en la adquisición de nuevos conocimientos. Se puede concluir que la evaluación diagnóstica es el punto de partida de todo proceso de aprendizaje.

Permite, asimismo, determinar la posición del estudiante en una secuencia instruccional y las técnicas de enseñanza que más le benefician. Generalmente, se realiza al comienzo de una secuencia instruccional (curso / unidad / grado). Busca identificar: ¿Qué conocimientos, destrezas y actitudes

poseen los estudiantes al comenzar? ¿Hasta qué punto los estudiantes dominan los prerrequisitos de la instrucción programada? ¿Qué estrategias de enseñanza se “ajustan” a las necesidades e intereses de los alumnos? (Rosales, 2014; p.9).

La evaluación sumativa como estrategia para medir resultados:

Este tipo de evaluación tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar. (Rosales, 2014; p.4). Y agrega el autor en referencia que “la evaluación sumativa es la que se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados”. (P.8).

Pérez (2013), Quiñónez y Barraza (2013), Villena (2013), Ortega y Ramírez (2013) concuerdan en que la evaluación sumativa equivocada incide en el rendimiento académico. Esta forma de evaluación articulada en metodologías conductistas se encuentra distante del enfoque de competencias que actualmente se promueve. Dejan ver la necesidad de reconceptualizar los sistemas institucionales de evaluación, repitencia escolar y promoción, y de mirar hacia nuevas prácticas pedagógicas que cumplan el verdadero propósito de mejorar los aprendizajes en los alumnos. (Silvera, 2016; p. 319).

Aunque en los últimos años son numerosos los esfuerzos realizados a nivel local, nacional e internacional para cambiar la concepción técnica que sobre la evaluación se tiene y trascender de lo cuantitativo y de la evaluación por objetivos a un sistema de evaluación más cualitativo, humanizante e integral del alumno, se concluye que hay necesidad de algo más que cambios en el discurso y la legislación educativa, dado que seguimos dominados y arrastrados por un sistema de evaluación estandarizado, coercitivo, punitivo, autoritario, que privilegia la comparación y el éxito (Moreno,

2009). Para Garzón (2013), la evaluación vista como un elemento represivo podría llevar al fracaso rutinario, provocando un aumento en los índices de repitencia y abandono escolar.

Bajo esta perspectiva, se continúa considerando la evaluación como sinónimo de medición en donde vale únicamente la nota obtenida. Así, el tipo de técnica de evaluación empleada se diseña bajo un esquema tradicional y, por consiguiente, los instrumentos se enfocan particularmente a verificar la parte memorística, en donde la mayoría de veces se utilizan pruebas escritas (Garzón, 2012, citado por Silvera, 2016; p. 322).

Sigue entonces predominando la prueba o el examen tradicional como la mejor técnica de evaluación por excelencia, aun cuando no siempre cumple una función pedagógica, formadora, sino, en muchos casos, la de satisfacer necesidades burocráticas y de rendición de cuentas dentro de un sistema en el que prevalece el resultado mas no el esfuerzo sostenido. (Silvera, 2016; p. 322).

A los tipos de evaluación referidos anteriormente, se contraponen en cierta medida un tipo de evaluación que busca esencialmente implicar al alumnado en el proceso de evaluación, de manera que la mayor parte del tiempo dedicado a la evaluación se convierta en un proceso de diálogo y toma de decisiones mutuas, orientadas a la mejora. En este sentido supone una clara alternativa a los modelos tradicionales de evaluación, únicamente dirigidos a la calificación del alumnado. (López, 2012; p.119).

La evaluación compartida o cooperadora como herramienta para construir conjuntamente:

Es necesario destacar la importancia de hacer partícipe al alumno en la evaluación, tanto porque supone una mejora en sus aprendizajes y competencias, como porque ayuda a implicar al alumnado en su proceso de formación y su participación en la toma de decisiones. En este sentido, el avanzar hacia procesos de evaluación compartida ayuda a avanzar hacia modelos de educación para la producción de

la sociedad, desde la aportación que sus miembros puedan hacer, más que una educación para la reproducción social. La implicación del alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje debería ser una herramienta básica de trabajo cuando se pretende desarrollar la autonomía del alumnado y la capacidad de gestionar su propio aprendizaje. Para ello, uno de los instrumentos de trabajo más útiles son los procesos de evaluación formativa y compartida. (López, 2012; p.119).

Es indudable que el alumno necesita la evaluación del docente (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los discentes en el proceso evaluativo. Por tanto, es posible concebir el proceso de manera compartida y considerar, como Santos Guerra (2000), que la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia. Dichos beneficios son múltiples (Hamodi, López y López, 2015; p.151).

Por lo tanto, compartir la evaluación implica estructurar un modelo más democrático, de tal modo que formen parte de ella “todos los sujetos que se ven afectados” en la misma (Álvarez, 2005: 13) y sea puesta “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos Guerra, 1993, citado por Hamodi et al., 2015; p.152).

Finalmente, coincidimos con Fernández (2006) cuando afirma que “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”. (Citado por Hamodi et al., 2015; p.152).

Los planteamientos expuestos anteriormente dejan entrever la necesidad de implementar procesos evaluativos que ayuden realmente al sujeto aprendiente a construir aprendizajes, a fortalecer sus aciertos, a corregir errores y a desplegar todo su potencial en un marco de libertad y autonomía que lo ponga en capacidad de transformarse y transformar su entorno. Para Habermas (1972, pp.205 y ss.), emancipación significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo, y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje”. (Citado por Silvera, 2016; p. 317).

LA EVALUACIÓN COMO ACTO EMANCIPADOR

Los procesos evaluativos vistos a partir de lo que es el paradigma emancipador o sociocrítico plantean que el aprendizaje es reconocido como un acto social. Refiere Grundy (1998) que “la praxis supone un proceso de construcción del significado que reconoce a este como construcción social” (p.161). La praxis es de carácter integrador ya que se desarrolla en el mundo de la interacción: el mundo social y cultural; así, mediante el acto del aprendizaje los alumnos son participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Es más, esa construcción estaría determinada por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo. (Silvera, 2016; p. 316).

En consonancia con lo expresado anteriormente, resulta útil retomar las palabras de Silvera (2016) quien sostiene que

el interés emancipador supone que la evaluación no puede tratarse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículo. Para empezar, un interés emancipador significa cesar la opresión de la evaluación externa del trabajo de los prácticos. Los procesos de evaluación informados por un interés emancipador no son azarosos ni restrictivos ni mecánicos, tampoco son punitivos, sino que posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico, una acción autorreflexiva, responsable, autónoma para tomar las riendas de su propia vida, de tal manera que la evaluación estará relacionada recíprocamente integrada en el proceso. (P. 316).

Al respecto Grundy (1998, p.142) señala que en el interés técnico procedimental e instrumental se le atribuye al discente el rol de receptor pasivo del acto educativo; inverso a éste, el interés emancipador involucra y/o hace parte integral al estudiante del acto educativo, no solo como receptor activo del saber, sino como constructor de su propio conocimiento en compañía del profesor. (Silvera, 2016; p. 317). En este sentido, el proceso de evaluación como eje del sistema de formación de

educadores toma mayor relevancia al incorporar no solo factores intrínsecos de los sujetos, también, condiciones de asimilación de los contenidos y las problemáticas inherentes a la formación de maestros.

Procesos evaluativos de las condiciones de asimilación en la formación de maestros:

El decreto 4790 de 2008 en su artículo 3, numerales 6 y 7 versa lo siguiente: Medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje: Condición de calidad que debe asegurar y evaluar permanentemente la ENS en función de su proyecto formativo, es decir, existe una tendencia didáctica tanto desde el componente normativo como desde los Lineamientos de Política referidos en el Sistema Nacional de Formación de Educadores para que desde una postura didáctica, se piense, se incorpore y/o resignifique los elementos materiales tangibles e intangibles que hacen posible tanto la enseñanza como el aprendizaje de las asignaturas, saberes, campos y prácticas pedagógicas de los estudiantes maestros.

En consecuencia, una habilidad que debe desarrollar el maestro formador de los estudiantes maestros consiste en la selección de material estructurado y no estructurado para recrear y/o construir los conocimientos escolares propios de la formación de educadores, que se constituya en un abanico de posibilidades que facilite el despliegue de opciones didácticas en su práctica docente.

Ogalde (2008), expresa que los materiales didácticos educativos se clasifican en material educativo estructurado y material educativo no estructurado.

Con respecto al material educativo estructurado expresa que son modelos manipulables pensados y fabricados expresamente para enseñar y aprender Matemática. Cada tipo de material estructurado ha sido diseñado para favorecer la adquisición de determinados conceptos, la mayor parte de ellos podríamos decir que son multiuso en la medida de que pueden utilizarse para varios conceptos y objetivos por ejemplo los bloques lógicos, ábacos, regletas, etc. (p.45).

Con relación al material educativo no estructurado, afirma que es todo el elemento u objeto que existe en el medio físico natural y material que queda después de haber sido utilizado que podemos ver, tocar, oír, como los plásticos, cartones, botellas descartables, chapas, material de desecho, calculadora, botones, etc., que podemos utilizar en las actividades educativas previamente adecuadas y diseñadas como un material. (p.46). Ambos tipos de materiales se constituyen en elementos esenciales que enriquecen de una u otra manera el componente didáctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, Sovero (2005) afirma que los recursos educativos como los materiales estructurados y no estructurados son muy importantes en el proceso enseñanza - aprendizaje por lo siguiente:

- a) Enriquecen la experiencia sensorial del aprendizaje.
- b) Facilitan la adquisición y fijación del aprendizaje.
- c) Motivan el aprendizaje.
- d) Estimulan la imaginación y la capacidad de abstracción del alumno.
- e) Estimulan las actividades de los estudiantes, su participación activa.
- f) Permiten cultivar el poder de observación, de expresión y de comunicación.

Es importante resaltar que los materiales no tienen valor en sí mismos, son recursos importantes que se pueden aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje y la eficacia de su correcta y oportuna utilización radica en la idoneidad y disposición del enseñante (p. 104).

En esta lógica, tanto formadores como estudiantes maestros, desarrollan habilidades que son evaluadas en función del aprendizaje propio y de la infancia donde desarrollan sus prácticas.

Por su parte, el numeral 7 del precitado artículo establece: Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto. La presente condición de calidad hace referencia a la dotación institucional, en especial a la adscrita al Programa de Formación Complementaria para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje; allí propiamente, los procesos evaluativos se desarrollan en función de contrastar las diversas prácticas de aula, los procesos de extensión y proyección con respecto a infraestructura tecnológica, dotación y mobiliario, material fungible, entre otros elementos.

Por otra parte, los procesos evaluativos permiten cotejar el plan de estudios del Programa de Formación Complementaria con respecto a los programas de formación inicial de educadores en licenciaturas, de tal manera que se posibilite la movilidad académica e investigativa entre ellos.

Evaluación de los planes de estudio en el Programa de Formación Complementaria:

Según su naturaleza jurídica, la Escuela Normal Superior se considera como una institución educativa que oferta educación preescolar, básica, media académica con profundización en pedagogía y el Programa de Formación Complementaria, en tal sentido, se basa por lo estipulado en la guía 34 expedida por el MEN en el año 2008 y que alude a procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo, no obstante, dicho referente es insuficiente para estas organizaciones, dado que no cuentan con un apartado que permita la autoevaluación de los procesos y componentes propios de un programa inicial de formación de educadores, como sí lo tienen las instituciones de educación superior reguladas por la ley 30 de 1992.

El referente para las Escuelas Normales Superiores es la guía 34 de 2008 denominada “Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento”. Esta guía contempla cuatro áreas de gestión entre las que se encuentra el área de gestión académica, ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para

lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. (MEN, 2008).

Conviene destacar que el área de gestión académica tiene seis procesos, entre los que sobresale el proceso de diseño pedagógico (curricular) con el plan de estudios como uno de sus componentes. Para la evaluación de cada uno de los componentes, el MEN ha diseñado una herramienta que cuenta con una escala de cuatro niveles de desarrollo, cada uno con un valor numérico:

- **1 (“existencia”)**: Hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada.
- **2 (“pertinencia”)**: Hay algunos principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para dar cumplimiento a los objetivos y metas.
- **3 (“apropiación”)**: Las acciones institucionales tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa.
- **4 (“mejoramiento continuo”)**: Los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos.

En coherencia con lo anterior, es importante mencionar que el componente “Plan de estudios”, es evaluado de acuerdo con la escala propuesta por el MEN y en ese sentido, consideramos oportuno explicitar cada uno de los ítems asociados a dicho componente siguiendo los parámetros estipulados desde el ente estatal. Así pues, la forma como se evalúa el componente “Plan de estudios” se presenta tal como se detalla a continuación:

- ✓ **Escala 1 – Existencia:** El plan de estudios es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual, sin coherencia con lo estipulado en el PEI.
- ✓ **Escala 2 – Pertinencia:** Hay un plan de estudios institucional que cuenta con proyectos

pedagógicos y contenidos transversales, y en su elaboración se tuvieron en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población, el PEI, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN.

- ✓ **Escala 3 – Apropiación:** Se cuenta con un plan de estudios para toda la institución que, además de responder a las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos y los estándares básicos de competencias, fundamenta los planes de aula de los docentes de todas las áreas, grados y sedes. Otorga especial importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana.
- ✓ **Escala 4 – Mejoramiento continuo:** El plan de estudios es articulado y coherente. Además, cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación, a partir de los cuales se mantienen su pertinencia, relevancia y calidad.

En consecuencia, evaluar el plan de estudios del Programa de Formación Complementaria (PFC) es asignar juicios de valor cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de la pertinencia y de la calidad del programa, no sólo desde su estructura sino desde su funcionalidad. En esta lógica, queda por analizar la correspondencia entre los planes de estudio de las Escuelas Normales Superiores (ENS) del país con los diversos programas ofertados por las Instituciones de Educación Superior (IES), no sólo para compararlos sino para analizar la homologación o reconocimiento de los mismos entre las ENS y las IES, cuestión que se denomina movilidad académica.

La evaluación entendida como criterio de calidad posibilita cotejar los niveles de formación desarrollados y adquiridos en la ENS y evidenciados en la Prueba Saber PRO, la cual presentan los egresados del PFC que ya han cursado el 80% de los créditos del plan de estudios.

Calidad y pertinencia de los PFC según el ICFES

El Icfes es el ente de carácter gubernamental encargado de evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a egresar de las instituciones educativas que ofrecen programas de educación bien sea profesionales o profesionalizantes; tiene también como otra de sus funciones el diseñar, construir y aplicar las evaluaciones, así como analizar y divulgar los resultados, identificando en éstos los aspectos críticos. En ese sentido, el propósito que se persigue con la divulgación de los informes de resultados es brindar información que sirva como base para implementar programas de mejoramiento y para la inspección y vigilancia del servicio educativo.

Para lograr tal cometido, el Icfes ha estipulado el examen Saber Pro cuyo propósito es apoyar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior con mejor información para la toma de decisiones:

- ✓ Evaluar todo el sistema de educación superior
- ✓ Garantizar la utilidad de los indicadores
- ✓ Garantizar la confiabilidad y la continuidad
- ✓ Garantizar interpretación pedagógica

Estas decisiones están alineadas con los objetivos que se persiguen mediante la aplicación anual del examen Saber Pro, los cuales son señalados en el Decreto 3963 de 2009, a saber:

- ✓ Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que

soporten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

- ✓ Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas que ofrecen las instituciones de educación superior.
- ✓ Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel.

Para el caso de las ENS, el examen Saber Pro es de carácter voluntario, no obstante, se constituye en una herramienta que les permite contrastar de forma clara y precisa los niveles de formación alcanzados por los docentes en formación y a partir de sus resultados, estructurar planes de mejoramiento que propendan por la resignificación de la propuesta curricular del Programa de Formación Complementaria desde la óptica del mejoramiento continuo.

Este examen se compone de 5 módulos que evalúan competencias genéricas en lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés. Además de los anteriores, hay módulos asociados a temáticas y contenidos específicos que los estudiantes tienen la posibilidad de presentar de acuerdo con su área de formación profesional y que, para el caso de las ENS, se concretan a través de tres módulos específicos: Enseñar, formar y evaluar.

Lectura crítica:

Evalúa la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan.

Razonamiento cuantitativo:

Evalúa competencias relacionadas con las habilidades en la comprensión de conceptos básicos de las matemáticas para analizar, modelar y resolver problemas aplicando métodos y procedimientos cuantitativos basados en las propiedades de los números y en las operaciones de las matemáticas. Sus

procesos relacionados con: 1) interpretación de datos; 2) formulación y ejecución, y, 3) evaluación y validación.

Competencias ciudadanas:

Evalúa la capacidad de los estudiantes para participar, en su calidad de ciudadanos, de manera constructiva y activa en la sociedad.

Comunicación escrita:

Evalúa la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado.

Inglés:

Evalúa la competencia para comunicarse efectivamente en inglés. Estas competencias, alineadas con el Marco Común Europeo, permiten clasificar a los examinados en cuatro niveles de desempeño A1, A2, B1, B2.

Módulos específicos para el Programa de Formación Complementaria:**Enseñar:**

Involucra competencias relacionadas con la comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Formar:

Evalúa competencias 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 competencias para hacer seguimiento, reflexionar y tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.

De acuerdo con lo mencionado, puede afirmarse que la evaluación se constituye en un referente de calidad educativa. En efecto, las Escuelas Normales Superiores muestran que los desarrollos formativos están expresados en términos de competencias, tal como lo prevén los fundamentos conceptuales definidos por el Ministerio de Educación Nacional. Los estudiantes del PFC presentan la prueba Saber Pro y los resultados constituyen un referente de calidad que, comparado con los resultados de las licenciaturas, no arrojan diferencias significativas en las competencias generales y específicas de los estudiantes.

Lo anterior, reivindica a las ENS como instituciones de naturaleza especial a las cuales el ICFES debe considerar como instituciones que desarrollan procesos que guardan algunas similitudes con aquellos que son propios de las instituciones de educación superior. Lo anterior puede sustentarse en que las ENS hacen parte del sistema de formación inicial de maestros, quienes reciben un título profesional de Normalista Superior con el cual ingresan al campo laboral y al escalafón nacional docente.

Extensión

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA DE LA SUBCATEGORÍA
Extensión	Experiencia	
	Procesos	
	Desarrollo	Local, regional, nacional
	Programas	
	Planes	
	Comunidad	
	Necesidades	
	Posibilidades	
	Requerimientos	
	Entorno	
	Bienestar	
	Comunicación	
	Transformación	
	Realidad	
	Emancipación	
	Servicio	
	Acogida	
	Fenomenología	
	Sistematicidad	
	Cooperación	
Aliado estratégico		

	Formación sociopolítica	
	Diversidad	
	Escuelas de familia	
	Proyectos transversales	
	Alfabetización	
	Equidad	
	Desarrollo de alianzas	
	Costo - beneficio	

La extensión es considerada como un proceso vinculado a la experiencia, actividades y recursos de las ENS y busca promover el desarrollo local, regional y nacional desde el impulso de programas y acciones académicas que surgen en atención a las necesidades y requerimientos de las comunidades. Este desarrollo local se orienta desde aquello que es misional en las ENS: la formación de maestros, los servicios pedagógicos y programas institucionales en el entorno educativo, familiar y social comunitario.

EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL COMO VEHÍCULO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El desarrollo humano es un fenómeno complejo, que, dados sus múltiples enfoques y comprensiones, ha sido abordado por distintas disciplinas del conocimiento que han puesto de relieve la necesidad de entender su naturaleza y realidad. Pese a que, desde pilares epistémicos como la ontología, la antropología, la gnoseología, la pedagogía, la filosofía, se han logrado importantes comprensiones del Desarrollo Humano, hay que tener presente su carácter complejo en relación con la

naturaleza cambiante e incierta de lo humano. Bajo esta mirada, Buitrago Pulgarín (2019), sostiene que

El desarrollo humano indefectiblemente ha de estar vinculado a la educación, como satisfactor de carácter sinérgico asociado a necesidades existenciales y axiológicas en el ser humano, por lo que se espera así un desarrollo que refleje mejor el potencial de la sociedad que se educa. (p.2).

Es desde esta mirada que la Escuela se constituye en espacio propicio para generar las condiciones necesarias que lleven a sus educandos a alcanzar un auténtico crecimiento que involucre todas las dimensiones del desarrollo personal, de tal manera que les permita el despliegue de todas sus potencialidades en un marco de libertad y autonomía. En tal sentido, “los análisis que están redimensionando los enfoques de desarrollo humano están orientados hacia la ampliación del bienestar subjetivo de las personas y la capacidad de gestionar los nuevos aprendizajes competenciales que demandan los contextos socioculturales actuales (Buitrago Pulgarín, 2019, p.3).

El Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece que una educación para el desarrollo humano debe considerar siete dimensiones básicas, a saber:

1. **Progreso social**, consistente en el **acceso universal a la educación** y a los servicios de nutrición y salud;
2. **Economía**, en la cual se remarca la importancia del crecimiento económico como medio (y no como fin) para reducir las desigualdades y mejorar los niveles de desarrollo humano;
3. **Eficiencia**, en términos de uso y disponibilidad de los recursos; se defiende que el desarrollo humano propicia el crecimiento y la productividad, siempre y cuando este crecimiento beneficie de manera directa a las personas pobres, las mujeres y los excluidos;

4. **Igualdad**, en cuanto al crecimiento económico y el conjunto de las dimensiones del desarrollo humano;
5. **Participación y libertad**, en especial mediante el empoderamiento, la gobernabilidad democrática, la igualdad de género, los derechos civiles y políticos y la libertad cultural, particularmente en los grupos marginados (definidos por aspectos tales como urbano/rural, sexo, edad, religión, origen étnico, parámetros físicos y mentales, etc.);
6. **Sostenibilidad** para las generaciones futuras, en términos ecológicos, económicos y sociales; y
7. **Seguridad humana**, consistente en las garantías ante las amenazas crónicas de la vida cotidiana, por ejemplo, el hambre y las discontinuidades repentinas, como el desempleo y los conflictos”. (PNUD, 1990).

Esta concepción de desarrollo que nos presenta la Organización de las Naciones Unidas a través del PNUD, concita el compromiso de todos los actores educativos para avanzar en el fortalecimiento de un sistema educativo que responda de manera eficaz a los retos y desafíos que emergen en un mundo en permanente transformación. Esta realidad queda evidenciada en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (PNDE), cuando establece en uno de sus principios orientadores que “el Plan debe ayudar a impulsar el desarrollo humano, que involucra las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país, así como la integralidad, la sostenibilidad y la equidad de la educación”. (p.14).

Por su parte, la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 define como cuarto objetivo la “Educación de Calidad”, cuando establece que desde los diferentes sistemas educativos se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

durante toda la vida para todos”. De igual forma, señala como una de sus metas de resultado una “Educación de la ciudadanía global para el desarrollo sostenible”. (Agenda 2030, Objetivo N° 4).

En clara sintonía con lo anterior, es importante destacar el papel crucial que cumple la educación como vehículo para la formación y la transformación de los sujetos que se educan, es decir, como posibilidad para que cada individuo se adentre en un proceso de humanización que nunca termina. Esta construcción de humanidad implica con fuerza la dialógica, el encuentro abierto y objetivo. En consecuencia, la educación pasa a ser un gran reto para desarrollar en las personas la capacidad de vivir en comunidad, aprovechar el legado de las generaciones anteriores y aportar en el avance social para el futuro. Se trataría, sin lugar a dudas, de una educación que forma a los nuevos sujetos en perspectiva de desarrollo.

En esta línea de pensamiento, la carta encíclica “Laudato Si”, nos ofrece una mirada amplia y sugestiva para afrontar desde el espacio educativo los nuevos retos que la sociedad postmoderna nos presenta. Expresa el papa Francisco:

El auténtico desarrollo humano posee un carácter moral y supone el pleno respeto a la persona humana, pero también debe prestar atención al mundo natural y tener en cuenta la naturaleza de cada ser y su mutua conexión con un sistema ordenado. (2015, p. 2).

Desde esta perspectiva, cobran relevancia las palabras de Morin, cuando advierte: “No hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; debemos invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano” (2000, p. 3).

Lo anterior queda ratificado en el Informe de Desarrollo Humano del PNUD, en el sentido de reconocer que “las consecuencias del desarrollo económico y el desarrollo de la democracia y de la cultura, serán el logro del desarrollo humano”. Es decir, un desarrollo humano que sea sostenible, que

satisfaga plenamente las necesidades de los sujetos, que los ponga en camino de autorrealización personal y que les permita vivir en auténtica libertad.

Llegados a este punto, resulta útil retomar las palabras de Amartya Sen, quien de modo inequívoco le confiere un alcance mayor a la idea de desarrollo, llevándolo más allá del ingreso personal o el grado de industrialización, orientando la discusión hacia ámbitos poco abordados por los economistas como el de la libertad y la ética. Posteriormente, agrega que “el desarrollo requiere de la eliminación de importantes fuentes de la ausencia de libertad como son: pobreza y tiranía, oportunidades económicas escasas y privaciones sociales sistemáticas, falta de servicios públicos, intolerancia y sobre actuación de estados represivos”.

De lo anterior se puede inferir que la educación es y debe ser un auténtico ejercicio de transformación del individuo siempre en miras al desarrollo humano integral, que lo lleve a descubrir su papel cocreador y protector de todo lo que le circunda, incluyendo desde luego el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, asumiendo el compromiso ético y moral de conservar todo lo creado.

Max-Neef, por su parte, sostiene que el desarrollo está íntimamente ligado con una mejor calidad de vida, que no es otra cosa que la satisfacción de las necesidades básicas de las personas. En ese sentido, expresa que el desarrollo humano auténtico ha de permitirle fundamentalmente al sujeto la satisfacción de dos tipos de necesidades: Las necesidades de tipo existencial y las necesidades de orden axiológico. Las primeras, hacen referencia a las necesidades básicas o vitales del ser humano, es decir, aquellas necesidades de las cuales depende la vida, y, las segundas, que aluden a la consecución de un bienestar que se enfoca en la dimensión emocional, como son la subsistencia, la protección, el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio, la creación, la identidad y, por último, la libertad (1990).

De acuerdo con los planteamientos expuestos con anterioridad, podría afirmarse entonces, que la educación debe ser el motor que impulse las grandes transformaciones sociales, apostando decididamente por un desarrollo humano que sea integral, asumido como “el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades” (PNUD, 2007). En este sentido, el desarrollo humano integral está relacionado con el fortalecimiento de capacidades desde todas las dimensiones del ser humano, que le permitan generar acciones en todos los ámbitos de su vida en pro de su progreso y bienestar.

De este modo, la extensión como formación de ciudadanos que puedan tener una visión crítica y transformadora de su realidad, se constituye en un aspecto misional de las ENS. Así, se procura cumplir con la transformación de los contextos, emergiendo una relación compleja desde sus plexos y sus devenires; allí la “misión institucional” es un sentir, un pensar y un actuar en función de leer y emancipar.

Este acto emancipador sólo es posible en la medida en que los sujetos que participan del acto educativo se empoderan de las cambiantes realidades y desafíos a que se ven enfrentadas las comunidades actuales, a través de un proceso de participación que permita la toma de decisiones de manera compartida.

LA PARTICIPACIÓN COMO EJERCICIO EMANCIPATORIO:

La participación no es sólo un instrumento para la solución de problemas, sino, sobre todo, una necesidad fundamental del ser humano. Es el camino natural para que el hombre canalice su tendencia innata a realizar, a hacer cosas, afirmarse a sí mismo y dominar la naturaleza el mundo. Su práctica envuelve la satisfacción de necesidades no menos básicas, como la interacción con los otros hombres,

la autoexpresión, el desarrollo del pensamiento reflexivo, el placer de crear y recrear y la valoración de sí mismo por los demás.

Participar conlleva implícito el riesgo del no reconocimiento y la exclusión. En ese sentido, las ENS están llamadas a ser organizaciones que asumen la participación como uno de sus principios orientadores, pero también le corresponde no perder de vista la realidad de la exclusión como fenómeno que se introduce de manera subrepticia y disimulada en la institución escolar. Por ello, “entender lo que es la participación tal vez sea más fácil si comprendemos la no participación, o sea, el fenómeno de la marginalidad: quedar por fuera de alguna cosa, al margen de un proceso, sin intervenir” (Díaz, 1985, p.38).

La participación no consiste en la recepción pasiva de los beneficios de la sociedad, sino en la intervención activa de su construcción, que es hecha a través de la toma de decisiones en las actividades sociales en todos los niveles bajo un enfoque de libertad y de responsabilidad.

Así mismo, es importante destacar que la participación es un proceso mediante el cual cada sujeto pone en juego sus destrezas y habilidades, pero también sus necesidades más vitales, hecho que le posibilita construir ciudadanía desde su aporte personal y también desde el aporte del otro, con un objetivo: contribuir a la transformación social. Aquí es importante poner de relieve las palabras del MEN cuando afirma que “el ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción de ciudadanía es un proceso de transformación social” (MEN, 2020, p.36).

Lo anterior lleva a la ENS a reconocer que la formación ciudadana que un país ofrece a las nuevas generaciones es de vital importancia para cualquier nación. En las circunstancias actuales de Colombia esta pregunta cobra una mayor relevancia cuando, como sociedad, se hacen ingentes esfuerzos por buscar alternativas que nos permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social y abrir nuevos espacios para la participación ciudadana.

En esta línea de pensamiento, las ENS como instituciones formadoras de maestros deben ser conscientes de semejante desafío para ponerse en sintonía con las demandas de la sociedad, es decir, aventurarse a recorrer un camino orientado al desarrollo de los educandos desde una mirada prospectiva que posibilite la participación democrática de todos los actores educativos y con la mira puesta en el desarrollo integral, o sea, que impulse desde su acción educativa el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la comunidad educativa.

En síntesis, la extensión comunitaria permite a las ENS convertirse en una estructura de acogida social que, apuesta al desarrollo del sujeto, la familia y la sociedad; por ello, la génesis de la institución se centra en el servicio por lo que la extensión comunitaria se puede asemejar al servicio reflexivo de formar y transformar.

PAPEL DE LAS ENS EN EL DESARROLLO LOCAL Y REGIONAL

Las ENS tienen una labor formativa que implica una lectura crítica del contexto para lograr una repercusión en la educación local, regional y nacional. Para ello la extensión comunitaria se concibe como el tejido de los procesos de formación y de investigación, que se consolidan en la experiencia, es decir, aquello que puede y debe ser compartido a través del saber. De esta manera se asume que una de las fortalezas de las ENS, está sustentada en la repercusión social de las prácticas pedagógicas, proyectos investigativos y en los convenios de cooperación que buscan influir en la nación, pero también en el fortalecimiento de la misma.

Lo anterior devela la importancia del proceso educativo en función del desarrollo social; aquí la educación toma sentido cuando logra transformar las estructuras sociales, y en este sentido Campo

y Restrepo (1993) expresan que recientemente se ha abierto la perspectiva del desarrollo hacia el ámbito de la cultura, en la cual es posible asumir el desarrollo como desarrollo humano.

En consecuencia, la educación y la extensión convergen en una sola mirada como estrategia de desarrollo local y global. De igual manera, se relaciona la extensión comunitaria como posibilidad, como construcción permanente que procura la vinculación consciente de los educandos en las diversas esferas sociales.

A partir de éstos ámbitos, desarrolla entonces acciones intencionadas y organizadas para el fortalecimiento de las competencias de los futuros maestros o docentes y de los maestros o docentes en servicio de la comunidad en la que impacta, y de este modo aporta al mejoramiento de la calidad de la educación de los niños y niñas de preescolar y básica primaria, en su entorno local y regional en concomitancia con las políticas de desarrollo del país.

Es por ello, que la extensión comunitaria se realiza desde el encuentro y el consenso intersubjetivo de lo social, lo comunitario, desde la esfera de lo público y de lo privado; siempre en función del desarrollo de un país que demanda atención a poblaciones, atención a grupos sociales, étnicos, culturales y con necesidad de reconocimiento e inclusión social.

En consecuencia, las ENS conscientes de la necesidad de aportar al desarrollo local y regional, lideran programas que miran la cultura, las problemáticas ambientales, el desarrollo psicosocial de los pobladores, la utilización adecuada del tiempo libre, entre otros; en síntesis, las ENS movilizan la cultura, el deporte y la recreación, en cada contexto local; así, las relaciones sociales se construyen en el seno de su quehacer cotidiano.

Como se ha mostrado, la extensión comunitaria se desarrolla a partir de la cooperación, posicionando a la ENS como un aliado estratégico para todos los organismos públicos y privados que pretenden responder no solo a demandas diversas, sino también a distintos requerimientos situados en el ámbito formativo, investigativo y educativo.

PROYECCIÓN COMUNITARIA DE LAS ENS

Pensar en la formación de ciudadanos y maestros para el ejercicio autónomo y responsable de sus derechos y deberes como miembros de un Estado y como potenciales educadores implica contar con un Proyecto Educativo Institucional fortalecido y orientado a la apropiación de los conocimientos científicos, los valores humanos y las competencias profesionales específicas de la docencia. Este instrumento posibilita encauzar los recursos económicos y el talento humano para asegurar el cumplimiento de lo misional y poder alcanzar las metas propuestas para la consolidación de la visión.

Esta responsabilidad social de cumplir con la misión formadora que le ha sido encomendada y de alcanzar la visión trazada, señala la necesidad ineludible de contar con aliados estratégicos que apoyen a la institución en sus procesos formativos, así como en el despliegue de sus potencialidades generando un impacto en las comunidades circundantes.

Alianzas estratégicas para el desarrollo

Ninguna institución educativa puede realizar su acción en un campo cerrado; necesita establecer una interacción continua y permanente de doble vía de tal manera que pueda recibir aportes y participación de la comunidad y a la vez proyectarse eficazmente. Ésta posibilita el establecimiento de relaciones y convenios y la elaboración de proyectos de atención a otras poblaciones, con el propósito de que la institución educativa se convierta en el motor de desarrollo local, regional y nacional.

Para alcanzar relaciones de cooperación que enriquezcan el quehacer educativo de las ENS, es indispensable reconocer, primero que todo, que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; es un medio para acceder a la cultura, la ciencia, la técnica y el arte. La educación como proyecto cultural, es autogestionaria, da la cara a la realidad; debe ser

recuperada por la comunidad donde todos los sectores de ella representados en los docentes, estudiantes, padres de familia, juntas cívicas, artistas e instituciones participan en forma dinámica en el proceso escolar. Así la educación será una proyección abierta para recuperar y hacer una verdadera historia axiológica y humana.

Son múltiples las alianzas estratégicas y relaciones interinstitucionales que las ENS establecen con las entidades que aportan a la dinámica sociocultural de las comunidades en las cuales se hallan insertas. No obstante, se destacan algunas que, por su rol social, se vuelven imprescindibles para el logro de la misión y la visión de las instituciones formadoras de maestros. Tal es el caso de la alianza que se teje con las IES cuyo propósito es el de favorecer la movilidad académica, pedagógica e investigativa de los estudiantes del PFC y maestros de la ENS en el marco del sistema de formación de educadores. Por otro lado, sobresale la alianza con los centros de práctica existentes en la localidad, que tiene como objetivo principal facilitar el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa a través de la vinculación activa de los estudiantes del PFC a la vida institucional. Y, por último, está la alianza que se establece con el sector salud, la cual tiene como propósito fundamental impulsar acciones de promoción en salud y prevención de riesgos psicosociales y enfermedades que coadyuven al ejercicio de este derecho fundamental tanto del estudiante del PFC como de la población infantil que ellos atienden.

En consecuencia, a través del PFC se establece una interacción continua y permanente con diversas organizaciones educativas, sociales, políticas y económicas, que le permiten el desarrollo interno y la extensión comunitaria. Ello hace que tanto la ENS como el PFC puedan alcanzar sus metas desde las diferentes gestiones.

Con el desarrollo de estas alianzas se pretende, finalmente, tejer una urdimbre de relaciones

que contribuyan al desarrollo local de los habitantes, mediadas por relaciones de cooperación y consolidadas mediante un entramado pedagógico que posibilita al PFC formarse y formar a la comunidad en función de estabilizar un territorio de oportunidades con paz y equidad social.

Visión compartida de desarrollo

En el mundo contemporáneo no existe duda alguna acerca de la interacción e interdependencia entre desarrollo y educación, de allí que la capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de calidad de vida estén ligados a la calidad y pertinencia de la educación que reciben. Por tanto, las ENS en sus PEI deben garantizar que dicha relación se pueda desarrollar armónicamente. Para ello, toman como referentes los planes de desarrollo nacional, regional y local, procurando establecer metas de desarrollo acordes con la política educativa y en función de consolidar mejores aprendizajes en las diversas dimensiones del desarrollo humano.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018 – 2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, señala la obligatoriedad de alinear el PNDE con sus políticas y lineamientos. En efecto, así queda estipulado en el artículo 187 cuando define:

ARMONIZACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO CON EL PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016 – 2026. En cumplimiento de lo ordenado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la política educativa del gobierno nacional contenida en el presente Plan Nacional de Desarrollo deberá armonizarse con los propósitos y lineamientos del Plan Decenal de Educación 2016 – 2026.

Con el fin de fortalecer la planeación educativa en las regiones, los departamentos, distritos y municipios ARTICULARÁN Y ARMONIZARÁN sus Planes de Desarrollo en materia educativa con lo dispuesto en el Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 y en el Plan de

Desarrollo”. (Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad).

En coherencia con lo señalado en el PND, los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016 - 2026, reiteran como necesidad específica la consolidación de un sistema educativo que exige la articulación de los distintos niveles y núcleos de formación, pero también la coordinación de planes entre las instituciones formadoras, los centros educativos y las instancias de la dirección educativa a nivel nacional, regional y local. Se suma a esta consideración, la idea del Estatuto Docente como estrategia de profesionalización y mejoramiento de las condiciones de desempeño de los educadores (Decreto 2277 de 1979: Art 26; Art 39; Art 57 párrafos a, e). (Decreto 1278 de 2002: Art17; Art 28 párrafo a; Art 34; Art 38; Art 41).

Todos estos lineamientos que apuntan claramente a una formación que se centra en el despliegue de todas las potencialidades del sujeto, se hacen manifiestos en los PEI, los cuales responden al ejercicio de la autonomía de las instituciones, a la proyección de la ENS a la comunidad, a la creciente participación de ésta en la toma de decisiones y a las necesidades, aspiraciones, expectativas y sueños de la misma, de acuerdo con las exigencias del momento, con visión de desarrollo, basada en la comprensión de nuestra realidad social, económica, y política, apoyada en el conocimiento, comprometida con el fortalecimiento de la dignidad humana y con fundamento en el desarrollo humano sostenible.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LAS ENS COMO FACTOR FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO COMUNITARIO.

Para lograr un alto nivel de participación es necesario comprometer a los padres de familia en la educación directa con sus hijos, propiciando espacios formativos y de participación en los que se les

brinde herramientas útiles para el acompañamiento de sus hijos en el fortalecimiento de competencias, habilidades y destrezas como punto de partida para su desarrollo integral.

En ese sentido, las ENS ha adelantado un trabajo sostenido en favor de la niñez, enfocado en el reconocimiento de los niños en su dignidad humana, como sujetos de derechos, como seres integrales y diversos, que tienen características particulares y cuentan con amplias capacidades, cualidades y potencialidades que les permiten liderar sus vidas y participar en el desarrollo de sus comunidades.

Bajo esta perspectiva, desde la ENS se debe dar paso a la generación de condiciones para favorecer el pleno desarrollo de los niños involucrando a todos los actores responsables de actuar de manera oportuna en la protección integral de sus derechos. Por eso,

Familia e institución educativa hacen parte de los actores y escenarios que cumplen un papel determinante para que quienes integran las nuevas generaciones puedan ejercer sus derechos y alcanzar las metas de realización que les permitan configurar una vida propia, auténtica y con sentido. (MEN, 2020, p. 4).

Es desde esta visión como se reconoce el papel determinante que tiene la participación de las familias en el desarrollo comunitario y en el fortalecimiento de las ENS. Esta posibilidad de participación se va configurando a partir de los saberes, tradiciones y valores que identifican a las familias, y que en alianza con las instituciones educativas procuran el bienestar y desarrollo de los niños, a través de relaciones que les permiten acompañar su proceso de socialización y participación en los diferentes entornos en donde construyen sus vidas de acuerdo con sus características, culturas y contextos.

Por lo tanto, es tarea esencial de la ENS concebir un entorno que acoja a los sujetos en su diversidad y cree escenarios para que reconozcan y apropien conocimientos, saberes y actitudes que les permitan vivenciarse como sujetos de derechos, ahondar en la condición de ser con otros, y asumirse como herederos y creadores de cultura y acciones transformadoras que redunden en la prosperidad de sus comunidades. En ese sentido el MEN (2020), señala que

El encuentro que la trayectoria educativa de las niñas, niños y adolescentes permite entre la familia y la escuela, se constituye en una ventana de oportunidad para el fortalecimiento mutuo de la función social que cada uno cumple en relación con la niñez. Potenciar este horizonte común requiere de un trabajo intencionado que promueva interacciones colaborativas y solidarias tendientes a consolidar vínculos basados en el reconocimiento y la confianza. (p.4).

En coherencia con los planteamientos expuestos anteriormente y atendiendo al principio constitucional de la corresponsabilidad de la familia y la escuela en la formación de los individuos, compete a las ENS implementar múltiples acciones tendientes a fortalecer las relaciones entre las familias y la institución a través de la consolidación de una alianza “que se basa en acciones de colaboración, solidaridad y apoyo mutuo en procura de asegurar condiciones sociales, materiales y humanas para promover el desarrollo integral y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, durante la trayectoria educativa” (MEN, 2020, p.7).

Es importante reconocer, que, si bien esta relación que se construye entre la familia y la escuela se da a través del encuentro, no por ello está exenta de desencuentros en donde es necesario repensar el tipo de relaciones que se tejen en su interior con el firme propósito de fortalecer las relaciones en un marco de cooperación y entendimiento mutuo. Por esta razón, la relación que construye la ENS con las familias debe permitir la apertura de escenarios para un diálogo sostenido que dé lugar a una

verdadera alianza en la que ambos microsistemas aportan en el desarrollo integral del sujeto. Al respecto el MEN (2020), expresa que:

La alianza pone de manifiesto la necesidad de coincidir en el compromiso respecto a un mismo asunto, es decir, el desarrollo integral, reconociendo el rol de cada uno y las acciones complementarias y concurrentes que llevan a cabo para lograr su finalidad; siendo la participación de cada actor igual de importante e indispensable. Es así como se propone la movilización y consolidación de un trabajo articulado que ponga a niñas, niños y adolescentes en el centro de su acción, con el propósito fundamental de desarrollar sus capacidades y favorecer el ejercicio de sus libertades y derechos. (p. 8).

Finalmente, se puede afirmar que la extensión de las ENS se orienta hacia la formación social y política, lo que conduce a la consolidación de sujetos sociopolíticos que identifican los diferentes contextos con sentido crítico, investigativo, transformador, con capacidad de reconocer la diversidad en todas sus manifestaciones en clave de los tiempos y condiciones sociales y políticas del país.

IMAGINARIOS SOCIALES

El término imaginario es un constructo con larga historia, ya que desde épocas inmemoriales ha sido abordado desde distintos campos como la filosofía, la historia y de modo particular por la sociología. De hecho, su larga historia evolutiva, ha llevado a que el concepto de imaginario se constituya en una noción que pasa del “descrédito al crédito”. Por esta razón, “las operaciones imaginarias, los hechos imaginarios, las narraciones imaginarias eran, ante todo, contrarias a los fenómenos reales, a la realidad del pasado que interesaba al historiador clásico y al historiador

impregnado de positivismo” (Escobar, 2000, p.30). Por el contrario, hoy se tiene la convicción de que lo imaginario actúa en y dentro de nosotros, historiadores, científicos, artistas, hombres y mujeres. Lo imaginario parece ser omnipresente. La revista *Sciences Humaines* (1999) en clara referencia al imaginario, destaca esta paradoja:

...lo imaginario (los mitos, las leyendas, las ficciones, las utopías) estuvo mucho tiempo asociado al reino de lo fútil, del engaño, de las elucubraciones. Fue entonces rechazado en nombre de una Razón triunfante. Ahora bien, lo imaginario está en todas partes: en nuestros alimentos, en nuestros amores, en nuestros viajes, en la política, pero también en la ciencia, en los objetos técnicos...

Por consiguiente, lo imaginario tuvo que sostener una fuerte lucha contra lo real. Y fue precisamente esa lucha la que permitió dar apertura a un espacio de interés, configurándose así un estatuto que le dio la posibilidad de generar un nuevo campo de investigación. Bien lo expresa Escobar (2000) cuando afirma: ¡Fue necesario así eliminar el carácter imaginario de lo imaginario y otorgarle su calidad de real! Eso significó, en otras palabras, la necesidad de construir la realidad de lo imaginario (p.36).

Y por esta vía, el imaginario se fue constituyendo en una entidad más concreta y precisa, sin abandonar desde luego una cierta confrontación con lo que se denomina lo real. Castoriadis esclarece esto en los siguientes términos:

...hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo ‘inventado’ – ya se trate de una invención ‘absoluta’ (‘una historia imaginada completamente’), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, donde símbolos ya disponibles están dotados de otras significaciones diferentes a sus significaciones ‘normales’ o canónicas (‘qué es lo que vas a imaginar’ le dice la mujer al hombre que le recrimina por una sonrisa intercambiada por ella con un tercero). En los dos casos consideramos que lo

imaginario se separa de lo real, que pretende ponerse en su lugar (una mentira) o que no lo pretende (una novela) (Castoriadis, p. 190, citado por Escobar, 2000, p. 66).

De igual forma, Franco (1999), expresa: “El imaginario social es una capacidad imaginante, un orden de sentido, una producción de significaciones colectivas que al ser producida se va transformando”.

Al mismo tiempo, Pérez Rojas (s.f.) menciona que “los imaginarios adquieren entonces un gran significado en la construcción de modelos explicativos de la realidad, en la imagen del mundo.” En este sentido, es analizado como una configuración del pensamiento colectivo, que permite dar razón de la realidad y contribuye a la interpretación de las estructuras sociales que rodean al individuo. Una realidad que es construida, interpretada, leída por cada ser humano en un momento histórico determinado. La concepción de figuras, formas, imágenes, es una creación constante por parte de los sujetos que pertenecen a una sociedad, en un ejercicio permanente de transformación personal, lo que genera de algún modo ciertas mutaciones en su contexto social. Castoriadis (1993, p.29), precisa el constructo imaginario social, al señalar de manera categórica que éste “representa la concepción de figuras, formas, imágenes de aquello que los sujetos llamamos “realidad”, sentido común o racionalidad en una sociedad”.

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que el imaginario social es el proceso a través del cual cada individuo adopta sentidos, pensamientos y comportamientos que se ponen en juego desde su experiencia cognitiva; experiencia que se va configurando a partir de procesos de pensamiento como la reflexión, la imaginación y la creatividad que influyen de manera decisiva en la asimilación y construcción de formas innovadoras para ver y percibir el mundo, estableciendo vínculos propios con una colectividad.

En resumen, lo imaginario aparece entonces, como fundamento de una perspectiva sociológica que pondrá toda su fuerza, en adelante, en la manera de saber cómo se ubican las representaciones en el seno de las sociedades.

Metodología

Enfoque investigativo

El enfoque que se aborda en la investigación es de orden cualitativo, sigue un proceso inductivo dado que se inicia en la particularidad y pretende llegar a la universalidad, es decir, se parte de categorías preexistentes que son tamizadas del abordaje teórico acerca del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), así como de documentos científicos y legislativos que abordan la formación de educadores en América Latina y en particular en Colombia, para poder comprender los sentidos y significados que les asignan los participantes a la formación inicial de maestros ofrecida por una Escuela Normal Superior.

De otra parte, el proceso es interpretativo, es una hermenéutica de los sentidos, que pretende develar lo que creen, piensan y sienten los participantes acerca de la formación de maestros, pero a la vez, los sujetos son vistos desde el ojo del investigador quien convive con los mismos, es decir, el planteamiento cualitativo esbozado hasta el momento es abierto y expansivo y no direccionado en su inicio puesto que se orienta a aprender de las experiencias y puntos de vista de los individuos y a generar nuevos hallazgos fundamentados en la perspectiva de los participantes.

Es iterativo y recurrente porque en sus etapas de desarrollo permite volver sobre las teorías para interpretar y reinterpretar los resultados fruto del tratamiento de la información que surge de lo más profundo de los sujetos que participan del estudio.

En cuanto a la viabilidad del estudio, éste se ubica en una lógica que posibilita recolectar la información en un marco ético y tratarla de la manera más adecuada para que los sujetos participantes sean conocedores de las técnicas de tratamiento de la información y del reporte de la misma.

Con relación al contexto de desarrollo del estudio se hace en un ambiente natural constituido por un espacio fáctico y uno imaginado. El primero, es el sitio de práctica donde confluyen docentes, estudiantes maestros y maestros cooperadores del Programa de Formación Complementaria. Y el segundo, es el espacio soñado que se ha denominado “La Escuela Normal del futuro, una organización inteligente”.

La unidad de estudio está constituida por la totalidad de maestros, estudiantes maestros y docentes cooperadores del Programa de Formación Complementaria adscritos a la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

La unidad de análisis para establecer la representación acerca de los ejes transversales del sistema de formación de maestros en Colombia se constituyó por: seis estudiantes maestros del Programa de Formación Complementaria y ocho docentes cooperadores adscritos a la Escuela Normal Superior, asimismo, el imaginario social acerca de la práctica emergió del sentido y significado de cuatro estudiantes maestros del PFC y cuatro docentes cooperadores pertenecientes a la misma ENS. El imaginario social acerca de la formación inicial de maestros se estructuró con la participación de un estudiante maestro del PFC, un maestro cooperador y un docente perteneciente al Programa de Formación Complementaria.

Diseño etnográfico

El diseño investigativo se inscribe en la línea de la etnografía clásica porque con él se pretende comprender y analizar las ideas, las creencias, los conocimientos y las prácticas de grupo de los maestros en ejercicio y de los estudiantes maestros en formación que confluyen en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del municipio de Aranzazu, Caldas (Patton, 2002, citado por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2008).

La comunidad sujeto – objeto de investigación está conformada por los maestros, estudiantes maestros y maestros cooperadores que confluyen en el PFC, es decir, el estudio abarca un grupo pequeño conformado por individuos que tienen interacciones sobre una base regular y que lo han hecho en un espacio mínimo de dos años y medio; al mismo tiempo, representan una manera o estilo de vida en la cual comparten creencias, comportamientos y otros patrones, así como la finalidad común es la formación de Normalistas Superiores.

Ahora bien, el investigador es un observador completamente participante que pasa largos periodos de tiempo inmerso en la comunidad objeto de estudio, posee patrones de comportamiento similar a la comunidad que se investiga, su rol no solamente consiste en ser investigador, además, es Coordinador de la sede de la Escuela Normal Superior donde se realizan las prácticas propias del Programa de Formación Complementaria, por consiguiente, dichas relaciones configuran un contexto ideal para realizar un estudio etnográfico de tipo clásico (Creswell, 2005, citado por Hernández Sampieri et al., 2008).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para recolectar la información que dé cuenta sobre los imaginarios sociales acerca de los ejes transversales de la formación docente, se acudió a la técnica de la entrevista mediante cuatro instrumentos debidamente triangulados internamente. En cuanto a su estructura, son cuestionarios con preguntas abiertas estructuradas y trianguladas para garantizar validez y rigor científico.

El primer cuestionario indaga por el eje de formación que integra los procesos autoformativos que se dividen en experiencias académicas y otras experiencias de vida, los principios pedagógicos que involucran la pedagogía, la educabilidad, la enseñabilidad y los contextos y, por último, las demandas formativas para el desempeño docente que engrana los conocimientos, las habilidades y las

disposiciones inherentes a la labor docente. En síntesis, el cuestionario consta de dieciocho interrogantes, con seis numerales por cada categoría central, que se correlacionan entre sí.

Con el segundo cuestionario, se pretende extraer la información referente al eje de investigación, el cual está constituido por cuatro categorías centrales con triangulación interna. La primera categoría se denomina referentes investigativos e integra las categorías abiertas denominadas elementos investigados y sujetos/objetos de investigación. La competencia docente es la segunda categoría predeterminada y con ella se pretende extraer la información sobre el rol que asumen los docentes frente a la investigación. La innovación es la tercera categoría y es vista desde la escuela o centro de práctica, el PFC y desde lo comunitario. Por último, se indaga por la investigación como indicador de calidad.

El tercer cuestionario es aplicado para recolectar la información acerca del eje de evaluación; éste incluye tres categorías centrales denominadas tipologías de evaluación, divulgación de la evaluación y la evaluación como referente de calidad; el cuerpo del documento integra nueve numerales con correlación simultánea organizados en triadas que garantiza consistencia interna y validez a la hora de interpretar el mismo.

El cuarto instrumento es aplicado para extraer la información acerca del imaginario sobre la extensión en la formación inicial de maestros; está compuesto de ocho interrogantes que compilan la información para develar los mecanismos de extensión de la Escuela Normal Superior y del Programa de Formación Complementaria, así como las formas de proyección que habitan en las prácticas escolares y culturales de los sujetos de formación.

De otro lado, se aplicó un instrumento abierto semiestructurado con el que se pretendía develar el sentido y el significado que le asignan a la práctica educativa los sujetos que confluyen en la formación inicial de maestros.

Por último, se aplicó un instrumento que contenía trece planteamientos con los cuales se pretendía obtener información para develar de las respuestas de los participantes el imaginario social acerca de las condiciones de calidad y las formas como las implementarían para construir la “Escuela Normal Superior del futuro”. Las preguntas fueron estructuradas a partir de las condiciones de calidad actuales exigidas por el Ministerio de Educación Nacional a las Escuelas Normales Superiores del país.

Papel del observador cualitativo

El papel que juega el investigador en la recolección de la información se denomina participación activa dado que se involucra en la mayoría de las actividades trazadas en el diseño metodológico, sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, es decir, sigue siendo ante todo un observador. Los periodos de observación son abiertos (Anastas, 2005, citado por Hernández Sampieri, et al., 2008), a la vez dicho ejercicio es formativo y se constituye en una herramienta de análisis de la información recolectada.

Triangulación de métodos de recolección de los datos

El poder de recolección de los datos radica en que al indagar cualitativamente se posee una mayor riqueza hermenéutica y profundidad, al aplicar variados instrumentos, que, para este caso, fueron seis. La información por estar interrelacionada con el campo de estudio formación inicial de maestros, es triangulada en diversos momentos, con el fin de generar no solo una interpretación de cada uno de los ejes de formación de docentes de manera individual, sino, una visión general acerca del campo de estudio.

Análisis de los datos

Paralelamente se realizó la recolección y el análisis de la información por cada eje transversal del sistema de formación de maestros, es decir, inicialmente se aplicó un instrumento con preguntas no estructuradas por cada eje, que, al ser analizadas a la luz de la teoría, permitieron organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones de estudio (Grinnell, 1997, citado por Hernández Sampieri, et al., 2008), situación que se condensó en la estructuración de un nuevo instrumento por cada eje, a la vez, cada instrumento cumple con el principio de triangulación metodológica interna.

Los interrogantes contenidos en los instrumentos estructurados les permitían a los participantes describir las experiencias vividas en sus procesos formativos como normalistas o como docentes en ejercicio, es decir, con su aplicación se intentó recolectar la información que da cuenta de los imaginarios sociales acerca del campo de estudio.

De otro lado, se aplicó un instrumento que permitía narrar los sueños que tienen los participantes al afrontar la situación hipotética de generar las condiciones necesarias para estructurar la “Escuela Normal Superior del Futuro”, es decir, con la aplicación de éste se extrajo la información que da cuenta del imaginario social acerca de la formación inicial de maestros.

La información fue analizada categorialmente utilizando el programa computacional Atlas ti 7.0. En principio, se introdujeron familias con las categorías centrales tamizadas del marco teórico y del instrumento diagnóstico, seguidamente, se codificó la información y se establecieron relaciones semánticas entre los códigos y las categorías centrales, así como entre familias, generando patrones semánticos. Dicho ejercicio metodológico se condensó en una red semántica por cada uno de los ejes transversales del sistema de formación de educadores, otra red semántica por la práctica pedagógica y una más por las condiciones de calidad de la Escuela Normal Superior del Futuro, es decir, se generaron

en total seis redes semánticas que dan cuenta de los imaginarios sociales acerca de la formación inicial de maestros.

Cada red semántica se describió de manera general y se hizo énfasis en los elementos constitutivos más relevantes de cada una de ellas. Seguidamente, se hizo comprensión de las redes semánticas al vincular oraciones de Luria fruto de lo expresado por los sujetos participantes con tamizajes del marco teórico y del acervo simbólico del investigador; en este sentido, el texto hermenéutico es un entramado que permite develar los pensamientos y el conocimiento en estrecha relación con el lenguaje y su posible relación en la determinación de acciones del receptor que da cuenta del imaginario social.

Por último, se extraen conclusiones e implicaciones del estudio que posibilitan generar cierre investigativo y aperturas para futuros ejercicios investigativos.

Confiabilidad y validez cualitativa

El presente trabajo se aleja de la lógica cuantitativa que se ubica en criterios de objetividad para que los resultados fruto de la investigación sean aceptados por la comunidad académica; por el contrario, se ubica en el criterio de confiabilidad cualitativa que se denomina “dependencia o consistencia lógica” (Sandín, 2003, citado por Hernández Sampieri, et al., 2008); de ahí que el investigador se puede alejar del campo de trabajo y de esta manera darse resultados similares al realizar análisis por parte de otros investigadores, es decir, se evitaron sesgos en la sistematización, en el trabajo de campo y en el análisis, por consiguiente, no se incurrió en conclusiones a priori y se consideraron todos los datos que emergieron del trabajo de campo. Así mismo, la confiabilidad del presente estudio se da en la descripción del campo, el método utilizado, la metodología implementada y los papeles que jugaron los sujetos investigables y el investigador; por otro lado, se examinaron las respuestas de los

participantes a través de preguntas paralelas (se preguntó lo mismo de tres formas diferentes), lo que permitió demostrar coincidencia entre los datos de manera interna.

Se realizó chequeo sobre el proceso de recolección de los datos por parte del investigador y el asesor de investigación, se estableció cadena de evidencia, y, por último, se utilizó un programa computacional apropiado para realizar el análisis.

Validez interna cualitativa

Se asegura la credibilidad del trabajo dado que el investigador captó el significado completo y profundo de los sentidos y significados de los participantes con relación al planteamiento del problema. Igualmente, el investigador a través del informe comunicó los pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes; se neutralizó la reactividad por parte de los participantes frente al investigador, a través de la utilización de acercamientos y alejamientos del campo. Se consideraron importantes todos los datos, particularmente, los que contradicen las creencias del investigador, se buscó evidencia negativa y positiva por igual al realizar interrogantes como: ¿De los conocimientos adquiridos en su formación inicial como maestro, ¿cuáles no considera útiles y por qué? Igualmente se utilizó descripciones detalladas, profundas y completas.

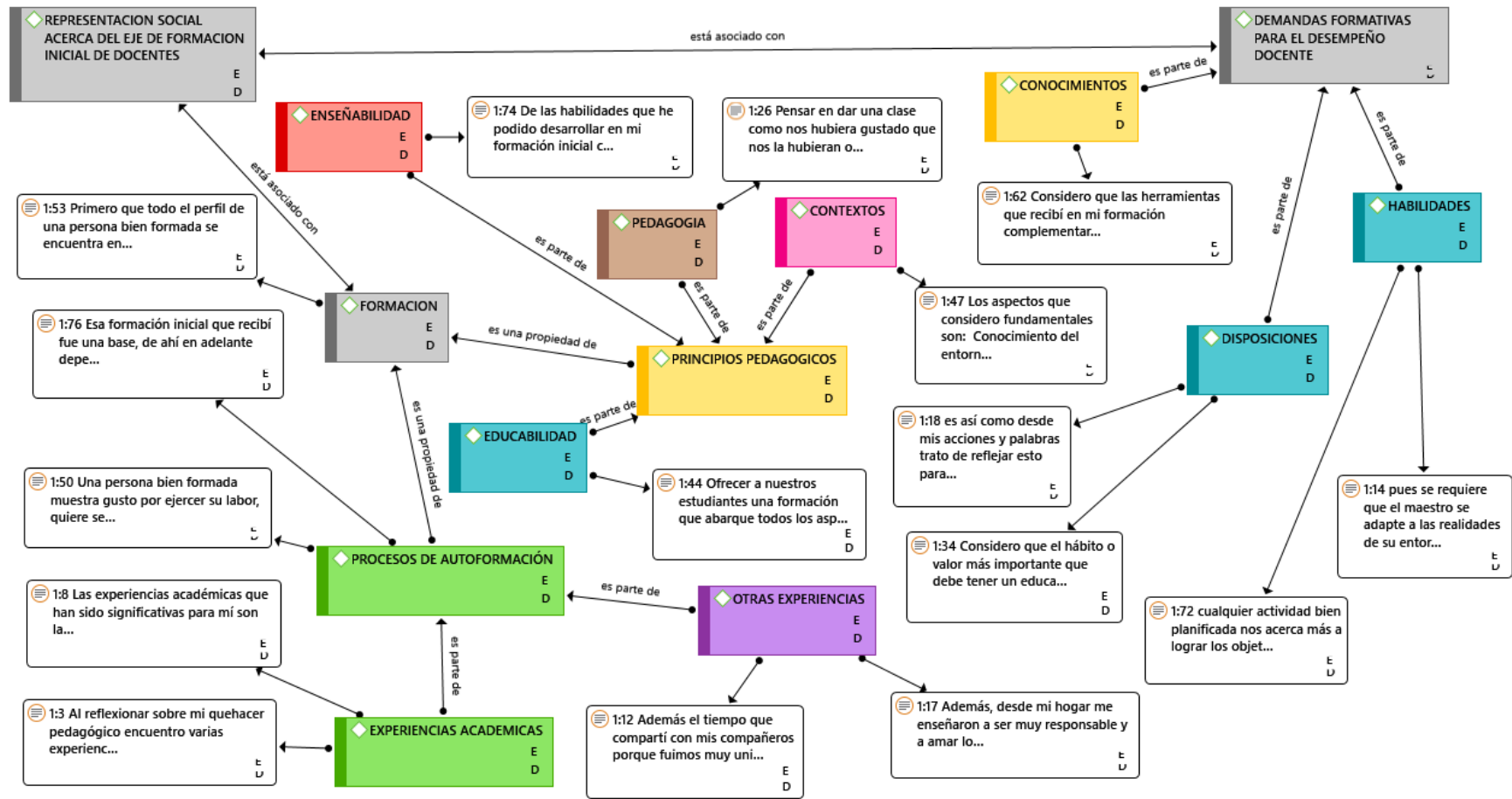
Transferencia

El presente trabajo tiene alto grado de similitud en contextos idénticos del país, por consiguiente, se puede aplicar el mismo estudio en diversas Escuelas Normales Superiores del territorio nacional y posiblemente, se llegue a los mismos hallazgos.

Análisis y discusión de la información

Eje de formación

Red semántica representación social acerca del eje de formación



DESCRIPCIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DEL EJE DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

La red semántica está constituida por dos grandes nodos: El primero, corresponde a la categoría formación la cual articula los procesos de autoformación y los principios pedagógicos como mediadores de la misma, a la vez, las experiencias académicas y otras experiencias de vida son parte del significado que le asignan los participantes a la autoformación; así como la educabilidad, la pedagogía y los contextos hacen referencia a los principios pedagógicos que potencian la formación. El segundo nodo, responde a las demandas formativas para el desempeño laboral y por ello articula los conocimientos, las habilidades y las disposiciones como elementos constitutivos de las demandas formativas.

COMPRENSIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DEL EJE DE FORMACION INICIAL DE MAESTROS.

La formación es asumida como un proceso interminable que demanda del educador un ejercicio autónomo que coadyuve a cualificar su perfil y desempeño profesional; en este sentido, al preguntarles a los participantes por: ¿Cuál considera usted es el valor o el hábito más importante que debe tener un educador y por qué?, ellos responden:

“Considero que el hábito más importante que debe tener un educador es el preocuparse por el ser humano que hay en cada estudiante, de esta manera él se dará cuenta que el docente se preocupa por su situación e intereses, de esta manera el estudiante se sentirá motivado para aprender de aquel que muestra preocupación por los demás.

Además, podemos decir que otros de los hábitos fundamentales que deberíamos tener como docentes del siglo XXI son la lectura y el manejo de las TICs, porque hoy más que nunca se requiere que los docentes manejen recursos digitales ya que es allí donde encontramos la información en tiempo real” (Participante 1:33).

La autoformación apunta a desarrollar en el educador la capacidad pedagógica de leer las realidades de cada ser humano y darse cuenta de los intereses y necesidades de sus educandos, en tal sentido, el sujeto educable se sentirá protagonista del acto educativo; quiere decir, que la autoformación apunta inicialmente al desarrollo de dispositivos pedagógicos que cualifiquen el arte de educar. En esta línea, Perrenoud hace referencia a las competencias docentes reconociendo que son como una especie de andamiaje en el que se sustentan los procesos de formación inicial de maestros y que se constituyen a su vez en los dispositivos que configuran el oficio de enseñar. Estas competencias contribuyen al mismo tiempo, a “redefinir la profesionalidad del docente” (Altet, 1994).

Perrenoud expresa que una de las competencias del docente es “Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”, siendo consonante con lo expresado por el participante. Frente a lo anterior, la competencia emergente consiste en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua. Hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto. Otra competencia específica emergente, que concreta la de hacer frente a la diversidad, se refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esta diversidad el autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado. Ello implica un acercamiento a la cultura profesional de los profesores especializados o profesores de apoyo.

Por otra parte, el participante hace referencia al educador del siglo XXI como un sujeto lector capaz de manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; hecho que se constituye

en una demanda del mundo actual para ejercer la profesión. Dicha postura que se alinea con la competencia “Utilizar las nuevas tecnologías” propuesta por el autor en mención.

La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la irrupción de las nuevas tecnologías y la escuela no puede evolucionar de espaldas a estos cambios. Estas son las ideas germen que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Junto a los métodos activos tradicionales, los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. El éxito de éstos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura tecnológica actual nos ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico. En consecuencia, la formación debe ser continua y no solo apuntar a la esfera del mejoramiento personal sino también profesional; desde luego, “Organizar la propia formación continua” es una necesidad formativa que implica al personal docente y directivo docente.

Ser competentes en organizar la propia formación continua es la novedad en torno al aspecto de la renovación e innovación pedagógica, no se trata únicamente de asistir a cursos de actualización pedagógica, didáctica, curricular, evaluativa y/o de las disciplinas de dominio específico del educador; es también, reconocer las experiencias de vida que potencializan el ser, el sentir y el actuar del educador; situación que se ve reflejada en las respuestas de los participantes a la siguiente pregunta: ¿Qué experiencias académicas han sido significativas para usted y por qué?

“Las experiencias que han sido significativas para mí son las prácticas pedagógicas ya que con ellas aprendemos a ser mejores personas y no obstante a esto también descubrimos si realmente esta es la carrera correcta. Además el tiempo que compartí con mis compañeros porque fuimos muy unidos y teníamos un agradable ambiente dentro y fuera del plantel educativo” (Participante 1:12).

De la respuesta se destaca que la formación es mediada por el sentido y el significado que se le asignan a los procesos de práctica pedagógica y al contacto con sus pares, es decir, no se trata exclusivamente de certificar los aprendizajes formativos, sino también de enfatizar la apetencia por la profesión docente como sinónimo de vocación; ello tiene que ver, específicamente, con dos elementos fundamentales: el primero se relaciona con la inclinación natural que se siente hacia cierta profesión u oficio; el segundo se expresa en las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, innatas o adquiridas en el proceso vital, que las instituciones educativas (las normales) deben cultivar y perfeccionar.

El decreto 4790 de 2008 hace referencia a los principios pedagógicos como referentes en el diseño y desarrollo de la propuesta curricular y plan de estudios para la formación inicial de maestros, situación que igualmente se pone de manifiesto en la representación social acerca de la formación inicial de maestros de los participantes del estudio, es decir, existe coherencia entre lo que expresa el decreto y lo que arguyen los entrevistados; situación que queda claramente evidenciada en las respuestas a la pregunta: ¿Qué principios pedagógicos son fundamentales para usted y por qué?:

“Los principios pedagógicos que son fundamentales para mi primero que todo son los saberes previos del estudiante, la implementación de los valores ya que hay que tener en cuenta que saben que tanto conocen los estudiantes del tema a trabajar y en cuanto a los valores por que una persona sin valores no le espera nada bueno es una persona que en pocas palabras tendrá muchos problemas en su vida” (Participante 1:46).

El participante al hacer referencia a la implementación de los valores en el acto educativo, está recurriendo a la pedagogía como posibilidad formativa que se basa en la reflexión permanente sobre la educación; en este sentido, en el decreto 4790 de 2008, la pedagogía es asumida “como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos”. (Artículo 2). Por su parte, en los Lineamientos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, la pedagogía es concebida “como

saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas. Es entendida también como el saber del educador concretado en el quehacer enseñante al interior del aula”. (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 64). Se infiere entonces, que la pedagogía se constituye en un vehículo que le permite al docente reflexionar y comprender los diferentes acontecimientos acaecidos en el aula en su continua y cotidiana tarea de formar la infancia. Ello implica que el docente debe asumir una actitud reflexiva antes, durante y después de cada acontecer educativo.

Por otra parte, el participante al relacionar que se debe reconocer los saberes previos del estudiante, está contextualizando la enseñanza, a la vez, apela al principio pedagógico denominado “contextos”, el cual es concebido como la urdimbre de relaciones que se tejen en función del ser y del ser siendo, que según Ponty no tiene otra intención que tematizar la existencia, el ser-en-el-mundo. Esta noción de hombre señala que la comprensión de las vivencias forma parte de la minuciosa descripción de experiencia vivida. “La esencia está en la existencia”. Y dentro de ella, “la vivencia en su campo inter-subjetivo e intra-subjetivo, aunque sepamos que esta delimitación de subjetividades es imposible de completarse, tal como la reducción fenomenológica que nunca se completa” (Merleau-Ponty, 1945, citado por Dantas y Moreira, 2009). Así, el interés de Merleau-Ponty está puesto en un hombre concreto e histórico, luego, multifacético, o sea, con múltiples dimensiones.

El hombre está íntimamente unido a su condición histórica, es decir, concreto, como dado de realidad. Por esto, tiene infinitas posibilidades de experiencias, tal como nos recuerda Merleau-Ponty (1945, citado por Dantas y Moreira, 2009): “El mundo no es lo que yo pienso, sino aquello que yo vivo; estoy abierto al mundo, me comunico indubitablemente con él; pero no le poseo, él es inagotable”. Es decir, el mundo no está circunscrito a concepciones interiorizadas y el hombre posee una comprensión singular del mundo, moviéndose de forma igualmente singular, y esta experiencia se da según su modo de percibirse y de percibir el otro en el flujo de la existencia.

Son estas experiencias vividas las que dan sentido al mundo de la vida de los sujetos y que le permiten transitar del yo puedo al yo soy. En ese sentido, sostiene Husserl (1984) “entre el hombre y el mundo existe una correlación, lo que implica que yo no puedo comprender al hombre sin su relación con el mundo ni al mundo sin su relación con el hombre”.

Husserl, nos dice que el mundo de la vida es “el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica”. (Husserl, 1984, citado en Herrera, 2010). Para Husserl “la experiencia de este mundo de la vida no se reduce a la experiencia sensible: toda experiencia está cargada de otras significaciones, significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas, etc.”.

El mundo de la vida implica, por consiguiente, una infraestructura de sentido, la cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente. Es toda esta riqueza de significaciones la que exactamente elimina u olvida las ciencias naturales en su comprensión del mundo. (Herrera, 2010; p.11).

El mundo de la vida se encuentra siempre presente de antemano. Nuestra experiencia, nuestras actividades, deseos, valoraciones y estimaciones, la elaboración de proyectos o la propuesta de tareas, todo ello presupone el mundo de la vida. Y lo presupone como el medio en el que todo eso es realizable, “en el que ya poseía un sentido, del que teníamos una cierta comprensión previa, pero en el que también ha llegado a adquirir el sentido que poseen para nosotros una vez llevada a cabo la experiencia”. (Herrera, 2010; p. 12). Se trata, exactamente, del mundo de nuestra vida, porque ésta tiene lugar sobre un fondo de sentido con el que cada uno de nosotros contamos permanentemente sin hacerlo explícito, sin que esté expresado o fijado de alguna manera.

El mundo de la vida, es un mundo social, es un mundo contextualizado donde confluyen escenarios y actores; el cual es matizado como acto fenomenológico, siendo allí donde el sujeto

político, social y educable se realiza en función de sí mismo y del otro. El contexto es, por lo tanto, un espacio vivido, en consecuencia, es fundamental a la hora de formar y formarnos.

En el decreto 4790 de 2008 (Artículo 2) se asume el contexto “como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados”, no obstante, se desvincula en dicha definición el ser como realidad ontológica, dado que los espacios vividos se resignifican a través de la experiencia. De ahí la importancia que empieza a tomar el contexto para la construcción de los aprendizajes, ya que éste es un proceso de enculturación; situación que es advertida por el participante al tener como premisa a la hora de formar la exploración de ideas previas que surgen de la interacción de los sujetos con el mundo y como sello de humanidad.

La formación sin espacios vividos por los sujetos, se torna carente de sentido, por consiguiente, es necesario que el maestro en formación y en ejercicio tengan en cuenta la multiplicidad de contextos a la hora de formar, ya que la actividad de aprender corresponde a una práctica social y comunicativa que posibilita a cada sujeto reconocerse y proyectarse por la senda vital. Un educador debe poseer una perspectiva de la realidad y de sus tendencias lo que le permite tener una mejor ubicación en el mundo y por ende, claridad acerca del momento actual. En este principio tienen cabida las dimensiones ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

La enseñabilidad es otro principio pedagógico que configura la representación social de los participantes acerca de la formación inicial de maestros, por ello, a la hora de preguntar ¿Qué aspectos y/o condiciones son prioritarios a la hora de formar a sus estudiantes?, se encontró la siguiente respuesta:

“Los aspectos que considero fundamentales son:

Conocimiento del entorno de cada estudiante porque este aspecto nos permite identificar su realidad y de esta manera podremos lograr un proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo.

Identificar las expectativas de los estudiantes frente a lo que quieren y esperan lograr dentro del aula.

Reconocer las particularidades de cada uno de nuestros estudiantes.

Tener apropiación de los conceptos que orientaremos a nuestros estudiantes.
Reflejar a nuestros niños el amor por la enseñanza” (Participante 1:47).

De la respuesta se destaca la siguiente expresión “...Identificar las expectativas de los estudiantes frente a lo que quieren y esperan lograr dentro del aula. Reconocer las particularidades de cada uno de nuestros estudiantes...”; llama la atención el significado que el participante le asigna a los intereses de los escolares por lo que quieren y esperan alcanzar, en consecuencia, reconoce que los sujetos educables son seres humanos que no se forman o educan desde teorías cognitivas únicamente al estilo ordenador, por el contrario, le asignan sentimientos y emoción a la hora de formarse.

La educabilidad como principio pedagógico es entendida como el conjunto de condiciones humanas y sociales, provenientes de la escuela, la familia, el estado y la sociedad, que hacen posible el aprendizaje en un niño o en un adolescente, apoya la delimitación en la formación de los docentes y estudiantes en las ENS, quienes cumplen un papel dentro de sus comunidades. En ese sentido, el MEN establece la educabilidad como uno de los principios pedagógicos en los que se ha de sustentar el quehacer pedagógico de las ENS, al afirmar que: “El programa de formación complementaria debe estar fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje”. (MEN, Decreto 4790 de 2008; Artículo 2). Se trata de desarrollar la capacidad de reconocer las condiciones externas e internas que juegan un papel importante para el aprendizaje de los estudiantes. (López, 2004; citado en MEN, 2012).

En consecuencia, la forma como el educador sea formado y la implicación que esto tiene en la interacción con el estudiante en el instante mismo en que el docente ejerce su labor, señala de alguna manera el éxito o el fracaso de un sistema educativo.

Por ello, en algunos países del norte de Europa como Noruega o Finlandia se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse,

estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento. Así, mientras un mal profesor puede simultáneamente extinguir el interés por una materia y lastimar la propia valoración del alumnado, un buen profesor sabe cómo puede comunicarse para despertar la curiosidad y suscitar el interés, ofrece experiencias nuevas, aporta una respuesta positiva al progreso incitando a continuar y a no rendirse cuando no se logra el éxito en el primer intento, etc. (Prats y Reventós, 2005, citado en MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 27).

Según Armando Zambrano Leal, educar se cristaliza en la reflexión de dos términos fundamentales: El principio de la educabilidad que implica según Meirieu, “que uno espere siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y que uno haga todo para que se produzca; y el principio de no reciprocidad con el cual se pretende que, aunque le dé todo al otro, no le puede exigir nada a cambio; ni su reconocimiento, ni su sumisión ni siquiera su éxito”.

La educabilidad es intencional. Gracias a la complejidad estructural del hombre y a la intencionalidad, podemos aspirar a convertirnos en el ser humano que deseamos ser. No estamos tan limitados por nuestra biología como el animal.

El hombre es educable porque es capaz de comunicarse y para comunicarse requiere de la puesta en práctica de los oportunos mecanismos de apertura hacia los demás. Lev Vigotsky ya argumentaba la extraordinaria importancia que tiene el grupo en nuestro desarrollo. De hecho, somos seres sociales, y como tales, nos sentimos especialmente atraídos por establecer relaciones con otros. Los valores que vamos adquiriendo son producto de los intercambios entre grupos de iguales. Según la generación y su cultura, vamos aceptando o descartando aprendizajes, al mismo tiempo que los jerarquizamos.

La educabilidad es activa, puesto que la intencionalidad exige la participación de la persona que se beneficiará del aprendizaje, no obstante, la pregunta que se genera de los procesos educativos de los sujetos radica en qué enseñar y qué aprender. En consecuencia, se debe pensar en que lo enseñable se ubica en los mundos sociales, naturales y psicológicos, por tal razón, se requiere organizar los sistemas de enseñanza para fortalecer los aprendizajes del mundo que se le presenta al sujeto y los sujetos.

De la red semántica se extrae el reconocimiento que hacen los educadores a las demandas formativas que provienen del Estado, la familia, la escuela y/o la sociedad. En esta lógica, se ve al educador como un profesional que desde su desempeño hace evidente las habilidades y las disposiciones, condiciones que son recurrentes en las respuestas a la siguiente pregunta: Mencione las habilidades que debe tener un educador que se desempeña en Transición y/o en básica primaria para ejercer su rol efectivamente.

“Habilidad de adaptarse al cambio: Conocer a sus estudiantes, identificar sus individualidades y solucionar de manera asertiva las diferentes situaciones que se van presentando a lo largo del proceso de enseñanza.

Creatividad: Cuando somos docentes en transición es muy importante estar buscando diferentes maneras de llegar a cada uno de los estudiantes y mostrarles que el conocimiento se puede adquirir a través del juego y de actividades llamativas para ellos.

Entusiasmo: Mostrar siempre a nuestros estudiantes el ánimo y las ganas de trabajar con ellos. Que sientan que ellos son nuestra razón de ser” (Participante 1:34).

Las nuevas realidades de los contextos nacionales y globales demandan un nuevo rol del educador, a quien se le atribuye un sinnúmero de tareas y responsabilidades con la firme intención de generar grandes transformaciones en su contexto educativo y social, lo cual no necesariamente redundan en verdaderas soluciones. Muy por el contrario, en ocasiones se convierten en obstáculos para su

desempeño e interfieren en las posibilidades de desarrollo personal y profesional. “Muchas veces el trabajo docente da muy poco margen para una tarea verdaderamente profesional, la cual incluye reflexión, autoevaluación, diseño/planificación para el cuidado y mejoramiento de la actividad, entre otras cosas”. (Fourés, 2011; p. 152). No obstante, el MEN plantea:

Es necesario contar con un educador en condiciones de ser conductor de procesos de producción y acceso al conocimiento, desde las opciones tecnológicas de la digitalización de la información, los saberes y la cultura, las cuales podrían darle la alternativa de ocuparse realmente de su propia formación, de aprender a aprender, de formar y enseñar modos de pensamiento para la producción de saberes y conocimientos. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 26).

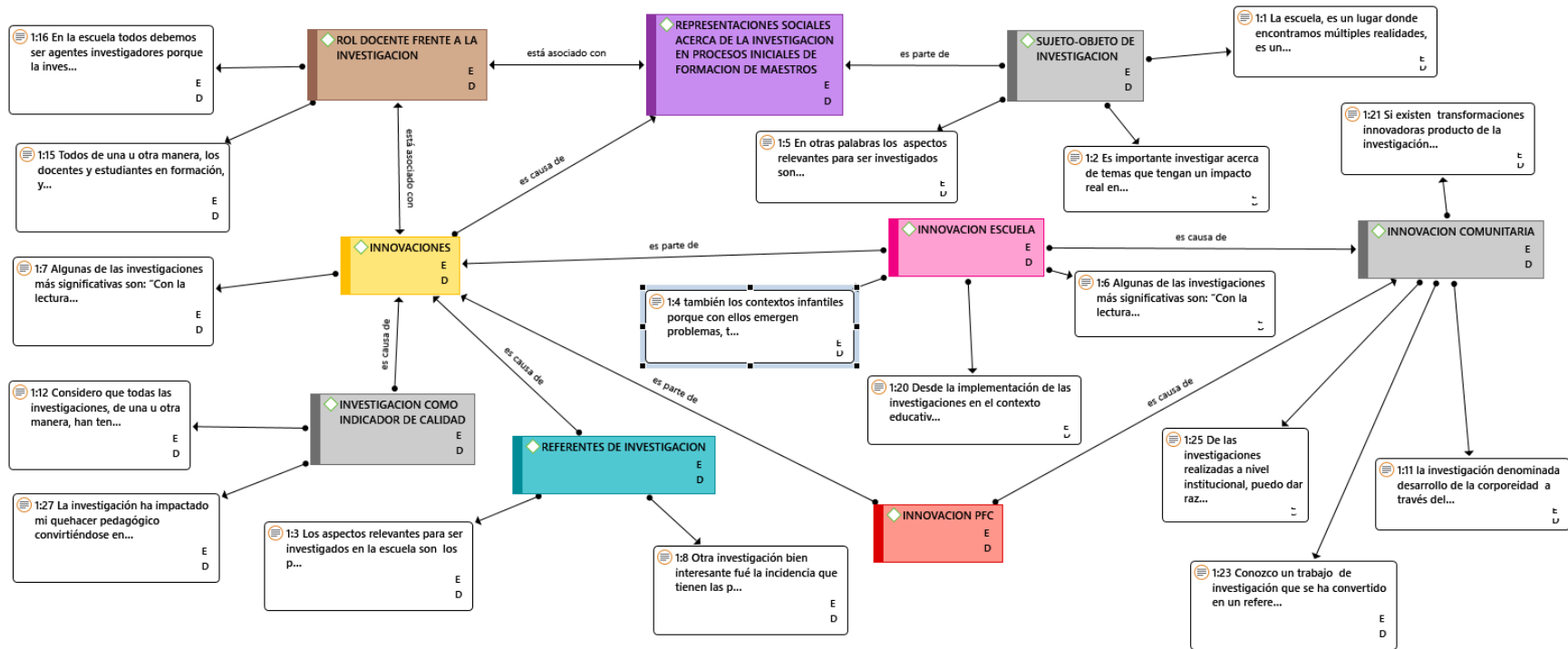
A partir de lo anterior, se puede colegir que el Estado asume el papel de regulador de la carrera docente y, por otro lado, traza un nuevo perfil de educador con el que pretende dar respuesta a los retos y desafíos que impone la nueva realidad, en un mundo signado por profundas transformaciones en los diversos órdenes sociales. Pero también un mundo marcado por múltiples tensiones e incertidumbres. Al respecto, el MEN señala:

El educador debe ser el sujeto creativo y dinámico de escuelas concebidas como organizaciones de aprendizaje y de procesos de pensamiento, de nuevas construcciones afectivas y sensibles que contribuyan a resolver problemas del mundo actual tales como la pobreza, la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas; un educador de una escuela inserta de otro modo en la vida social. (MEN, 2013; Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 26).

Por lo tanto, es de vital importancia considerar esta época de transformaciones no sólo como un tiempo de cambios insoslayables en los sistemas educativos para ponerlos a tono con las exigencias del cambio económico y tecnológico, sino como una verdadera posibilidad de allanar el camino para sobreponerse a la actual crisis educativa con nuevos métodos y novedosas maneras para construir

mejores escenarios educativos y comprender así mismo, las inmensas posibilidades que se tienen desde la educación, al considerarla como un vehículo para propiciar una verdadera transformación humana y social.

Red semántica representación social acerca del eje de investigación



DESCRIPCIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS INICIALES DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

En la red semántica los participantes reconocen el rol que ellos desempeñan frente al proceso investigativo, a la vez, su realización y los resultados de investigación los identifican como referentes de calidad de una institución formadora de maestros.

La categoría central de la red se denomina “innovaciones”, por las siguientes razones: la primera, conecta el rol del docente y el proceso investigativo con sus respectivos productos; la segunda, tiene que ver con que las innovaciones son referentes investigativos para la propia ENS en la formación inicial de maestros.

Los escenarios de práctica: “la escuela” y el Programa de Formación Complementaria, son los espacios donde se evidencian las innovaciones fruto de la investigación, pero al mismo tiempo, los participantes mencionan que dichas innovaciones se extienden hacia diversas comunidades, es decir, que la investigación se identifica como transformación innovadora de la escuela, del PFC y como extensión comunitaria.

COMPRENSIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN PROCESOS INICIALES DE FORMACIÓN DE MAESTROS.

Es necesario que los docentes en formación y en ejercicio desarrollen herramientas suficientes para hacer lecturas críticas y analíticas en distintos contextos educativos, y a partir de la comprensión que hagan de las diversas realidades educativas, puedan proponer nuevos caminos e itinerarios

pedagógicos tendientes a la transformación de los escenarios educativos y, por ende, de los sujetos que se educan, es decir, que dicho ejercicio teórico-práctico se materializa en un procedimiento metodológico denominado investigación. Por su parte, el decreto 1278 de 2002 en el artículo 5° determina el rol del docente frente a procesos reflexivos y comprensivos de la realidad educativa, al versar:

“Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, **investigación de asuntos pedagógicos...**”

Si bien la investigación hace parte de la función docente, no todos los maestros investigan, al considerar dicho proceso como una situación refinada inherente a altos niveles de preparación docente, no obstante, el sentido y el significado que le asignan los participantes al proceso investigativo, permite inferir que la formación inicial de maestros se ancla en la investigación como eje articulador, cuestión que se constata en la respuesta a la pregunta: ¿Quiénes deben investigar en la escuela y por qué?

“Todos de una u otra manera, los docentes y estudiantes en formación, ya que son quienes conocen más de cerca las características particulares del contexto, las problemáticas, intereses y motivaciones de los estudiantes y así convertirse en un agente de cambio” (Participante 1:15).

“En la escuela todos debemos ser agentes investigadores porque la investigación permite la adquisición de nuevos conocimientos, es el faro que ilumina la penumbra de la ignorancia, también la investigación es recocida como el vehículo productor de conocimiento pedagógico que posibilita la reflexión sobre la educación para la comprensión y transformación de los contextos y las comunidades” (Participante 1:16).

La investigación como vehículo para producir conocimiento pedagógico es una expresión manifestada por el participante, lo cual quiere decir que los asuntos investigables forman parte de la realidad escolar que se anclan de una u otra manera en las ciencias sociales y humanas. En consecuencia, concebir una institución educativa que no realice procesos investigativos implica asumirla como una maquinaria oxidada en el tiempo; de allí se deriva que, un referente de calidad y de pertinencia son las instituciones que desarrollan este proceso en función del mejoramiento continuo. Al respecto, los participantes expresan:

“Considero que todas las investigaciones, de una u otra manera, han tenido un impacto en el contexto, ya que se han abordado a partir de necesidades de los estudiantes y de la escuela, además brindan la oportunidad de fortalecer diferentes habilidades en las áreas básicas de aprendizaje, o competencias actitudinales de interacción y socialización, también nos ofrecen herramientas y estrategias claves” (Participante 1:12).

“No puedo afirmar que hay una investigación que se haya adelantado en la escuela que no sea significativa, pues todas se han desarrollado con la intención de abordar una problemática y dar solución, siguiendo acuciosamente los pasos requeridos” (Participante 1:14).

En las respuestas se evidencia la inclusión de la emoción al relacionar el impacto con el contexto y al hacer que los procesos investigativos estén contextualizados por responder a necesidades prácticas y problemáticas escolares; la calidad entonces, se configura cuando se hacen las cosas bien y desde el principio, además, cuando se intenta comprender y transformar la realidad educativa.

La categoría central de la red denominada “innovaciones”, es concebida en el decreto 4790 de 2008 como el ejercicio que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo, es decir, son las realizaciones que han impactado teórica, práctica y/o metodológicamente el quehacer educativo, entendido éste como un ejercicio que no se suscribe única y exclusivamente a la escuela, por el contrario, parte de la reflexión pedagógica e irradia sus frutos hacia el interior al transformar maestros,

estudiantes maestros, escolares infantiles y hacia el exterior al impactar positivamente las comunidades, sea con proyectos, programas o acciones encaminadas hacia el desarrollo de los diversos ámbitos o dimensiones del ser humano. En sintonía con lo anterior, al preguntar a los participantes si: ¿Existe alguna transformación innovadora producto de la investigación educativa en la escuela?, ellos refieren:

“Desde la implementación de las investigaciones en el contexto educativo, se han tenido algunas transformaciones ya que los recursos teóricos y prácticos implementados en estas propuestas, tienen un impacto positivo en la continuación de prácticas y planeaciones. Por ejemplo, diferentes estrategias abordadas para mejorar procesos como la lectura y la escritura en los estudiantes se han seguido implementando y se ha adquirido mayor conciencia acerca de la importancia de éstos, también algunas estrategias de socialización e interacción se han seguido implementando ya que muestran un efecto positivo en los estudiantes” (Participante 1:20).

“Si existen transformaciones innovadoras producto de la investigación educativa, ya que en cada uno de estos trabajos se han identificado diferentes tipos de problemas, se han realizado reflexiones críticas, ha emergido nueva teoría y realidades susceptibles a transformaciones. Caso concreto es el trabajo de la corporeidad en los niños” (Participante 1:21).

La continuidad, la toma de conciencia y la nueva teoría al abordar las problemáticas escolares, son las condiciones necesarias y suficientes para considerar un trabajo investigativo como innovador en el campo educativo de la escuela según los participantes; ello es congruente con el documento marco de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las escuelas normales superiores (2000) en los “Referentes y Criterios de calidad en la Escuela Normal Superior”, el cual considera la investigación educativa como un referente de calidad dado que contribuye a la creación de una cultura de la investigación en las Escuelas Normales Superiores y a la generación del espíritu investigativo en los maestros en formación, como punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva. (MEN, 2000, p. 30).

Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, en el documento Formación de Maestros, elementos para el debate, (año 2000) coincide con las propuestas planteadas desde el MEN y la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), al considerar que la investigación se configura en un elemento transversal tanto del quehacer institucional como de las propuestas de formación de las Escuelas Normales Superiores y, por ende, se convierte en un factor estratégico desde el cual se puede gestionar el conocimiento. Por tanto, no bastaría con asumir algunas asignaturas en el plan de estudios que tengan que ver con la investigación, sino organizar y desarrollar tanto una actitud de indagación, como una experiencia investigativa de los maestros, de los estudiantes y de las instituciones para agenciar la comprensión del mundo, la posibilidad de cambio y la calidad de la acción educativa institucional, tal como plantean Calvo, Camargo y Pineda (2008) al afirmar que la importancia y valor de la investigación se releva en cuanto producción de conocimiento, no sólo como medio para orientar la acción educativa y pedagógica, a partir de los hallazgos y el acumulado de saber producido, sino como valor en sí misma, por ser el conocimiento patrimonio de la cultura y por ser, en sí, cultura [...] Este conocimiento plantea, al individuo, un lugar de comprensión del mundo, una apertura del campo de posibilidades para su acción y una inteligibilidad de sus relaciones, entre otras perspectivas. (p. 166).

Igualmente, al indagarles a los participantes si: ¿Existe alguna investigación que se haya convertido en un referente formativo en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior?, refieren:

“Las investigaciones llevadas a cabo en la Normal, si se consideran referentes porque han causado impacto tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades. Se han aplicado dentro del aula y no se quedan como letra escrita” (Participante 1:22).

“Conozco un trabajo de investigación que se ha convertido en un referente formativo en el Programa de Formación Complementaria en la Institución: trabajo de la influencia de la formación actual en transición en el desarrollo de la corporeidad en el niño y la niña, del año 2013, siguiendo esa misma línea está el trabajo titulado incidencia de los componentes de la danza en el fortalecimiento de la corporeidad del niño de preescolar, del año 2014, para el año 2016 en esa misma línea está el trabajo desarrollo de la corporeidad a través del aprovechamiento lúdico del descanso pedagógico, este trabajo ha impactado tanto a niños como docentes y comunidad educativa en general, porque ha evolucionado, se implementa en la escuela cobrando importancia el sentir de los niños, pues les permite expresarse corporalmente y fortalecer su aprendizaje al mismo tiempo que se potencializan valores en la interacción social, también los estudiantes de PFC se involucran en los descansos pedagógicos siendo acompañantes activos a la hora de jugar” (Participante 1:23).

Los participantes equiparan el impacto de los trabajos investigativos desarrollados desde el Programa de Formación Complementaria con la conciencia de su aplicación y de su efectividad en la labor formativa propia, así como el conocimiento del impacto para planificar y ejecutar las prácticas.

El párrafo anterior tiene como implicación didáctica reconocer la sinergia entre el proceso formativo de los estudiantes maestros en el PFC y los escenarios de práctica mediados por el ejercicio investigativo que propende no solo por comprender sino también emancipar; vislumbrando a los centros de práctica como laboratorios pedagógicos y a los programas de formación complementaria como lugares de producción de nuevo conocimiento.

Al indagarles a los participantes si: ¿Existe alguna investigación que se haya convertido en un referente formativo para diversas comunidades o centros de práctica?, expresan:

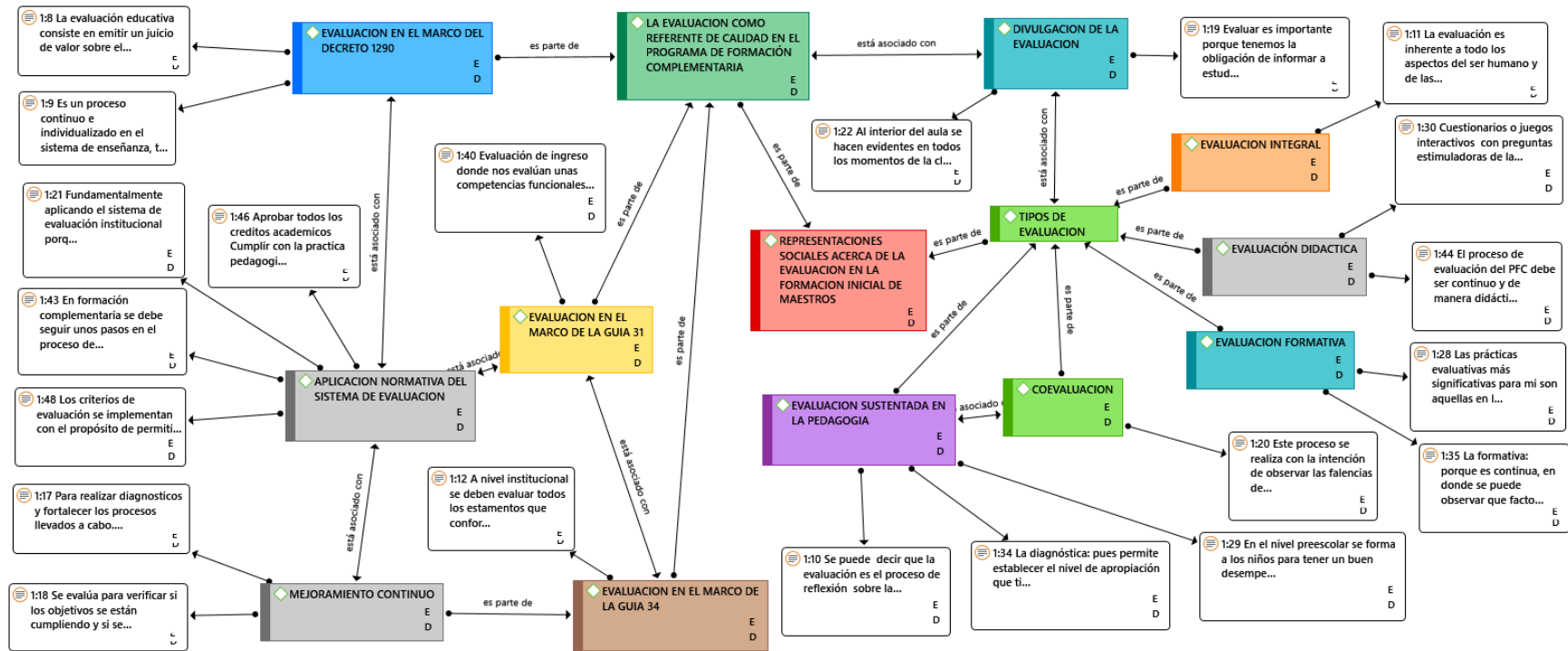
“Hay varias investigaciones como referente, las de los aspectos lúdicos son referente para la que se hizo con relación a los descansos pedagógicos, se ha tenido una secuencia, entonces es una innovación pedagógica, con buen impacto” (Participante 1:24).

De la respuesta se infiere que los trabajos realizados en el marco del Programa de Formación Complementaria para cierta promoción, trasciende en el tiempo y en el espacio y se ubica como

posibilidad de transformación comunitaria. Por esta razón, en la formación de maestros es relevante que se comprenda la docencia como una actividad profesional que está en la base de una práctica y un discurso que la legitiman y que todos los elementos desarrollados en la investigación deben apuntar ineludiblemente a hacer realidad la intención de producción de saber pedagógico, pues tal como lo enuncia Herrera (2010) en la formación investigativa del profesorado deben generarse las condiciones necesarias para la producción de conocimiento pedagógico.

Para terminar, estas condiciones implican, por un lado, concebir la investigación como posibilidad de creación de nuevo conocimiento pedagógico, y, por otro lado, ponen en evidencia la necesidad de articular el ejercicio investigativo con los requerimientos y demandas que emergen de la relación que se establece desde la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente.

Red semántica representación social acerca del eje de evaluación



DESCRIPCIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

El sentido y el significado que le asignan los participantes en la formación inicial de maestros a la evaluación se da en dos vías: La primera, la asumen como referente de calidad del PFC y para ello hacen referencia a la aplicación de un sistema normativo de evaluación desde lo estipulado en el decreto 1290, la guía 31 y la guía 34 expedidas por el MEN, con lo cual se persigue la meta del mejoramiento continuo; la segunda, hace referencia a los tipos de evaluación que se deben vivir en las diferentes instancias formativas propias y desde la práctica que llevan a cabo, allí se ubica la evaluación como proceso integral, didáctico, formativo, coevaluativo, informado y ante todo, sustentado en la pedagogía.

COMPRENSIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

Al preguntarles a los participantes por: ¿Qué comprende usted por evaluación educativa?, ellos refieren categorías emergentes como la reinención de la educación día tras día a causa de la aplicación metodológica de la misma; por otra parte, busca constantemente el progreso permanente; asimismo, la identifican como un medio que permite el mejoramiento continuo y la articulan a procesos de enseñanza y aprendizaje, situaciones que se reflejan en las siguientes citas:

“Es el proceso que permite observar y analizar las fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora dentro de los diferentes ambientes que se viven en una institución educativa. Facilita el mejoramiento continuo, la búsqueda de nuevas estrategias y metodología para implementar en el aula y la reinención de la educación en general” (Participante 1:7).

“La evaluación educativa consiste en emitir un juicio de valor sobre el avance o el progreso de un estudiante, con esta se puede medir el proceso de aprendizaje de dicho individuo” (Participante 1:8).

“Es un proceso continuo e individualizado en el sistema de enseñanza, tiene como finalidad comprender el desarrollo de cada alumno y, de ser necesario, tomar medidas de refuerzo para lograr los objetivos propuestos del nivel o grado escolar” (Participante 1:9).

La representación social de los participantes acerca de la evaluación se configura en el andamiaje y articulación de las expresiones “mejoramiento continuo”, “reinvención de la educación” y “progreso de cada estudiante”; el sentido asignado no se limita al análisis cuantitativo de los aprendizajes, por el contrario, involucra la enseñanza como detonante de los mismos, donde la evaluación se centra en el sistema didáctico y curricular de la organización escolar que reconoce a cada estudiante desde su individualidad y lo proyecta para el alcance de las metas establecidas. En este sentido, el decreto 1290 de 2009, en su artículo 3, establece como propósitos de la evaluación en el ámbito institucional: identificar características del escolar para poder valorar sus avances, reorientar procesos educativos para el desarrollo del escolar, entre otras; acorde al panorama anterior, se indagó a los participantes por: **¿Para qué evaluar?**, encontrando respuestas semejantes a la siguiente:

“Este proceso se realiza con la intención de observar las falencias de los alumnos y al mismo tiempo saber si el trabajo de docente está siendo bien implementado o que debe mejorar, con esta logramos evidenciar cuales son las necesidades prioritarias que se deben atender desde la perspectiva educativa para mostrar congruencia entre saber y desempeño y así lograr una formación educativa de calidad” (Participante 1:20).

De la cita anterior se destaca la correlación que establecen los participantes entre el aprendizaje de los educandos y el desempeño del docente, lo que conlleva a suponer que en su representación existe la conciencia de un sistema didáctico complejo que no le asigna la responsabilidad individual del aprendizaje al escolar; en consonancia con lo anterior, en la guía metodológica N° 31 del MEN, en el apartado carta de la ministra, se expresa:

El trabajo diario de los docentes contribuye a la construcción de una mejor nación, por lo que resulta inaplazable reconocer y potenciar sus aportes para mejorar la calidad de la educación. Por ello, para propiciar la reflexión permanente sobre sus posibilidades de crecimiento personal y profesional, se ha diseñado un proceso de evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos docentes.

Este proceso de evaluación busca valorar la creatividad y compromiso con que docentes y directivos docentes cumplen su labor, así como ofrecer a los mismos, a las instituciones educativas y a las entidades territoriales, información útil para trazar estrategias que permitan fortalecer sus competencias y así lograr una educación de mayor calidad. (p.7).

De la misma manera, al indagarles por: ¿Qué elementos son necesarios evaluar en la formación inicial de maestros y por qué?, ellos expresan:

“Son necesarias evaluar las Competencias generales y específicas, porque permiten al maestro en formación fortalecer y cualifica su rol de docente, generar mejores espacios académicos y de práctica pedagógica, y propiciar mejores ambientes de aprendizaje para los niños de educación preescolar y básica primaria” (Participante 1:38).

“Algunos elementos necesarios para evaluar en la formación inicial de maestros son:

Sus habilidades, competencias, actitudes, aptitudes, la disposición que tienen para el aprendizaje y para relacionarse con los demás. Es importante también evaluar su creatividad, imaginación, capacidad para resolver problemas, dinamismo y proactividad; con todos estos elementos en juego se pone a prueba en qué condiciones está el estudiante para empezar un proceso de formación integral de un maestro que se desempeñará en una sociedad en constante transformación y que cada vez necesita personas más humanas y más versátiles” (Participante 1:39).

“Evaluación de ingreso donde nos evalúan unas competencias funcionales específicas de nuestra labor docente, competencias comportamentales siendo esta una prueba escrita como primera medida,

después de superarla se continua con una entrevista y aporte a una documentación que el MEN y el ICFES requieren” (Participante 1:40).

“La evaluación que el ICFES aplica a los maestros

Evaluación de ingreso donde nos evalúan unas competencias funcionales específicas de nuestra profesión y competencias comportamentales siendo una prueba escrita inicialmente, luego de superarla continua con una entrevista y aporte a una documentación que el magisterio y el ICFES requieren. Si uno supera esa evaluación ingresa al magisterio público en un periodo de prueba y al finalizar lo, pasa a realizar una evaluación de ese periodo de prueba y finalmente le dan un nombramiento de propiedad” (Participante 1:41).

En las citas persiste la mirada acerca de la evaluación por competencias como mecanismo que permite evidenciar el desempeño funcional y comportamental de un maestro que se desempeña en un contexto específico, no solo como profesional de la educación, sino como “persona más humana y más versátil”, situación que en la guía 31 se acuña con la siguiente cita:

Se espera que la **evaluación de docentes y directivos docentes** haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. Sólo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales, y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país. (p. 9).

Igualmente, los participantes tienen la concepción de que el sistema de evaluación de maestros está diseñado desde un enfoque de competencias, donde la persona como profesional demuestra su

idoneidad a través de un desempeño eficaz que involucra la interacción de disposiciones, conocimientos y habilidades, a la vez que lo faculta para el ingreso a la carrera docente oficial, su permanencia a través de la evaluación anual de desempeño y su mejoramiento continuo por medio de evaluaciones periódicas que le permiten reubicarse y ascender en el escalafón docente; en síntesis, existe la conciencia de que la evaluación de los maestros debe repercutir en los aprendizajes de los escolares, pero a la vez, es un insumo para que los docentes permanezcan en el sistema laboral y mejoren continuamente. Al respecto, la guía 31 expresa:

Para la evaluación de desempeño se definieron diferentes competencias, para cada una de las cuales se identificó un conjunto de actuaciones intencionales relacionadas con un **desempeño de calidad y con resultados**, que permiten observar y valorar el desempeño de los docentes y directivos docentes sobre la base de criterios comunes. Para fines de evaluación, estas competencias se clasifican como **funcionales y comportamentales**. (p. 13 y 14).

De modo similar, la guía 34 expedida por el MEN, en el apartado carta de la ministra, expresa:

Estamos convencidos de que la educación es uno de los caminos que conducirá a nuestro país hacia el desarrollo social y económico en condiciones sostenibles de equidad.

Y también estamos seguros de que, a través de la educación, podremos formar a los miles de millones de personas que piden la paz, basada en principios como la libertad, la tolerancia, el respeto a la diferencia y la solidaridad entre los colombianos. (p. 6).

De esta manera, el MEN intenta asegurar la calidad educativa al incorporar políticas de evaluación en la formación inicial de maestros y en la formación en servicio de los mismos. Consecuentemente, la representación acerca de la evaluación en la formación inicial de maestros tiene un gran sustrato normativo que ha impregnado el sentir y el hacer de los educadores.

Los participantes al hacer referencia a los tipos de evaluación, los asumen como realidad vivida y no como fruto de la imaginación, situación que se refleja en las respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cómo hace evidente usted los procesos de evaluación?

“Fundamentalmente aplicando el sistema de evaluación institucional porque en él están estipulados los procedimientos, formas de valoración y promoción de los estudiantes, a los cuales de antemano se les da conocer al igual que a toda la comunidad educativa.

Al interior del aula se hacen evidentes en todos los momentos de la clase, desde la actitud y disposición para la clase, la adquisición de valores éticos y morales, hasta en el desarrollo de competencias de cada saber disciplinar” (Participante 1:22).

De dicha cita emerge el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) como mecanismo legítimo para realizar procesos evaluativos, lo cual amerita su divulgación “a toda la comunidad educativa”, de igual manera, la evaluación se hace fundamentalmente evidente en el aula de clase desde diversas perspectivas que asumen al ser humano desde su integralidad.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje es formativa cuando los procedimientos utilizados por los profesores tienen la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos. (Rosales, 2014; p.3)

Esta evaluación es la que se realiza durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno. (Rosales, 2014; p.3).

Lo anterior implica necesariamente reconocer en la representación social acerca de la evaluación a la tipificada como formativa, dado que permite consolidar la cultura de la evaluación para mejorar, y la definición de estrategias de cualificación, fortalecimiento o sostenimiento, de acuerdo con los hallazgos que reporte para formar docentes de alta calidad y para la ENS en sí misma.

En el mismo sentido, frente al interrogante, los participantes refieren:

“Los procesos de evaluación se hacen evidentes cuando:

- Se hace un acompañamiento continuo en la enseñanza-aprendizaje para realizar los ajustes necesarios.
- Se consideran los ritmos de aprendizaje de los niños, las inteligencias múltiples y se tienen en cuenta diferentes aspectos en los estudiantes.
- Se registran en las planillas de notas los resultados de los alumnos.

Se llevan a cabo las reuniones de comisión de evaluación y promoción en las cuales se analizan los casos de aquellos niños que no han alcanzado satisfactoriamente los logros en su aprendizaje, se toman decisiones y se buscan oportunidades de mejora” (Participante 1:24).

Dicha cita conlleva a configurar la categoría de la red semántica “evaluación integral”, puesto que no solo se centra en procesos de aprendizaje de orden disciplinar y/o valoral, sino que define mecanismos para el seguimiento, acompañamiento y mejoramiento continuo de los sujetos en el ámbito escolar; dicha categoría en sí misma no es un todo, por el contrario, es una categoría abierta que adiciona cualidades a la evaluación con el ánimo de complejizarla y no hacerla más complicada; se trata verdaderamente de un compromiso ético y político del educador con la formación. Al respecto, Armando Zambrano Leal expresa que educar demanda de la aplicación de los principios de la educabilidad y la no reciprocidad; en esta misma línea, es posible afirmar que evaluar es reconocer el alcance de dichos principios por parte del educador, cuestión que se cuantifica en el nivel de éxito obtenido por el sujeto evaluable.

Así mismo, los procesos educativos y evaluativos son eminentemente sociales y comunicativos, porque con ellos se puede establecer el nivel de ayuda que requiere un sujeto para que tenga éxito en su empresa personal y laboral, que, para este caso, es paralelo al éxito en la enseñanza y en el aprendizaje. El diálogo entre las partes que intervienen en los procesos formativos configuran lo que se denomina en la red semántica “coevaluación”, a la vez, el ejecutar este mecanismo comunicativo disminuye el azoro de la asimetría entre el enseñante y el aprendiente, pudiendo configurar la categoría denominada “evaluación sustentada en la pedagogía”. Al respecto, los participantes expresan:

“Tengo en cuenta las formas de comunicación de los estudiantes, aportes acerca del tema en tiempos de confinamiento, la manera que se comunica con sus compañeros y maestra” (Participante 1:25).

“En mi práctica docente hago evidente la evaluación tomando en cuenta los aportes y la manera de comunicación de los alumnos, la forma en cómo realiza las actividades interactivas en este tiempo de confinamiento, el cumplimiento de la entrega de las actividades, la manera en cómo expresa lo que ha aprendido en cada clase de forma oral y escrita, la manera en cómo relaciona los temas a trabajar con su entorno” (Participante 1:26).

En este sentido, la evaluación pedagógica integra tanto la reflexión como la acción, generando escenarios para el diálogo y la interlocución entre equipos académicos, grupos administrativos, personal directivo, funcionarios y cuerpo docente y estudiantil. En efecto, la evaluación debe aspirar a “ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental”. (López et al., 2006; p.37).

Evaluar con intención pedagógica no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues, aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los

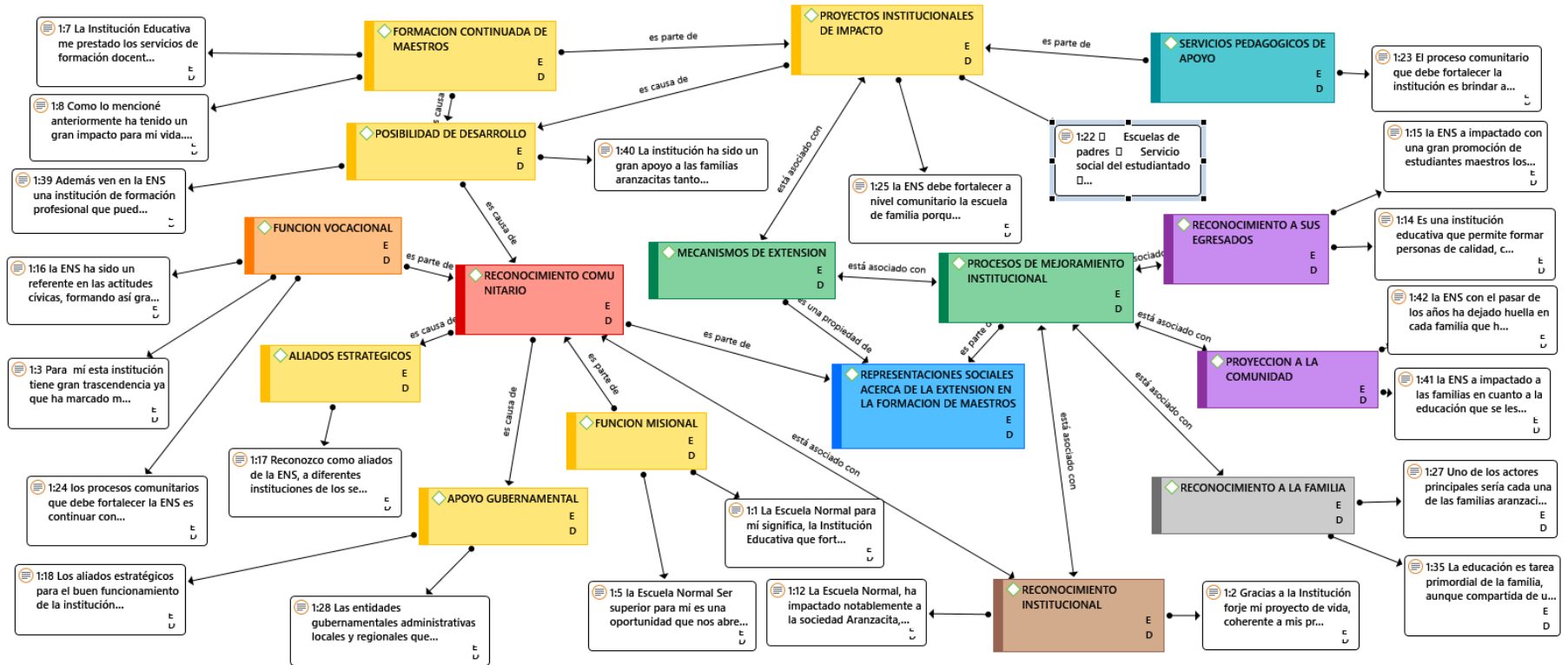
recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende. (Hamodi, López y López, 2015; p.149).

La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación pedagógica como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez *et al.*, 2009: 35). En la misma línea, autores como Brown y Pickford (2013) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. (Hamodi, López y López, 2015; p.149).

En síntesis, la evaluación pedagógica en las ENS incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, maestros y su propio desarrollo. Es decir, en los aprendizajes y posibles motivaciones de enseñanza de los estudiantes de los niveles de preescolar y básica primaria; en los aprendizajes y observación de potencialidades de enseñanza de los estudiantes de básica secundaria; en los aprendizajes y acercamiento a la enseñanza de los estudiantes de la educación media; en los aprendizajes y enseñanza de los docentes en formación inicial del programa de formación complementaria; en los aprendizajes y enseñanza de los maestros en servicio de la ENS; la misma organización de la práctica escolar: el uso de material didáctico, la orientación de estudiantes, las relaciones entre actores, etc.

Podría decirse finalmente, que esta evaluación (pedagógica) es la más importante que debe realizar el docente dentro del proceso formativo. Es de tipo cualitativa porque requiere un proceso reflexivo y de toma de conciencia acerca de los logros, desempeños y dificultades que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje. También mide cambios de conducta, manifestación de actitudes y valores. (Castro, 2014).

Red semántica representación social acerca del eje de extensión



DESCRIPCIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

En la red semántica los participantes reconocen que los mecanismos de extensión se relacionan específicamente con el desarrollo de proyectos institucionales que impactan la formación continuada de maestros y los servicios de apoyo que ofrece la ENS. De otra parte, el apoyo gubernamental, los aliados estratégicos, el cumplimiento de la misión y el fortalecimiento de lo vocacional en la ENS, se configuran como elementos propios de la extensión comunitaria. Por último, el impacto de los proyectos de extensión comunitaria, se evidencia en el reconocimiento que tienen los egresados a nivel social, asimismo, en el vínculo estrecho entre la familia y la Institución y en el reconocimiento que le hace la gente a la misma.

COMPRENSIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

El nodo correspondiente a la triada formación continuada – servicios pedagógicos – extensión comunitaria, emergió de las respuestas de los participantes al preguntarles: ¿Qué servicios le ha prestado a usted la ENS y cómo los califica?

“La Institución Educativa me ha prestado los servicios de formación docente, puesto que allí tuve la grandiosa oportunidad de formarme como bachiller y normalista superior. Además, en este momento, como docente, me ha brindado espacios para cualificar mis conocimientos haciéndome participe de cada una de las capacitaciones que allí se brindan, además de involucrarnos en cada uno de los proyectos de que se manejan en la misma y que se hacen extensivos a la comunidad. Los califico de excelentes y oportunos” (Participante 1:7).

“Como lo mencioné anteriormente ha tenido un gran impacto para mi vida.

1. Me ha dado los títulos de bachiller académico y de normalista
2. Desarrollo mi profesión como docente brindando mis conocimientos en esta gran institución.
3. Institución educativa en la cual se han venido educando y formando mis hijas.

Todo lo vivido y experimentado que brinda esta institución ha sido excelente, llenando todas las expectativas como estudiante, como docente y ahora y como padres de familia” (Participante 1:9).

“La ENS primero que todo me ha brindado la educación gratuita, el cual es un derecho que todas las personas tienen y esta escuela se enfoca por darlo de la mejor manera, ésta la calificaría como un 10 y que tiene grandes profesores competentes los cuales luchan por el bienestar de sus estudiantes y el los cuales nos ayuda a ser personas profesionales” (Participante 1:41).

De las citas anteriores, se infiere el papel protagónico que tiene la Escuela Normal en la formación de maestros, no solo por egresar una promoción y esperar el impacto de ésta sobre el campo profesional y sobre la sociedad, sino por su trabajo permanente y en función del mejoramiento continuo que hace que sus egresados crean en ella y confíen nuevas generaciones para continuar el trayecto formativo. En este sentido, en el texto “Naturaleza y Retos de las ENS”, la extensión se asume como un propósito articulado a la formación, no solo por la naturaleza misma de la Institución sino como un desafío que hace que la organización perdure e impacte en la región.

La relación establecida entre las actividades de extensión y lo comunitario, se deriva en como lo expresa Pérez y Sánchez (2005):

“La educación debe tener un componente comunitario, ya que está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela...no presenta y que el hombre-pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad...La experiencia de lo colectivo es vínculo intersubjetivo que se transforma

en fuerza para pensar la realidad” (p. 319). De esta manera, las ENS establecen dicha relación desde su acercamiento a las realidades del contexto local, regional y nacional.

En consecuencia, la extensión comunitaria permite a las ENS convertirse en una estructura de acogida social que, apuesta al desarrollo del sujeto, la familia y la sociedad; por ello, la génesis de la institución se centra en el servicio por lo que la extensión comunitaria se puede asemejar al servicio reflexivo de formar y transformar. En esta misma línea, la pedagogía y la investigación son los factores fundamentales que irrigan la extensión comunitaria.

Por otra parte, al preguntarles a los participantes: ¿Cómo ha impactado la ENS a las familias aranzacitas?, ellos refieren:

“La ENS ha impactado de manera positiva en las familias Aranzacitas, puesto que la institución brinda a nuestros estudiantes y padres de familia de interacción constante, en cuanto la ejecución de programas de prevención para nuestros adolescentes, padres y docentes.

Además, ven en la ENS una institución de formación profesional que puede abrir las brechas de la economía en muchos hogares que les permiten mejorar la calidad de vida de no solo su círculo familiar, sino social de la comunidad en donde se puedan desempeñar” (Participante 1:39).

De dicha expresión se destaca que la formación no se suscribe única y exclusivamente a la población matriculada en la ENS; tiene un espectro mayor, que abarca la formación de la familia como posibilidad de desarrollo y de apoyo a los escolares. En consecuencia, los programas que ejecuta la ENS hacen que exista el reconocimiento de la familia hacia la Institución; por lo tanto, los sujetos que se forman en la ENS adquieren un rol social y político para el ejercicio de sus derechos y para la lectura crítica y propositiva de diversos contextos donde existen las problemáticas como falencias o algunos criterios como elementos susceptibles de cambio y mejoramiento permanente. Se puede afirmar que la extensión de las ENS se orienta hacia la formación social y política, lo que conduce a la consolidación de sujetos políticos que identifican los diferentes contextos con sentido crítico, investigativo,

transformador, con capacidad de reconocer la diversidad en todas sus manifestaciones en clave de los tiempos y condiciones sociales y políticas del país (Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores, 2015).

En la representación social sobre la extensión se identifican redes de apoyo que, a modo de simbiosis, le permiten a la ENS cumplir la misión e incentivar para la profesión docente, situación que se refleja al preguntar: ¿Qué actores o instituciones son fundamentales para que la ENS perdure y trascienda en la historia?

“Las alianzas con Instituciones públicas y privadas, y con diversos sectores de la economía y a nivel cultural, se podrían considerar fundamentales para que la ENS perdure y trascienda en la historia, pues cada una de estas pueden brindar espacios de educación, investigación y proyección que permitan llevar el nombre de la ENS mucho más allá, dejando en claro que la Institución brinda la comunidad grados y oportunidades de formación no solo para la labor docente sino, también que brinda espacios, con el establecimiento de alianzas con diferentes entidades, que permitan al individuo forjar su proyecto de vida mientras cursa sus estudios” (Participante 1:26).

“-Uno de los actores principales sería cada una de las familias aranzacitas que con su apoyo, entrega y participación activa colaboran en todos los procesos educativos de la institución.

-Las entidades gubernamentales administrativas locales y regionales que brindan el apoyo económico, logístico y profesional para que cada día mejore la calidad educativa” (Participante 1:28).

“Los actores que son fundamentales en la ENS en tiempos antiguos fue Gabriela, ya que fue una gran rectora y estuvo pendiente de sus estudiantes para que cada uno se encontrara bien y ella siempre estuvo al tanto conociendo las necesidades de cada uno, ella ya no es la rectora pero aún sigue siendo muy fundamental para esta institución, ya esta es el rector Gabriel el cual es una persona muy competente, inteligente y esta día a día dándole todo porque esta institución sea cada vez mejor y para que sus estudiantes se sientan a gusto estudiando allí” (Participante 1:30).

“Para que nuestra institución siga funcionando de manera correcta, de buena calidad y trascienda a la historia es necesario el apoyo del gobierno departamental, la voluntad de los estudiantes al querer

estudiar formación complementaria, directivos, familiares y profesores comprometidos además el apoyo y colaboración de la alcaldía municipal para que continúe apoyando a las actividades de la institución y a los estudiantes” (Participante 1:31).

Ninguna institución educativa puede realizar su acción en un campo cerrado; necesita establecer una interacción continua y permanente de doble vía de tal manera que pueda recibir aportes y participación de la comunidad y a la vez proyectarse eficazmente. Ésta posibilita el establecimiento de relaciones y convenios y la elaboración de proyectos de atención a otras poblaciones, con el propósito de que la institución educativa se convierta en el motor de desarrollo local, regional y nacional.

Para alcanzar relaciones de cooperación que enriquezcan el quehacer educativo de las ENS, es indispensable reconocer, primero que todo, que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; es un medio para acceder a la cultura, la ciencia, la técnica y el arte. La educación como proyecto cultural, es autogestionaria, da la cara a la realidad; debe ser recuperada por la comunidad donde todos los sectores de ella representados en los docentes, estudiantes, padres de familia, juntas cívicas, artistas e instituciones participan en forma dinámica en el proceso escolar. Así la educación será una proyección abierta para recuperar y hacer una verdadera historia axiológica y humana.

Son múltiples las alianzas estratégicas y relaciones interinstitucionales que las ENS establecen con las entidades que aportan a la dinámica sociocultural de las comunidades en las cuales se hallan insertas. No obstante, se destacan algunas que, por su rol social, se vuelven imprescindibles para el logro de la misión y la visión de las instituciones formadoras de maestros. Tal es el caso de la alianza que se teje con las Instituciones de Educación Superior (IES) cuyo propósito es el de favorecer la movilidad académica, pedagógica e investigativa de los estudiantes del PFC y maestros de la ENS en el marco del sistema de formación de educadores. Por otro lado, sobresale la alianza con los centros

de práctica existentes en la localidad, que tiene como objetivo principal facilitar el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa a través de la vinculación activa de los estudiantes del PFC a la vida institucional. Y, por último, está la alianza que se establece con el sector salud, la cual tiene como propósito fundamental impulsar acciones de promoción en salud y prevención de riesgos psicosociales y enfermedades que coadyuven al ejercicio de este derecho fundamental tanto del estudiante del PFC como de la población infantil que ellos atienden.

En consecuencia, a través del PFC se establece una interacción continua y permanente con diversas organizaciones educativas, sociales, políticas y económicas, que le permiten el desarrollo interno y la extensión comunitaria. Ello hace que tanto la ENS como el PFC puedan alcanzar sus metas desde las diferentes gestiones.

Con el desarrollo de estas alianzas se pretende, finalmente, tejer una urdimbre de relaciones que contribuyan al desarrollo local de los habitantes, mediadas por relaciones de cooperación y consolidadas mediante un entramado pedagógico que posibilita al PFC formarse y formar a la comunidad en función de estabilizar un territorio de oportunidades con paz y equidad social. Sin embargo, no se puede confundir aliado estratégico con benefactor; aunque un benefactor se puede convertir en un aliado estratégico o viceversa, no siempre sucede. En este sentido, los participantes en su representación, ven necesario que el apoyo gubernamental sea un mecanismo benefactor para dar continuidad a sus estudios.

Si bien es cierto que los Programas de Formación Complementaria están regulados y vigilados por la suprema inspección y vigilancia de las Secretarías de Educación, también requieren de las entidades territoriales certificadas o del Gobierno Nacional de políticas y acciones para apoyar los costos asociados a la matrícula, y los costos que se derivan por manutención de los escolares.

Actualmente, no existe un programa estatal que incentive el ingreso para cursar la formación complementaria en las Escuelas Normales. Quizás, lo anterior sucede por el limbo jurídico en el cual aún continúan los PFC en el país.

Por último, en la red semántica se evidencia que un referente de calidad y de extensión comunitaria es el nivel de desempeño de los egresados y su vinculación con los territorios desde la cultura, el arte, el deporte, etc.; situación que se constata al preguntar: ¿En qué ha impactado la ENS a la sociedad aranzacita y/o a la región?

“La Escuela Normal, ha impactado notablemente a la sociedad Aranzacita, puesto que ha sido una formadora de grandes profesionales a nivel local, departamental y nacional, además de un sin número de docentes que se han esparcido por todo territorio nacional, con el firme propósito de llevar la educación hasta los lugares más recónditos, siempre con la convicción de proyectar la formación humana y pedagógica que la Escuela Normal forjó en cada uno. Cada profesional que realiza sus estudios en la institución, se destaca por su propiedad para llegar a las demás personas e inyectar un poco esa espontaneidad y deseos de llegar mucho más allá, que es propia de la formación de la Escuela Normal” (Participante 1:13).

“Es una institución educativa que permite formar personas de calidad, con valores y conocimientos, los cuales reflejan su formación en todas las actividades que realizan en cualquier campo laboral sea en el municipio o en sus alrededores, capaces de dar todo de ellos para el bien de una comunidad” (Participante 1:14).

“la ENS ha impactado con una gran promoción de estudiantes maestros los cuales abre las puertas tanto en la sociedad aranzacita como en cada región de esta y esto hace que los vuelva más humanitarios y sean mejores personas” (Participante 1:15).

“la ENS ha sido un referente en las actitudes cívicas, formando así grandes ciudadanos que ayuden al buen funcionamiento del pueblo de Aranzazu y en cuestión religiosa el colegio ha sido promotor de muchas actividades religiosas como lo es el día de la virgen, san José, día de san Vicente de Paúl, Santa Luisa de Marillac además, se cuenta con programas de las hermanas vicentinas y demás, con lo

anterior se genera toma de conciencia en los estudiantes para que hallen el camino a Dios” (Participante 1:16).

Es importante que la ENS haga seguimiento a sus egresados por varios motivos: El primero, consiste en medir el impacto de sus acciones formativas correlacionándolo con el desempeño profesional; el segundo, es comprender hasta qué punto la formación de ciudadanos y maestros se ve reflejada en el servicio de sus egresados a las comunidades, y, por último, posibilita la cualificación permanente de los procesos formativos en cuanto al sistema curricular y el plan de estudios.

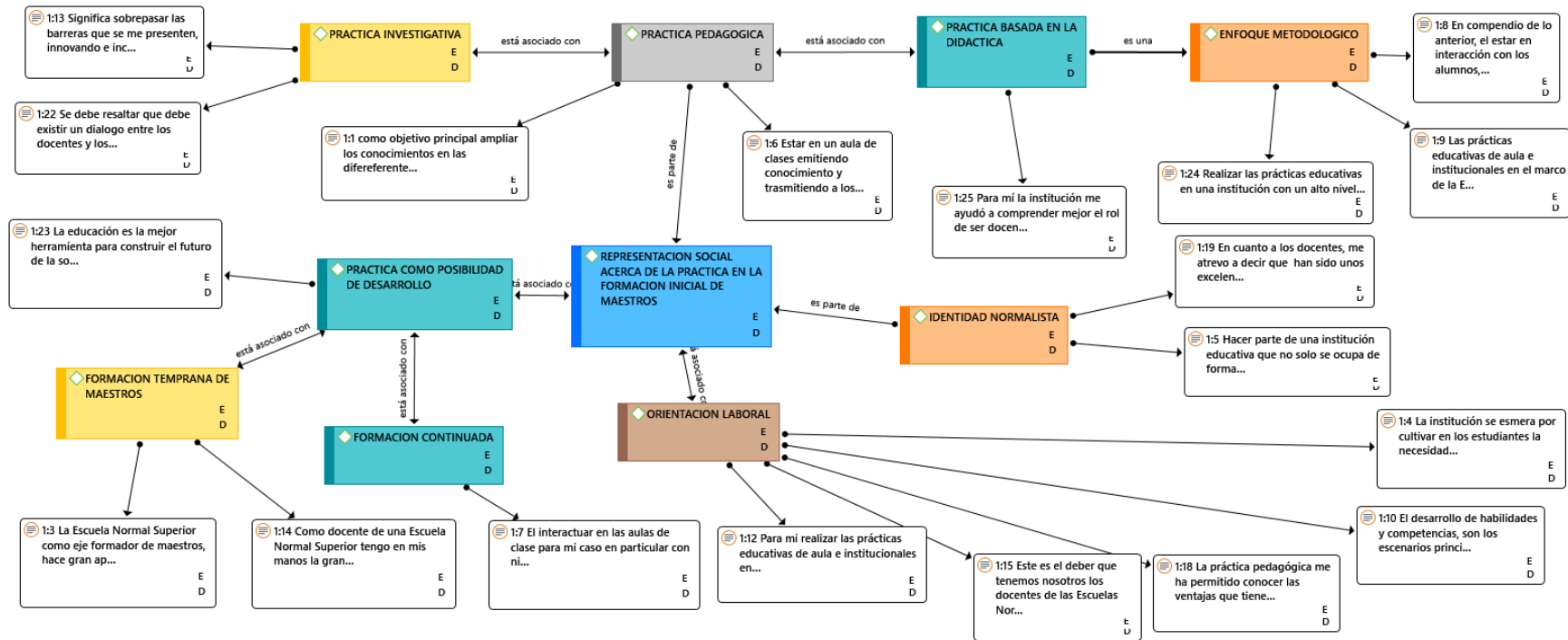
Lo anterior implica, que concebir la formación de ciudadanos y maestros para el ejercicio autónomo y responsable de sus derechos y deberes como miembros de un Estado y como potenciales educadores, demanda de la ENS contar con un Proyecto Educativo Institucional fortalecido y orientado a la apropiación de los conocimientos científicos, los valores humanos y las competencias profesionales específicas de la docencia. Este instrumento posibilita encauzar los recursos económicos y el talento humano para asegurar el cumplimiento de lo misional y poder alcanzar las metas propuestas para la consolidación de la visión.

Esta responsabilidad social de cumplir con la misión formadora que le ha sido encomendada y de alcanzar la visión trazada, señala la necesidad ineludible de contar con aliados estratégicos que apoyen a la institución en sus procesos formativos, así como en el despliegue de sus potencialidades generando un impacto en las comunidades circundantes. Pero igualmente, requiere que la ENS cuente con un sistema cualificado de seguimiento a egresados, que según el decreto 4790 de 2008, en el numeral 9 del artículo 3, es un plan que configura la calidad educativa de la ENS.

En síntesis, la extensión comunitaria no solo se concibe como el conjunto de acciones que realiza la Escuela Normal Superior con sus estudiantes, profesores y/o padres de familia en favor de la

comunidad o el contexto local, también de la representación surge la tesis de que la extensión comunitaria es servicio futuro de los egresados de la ENS que transformarán comunidades y contextos en perspectiva de desarrollo.

Red semántica representación social acerca de la práctica educativa



DESCRIPCIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

La red semántica anterior es fruto de la representación social de maestros y estudiantes maestros que interactúan en un mismo contexto de práctica; de ahí que al indagarles por lo que significa para ellos realizar las prácticas educativas de aula e institucionales en el referente de una Escuela Normal Superior, emergió lo siguiente:

1. Los maestros reconocen el ejercicio docente práctico como pedagógico e investigativo.
2. La ubican como una posibilidad de desarrollo a nivel personal y profesional que es iniciada de manera temprana a modo de orientación vocacional y continuada en los escenarios de la profesión y en los niveles superiores de formación educativa por los que transcurre un maestro.
3. Aseveran que la práctica en la formación inicial de maestros es sello de identidad normalista.
4. Vinculan con la práctica pedagógica un componente metodológico esencial basado en la didáctica general y específica de las áreas fundamentales y obligatorias de la educación preescolar y básica primaria.

COMPRENSIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA REPRESENTACIÓN SOCIAL ACERCA DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

La práctica pedagógica e investigativa es una categoría emergente de la representación social de maestros y estudiantes maestros que participan en la formación inicial, dado que no conciben la práctica, la pedagogía y la investigación como elementos desarticulados, en este sentido expresan:

“Realizar las prácticas educativas en una institución con un alto nivel de compromiso y entrega significa para mí entrar en un mundo nuevo y lleno de conocimientos, donde cada día aprendo de mis

estudiantes y a su vez los estudiantes aprenden de mí, debido a la importancia que tiene la interacción consigo mismo y con el entorno ya que la institución escuela normal superior pone en alto estos dos términos” (Participante 1:24).

De la cita se infiere que el participante le asigna un sello distintivo a la ENS, al reconocerla como institución de alto nivel que enseña y que aprende; asimismo, se devela que la práctica está mediada por un modelo constructivista que le da protagonismo no solo al maestro sino al estudiante maestro; es decir, la práctica se convierte en un proceso reflexivo que abandona la postura mecanicista de la repetición y la postura determinista del autoritarismo como principio formativo. Al respecto, pueden situarse los planteamientos de Vladimir Zapata (1993) citado por Guerra (2003), para quien la pedagogía “es un discurso con un corpus conceptual resultante de la reflexión sobre la formación, cuando ésta es hecha ex profeso, con intencionalidad explícita en un escenario construido para ello (formal y no formal) y con actores rituales (maestros y alumnos)”, y los de Rafael Flórez (1993), para quien la pedagogía “es una disciplina socio – humanística que estudia y propone estrategias para la transición del niño del estado natural al estado humano hasta lograr su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre, proceso que está subordinado a la meta de la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización”. De esta concepción de pedagogía, se destaca como elemento esencial la reflexividad del maestro que apunta indefectiblemente a la comprensión de los fenómenos educativos que le dan sustento a su práctica pedagógica.

Otra postura referida por los participantes en la representación social acerca de la práctica, expresa:

“La educación es la mejor herramienta para construir el futuro de la sociedad, es indispensable para identificar y construir colectivamente los procesos formativos, que pretenden plantearse con estrategias para el desarrollo de todas las personas, estableciendo de esta manera progresos y avances para el desarrollo de la población” (Participante 1:23).

El planteamiento del participante es concordante con la postura de Mockus (1995) citado por Guerra (2003), para quien “una pedagogía correspondería a una cierta delimitación de modos de enseñar considerados

válidos dentro del conjunto muy amplio de todos los posibles modos de enseñar”, también este enfoque está inmerso en los postulados de Mario Díaz, quien habla de “un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas pedagógicas”, la pedagogía se asume como “un dispositivo para la producción, reproducción o transformación de la cultura y de los procesos de socialización en miras de desarrollo y progreso.

Lo anterior implica avizorar la postura del participante desde diferentes posturas o ámbitos de comprensión, que permitan una reflexión amplia, así como también una reconstrucción del saber sobre la enseñanza para cualificar, pero, sobre todo, para dotar de sentido la experiencia educativa. “Porque es a través de la pedagogía que el educador construye conocimiento, renueva permanentemente sus estrategias y didácticas y resuelve los conflictos cognitivos que le imponen los desafíos de enseñarle a otros”. (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, p. 102). En esta línea de pensamiento, se puede

referir de la representación la siguiente cita:

“La Escuela Normal Superior como eje formador de maestros, hace gran aporte a la sociedad educativa, teniendo en cuenta que se dedica a formar a los niños, niñas y adolescentes para que se interesen en desarrollar habilidades y aptitudes pedagógicas e investigativas” (Participante 1:3).

De la cita se infiere que la formación de maestros no se circunscribe única y exclusivamente al nivel educativo de media y/o al PFC, sino que se alimenta desde los primeros años de escolaridad.

“resaltar el orgullo que se siente trabajar en una Normal teniendo en cuenta que son estas instituciones las encargadas principalmente de formar educadores desde temprana edad y aún más, si tenemos en cuenta que la normal de nuestro municipio es una pionera en formar futuros maestros competentes, con sentido de pertenencia y humanos ante cualquier situación (Participante 1:2).

Lo anterior hace ver a la ENS como una institución integrada e integradora; en esta línea, el decreto 4790 de 2008 en la condición de calidad 2 establece: “Propuesta curricular y plan de estudios

acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior”. Es decir, que la formación de maestros está articulada al Proyecto Educativo Institucional, y, por lo tanto, se inicia en los primeros años de escolaridad y transita con diversos grados de profundidad a través de los niveles educativos que ofrece la ENS hasta finalizar en la apuesta formativa del PFC.

La práctica es una impronta que garantiza el descubrimiento del componente vocacional de sus estudiantes, situación referida en la siguiente cita:

“Como docente de una Escuela Normal Superior tengo en mis manos la gran responsabilidad de guiar y moldear a mis estudiantes en su proceso de formación, con un enfoque humano y profesional que va enmarcado en valores morales y la formación hacia el ser docente, para que los estudiantes desde que empiezan sus estudios desde transición vayan descubriendo su vocación y se puedan ir preparando en el campo educativo para cuando lleguen al bachillerato y más tarde puedan sentirse motivados a acceder a los estudios de formación complementaria” (Participante 1:14).

Lo anterior, demanda de la Escuela Normal el diseño e incorporación de la asignatura de orientación vocacional con énfasis en la profesión docente.

El largo trayecto del estudiante en la ENS hace que no solamente se oriente hacia la formación normalista, sino que aspira también a ejercer su profesión dentro de la misma Institución, hecho que despierta un sentimiento de orgullo y reconocimiento hacia la organización escolar, lo cual queda evidenciado en la siguiente cita:

“Hacer parte de una institución educativa que no solo se ocupa de formar maestros, sino también seres íntegros para convivir en sociedad me hacen sentir orgullosa” (Participante 1:5).

Por último, la práctica la relacionan con un componente didáctico al expresar:

“Para mí la institución me ayudó a comprender mejor el rol de ser docente, ya que no es ir a una clase simplemente a dictar, sino que es dejar huellas en los estudiantes con una buena actitud y sobre todo con un muy buen material didáctico, el cual permita al estudiante manipular y comprender mejor los conocimientos al entrar en contacto con estos materiales” (Participante 1:25).

“Las prácticas educativas de aula e institucionales en el marco de la Escuela Normal Superior, se basan en acciones que el docente crea, planea y ejecuta para construir un proceso de formación integral con los estudiantes maestros; de ahí enseñar, comunicar, socializar y evaluar, se convierten en los ejes principales para la generación de didácticas que permitan subyugar el valor de las prácticas e impulsar la construcción del conocimiento” (Participante 1:9).

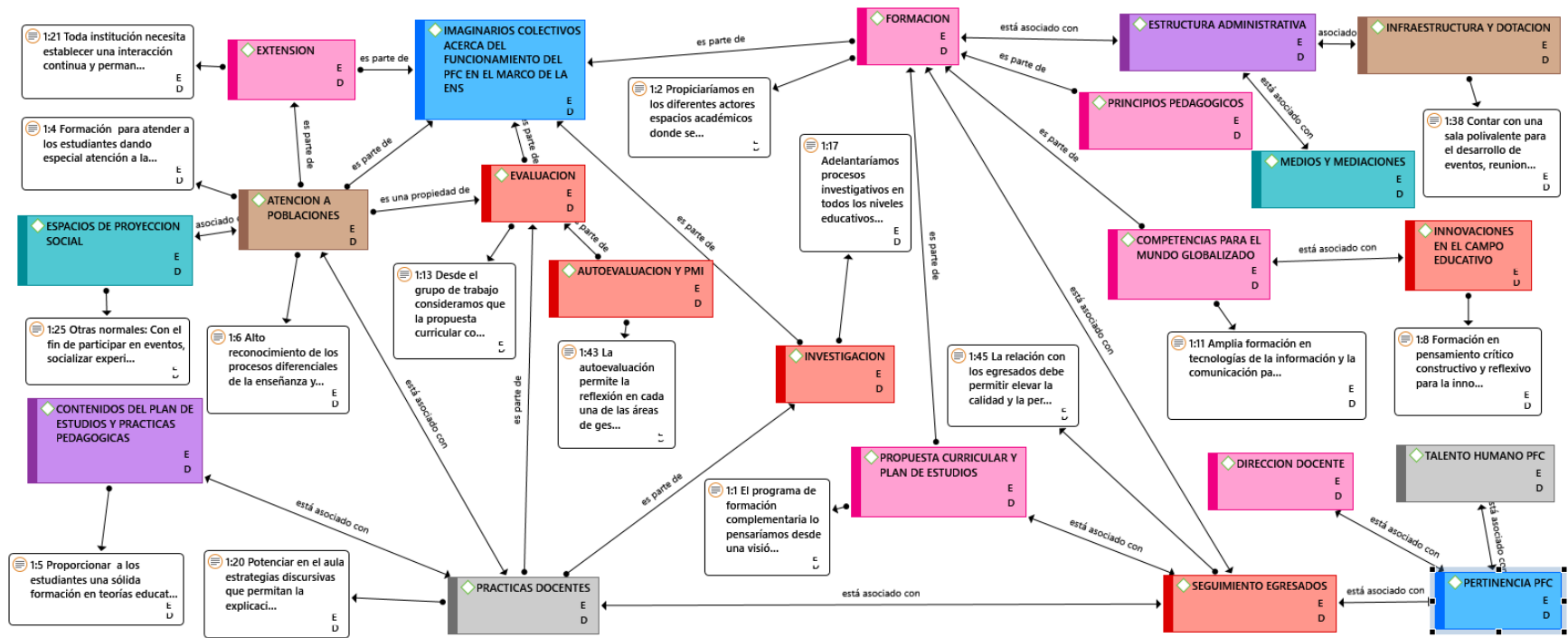
“como objetivo principal ampliar los conocimientos en las diferentes áreas, brindando talleres formativos, capacitaciones, reuniones virtuales y presenciales entre otras actividades; con el fin de aportar conocimientos adecuados para el crecimiento personal y laboral, teniendo cada día más estrategias de enseñanza para brindar una educación de calidad a cada uno de los estudiantes” (Participante 1:1).

De las citas se infiere la gran preocupación de los participantes por poseer los conocimientos didácticos necesarios para formar con calidad, es decir, la representación social acerca de la práctica muestra de modo inequívoco el interés de los participantes por formarse en las disciplinas, las ciencias, la pedagogía y la didáctica.

“Por esto, las prácticas educativas, requieren de preparación conceptual, procedimental y estratégica que permiten tanto al docente como al estudiante maestro reflexionar sobre las metodologías creadas para impartir el conocimiento a los alumnos de la institución, dando a entender que no solo se necesita intelecto sino también vocación y pedagogía para ser un maestro integral” (Participante 1:11).

Por último, la representación social acerca de la práctica trasciende lo instrumental y adquiere un valor social que garantiza la calidad de los egresados del PFC y la perdurabilidad de la ENS por incorporar los componentes valorativos, pedagógicos, didácticos, vocacionales y profesionales para el ejercicio profesional del maestro del siglo XXI.

Red semántica imaginario colectivo acerca del funcionamiento del PFC en el marco de una ENS



DESCRIPCIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA IMAGINARIO COLECTIVO ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL PAÍS.

En el imaginario colectivo de los maestros y estudiantes maestros que tienen relación con la formación inicial se identifican como categorías axiales fundamentales: la atención a poblaciones y la infraestructura y dotación; asimismo, la categoría denominada contenidos del plan de estudios se articula a la categoría práctica pedagógica, es decir, que la práctica es mediada por el plan de estudios y viceversa.

La estructura administrativa toma una especial relevancia a la hora de ejercer las prácticas docentes y al ejecutar los procesos de formación respectivamente; en consonancia con ello, se infiere que la calidad del Programa de Formación Complementaria se sustenta en una estructura administrativa fuerte que garantice los insumos necesarios para llevar a cabo tanto la formación teórica como práctica del maestro que se forma inicialmente en la Escuela Normal Superior.

De la red semántica se infiere que las prácticas docentes se relacionan de manera directa con procesos de investigación, evaluación, con los contenidos del plan de estudios y las prácticas pedagógicas; por consiguiente, emerge la categoría que se puede denominar práctica pedagógica investigativa, la cual no se suscribe exclusivamente a la ejecución del ejercicio docente en un centro de práctica sino que surge desde la conjunción e intersección del ejercicio consciente o pedagógico de la labor educativa y desde la reflexión y/o comprensión del acto de educar, que hace que se transforme el PFC, el centro de práctica y la infancia como sujeto – objeto del acto de educar.

Por otra parte, la atención a poblaciones es la forma como la ENS y el PFC se proyectan y hacen extensión comunitaria, es decir, la parte misional y visional institucional y del programa ubican

su pensar y actuar en el reconocimiento y atención diferencial de las poblaciones y de los sujetos; de igual modo, se realiza una evaluación de dicho ejercicio como posibilidad y como indicador que conlleva al mejoramiento institucional.

En esta misma línea, la red semántica refleja que los principios pedagógicos regulan la formación inicial de maestros, en consecuencia, la pedagogía, los contextos, la enseñabilidad y la educabilidad son referentes formativos que son incluidos a la hora de soñar con la Escuela Normal Superior del futuro que tiene como premisa ser reconocida como organización inteligente.

El desarrollo de competencias del estudiante maestro para un mundo globalizado es una categoría que surge como referente formativo, por lo tanto, la formación no se limita a un contexto regional o nacional, sino que exige de la ENS y el PFC la inclusión y el desarrollo de las estrategias didácticas necesarias para la adquisición de una segunda lengua y el manejo de la tecnología de la información y la comunicación; igualmente, el impacto de la formación es referido en la categoría innovación en el campo educativo.

La formación se articula en clave de sentido con la propuesta curricular, el plan de estudios y el seguimiento a egresados, cuestión que permite repensar el direccionamiento de la ENS y evaluar la pertinencia del PFC.

Cabe resaltar que en el imaginario se sustenta que la calidad y la pertinencia del programa demanda la existencia de un excelente talento humano tanto a nivel profesoral como directivo y, en tal sentido, refiere como fundamento de calidad el seguimiento a sus egresados.

COMPRENSIÓN DE LA RED SEMÁNTICA DENOMINADA IMAGINARIO COLECTIVO ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL PAÍS.

En el imaginario colectivo de los maestros y estudiantes maestros que tienen relación con la formación inicial, se identifica como categoría central de la red semántica la atención a poblaciones, situación que se evidencia en las respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué modalidades de atención a poblaciones priorizarían en el plan de estudios del PFC y por qué?

“Formación para atender a los estudiantes dando especial atención a la educación inicial como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado” (Participante 1:4).

En la respuesta del participante se evidencia especial atención a la infancia como mecanismo de atención a poblaciones; dicha interpretación surge al analizar las expresiones “... como un proceso intencional que además de ser educativo, debe ser pedagógico, permanente y planificado”. Por consiguiente, la implicación que tiene para la ENS dicha respuesta es convertir la atención a poblaciones en una labor formativa que demanda una lectura crítica del contexto para lograr una repercusión en la educación local, regional y nacional. En consonancia con lo anterior, se evidencia que los participantes no solo reconocen la atención a poblaciones como un derecho que garantiza el principio de igualdad sino como una posibilidad de tratar igualitariamente a quienes son diferentes, aseveración acuñada en la siguiente cita:

“Alto reconocimiento de los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, además del reconocimiento de sus diferencias individuales” (Participante 1:6).

Para ello, la extensión comunitaria se concibe como el tejido de los procesos de formación y de investigación, que se consolidan en la experiencia, es decir, aquello que puede y debe ser compartido

a través del saber y el hacer en contextos poblacionales diversos. En consonancia con lo expresado hasta el momento se hace referencia a la siguiente cita:

“En uno de los elementos que se daría mayor énfasis es la formación de maestros para la educación inicial, priorizando la legislación vigente” (Participante 1:14).

De esta manera se asume que una de las fortalezas de las ENS, está sustentada en la repercusión social de las prácticas pedagógicas, proyectos investigativos y en los convenios de cooperación que buscan influir en el desarrollo de la nación, pero también en el fortalecimiento de la misma, a través de mecanismos de atención a poblaciones. En esta línea, los participantes expresan:

“Las poblaciones que se priorizarían en el plan de estudios serían las poblaciones en situación de vulnerabilidad entre las cuales tenemos: Menores con necesidades educativas especiales, Comunidades étnicas, Poblaciones afectadas por la violencia, Menores en riesgo social, Jóvenes y adultos iletrados, Habitantes de fronteras, Población rural dispersa” (Participante 1:54).

Lo anterior devela la importancia del proceso educativo en función del desarrollo social; aquí la educación toma sentido cuando logra transformar las estructuras sociales, y en este sentido Campo y Restrepo (1993) expresan que recientemente se ha abierto la perspectiva del desarrollo hacia el ámbito de la cultura, en la cual es posible asumir el desarrollo como desarrollo humano.

Por otra parte, los participantes manifiestan:

“Las instituciones y centros educativos son ante todo una construcción social en la que participan varios actores de la comunidad educativa conjugando la diversidad humana y la confluencia multicultural a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de la atención a las diferentes poblaciones en situación de vulnerabilidad se espera que los estamentos reguladores apoyen y colaboren con todos los procesos encaminados a fortalecer este ámbito de formación asumiéndolos como política institucional” (Participante 1:55).

En tal sentido, se requiere que la política institucional y la política nacional se encaminen a transformar los contextos, los actores y los sujetos como posibilidad de emancipación y de desarrollo, por lo tanto, la práctica se extiende y supera las barreras de la institucionalidad imbricándose en el campo social y comunitario; situación que en el artículo “Normas para la práctica docente Formación inicial de maestros” (MEN (s/f)) se considera que el futuro docente, debe adquirir las bases necesarias de innovaciones filosóficas y curriculares que orientan el proceso educativo. Por tal motivo, el eje primordial de la formación docente son las prácticas de los nuevos profesionales quienes, a través de ésta, desarrollan las competencias, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñarse con eficiencia en el ejercicio de la docencia; permitiéndole al docente tener una visión integral de la práctica, así como de los diferentes roles que desempeñará en los procesos de enseñanza – aprendizaje, que no se suscriben única y exclusivamente al aula, sino que se extienden a nivel comunitario como posibilidad de atención y emancipación de las poblaciones que lo requieren.

La red muestra que la infraestructura y dotación es condición sine qua non para garantizar un excelente ejercicio formativo, que se ancla en las categorías: contenidos del plan de estudios y práctica pedagógica, es decir, ambas son dialógicas, situación que se comprueba en las siguientes respuestas de los participantes al preguntarles: ¿Con qué tipo de infraestructura y dotación sueñan para garantizar la función de la ENS del futuro?

“Contar con una sala polivalente para el desarrollo de eventos, reuniones y seminarios” (Participante 1:38).

“Contar con espacios deportivos que posibiliten el desarrollo de actividades lúdicas, deportivas y recreativas para la comunidad educativa” (Participante 1:39).

“Tener un espacio propio para la biblioteca institucional” (Participante 1:40).

“Adecuación de la planta física para la inclusión de personas con discapacidad” (Participante 1:41).

Resulta claro que pensar en una institución educativa que garantice la formación inicial de maestros, implica contar con infraestructura educativa y con la dotación adecuada para realizar procesos de extensión, evaluación, formación, investigación y práctica, por consiguiente, es una condición de calidad que hace referencia a niveles de inversión para la adquisición y mantenimiento de bienes tangibles que inicialmente son responsabilidad del Estado, y, cuyo manejo y uso racional les compete a la institución y sus integrantes.

La formación inicial de maestros en una ENS requiere de medios que sean utilizados con fines pedagógicos y didácticos, y que aporten al desarrollo de los estudiantes que cursan el programa y los escolares que son beneficiarios de la práctica pedagógica e investigativa desarrollada por los potenciales maestros. Lo anterior demanda contar a nivel institucional con planes anuales de adquisición debidamente justificados y/o sustentados tanto en la estructura curricular como en el ejercicio de las prácticas formativas, evaluativas, investigativas y de extensión.

Por su parte el decreto 4790 de 2008 expedido por el MEN, en la condición 7 manifiesta que la ENS debe contar con “Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto”, lo que implica pensar no en una dotación global sino en una dotación diferenciada donde se reconozca las poblaciones indígenas, afros, raizales y room, posibilitando el reconocimiento pluriétnico y multicultural que tiene el país. En este sentido, también se debe contar con una infraestructura educativa que posibilite la integración y la inclusión de sujetos con discapacidad temporal o permanente, situación que se refleja en la siguiente cita:

“Contar con los medios para atender desde la práctica pedagógica a los estudiantes en situación de discapacidad” (Participante 1:42).

En cuanto al componente infraestructura y dotación, más que una condición de calidad, es un anhelo colectivo, que no se centra en el egoísmo de los que se forman y forman educadores, por el

contrario, es un acto desinteresado que reconoce la necesidad de atender a los beneficiarios de las prácticas pedagógicas e investigativas en condiciones dignas, que, para el caso, es la infancia escolarizada colombiana.

Por último, se destaca de la red la articulación entre plan de estudios - práctica pedagógica – investigación, lo que conlleva a inferir que la transformación de estas tres condiciones de calidad es permanente, dado que los contenidos del plan de estudios surgen de la necesidad imperiosa de atender a la infancia desde lo educativo, asimismo, desde la lectura permanente de la realidad infantil, siendo dicho ejercicio una posibilidad para configurar áreas problemáticas que le dan origen a los trabajos investigativos desarrollados en el seno de la escuela y cuyos resultados recirculan por las aulas del PFC, reconfigurando permanentemente las áreas formativas del pénsum; en concordancia con lo anterior, se destacan las siguientes citas:

“Las prácticas docentes en el proceso de formación complementaria deben contribuir al desarrollo de tres ejes fundamentales:

- La pedagogía, como saber esencial teórico y práctico que da sentido e identidad al programa de formación de educadores.
- La investigación como dinamizadora del sistema de formación de educadores, responsable de promover la actitud reflexiva y crítica de los docentes en formación.
- La evaluación como actividad de aprendizaje y conocimiento a través de la cual se tiene información para cualificar las prácticas de formación docente (Participante 1:47).

De la cita se destaca el sentido que se le imprime a la práctica, el cual se sustenta en la pedagogía como disciplina fundante de la profesión docente, pero a la vez, la acción misma de la reflexión y de la transformación tanto teórica como práctica del PFC al realizar procesos de evaluación, situación que se ancla en la Ley 115 de 1994 en el capítulo 2 cuando establece las finalidades de la formación,

relacionadas con educar profesionales de alta calidad científica y ética, reconociendo el saber práctico y teórico de la pedagogía, el fortalecimiento de la investigación y la preparación de los educadores a nivel de pregrado y postgrado. Igualmente, desarrolla aspectos relacionados con la profesionalización, el mejoramiento profesional y la calidad de los programas e instituciones formadoras de maestros.

La calidad del PFC de una ENS se cristaliza cuando la Institución reconoce actores, escenarios y situaciones desde procesos sistemáticos que se evalúan en función del mejoramiento continuo; al respecto, los participantes expresan:

“La autoevaluación permite la reflexión en cada una de las áreas de gestión con el objetivo de comprobar el trabajo institucional en todos los procesos y componentes que la conforman” (Participante1:43).

En esta línea, la evaluación posibilita el mejoramiento continuo, dado que la retroalimentación de los procesos no se hace de manera mecánica, sino que se fundamenta en los niveles de cumplimiento de factores, objetivos y metas planteadas desde lo cognitivo, lo cognoscitivo, lo valorativo y lo procedimental. En consecuencia, se genera un campo evaluativo que se articula a la estructura curricular y supera la barrera de lo instrumental.

La exhortación que realiza el MEN desde los Lineamientos de Política a las instituciones formadoras de maestros en sus niveles iniciales, y, en especial a las ENS, se centra en la cualificación de: los aprendizajes de los educadores en formación, los medios y mediaciones pedagógicas y didácticas y la calidad de los contenidos presentes en el plan de estudios que repercuten directamente en la pertinencia y calidad del Programa de Formación Complementaria. Sin embargo, se debe reflexionar sobre cómo hacer evidente los buenos procesos de formación y de evaluación, ello necesariamente remite a las ENS, a las autoridades educativas, y, a la sociedad en general, a verificar la práctica educativa, así como a constatar los resultados obtenidos por los centros e instituciones donde se desarrolla dicho ejercicio, y de este modo, poder evidenciar los progresos de los escolares en todas

las dimensiones de desarrollo del ser humano. En síntesis, los buenos procesos evaluativos permitirán que el educador en formación cualifique su rol docente en función de su propio desarrollo, el de la escuela y de forma extensiva, el de la familia y la sociedad; es, en un sentido estricto, una relación directamente proporcional entre los buenos procesos de formación y evaluación adquiridos por los normalistas con respecto a las acciones formativas de la infancia en los diversos centros e instituciones donde se ejecuta la práctica como ejercicio pedagógico y didáctico.

En la misma línea de interpretación del imaginario colectivo acerca de las condiciones de calidad que configuran la formación inicial de maestros para un país que reconozca a las ENS como organizaciones inteligentes que pueden y deben continuar con su tarea misional, prevalecen los Ejes Articuladores del Sistema y los Lineamientos de Política, no obstante, se advierte que las trece condiciones de calidad que define el decreto 4790 de 2008, pueden simplificarse en cuanto a número pero aumentar su grado de complejidad en la generación de macro categorías como las siguientes: Práctica pedagógica investigativa, plan de estudios en articulación con la investigación y la práctica, atención a poblaciones desde una mirada pedagógica que garantice la innovación y la transformación de la infancia, estructura administrativa que garantice los medios, la dotación y el ejercicio de un talento humano de calidad, y, por último, procesos de autoevaluación que proyecten la Institución y el PFC en aras del mejoramiento continuo.

Por otra parte, la formación de maestros es y siempre deberá ser en función de la formación de profesionales de la educación que respondan a las necesidades más apremiantes de la infancia en un país pluriétnico y multicultural, ello demanda el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales que son garantía de profesionalismo e idoneidad, las cuales deberán ser evaluadas para identificar la expectativas y necesidades que tiene la sociedad frente al aprehendiente. Lo anterior obedece al hecho de que los maestros constituyen el eje central de toda acción educativa y en ese sentido, la sociedad espera de ellos un actuar conforme a las nuevas realidades que emergen en el

mundo tan cargado de complejidad e incertidumbre. En esta misma línea, afirman Padilla, Dávila, González, Platas y López (2008) que

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social. (P. 5).

En consecuencia, se espera evidenciar a través del proceso de evaluación, desempeños y actitudes favorables en los educadores, al igual que, un compromiso con el fortalecimiento de su ejercicio profesional en la perspectiva de cualificar su quehacer pedagógico con un amplio dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante las necesidades e inquietudes de los educandos, sus sueños, sus esperanzas y las múltiples condiciones que rodean su realidad. “Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes”. (Padilla et al., 2008; p. 5).

Para finalizar, es importante poner de relieve el hecho de que estas demandas sociales comportan la idea de un educador competente e idóneo para el ejercicio docente en los niveles de preescolar y básica primaria, es decir, que esté en capacidad de orientar procesos formativos acordes con los retos y desafíos que se nos ponen enfrente en la llamada “sociedad del conocimiento”, combinando de manera estratégica su experiencia, su pensamiento y sus competencias. Por

consiguiente, los procesos de evaluación de aprendizajes combinan específicamente el diagnóstico y/o el estado de los saberes, los haceres, las disposiciones y en especial los criterios de calidad que se le atribuyen a cada componente del aprendizaje, es decir, la evaluación en sentido cognitivo se realiza con base en la concepción introducida por Chomsky (1972) sobre las competencias, y acuñadas por Philippe Perrenoud (2003) en el campo de la profesión docente.

Conclusiones

Eje de Formación

1. La Escuela Normal Superior aplica los principios pedagógicos como mediadores de la formación, propiciando un desarrollo profesional y personal del individuo que se hace evidente en las experiencias, en las prácticas y en los vínculos que establece tanto el estudiante del Programa de Formación Complementaria como el egresado en las diversas comunidades.
2. La formación es asumida por los maestros y estudiantes maestros como un desafío y una necesidad; lo que desencadena en éstos procesos de autoformación que incorporan fundamentalmente conocimiento acerca de las TICs, el bilingüismo y la producción lectoescritora.
3. La formación de los programas ofrecidos por la Escuela Normal Superior son factores de desarrollo local y regional, no solo para las comunidades que se benefician del actuar del maestro sino también para las familias de los mismos.
4. Se evidencia un compromiso ético de los maestros en formación y en ejercicio con el desarrollo de la infancia que se ubica en la esfera valoral y cognoscitiva, por lo tanto, existe el compromiso de la formación continuada para no ser inferiores al reto de del desarrollo de la infancia.
5. Se encuentra que el aprendizaje de los escolares no es responsabilidad exclusiva de la familia y del aprehendiente, existe la fiel convicción y el compromiso del papel preponderante que juega el maestro, es decir, se encontró la emergencia de un sistema didáctico que se centra en el principio de corresponsabilidad.

6. La formación fue íntimamente ligada a contextos de actuación reales que hicieron que la extensión comunitaria se articulara a la práctica.

Eje de Investigación

1. La investigación en las Escuelas Normales Superiores es un sello de identidad y de responsabilidad de todos los estudiantes y estudiantes maestros que tiene por finalidad comprender y transformar el acto educativo.
2. Las innovaciones educativas son el fruto de las investigaciones realizadas; tienen como característica perdurabilidad y gran impacto comunitario y social.
3. Se destaca el conocimiento que circula a través de las aulas del Programa de Formación Complementaria, dado que no solo circula el producido por autores de la comunidad científica, además, el generado por maestros y estudiantes maestros de la propia Escuela Normal Superior.
4. La investigación en la Escuela Normal Superior superó la tradición de ser una estrategia metodológica para acceder a nuevo conocimiento y se ubicó en investigar desde el aula y para el aula sin abandonar la enseñanza, por el contrario, la cualifica y la dota de sentido.

Eje de Evaluación

1. La visión de evaluación en la formación inicial de maestros de las Escuelas Normales Superiores va más allá de la lógica instrumental que la limita a la evaluación de aprendizajes;

ésta se ubica en las ENS como referente de calidad de la formación y del propio sistema curricular de la misma.

2. La representación acerca de la evaluación en la formación inicial de maestros articula elementos normativos que le dan legalidad a las actuaciones de los sujetos involucrados en el proceso a evaluar.
3. La evaluación, según los participantes, permite encauzar y reinventar la educación, lo que dista enormemente de la lógica tradicional que la asumen como mecanismo de control.
4. La evaluación, desde la visión de los participantes, es formadora y formativa, y, por lo tanto, los maestros, los estudiantes y el sistema curricular se convierten en destinatarios de la misma.
5. En la representación sobre evaluación, prevalecen las competencias como posibilidad de evidenciar los desempeños esperados por cada una de las partes involucradas en el proceso.
6. La evaluación es vista como un proceso eminentemente comunicativo, donde el diálogo juega un papel fundamental para el desarrollo progresivo de cada uno de los sujetos.
7. La evaluación es percibida como un acto pedagógico necesario en el arte de formar.

Eje de Extensión

1. La formación no se dirige única y exclusivamente al escolar, se extiende como servicio a la familia generando desarrollo desde lo micro hacia lo macro.

2. La perdurabilidad de la Escuela Normal Superior se ha dado, de entre otros factores, por la credibilidad de sus egresados frente a los procesos formativos de la Institución, siendo casi como una tradición heredada entre las familias.
3. Si bien las Escuelas Normales Superiores tienen un Programa de Formación Complementaria en el cual sus escolares no están obligados a cumplir con un servicio social, ellos adelantan acciones en pro de la comunidad y lo hacen desde su vocacionalidad y capacidad de servicio.

Práctica educativa

1. La práctica es reconocida como un ejercicio pedagógico por ser reflexiva e investigativa, a la vez que transforma a las comunidades subsidiarias de dicho ejercicio.
2. El sello de calidad y profesionalismo de un maestro lo constituye el ejercicio idóneo de la práctica.
3. La práctica pedagógica e investigativa es la posibilidad de comprender e interpretar situaciones problemáticas e innovar para transformar contextos.
4. Las prácticas de aula son elementos constitutivos de una práctica más amplia que se denomina educativa; ésta incorpora un ejercicio funcional del maestro desde las gestiones administrativa y comunitaria.
5. La práctica es una impronta que garantiza el descubrimiento del componente vocacional de los estudiantes de la Escuela Normal Superior durante los diferentes niveles educativos que oferta la Institución.

Imaginario social acerca de la formación inicial de maestros para una Escuela Normal del Futuro.

1. Del imaginario acerca de la formación inicial de maestros se infiere que la atención a poblaciones es uno de los objetivos fundamentales tanto de la Escuela Normal Superior como de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria y de los egresados.
2. El plan de estudios del Programa de Formación Complementaria es actualizado permanentemente gracias a la reflexión-acción desarrollada desde la práctica.
3. Los principios pedagógicos son un ejercicio teórico-práctico que le dan sentido e identidad a la formación inicial de maestros.
4. El sistema de evaluación ha posibilitado la toma de conciencia de los educadores y de los maestros en formación para trabajar por la calidad educativa del país y superar los temores tradicionales que han impregnado el sistema escolar.

Alcances y recomendaciones

Eje de Formación

1. Se aprecia una estrecha relación entre la formación y las prácticas pedagógicas que demanda la revisión permanente de la Escuela Normal Superior, del sistema curricular y de los planes de estudio.
2. Se sugiere consolidar la práctica, la pedagogía, la investigación y la extensión como un único referente de calidad que se puede denominar práctica pedagógica investigativa contextualizada.
3. Se recomienda que la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores sea orientada por profesionales de la educación que posean producción académica en los campos disciplinares de la educación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación y el currículo para asegurar la circulación del conocimiento científico.
4. Existe un reconocimiento comunitario de la labor del educador de la Escuela Normal Superior, lo cual se convierte en un elemento diferenciador en el sistema oficial de maestros, pero a la vez, es necesario generar cambios normativos que posibiliten el estímulo profesional de dichos educadores.

Eje de Investigación

1. Se recomienda que el conocimiento producido en las Escuelas Normales Superiores fruto de la investigación circule a través de espacios académicos y comunitarios, y no solo se suscriba al tránsito por revistas de literatura especializada.

Eje de Evaluación

Eje de Extensión

1. La extensión debe ser vista como servicio presente y futuro de los egresados a las comunidades y territorios del país.
2. La extensión comunitaria no solo se concibe como el conjunto de acciones que realiza la Escuela Normal Superior con sus estudiantes, profesores y/o padres de familia en favor de la comunidad o el contexto local, también del imaginario surge la tesis de que la extensión comunitaria es servicio futuro de los egresados de la ENS que transformarán comunidades y contextos en perspectiva de desarrollo.

Imaginario social práctica educativa

1. La orientación vocacional en las ENS deberá ser el mecanismo más idóneo para iniciar a los estudiantes desde cortas edades en la práctica inicial de maestros.
2. La práctica es una posibilidad emergente de generar conocimiento pedagógico nuevo tanto para la formación como para el ejercicio docente.
3. Una implicación curricular para la Escuela Normal consiste en incorporar una asignatura denominada orientación vocacional con énfasis en pedagogía y/o educación a nivel temprano garantizando con ello mejores procesos de cobertura y mayor preferencia por la profesión

docente en el país que no solo favorecerá a la Escuela Normal Superior sino a las Instituciones de Educación Superior en los programas de licenciatura.

4. Una implicación consiste en proponer la práctica como nuevo eje transversal del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

Imaginario social acerca de la formación inicial de maestros para una Escuela Normal del Futuro.

1. En el imaginario acerca de la formación inicial de maestros emerge la práctica como eje articulador de los cuatro ejes preexistentes del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.
2. La infancia es la población sujeto-objeto de atención, formación, extensión, evaluación y transformación que hace viable y factible tanto la existencia de los Programas de Formación Complementaria como de las Escuelas Normales Superiores.
3. El seguimiento a egresados es un insumo fundamental para evaluar las propuestas de formación inicial en las Escuelas Normales Superiores y proyectar acciones de mejoramiento que le permiten asegurar su perdurabilidad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Hernández, L. (2009). Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. *Innovar*, Especial en Educación, dic. 2009, 9-24.
- Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, París, PUF.
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula. aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), pp. 99-113. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-vol31no2/846-practica-pedagogi-ca-y-gestion-de-aula-aspectos-fundamentales-en-el-quehacer-docente>
- Ascofade (2009) Formación de formadores y política pública de primera infancia, informe final.
- Benítez, A. (2012). Tendencias Actuales de la Investigación Educativa. México.
- Buitrago Pulgarín, Andrés Mauricio (2019). Módulo Educación y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas.
- Calvo, G., Camargo-Abello, M., & Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.
- Calvo, Gloria. La Profesionalización Docente en Colombia.
- Calvo, Rendón y Rojas. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. N° 47. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519>
- Carbajo, C. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Revista Educatio* N° 23. Universidad de Murcia, España.
- Castoriadis, C. (s.f.). *Figuras de lo pensable*. Obtenido de Figuras de lo pensable: <https://books.google.com.co/books?id=y9LwO->

LAX4UC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=aristoteles+imaginarios&source=bl&ots=_klgoMXOiM&sig=iP2Fv2e9_s4JlrH3OPJ79nDvYKo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiYqujPk87OAhWFJx4KHZViDfgQ6AEIjAC#v=snippet&q=fue%20reconocida&f=false

Castro, M. (2014). Evaluación de aprendizajes. Revista Vinculando.

Cayetano de Lella. Modelos y tendencias de la formación Docente. <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Clemente B.I, “*Escuelas normales y formación del magisterio durante la regeneración, 1886-1899*, en revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 – 15, pág. 144.

Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores CAENS. Formación de maestros.

Elementos para el debate. Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000.

Costas. Mirtha E. (1981). Representaciones sociales. Universidad Complutense de Madrid.

Dantas Guedes, Dilcio, & Moreira, Virginia. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*, 27(2), 247-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200010>

Da Ponte, Pedro J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. Universidad de Lisboa, Portugal. Disponible en <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/viewFile/386/386>

Decreto 1278 de 2002 o Estatuto Profesional Docente. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 de 1979, artículo 27. <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles>

Decreto 3963 de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37606>.

Decreto 4790 de 2008. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-179246.html?_noredirect=1.

Díaz Bordenave, Juan E. (1985). Participación y sociedad. Ediciones Búsqueda. Universidad de Texas.

Escobar, Juan C. (2000). Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.

- Escolano, B. *Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica*. 1986. Versión electrónica.
- Escuela Normal Superior Sagrado Corazón. (2016 – 2019). PEI Formación de ciudadanos y maestros con compromiso social. Aranzazu, Caldas.
- Fabara Garzón Eduardo, con la colaboración de Martha Lucía Buenaventura y Jorge Torre. Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. Artículo de Investigación. http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente
- Fayad Sierra, J. (2010). El debate entre gestión y pedagogía como posibilidad de análisis de la implementación del decreto 4790. *Cuaderno Pedagógico. Política de gestión o pedagogía en las Escuelas Normales*, pp.6-14.
- Formación de docentes en Colombia. Estudio diagnóstico. Universidad Pedagógica Nacional. UNESCO / IEDALC. Bogotá. D.C. Mayo de 2004.
- Fourés, Cecilia Inés. Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima* [en línea]. 2011, (14), 150-159 [fecha de Consulta 20 de agosto de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028010>
- Francisco. (2015). Carta Encíclica. Laudato Si. Ciudad del Vaticano.
- Gil, Fernando. (1996). *Sociología del profesorado*. Editorial Ariel S.A. Barcelona, España.
- Giroux, Henry A. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Hurope, S.L. Barcelona, España.
- Gobierno de Colombia (2018). Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018 – 2022. Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad. Documento PDF. Disponible en <https://id.presidencia.gov.co/especiales/190523-PlanNacionalDesarrollo/index.html>.

- Hamodi, Carolina, López, Víctor y López, Ana. (2014). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXVII, núm. 147, 2015. IISUE-UNAM.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores. Editorial Ultra. México.
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, LII(153), 247-274. [fecha de Consulta 28 de Agosto de 2020]. ISSN: 0120-1468. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3435/343529073008>
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62.
- Herrera. M, Citada en formación de docentes en Colombia. Estudio diagnóstico. Universidad pedagógica Nacional. UNESCO / IESALC. Bogotá. D.C. Mayo de 2004. P 26. [inicial servicio colombia ecuador venezuela unesco.pdf](#).
- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- LOAIZA Zuluaga, Yasaldez Eder (2019). *Módulo Educación, Pedagogía y Currículo*. Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas.
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Vol.4, N° 1, pp.117-130. E.U. Magisterio de Segovia, Universidad de Valladolid.
- López, Víctor M.; Monjas, Roberto; Gómez, Jesús; López, Esther M.; Martín, Juan F.; González, Javier; Barba, José; Aguilar, Rebeca; González, Marta; Heras, Carlos; Martín, María; Manrique, Juan; Subtil, Patricia y Marugán, Laura. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

FÍSICA. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 10, julio-diciembre, 2006, pp. 31-41 Federación Española de Docentes de Educación Física. Murcia, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732275003>.

Londoño Botero, Rocío y Sáenz, Javier. (2011). Perfiles de los Docentes del Sector Publico de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D.C.

Marcelo, Carlos. Vaillant, Denise (2009). Desarrollo profesional del docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España.

Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), pp. 337-349. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>

Max-Neef, M.; Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1990). Desarrollo a Escala Humana. Opciones para el Futuro. Chile: CEPUR.

Mélich, Joan-Carles (2020). La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana. Editorial Planeta Colombiana S. A. Bogotá, Colombia.

MEN (2000). Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales. Serie Documentos Formación de Maestros. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf

MEN (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

MEN (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media. Primera Edición. ISBN 978-958-691-566-3.

- MEN (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores, ASONEN.
- MEN (2016). Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE). El camino hacia la calidad y la equidad. Disponible en http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- MEN (2020). Orientaciones técnicas alianza familia – escuela. Documento PDF. Disponible en <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela-por-el-desarrollo-integral-de-ninas-ninos-y>
- MEN. Normas para la práctica docente Formación inicial de maestros. Artículo. http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/E5B98905-AA95-4282-BEC1-12CF1E5382BD/0/1_Formaestro_0_.pdf.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Colombia: al filo de la oportunidad. Tomo I Presidencia de la República. Consejería presidencial para el desarrollo institucional. Colciencias. Tercer mundo editores. Santafé de Bogotá, D.C., 1996.
- Morin, E. (2000). Estamos en un titanic. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo – www.iadb.org/etica.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (4), pp. 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Niño Zafra; L. S., La formación de educadores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Versión electrónica.

- Ogalde, D. (2008). *Materiales didácticos: medios y recursos de apoyo*. México: Trillas.
- Padilla, J.; Dávila, M.; González, S.; Platas, A. y López, L. (2006) *Educación Física III. Antología. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio. Reforma de la Educación Secundaria*. Secretaría de Educación Pública. Argentina.
- PNUD (1990). *Informe sobre desarrollo humano. La verdadera riqueza de las naciones: Camino al desarrollo humano*. Madrid.
- Pérez-Jiménez César. *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. Artículo-Revista <http://www.rieoei.org/rie33a02.htm>(2011)
- Perrenoud Philippe. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra 2001. Artículo investigativo. http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/Perrenoud. *La formación de los docentes en el siglo XXI.pdf* (bajado el 11 de junio de 2011).
- Rentería, P.E., *Formación de docentes: un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2004, p 155.
- Revista *Sciences Humaines* (1999).
- Romero, L. H. (14 de Marzo de 2011). *Imaginarios y representaciones sociales*. Obtenido de *Imaginarios y representaciones sociales*: <http://cbpema.blogspot.com.co/2011/03/articulacion-semana-del-15-de-marzo-al.html>
- Rosales, M. M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment, su impacto en la educación actual*. Congreso iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 12, 13 y 14 de noviembre. Buenos Aires, Argentina.
- Sáenz Obregón, J, “*Las reformas normalistas de la primera mitad de siglo, 1903-1946*”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Nos. 14-15, pág. 153.

- Sanjurjo, L. (1995). La metacognición: un concepto estructurante de la Didáctica. En Aebli y otros, *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa*. (pp 139-155). Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*. México
- Silvera, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Sovero, N. (2005). *Gestión Pedagógica*. Lima – Perú.
- Tenti, Emilio. (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.
- Tenti, Emilio. (2006). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En: El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Argentina. Siglo XXI editores.
- Torres del Castillo Rosa María. Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? - “Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente” <http://saberes.wordpress.com/> (2011)
- Torres Rosa María. Formación docente: Clave de la reforma educativa. Artículo. <http://www.fronesis.org/documentos/Clave.doc.pdf>
- UNESCO (2011). Estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Chile.
- Valencia, Carlos Hernando., *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. RUDECOLOMBIA. Doctorado en Ciencias de la Educación. Manizales – Colombia, 2006, p 23.
- VYGOTSKI, L. S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica, 1989.

Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere* , 225-232.

Zuluaga, O.L. *Las Escuelas Normales en Colombia durante la reforma de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez*. Revista Educación y Pedagogía. Números 12 y 13. Universidad de Antioquia. 1984. P. 7.

Anexos

Anexo 1



FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciado docente y estudiante maestro:

De manera cordial y respetuosa quiero solicitarle su colaboración con el diligenciamiento del presente instrumento que permitirá hacer una aproximación sobre su experiencia y grado de acercamiento a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores: Formación, investigación, evaluación y extensión, información que servirá como insumo para presentar propuesta de tesis de Maestría. Los datos que se deriven de su participación serán usados única y exclusivamente con fines académicos e investigativos y en ningún caso afectarán su ejercicio docente o formativo.

En su diligenciamiento le pido el favor de responder de manera abierta y objetiva cada una de las preguntas planteadas que tienen como objetivo estructurar los instrumentos de investigación por cada eje transversal del sistema de formación de educadores de la Escuela Normal Superior.

FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN – EVALUACIÓN - EXTENSIÓN

1. ¿Qué entiende usted por formación desde su ejercicio docente?, ¿qué elementos han de considerarse en el proceso de formación del docente?
2. ¿Cómo comprende usted la investigación en el quehacer pedagógico del docente y cuál debe ser su rol?
3. ¿Cómo asume usted la evaluación en su práctica pedagógica y cuál debería ser su función?
4. ¿Cómo concibe usted la extensión (proyección a la comunidad) y qué implicaciones tiene este eje para la proyección social de la Institución?

FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN – EVALUACIÓN - EXTENSIÓN

1. ¿De qué manera desarrolla los procesos de formación en las clases que orienta?, ¿tiene en cuenta los referentes de calidad estipulados por el MEN en la estructuración y puesta en marcha del plan de estudios?
2. ¿De qué forma promueve el espíritu crítico e investigativo entre sus estudiantes?, ¿a través de qué medios les posibilita un acercamiento a la ciencia?
3. ¿Cómo evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo al interior del aula de clase?, ¿cómo operacionaliza el SIEE en su práctica docente?
4. ¿De qué manera involucra la extensión en sus prácticas de aula?

FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN – EVALUACIÓN - EXTENSIÓN

1. ¿Qué dificultades ha tenido en el proceso formativo de los estudiantes?, ¿reflexiona sobre esas dificultades para mejorar su quehacer pedagógico?
2. Cuando desarrolla procesos investigativos en la institución o dentro de sus clases, ¿cuáles son las dificultades más recurrentes?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades o problemáticas que usted ha detectado en el proceso evaluativo de los estudiantes?, ¿considera que los criterios que sustentan el SIEE son coherentes y acordes con la realidad institucional?
4. ¿Qué dificultades observa usted frente a los procesos de proyección a la comunidad? (extensión).

FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN – EVALUACIÓN - EXTENSIÓN

1. ¿Qué propone usted para fortalecer la formación como eje fundamental en los procesos pedagógicos institucionales?
2. ¿Qué sugerencias daría para fortalecer las prácticas investigativas a nivel institucional y a nivel de aula de clase?
3. ¿Qué estrategias plantearía usted para cualificar las prácticas evaluativas en la Escuela Normal?
4. ¿De qué manera podrían fortalecerse los procesos de extensión comunitaria en la institución educativa?, ¿cómo podrían generarse nuevos vínculos externos y mejorar los ya existentes?

Anexo 2



FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciado docente y estudiante maestro:

De manera cordial y respetuosa quiero solicitarle su colaboración con el diligenciamiento del presente instrumento que permitirá hacer una aproximación sobre su experiencia y grado de acercamiento a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores: Formación, investigación, evaluación y extensión, información que servirá como insumo para presentar propuesta de tesis de Maestría. Los datos que se deriven de su participación serán usados única y exclusivamente con fines académicos e investigativos y en ningún caso afectarán su ejercicio docente o formativo.

En su diligenciamiento le pido el favor de responder de manera abierta y objetiva cada una de las preguntas planteadas.

Por favor, marque con una equis (x) según el grupo al que usted pertenezca:

Maestro: _____

Estudiante Maestro: _____

EJE DE FORMACIÓN

1. ¿Qué experiencias académicas han sido significativas para usted y por qué?
2. ¿Qué experiencias de vida aplica usted en su labor como docente?
3. ¿Qué práctica educativa o de aula le recomendaría a un compañero docente para tener éxito en su labor?
4. ¿Cuál considera usted es el valor o el hábito más importante que debe tener un educador y por qué?
5. Si usted tuviera que tomar como ejemplo la labor de un profesor, ¿a quién elegiría y por qué?
6. Cuando usted forma a su hijo, familiar o vecino, ¿en qué prácticas, costumbres o teorías fundamenta su labor y por qué?
7. ¿Qué principios pedagógicos son fundamentales para usted y por qué?
8. ¿Qué aspectos y/o condiciones son prioritarios a la hora de formar a sus estudiantes?
9. Para usted, ¿cómo es el perfil de una persona bien formada?
10. Mencione los conocimientos que debe tener un educador que se desempeña en Transición y/o en básica primaria para ejercer su rol efectivamente. Justifique su respuesta.
11. De los conocimientos adquiridos en su formación inicial como maestro, ¿cuáles considera más útiles y por qué?
12. De los conocimientos adquiridos en su formación inicial como maestro, ¿cuáles no considera útiles y por qué?
13. Mencione las habilidades que debe tener un educador que se desempeña en Transición y/o en básica primaria para ejercer su rol efectivamente. Justifique su respuesta.
14. De las habilidades desarrolladas en su formación inicial como maestro, ¿cuáles considera útiles en su ejercicio docente y por qué?
15. De las habilidades desarrolladas en su formación inicial como maestro, ¿cuáles no considera útiles en su ejercicio docente y por qué?

16. Explique las disposiciones y/o actitudes que debe tener un educador que se desempeña en Transición y/o en básica primaria para ejercer su rol efectivamente. Justifique su respuesta.
17. ¿Qué actitudes y/o disposiciones considera usted reprochables en un educador y por qué?
18. ¿Qué actitudes y/o disposiciones por parte del maestro son necesarias para mejorar la labor educativa y por qué?

Anexo 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciado docente y estudiante maestro:

De manera cordial y respetuosa quiero solicitarle su colaboración con el diligenciamiento del presente instrumento que permitirá hacer una aproximación sobre su experiencia y grado de acercamiento a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores: Formación, investigación, evaluación y extensión, información que servirá como insumo para presentar propuesta de tesis de Maestría. Los datos que se deriven de su participación serán usados única y exclusivamente con fines académicos e investigativos y en ningún caso afectarán su ejercicio docente o formativo.

En su diligenciamiento le pido el favor de responder de manera abierta y objetiva cada una de las preguntas planteadas.

EJE DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son los aspectos relevantes para ser investigados en la escuela y por qué?
2. ¿De las investigaciones adelantadas y/o acompañadas por usted en la escuela, cuál ha sido la más significativa y por qué?
3. ¿De las investigaciones adelantadas y/o acompañadas por usted en la escuela, cuál no ha sido significativa y por qué?

4. ¿Quiénes deben investigar en la escuela y por qué?
5. ¿Quiénes no deben investigar en la escuela y por qué?
6. ¿Qué elementos y/o condiciones son necesarias para investigar en la escuela? Sustente su respuesta.
7. ¿Existe alguna transformación innovadora producto de la investigación educativa en la escuela? Sí – No ¿Por qué?
8. ¿Existe alguna investigación que se haya convertido en un referente formativo en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior? Sí – No ¿Por qué?
9. ¿Existe alguna investigación que se haya convertido en un referente formativo para diversas comunidades o centros de práctica? Sí – No ¿Por qué?
10. ¿Cómo ha impactado la investigación su quehacer docente?
11. ¿Cómo ha impactado la investigación el acontecer escolar?
12. ¿Qué sugerencias y/o recomendaciones hace usted frente a los procesos investigativos?

Anexo 4



FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciado docente y estudiante maestro:

De manera cordial y respetuosa quiero solicitarle su colaboración con el diligenciamiento del presente instrumento que permitirá hacer una aproximación sobre su experiencia y grado de acercamiento a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores: Formación, investigación, evaluación y extensión, información que servirá como insumo para presentar propuesta de tesis de Maestría. Los datos que se deriven de su participación serán usados única y exclusivamente con fines académicos e investigativos y en ningún caso afectarán su ejercicio docente o formativo.

En su diligenciamiento le pido el favor de responder de manera abierta y objetiva cada una de las preguntas planteada.

Por favor, marque con una equis (X) según el grupo al que usted pertenezca:

Maestro: _____

Estudiante Maestro: _____

EJE DE EVALUACION

1. ¿Qué comprende usted por evaluación educativa?
2. ¿A quiénes y qué se debería evaluar? Justifique su respuesta.
3. ¿Para qué evaluar?
4. ¿Cómo hace evidente usted los procesos de evaluación?
5. ¿Qué prácticas evaluativas son significativas para usted y por qué?
6. ¿Qué prácticas evaluativas han impactado su quehacer educativo y por qué?
7. ¿Qué elementos son necesarios evaluar en la formación inicial de maestros y por qué?
8. ¿Cómo debe ser el proceso de evaluación en el Programa de Formación Complementaria y por qué?
9. ¿Qué criterios evaluativos se deben aplicar en el proceso de formación en el Programa de Formación Complementaria y con qué propósito?

Anexo 5



FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciado docente y estudiante maestro:

De manera cordial y respetuosa quiero solicitarle su colaboración con el diligenciamiento del presente instrumento que permitirá hacer una aproximación sobre su experiencia y grado de acercamiento a los ejes transversales que configuran el Sistema Colombiano de Formación de Educadores: Formación, investigación, evaluación y extensión, información que servirá como insumo para presentar propuesta de tesis de Maestría. Los datos que se deriven de su participación serán usados única y exclusivamente con fines académicos e investigativos y en ningún caso afectarán su ejercicio docente o formativo.

En su diligenciamiento le pido el favor de responder de manera abierta y objetiva cada una de las preguntas planteadas.

Por favor, marque con una equis (X) según el grupo al que usted pertenezca:

Maestro: _____

Estudiante Maestro: _____

EJE DE EXTENSIÓN

1. ¿Qué significa la Escuela Normal Superior (ENS) para usted y por qué?
2. ¿Qué servicios le ha prestado a usted la ENS y cómo los califica? Justifique su respuesta.
3. ¿En qué ha impactado la ENS a la sociedad aranzacita y/o a la región? Sustente su respuesta.
4. ¿A quiénes reconoce usted como aliados estratégicos de la ENS y por qué?
5. ¿Qué procesos comunitarios debe fortalecer la ENS y por qué?
6. ¿Qué actores o instituciones son fundamentales para que la ENS perdure y trascienda en la historia? Justifique su respuesta.
7. ¿Qué papel juegan las familias en los procesos institucionales de la ENS?
8. ¿Cómo ha impactado la ENS a las familias aranzacitas?

Anexo 6



FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciado docente y estudiante maestro:

Por medio del presente le solicito comedidamente escribir lo que significa para usted realizar las prácticas educativas de aula e institucionales en el referente de una Escuela Normal Superior en la cual usted se desempeña como docente adscrito a la institución o en calidad de docente practicante.

Por favor, marque con una equis (X) según el grupo al que usted pertenezca:

Maestro: _____

Estudiante Maestro: _____

Anexo 7**FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

NOMBRE DEL PROYECTO: Representaciones sociales e imaginarios colectivos acerca de los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores: “Una mirada desde los docentes en ejercicio y en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Aranzazu, Caldas.

Apreciados docentes y estudiantes maestros:

En el siguiente ejercicio se propone una situación hipotética que ustedes deberán analizar y posteriormente intentar dar respuesta a los planteamientos que aparecen al final.

SITUACION: El presidente de la República de Colombia en el año 2022 lo nombra a usted como Alto Consejero para la estructuración de las Escuelas Normales Superiores del país, delegándole establecer los mecanismos y los procedimientos necesarios para dar apertura a unas nuevas Escuelas Normales con el nombre “La Escuela Normal Superior del futuro, una organización inteligente”. En ese sentido, lo autoriza para disponer con autonomía de los recursos financieros y el talento humano para lograr dicho propósito. Teniendo en cuenta lo anterior, exprese el plan que usted trazaría para cumplir con este encargo, dando respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo sería el Programa de Formación Complementaria (PFC) y quiénes se formarían desde allí?
2. ¿Cómo estructurarían la propuesta curricular y plan de estudios del PFC y por qué?
3. ¿Cómo fomentarían el pensamiento crítico e investigativo desde la Escuela Normal Superior y el Programa de Formación Complementaria?

4. ¿Qué espacios de proyección social serían propicios para la ENS y por qué?
5. ¿Con qué tipo de personal docente garantizarían el cumplimiento de los objetivos del PFC?
6. ¿Con qué tipo de medios y mediaciones pedagógicas garantizarían los aprendizajes de los educandos?
7. ¿Con qué tipo de infraestructura y dotación sueñan para garantizar la función de la ENS del futuro?
8. ¿Cómo propondrían ustedes los procesos de autoevaluación y plan de mejoramiento de la Escuela Normal Superior y/o Programa de Formación Complementaria?
9. ¿Cómo plantearían la relación de la ENS con sus egresados?
10. ¿Qué tipos de prácticas docentes propondrían en el proceso de formación complementaria?
11. ¿Qué tipos de contenidos y prácticas pedagógicas relacionados con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria incluirían en el plan de estudios del PFC?
12. ¿Qué modalidades de atención a poblaciones priorizarían en el plan de estudios del PFC y por qué?
13. ¿Cómo sería la estructura administrativa de la ENS y el PFC? Sustenten su respuesta.