



**INSTITUCIONES FORMADORAS DE EDUCADORES:
TRANSFORMACIONES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**EDUCATOR TRAINING INSTITUTIONS: TRANSFORMATIONS AND
PEDAGOGICAL PRACTICE**

Marlén Rátiva Velandia¹, José Rubens Lima Jardimino²

¹ Universidad Federal de Ouro Preto. Estancia Posdoctoral. Grupo de Pesquisa. Formação e Profissão Docente – FOPROFI. Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199> Correo: marave01@gmail.com

² Universidad Federal de Ouro Preto. Grupo de Pesquisa. Formação e Profissão Docente – FOPROFI. Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465> Correo: jrjardilino@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar algunos avances del proyecto de la estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto, en Minas Gerais, Brasil sobre “La Universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad”. El texto pretende resolver los siguientes interrogantes ¿Cuáles han sido los cambios de las instituciones formadoras de educadores, sus saberes y sus prácticas? ¿Qué es ser educador en un mundo tan cambiante y diverso? ¿Cuál es el rol transformador de las instituciones formadoras? La propuesta se inscribe en la investigación histórica en la línea historia de las instituciones educativas y su abordaje se realiza a partir del análisis documental. Entre los hallazgos se encuentran que el educador es reconocido como un profesional que ejerce su labor como formador tanto desde lo humano como desde lo disciplinar, la estructura organizativa de las instituciones formadoras de educadores ha cambiado, sin embargo, algunas prácticas persisten, y el educador como agente transformador lidera diversos procesos cuyos resultados no se evidencian fácilmente debido a la poca sistematización y divulgación de las experiencias.



Palabras Clave: Instituciones formadoras de educadores, Educadores, Formación de educadores, Legislación educacional, Práctica pedagógica.

Abstract

The objective of this article is to present some advances of the postdoctoral stay project at the Federal University of Ouro Preto, in Minas Gerais, Brazil titled “The Universitarization of teacher training. From the Normal School to the University”. The text tries to solve the following questions. What have been the changes of the educator training institutions, their knowledge, and their practices? What is it like to be an educator in such a changing and diverse world? What is the transforming role of educator training institutions? The proposal is part of historical research in the history of educational institutions and its approach is carried out from documentary analysis. Among the findings are that the educator is recognized as a professional who exercises his work as a trainer both from the human point of view and from the disciplinary point of view, the organizational structure of the Educator training institutions has changed, however some practices persist, and the educator as transforming agent leads various processes whose results are not easily evidenced due to the little systematization and dissemination of experiences.

Keywords: Educator training institutions, educators, educator training, educational legislation, Teaching practice.

Introducción

El proyecto de estancia posdoctoral “La Universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad” tiene como propósito central, ampliar el conocimiento sobre la formación de educadores en la transición del paso de la Escuela Normal a la universidad, hecho que ocurre en Brasil y que en Colombia ha tenido cambios debido a la normatividad que sobre las escuelas normales se ha presentado, especialmente a partir de la última década del siglo XX.

Durante el estudio adelantado se partió de la investigación de la tesis doctoral titulada “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica



de 1998 a 2010” (Rátiva, 2017) en la cual se presentaron datos sobre la apertura, desarrollo, evolución y cierre de las escuelas normales en países como Alemania, España, Chile, Brasil, Argentina y Perú, destacando que en Colombia para el año de 1978 como producto de una evaluación realizada por el Ministerio de Educación Nacional a 231 Escuelas que existían en ese entonces, el 75,8% fueron cerradas.

Este fue el resultado de una década (setenta) en la que la mayoría de los países de Suramérica iniciaron reformas educativas, que, según ellos, tendieron a la “mejora de la calidad de la educación” al descentralizar los servicios educativos con la finalidad de ofrecer una mejor atención a los centros educativos, lo que derivó en el cierre de las Escuelas Normales (Chile, Brasil, Argentina y Perú). (Rátiva, 2019, p. 140-141).

Para el caso de Brasil, la reforma se realizó a partir de la Ley 5692 de 1971 que propuso, que para ser profesor primario era necesario tener el título de Licenciatura Plena, el cual solamente era otorgado por las Universidades. Sin embargo, en la actualidad el curso de educación normal continúa impartándose en Brasil permitiendo a quien lo finalice desempeñarse en los grados iniciales.

En Colombia, las Escuelas han estado supeditadas a varias reformas que se listan a continuación, como producto de una política pública educativa que manifiesta mejorar la calidad de la educación y a su vez garantizar que los futuros educadores cuenten con las competencias necesarias para enseñar en primera infancia o básica primaria:

- Decreto 3012 de 1997, por medio del cual se adoptaron disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas.
- Decreto 4790 de 2008, a través del cual se establecieron las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictaron otras disposiciones.
- Resolución 505 de 2010, la cual creó y organizó la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores y adoptó el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores.



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

Desde este escenario, los grupos de investigación Historia y Prospectiva de la Educación Latinoamericana – HISULA (Colombia) y Formación y Profesión Docente (Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI - Brasil) han realizado entrevistas a educadores normalistas para identificar los rasgos de una formación enmarcada por prácticas coloniales antes del cierre de las escuelas en Brasil y durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI en Colombia. También se han analizado historias de vida de educadores normalistas para comprender cómo construyen su identidad profesional, cuál es la relación con el conocimiento y con los procesos de formación que marcaron su vida profesional, personal y familiar.

Algunos resultados de las investigaciones realizadas por estos grupos dan cuenta de que los educadores en sus relatos expresan los “años de experiencia docente, de vida personal, saberes e imaginarios” (Rátiva y Jardilino, 2020, p. 1) que han ido construyendo en los diversos escenarios en los que se han desempeñado. Además, se asume el uso del término educador, entendido “como un actor social en unos espacios de poder local y nacional” (Soto, Naranjo y Cuño, 2018, p. 142) quien incide en la transformación de la realidad, aporta en la construcción de mejores posibilidades en el contexto educativo y “con responsabilidad social en contextos socioculturales educativos, coherentes con un modelo pedagógico” (Soto, Naranjo y Cuño, 2018, p. 142). Por tanto, el educador es aquel que cuestiona, indaga, reflexiona, confronta, decide, propone, co-construye, coopera y lidera para cambiar, transformar el contexto, su práctica y construir comunidad.

En este sentido se plantean tres preguntas que sirvieron de hilo conductor en la presente reflexión, ¿Cuáles han sido los cambios de las instituciones formadoras de educadores, sus saberes y sus prácticas?

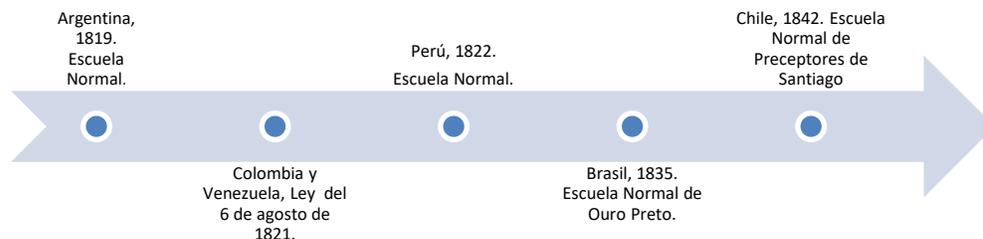


¿Qué es ser educador en un mundo tan cambiante y diverso? ¿Cuál es el papel transformador de las instituciones formadoras?

Cambios en las instituciones formadoras de educadores

Las Escuelas Normales como instituciones formadoras de educadores tienen un largo trayecto histórico, investigaciones dan cuenta de que la primera escuela se estableció en Alemania en 1732, después empezaron a conformarse en otros países. Para el caso de Suramérica (Figura 1), es Argentina, el primer país en fundar una escuela normal en 1819, sin embargo, fue considerada como una intervención por parte del Estado, generando rechazo.

Figura 1
Primeras Escuelas Normales en Suramérica



Fuente: Elaboración propia.

El segundo país fue Colombia y Venezuela, en ese entonces conformaban el antiguo Virreinato de la Nueva Granada, sin embargo, es en junio de 1842 mediante la ley 26 que se establecen las Escuelas Normales de instrucción primaria en Colombia y se “dio más importancia a la Escuela Normal, por cuanto estableció que era esta la que reconocía la aptitud para ejercer el oficio de maestro” (Rátiva, 2019, p. 114). Esta situación no fue distinta para el caso venezolano, en 1841 se planteó la necesidad de establecer una escuela normal “para formar maestros de primera enseñanza” (Pinto y García, 2002, p. 41). No obstante, en 1876 es cuando se decreta “la creación de tres escuelas normales: dos en Caracas, pero una se trasladó a Cumaná porque en Caracas con una era suficiente, y otra en Valencia” (Pinto y García, 2002, p. 42).



Perú, es el tercer país en crearlas y fue allí el lugar para formar a todos los educadores de las escuelas públicas en el método lancasteriano pensando en la reducción de la ignorancia en el territorio “[...] no es posible calcular la revolución que causará en el mundo el método de la enseñanza mutua, cuando acabe de generalizarse en todos los pueblos civilizados: el imperio de la ignorancia acabará del todo” (Gaceta del Gobierno de Lima Independiente, 1855, p. 548).

Luego, Brasil, con la Escuela Normal de Ouro Preto en 1835, pero inició labores en 1840 como “parte de un proyecto de civilización nacional, cuya construcción fue buscada después de la independencia de Brasil” (Seraphim, 2016, p. 12). El quinto, fue Chile en 1842 con la Escuela Normal de Preceptores de Santiago.

El modelo de las escuelas normales en Suramérica fue implementado a partir de los aportes traídos por delegados que fueron enviados a Europa y Estados Unidos para identificar, comprender y aprender los procedimientos, métodos de enseñanza, teorías, la organización de las escuelas y su funcionamiento, por tanto la estructura de las escuelas fueron similares y buscaron los mismos ideales, formar futuros educadores y para ello la práctica pedagógica fue el elemento central, razón por la cual se aprobaron las escuelas anexas para que allí se complementara su formación con la implementación de los conocimientos adquiridos y los métodos de enseñanza.

De igual manera, como se ha mencionado la apertura de las Escuelas Normales es importante dar a conocer que la formación de maestros en el caso colombiano es asumida por las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior. Las Escuelas Normales Superiores, se rigen bajo políticas públicas educativas que determinan su organización y funcionamiento (descritas en la introducción), con el fin de garantizar que se brinde una educación de calidad, pues esta:

[...] tiene una íntima relación con la acción del maestro, ya que es él quien propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético social del



ciudadano, con las posibilidades y los retos de la creatividad y la invención en todos los campos (Amaya, *et al*, 1997, p.45).

Caso contrario ocurre en otros países como Brasil, Chile, Perú, Guatemala, México, Canadá, para mencionar algunas, cuya formación quedó a cargo de las universidades o de institutos especializados, por considerarse que la formación de calidad solamente se brinda en dichas instituciones. Decisión que quedó en manos del Estado, pues es considerado el encargado de promulgar Leyes, Resoluciones y Decretos que organizan, vigilan y controlan el sistema educativo, sin contar con la participación de los educadores y de aquellos que se formaron y formaban allí.

En lo referido a los cambios en las instituciones formadoras se identifica el de la práctica pedagógica a partir del estudio histórico realizado de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (ENSCI). Este espacio es considerado como un proceso formativo experiencial, cuyo saber fundante es la pedagogía, en el cual se adquieren saberes para desenvolverse en el diseño y ejecución de actividades que influyan en su proceso de enseñanza – aprendizaje; en el conocimiento sobre los procesos evaluativos; en el manejo de las relaciones y emociones; y en el que se ponen en juego los aprendizajes adquiridos.

Runge (2006) considera que en el proceso formativo intervienen “los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la formación del maestro” (p.65). Por ende, docentes, directivos, autoridades, agremiaciones y políticas mundiales inciden en la formación de los futuros educadores.

La práctica pedagógica también es considerada como una praxis social, objetiva e intencional por; [...] adentrarse en la cultura escolar, se expanden en la cultura social y la modifican; presuponen un colectivo compuesto de adhesión/negociación o imposición; expresan intereses explícitos; demuestran la cualidad de los procesos educativos de una sociedad y condicionan e instituyen las

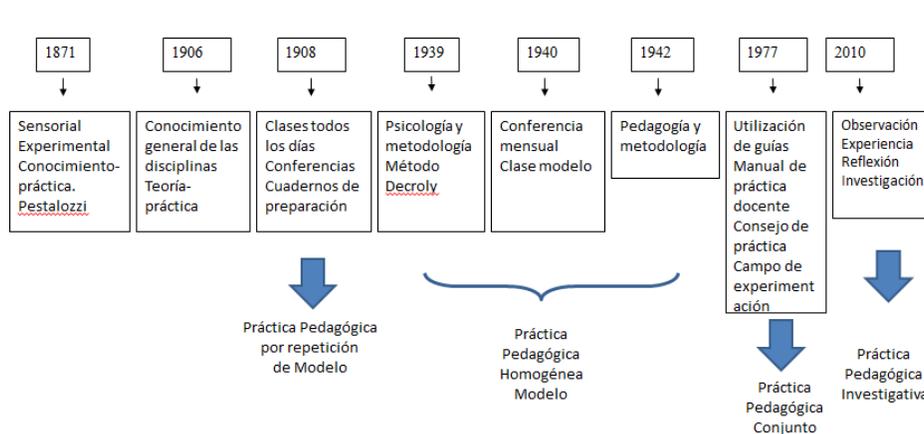


prácticas docentes. Se puede decir que las prácticas docentes no se transforman de dentro de las aulas para afuera, pero, al contrario: por las prácticas pedagógicas, las prácticas docentes pueden ser transformadas. (Do Rosário, 2012, p. 159).

Dicha transformación es posible a partir de la reflexión sobre la práctica y en la práctica, en la revisión del saber práctico, empírico o procedimental considerado como “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral” (Altet, 2005, p. 42), que se adquiere y atiende al resolver interrogantes como: ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo se pone en escena? ¿Cómo se desarrolla? ¿Qué procedimientos utilizar? ¿De qué manera se resuelven las situaciones que se presentan en el diario vivir? ¿Cómo interactuar con los estudiantes? Entonces, la práctica pedagógica es el espacio para la configuración del educador, para la identificación de la verdadera vocación y para aprender aquello que solamente la experiencia puede brindar.

A partir de la revisión documental se encontraron archivos desde 1871 que describen lo que se realizaba en la práctica pedagógica en la Escuelas Normal Superior de Cartagena de Indias y que se ilustra en la figura 2.

Figura 2
Línea de tiempo práctica pedagógica ENSCI 1871 - 2010





Fuente: Rátiva, 2017, p. 239.

Como se mencionó en líneas anteriores, las Escuelas Normales de Suramérica tuvieron la misma estructura organizativa, procedimientos, métodos de enseñanza y fundamentos teóricos, estos últimos caracterizados por los aportes de Lancaster, Pestalozzi, Decroly, Dewey, Montessori, Herbart, Comenio y Rousseau. Los cuales se ven reflejados en el desarrollo de la práctica y que se complementaba con clases todos los días en la escuela anexa; el diligenciamiento del cuaderno de preparación, el cual había sido corregido previamente por la directora; y todas las semanas se realizaban las conferencias en presencia de la comunidad para que las demás alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas. Dando como resultado que la práctica pedagógica era por repetición de un modelo basado en la observación y en el intento de homogeneizarla.

El gran salto, se identifica es en los años 70, se empiezan a implementar manuales de práctica docente, se establece un consejo de práctica encargado de la revisión de las guías, la distribución de los educadores en formación en los diferentes grupos y la selección de educadores que acompañarían la práctica. Las guías de observación incluían la observación dirigida y espontánea; temas estudiados en fundamentos y técnicas de la educación; guías de ayudantía con actividades a realizar por parte de los alumnos-maestros y criterios de evaluación. Esta es una práctica que tenía en cuenta otros elementos a los observados en los años anteriores, los cuales hacían parte de un conjunto de criterios que no solamente permitieron formar a los educadores, sino que fueron tenidos en cuenta al momento de evaluar a las escuelas normales para decidir si continuaban funcionando.

Otro gran cambio se observa a partir de los decretos 3012 de 1997 y 4790 de 2008, con los cuales las escuelas normales empezaron su transformación curricular al incluir un ciclo complementario de dos años caracterizado por la profundización pedagógica, la investigación, la divulgación del conocimiento a partir de la sistematización de las experiencias, el desarrollo de proyectos de aula armonizados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y aspectos administrativos como los convenios con las



Universidades para el apoyo en la investigación y la continuidad en la formación de los egresados de las Escuelas.

Esto también ha hecho que las escuelas normales ingresen a las dinámicas de divulgación de conocimiento a partir de la organización de eventos académicos para dar a conocer sus experiencias; participar en redes nacionales e internacionales que cooperan mutuamente para fortalecer la investigación, la organización curricular y la formación de los futuros educadores, y la búsqueda de convenios para la realización de pasantías a nivel nacional e internacional o la realización de intercambios.

Ser Educador en la diversidad

Se educador, es reconocer que, como actor social, se ejercen liderazgos en espacios de poder local o nacional, que sus ideas e ideales trasciendan en los espacios que habita y en los que interactúa, que evita imponer los contenidos, quien a través del diálogo pretende que los estudiantes propongan temáticas de su interés en el que se involucre el mundo (Freire, 1990), es decir, comprometido con la transformación de la sociedad.

Mejía (2004) propuso que era necesario construir al maestro (educador) como sujeto de saber, constructor y productor de saber, que estableciera otra relación con su práctica, que ejerciera su profesión en la sociedad, para lo cual era indispensable mostrar una educación diferente a la instaurada, a la implantada. En ese mismo sentido, Rodríguez (2008) considera que desde el Movimiento Pedagógico se reconoció al maestro como un sujeto de saber, un profesional que como todos los demás tiene, en primer lugar, una disciplina que orienta su trabajo, que es la pedagogía, y segundo, que puede trabajar sobre ese saber, lo enriquece, puede desarrollarlo y producir conocimiento a propósito de él.

No obstante, cuando revisamos lo que establece el Ministerio de Educación Nacional encontramos grandes diferencias. Primero, se considera maestro al “facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes



comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos". (2005, p. 1). Segundo, con la expedición del nuevo estatuto docente, se denomina docente a "la persona que desarrolla labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje [...] y son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias [...]" (Decreto 1278, 2002, p.1).

Como podemos ver, la visión de educador cambia, pasa de ser un artesano, constructor de saber interesado en los problemas de la sociedad para contribuir en su transformación; aportando desde su saber, su disciplina y experiencia a un facilitador cuyo papel es el de ser mediador; responsable de la labor académica correspondiente a su disciplina y de otras actividades. Lo que deriva en un desprendimiento del sentido de ser educador, de su humanidad, cercano a las comunidades, con posibilidad de construir tejido social, de participar en la búsqueda de un proyecto político, democrático y cultural, y de contribuir en la transformación social.

Este cambio se atribuye a la exigencia que demanda la globalización, lo cual implica cambios en las políticas educativas buscando la estandarización de los programas, la evaluación como factor de medida de la calidad de la educación, de allí que, se evalúan los programas, los maestros y los establecimientos educativos. Si bien es cierto, la globalización ha permitido que nos comuniquemos unos a otros sin estar cara a cara (producto de la pandemia se ha vivido con mayor intensidad), se ha vinculado lo laboral al sistema educativo buscando ser más competentes y productivos, se dio apertura a la educación virtual y a la economía, los organismos internacionales incidieron en las decisiones de política nacional, por ende, creció la necesidad de mayor desarrollo en los sistemas informáticos para tener el acceso al conocimiento a nivel mundial, entre otros. Situaciones que nos han enfrentado a un mundo avasallador donde el foco se centró en los resultados y la producción, más que en el ser y en la calidad de vida.

Estos y muchos otros aspectos hacen parte de los cambios en la educación y en ellos se incluye la figura del educador. Para Molano (2007) es una propuesta para subsumir la educación en las dinámicas



del capital monopolista, esta revolución retomó categorías del mundo de los negocios, de la organización empresarial y las introdujo en el sistema educativo. De esta manera, empezamos a hablar de: eficacia, eficiencia, efectividad, medición de los resultados de pruebas estandarizadas, currículo organizado en términos de competencias básicas, laborales y ciudadanas, acreditación de los programas, exámenes de calidad de la educación y créditos académicos; considerando a la institución educativa como una empresa, insistiendo en la estandarización, la operacionalización y los resultados, olvidando el sentido social y cultural del sistema educativo. Situaciones que enfrentaron las Escuelas Normales y que terminan siendo las razones por las cuales en países de América y Europa las cierran, para el caso colombiano se habla de su transformación siempre y cuando cumplan con criterios de calidad.

Por ende, según Molano (2007) el modelo económico y las fuerzas que sustentan a la globalización subordinan lo educativo a las necesidades de la economía y a los intereses de la oligarquía financiera, lo cual hace evidente que la educación pasa a un segundo plano y que su objetivo primordial es el de contribuir con mano de obra y poco trabajo intelectual. Situación preocupante porque hablar de la educación como un factor mercantilista (plan decenal 1996 - 2005 y del documento propuesta visión Colombia 2019) y no como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes (Ley General de Educación, Ley 115 de 1994) transforma completamente nuestra función como educadores y da paso a otro tipo de concepción, en la cual la preocupación mayor es la de capacitar a los estudiantes para hacer parte de las empresas y contribuir en el desarrollo de su propio capital, es decir doblarse ante el que tiene el poder. Lo que se opone a una educación democratizadora que considera que todos tenemos las mismas capacidades y cualidades para salir adelante, propende por una educación entendida como proyecto social y cultural, abierto a las más distintas corrientes del pensamiento científico y humanístico.

Ante esta situación Rodríguez (2005), manifiesta que "el afán de hacer de todas las escuelas del mundo unas fábricas de trabajadores calificados con el sofisma de incorporarlas al mundo de la felicidad global es, desde una perspectiva humana de largo plazo, una mentira, pues no todos los países podrán



disfrutar de las mieles de la bonanza ni todos los seres humanos tendrán cabida en la estrecha oferta de bienestar" (p. 41).

El papel de las instituciones formadoras

Las instituciones formadoras continúan cumpliendo un papel importante en la transformación y construcción de la sociedad, para esto es necesario ofrecer a los futuros educadores una visión totalizante y no parcializada del conocimiento en el que la ciencia, la tecnología, la política, el derecho, los idiomas y otras más hagan parte de su formación, para que de esta manera puedan articular los diferentes saberes, en la ejecución y sostenimiento de proyectos que garanticen su pleno desarrollo y el de sus estudiantes; se vinculen a partir de propuestas interesantes, creativas e innovadoras; cambien la manera como se concibe el acto de educar, acompañar y transformar.

Para lograr la transformación, se requiere que los educadores sistematicen sus experiencias, pues “como método de investigación” (Román y Oiga, 2021, p. 82) busca la reflexión constante sobre la práctica, promueve el diálogo para construir saber, permite la exploración sobre el objeto de estudio, convoca para analizar e interpretar y le atribuye sentido a la recopilación de información. A partir de la sistematización se reconstruyen hechos, vivencias, aprendizajes y experiencias para “dar cuenta de las interacciones entre contextos, prácticas y sentidos” (Román y Oiga, 2021, p. 83), realizar comparaciones entre el pasado y el presente, identificar los cambios, los avances, las necesidades y las dificultades en los procesos.

Esto implica que las instituciones, deben continuar reformando sus currículos para que los educadores tengan la capacidad de integrar diversas áreas del saber en el desarrollo de su actividad académica como lo es la lectura, la escritura, la informática, el inglés, las matemáticas y la investigación, brindando a sus estudiantes herramientas para la vida, no solamente pensando en la producción laboral. Difícil y ardua tarea, pero no imposible, pues es,

[...] el maestro quien articula la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario. Allí en la lección que es el espacio privilegiado de la expresión del saber pedagógico. Es decir, es saber que produce



el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este es el eje esencial de la formación de un maestro, cuando la pregunta por sus contenidos y estructuras se formula desde los horizontes y fronteras del saber. (Tezanos, 1995, p. 56-57).

Por tal razón, la propuesta es a formar educadores que interroguen las realidades de su contexto, su historia, sus tradiciones y los saberes de sus habitantes, que manifiesten una vocación, el compromiso con el otro, al punto que hagan posible el diálogo entre los saberes universales y los del currículo escolar, entre los saberes de las generaciones mayores y los saberes de los niños y los jóvenes, que utilicen los medios de comunicación, no solo para criticarlos sino para mediar entre éstos y el conocimiento, que reconozcan la importancia de la multimedia y del internet y los adopten en su quehacer diario, aspecto que se ha ido fortaleciendo después de un año de estar en confinamiento. Desde esta perspectiva, López y Cortez (2016) consideran que "el maestro debe tener la capacidad, no solo de trabajar como maestro, sino de cambiar y promover a la comunidad. Los maestros deben tener vocación" (p. 82).

Finalmente, acorde con Tezanos (2007) las escuelas tienen la gran responsabilidad de cambiar, transformarse y adaptarse a las exigencias que provienen de diversos sectores; responsabilidad que recae en los educadores "a los que se apela e interroga de manera permanente sobre la legitimidad de su oficio" (p. 22) y quienes constantemente están actualizándose, pero cuyo trabajo es poco reconocido a pesar de la alta demanda que este conlleva.

Conclusiones

Debido a los avances en la formación, la creación de escuelas para la formación de los educadores y la propuesta pedagógica que tenían en Europa y Estados Unidos, los países latinoamericanos implementaron los modelos provenientes de los países más desarrollados, desconociendo el contexto, por ende, la implementación no trajo los mismos resultados. Así como, abrieron escuelas normales



también fueron cerradas por las decisiones tomadas inicialmente en Alemania bajo el argumento que los educadores debían ser formados en las Universidades.

La práctica pedagógica al constituirse en el elemento central de la formación de los educadores; que les permite comprender las dinámicas institucionales, confrontarse con su verdadero interés profesional y cualificarse desde la experiencia, ha tenido varias transformaciones que se evidencian con el paso de los años. Es notorio que aún quedan retos como el de la sistematización de la experiencia de manera constante y continua y que no puede ser exclusiva en la formación de los educadores, sino que debe instaurarse en el educador como profesional.

Referencias Bibliográficas

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud, La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. (33-48). Fondo de Cultura Económica.
- Amaya de Ochoa, G., Cajiao, F., Toro, J. B., Arciniegas, M. E., & García, G. (1997). La formación de los educadores en Colombia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Do Rosário, M. (2012). Pedagogia e prática docente. Cortez Editora.
- Freire, P. (1990). La naturaleza Política de la educación: cultura, poder y liberación. Paidós.
- Gaceta del Gobierno de Lima Independiente, Argentina: The Pennsylvania State University Libraries, 1855, p. 548.
- Rodríguez Céspedes, A. (2008). Cualificación y compromiso docente. Palabra Maestra. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. Educación y Cultura, (68), 40-42.
- Román Machado, E., & Ogia B., L. E. (2021). Una mirada reflexiva hacia las prácticas de los docentes en la educación emergente. Revista Societas, (1), 72 – 92.
- López Rivas, O. H. & Cortez Sic, J. E. (2016). Las escuelas normales en Guatemala origen y desarrollo, crisis y situación actual. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(26), 71-89.



- Mejía, M. R. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. (Panel) XX congreso de la CIEC. Panel sobre reformas en América Latina. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. Al tablero.
- Molano, F. (2007). El enfoque educativo de visión Colombia 2019: capitalismo académico sin pausa. *Educación y Cultura*, (74), 43 – 52.
- Pinto Iglesias, T., & García García, B. C. (2002). La formación de formadores en Venezuela: la formación de maestros (1830 – 1935). *Laurus*, 8(14), 36 – 60.
- Rátiva Velandia, M. (2017). La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010. (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rátiva Velandia, M. (2019). Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847 – 2010). Editorial Uptc, Colección de tesis doctorales Uptc-RUDECOLOMBIA.
- Rátiva Velandia, M., & Lima Jardilino, J. R. (2020). Investigación narrativa. Pensamiento decolonial normalista. *Revista Trayectorias Humanas Transcontinentales* (8), 1-16.
- Runge, A. (2006). Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 55- 76.
- Seraphim Pedruzzi, J. (2016). A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro de século XIX (1835-1889). (Tesis de Maestría). Universidad Federal de Ouro Preto.
- Soto Arango, D. E., Naranjo Patiño, D. E. y Cuño Bonito, J. (2018). Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica. *Revista INCLUSIONES*, (5), 122 - 154.
- Tezanos, A. (1995). La formación de educadores y la calidad de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14 – 15), 36 - 65.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.

Fuentes



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

Decreto 1278 de 2002, junio 19, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.

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

Resolución 505 de Febrero 1 de 2010. Por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional.

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

Ley 26 de junio de 1842, que establece las Escuelas Normales de Instrucción Primaria.

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

Ley 5692 de 1971, de 11 de agosto, fija directrices y bases para la enseñanza de primero y segundos grados y da otras disposiciones [mi traducción]

Ministerio de Educación Nacional. Plan decenal 1996 – 2005.

Agradecimiento

Este artículo es producto del proyecto “La Universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad”, estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil e inscrito al Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI.