

Ministerio de Educación Nacional
Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica Y Media
Programa de Formación de Docentes y Directivos

Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores

Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores

Diciembre de 2015

Tabla de contenido

Introducción.....	3
Capítulo 1: Antecedentes.....	5
Algunos referentes sobre la profesión docente.....	5
Sobre la formación de educadores	6
Sobre las competencias del educador.....	8
Iniciativas nacionales y normatividad en relación con las escuelas normales superiores.	11
Algunos aspectos de la situación actual de las escuelas normales superiores –ENS-.....	20
Capítulo 2: Naturaleza de las escuelas normales superiores –ENS-	23
Formación, investigación, evaluación y extensión: ejes potencializadores de la formación inicial de los docentes.....	25
La formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores –ENS-	27
La investigación educativa en las escuelas normales superiores	34
La evaluación en las escuelas normales superiores.	39
La extensión comunitaria en las escuelas normales superiores.....	47
Referencias	52

Introducción

La relación estratégica entre educación y sociedad está ahora más que nunca en el foco del interés no sólo gubernamental sino también estatal. Se trata entonces de revisar aquellos procesos sociales de base, que propenden por la formación crítica de los ciudadanos, de los cuales es la educación el proceso fundante. Así el interés cotidiano de los maestros por encontrar los sentidos de su hacer, encuentra en este punto histórico un lugar de proyección de sus reflexiones. Es por ello que los maestros formadores de maestros, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, han sido los primeros interesados en revisar, discutir, reflexionar y poner en común estas acciones para encontrar sus puntos neurálgicos y, así, fortalecer su horizonte de trabajo.

El anterior es el marco que delimita el presente documento y cuya concreción es el fruto del trabajo de tres años con la participación de comunidades educativas de maestros, padres y estudiantes al interior de cada ENS, incluso con el aporte de exalumnos y maestros que ya en su ejercicio de buen retiro le han seguido apostando a la construcción de la política de la formación de maestros, del grupo focal como representante de las Escuelas Normales Superiores y del Ministerio de Educación Nacional, específicamente desde la Coordinación de Formación de Docentes. Es la versión escrita de los planes, proyectos, retos, acciones y experiencias de las Escuelas Normales que, analizados en conjunto, dejan ver las especificidades de las mismas en miras a reconocerse desde adentro y a ser reconocidas desde afuera para, así, hacer visible el lugar que ocupan en el sistema educativo colombiano.

Este lugar de sentido tiene primeramente dos posibles interpretaciones: las Escuelas Normales como laboratorios pedagógicos de formación de niños y niñas, en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, y por tanto como instituciones referente de saberes pedagógicos, constituidos desde la investigación permanente; y las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de maestros en el nivel inicial, a partir de estos saberes generados, sistematizados y reconocidos en la práctica pedagógica. En efecto es una misma misión integral que vierte sus resultados en varios niveles: la educación preescolar, básica, media técnica con especialidad en pedagogía de los ciudadanos y la educación complementaria de los mismos, con mira a construir un futuro profesional y un proyecto de vida.

De este modo, los maestros de las Escuelas Normales han identificado cuatro ejes que comprometen su misión: formación, investigación educativa, evaluación y extensión. Desde estos puntos clave se desarrolla el presente documento que da cuenta de cómo los referentes externos, la normativa legal, las iniciativas de política y la misma práctica de aula y proyectos de las instituciones recogen los ejes seleccionados, que constituyen puntos de referencia y de diálogo entre las mismas Escuelas Normales, y entre éstas y otras instituciones educativas de nivel básico y de nivel superior.

De este modo, el documento se estructura en dos grandes apartados: el primero, da cuenta del carácter histórico y social de las Escuelas Normales a lo largo de la historia del país y, al mismo tiempo, de cómo la normativa legal ha asumido la condición de las

mismas que implica la condición social del profesor y la formación de docentes; dicho recorrido histórico deviene en la situación actual de las Escuelas Normales Superiores, apartado consecutivo que funciona como síntesis de los antecedentes y como introducción del apartado subsiguiente: la naturaleza de las Escuelas Normales Superiores.

En este segundo capítulo se exploran los ejes seleccionados como puntos clave para la misión de las Escuelas Normales, y se analizan algunas de las relaciones complementarias que establecen entre sí. Posteriormente, se amplía cada uno de los ejes desde las temáticas que ha convocado el trabajo con los docentes y rectores de las ENS. Son las configuraciones específicas de cada eje, que toma forma desde la experiencia institucional y de aula de los maestros. Los ejes son tanto punto de partida como retos, ejes rectores o puntos de llegada, depende de la experiencia específica de los maestros de cada Escuela Normal Superior. Lo esencial es que los ejes son, en síntesis, espacios para el diálogo y la construcción pedagógica y para generar aquellos saberes que sólo las Escuelas Normales, en su doble condición, pueden hacer llegar a otras instituciones educativas.

Capítulo 1: Antecedentes

Algunos referentes sobre la profesión docente

Las experiencias nacionales e internacionales muestran que el éxito de cualquier iniciativa que se emprenda con el propósito de mejorar la calidad de la educación, está ligado con el respaldo y desempeño de los maestros que, a su vez, se encuentra estrechamente relacionado con sus procesos de formación. Esto implica que dentro de las iniciativas en torno a la calidad de la educación que se desea, se debe pensar la formación de los maestros y las características de los programas que los forman, de tal manera que cuenten con estándares pertinentes y acordes a las exigencias de un mundo globalizado, para lograr los resultados esperados en su desarrollo profesional, en el sistema educativo, en la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y, en consecuencia, en el avance del país.

Estudios recientes realizados sobre la calidad de la educación (SERCE, 2010; OCDE, 2012; COMPARTIR, 2014) recalcan la importancia de la formación de los educadores para mejorar los desempeños de los estudiantes. En este sentido, se plantean retos en relación con propiciar el ingreso a la carrera docente de jóvenes mejor preparados y de elevar la calidad de los programas de formación de docentes, particularmente en el nivel inicial, a través de la promoción de la práctica e investigación pedagógica.

El maestro como sujeto social y político recibe en sus manos una gran responsabilidad que lo configura no solo como agente laboral, sino como un actor principal en las dinámicas sociales y culturales y, por tanto, en un factor fundamental de la calidad de la educación; como señala Tenti, la profesión docente *“es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana”* (2007, p. 141).

El término “maestro”, se asocia a una persona dedicada al oficio de enseñar. Etimológicamente “oficio” procede de opus (trabajo) y facio (hacer), por eso los oficios se aprenden haciendo y practicando. También la denominación de maestro se liga al arte de ejercer la “enseñanza”, con unos saberes que se producen a partir de la reflexión continua sobre la práctica. Entonces el maestro es un sujeto de saber pedagógico que se cuestiona sobre las manifestaciones de la historia, la cultura, el conocimiento, el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje y por la relación entre éstas y su práctica.

Considerando el oficio mismo del maestro y sus implicaciones en la vida de los estudiantes, es claro que los maestros requieren el apoyo y las condiciones necesarias para desarrollar sus competencias profesionales, actualizarse, investigar e innovar en su

práctica docente cotidiana y, desde ahí, crear ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes adquieran los aprendizajes y desarrollen las competencias requeridas en el siglo XXI. Lo anterior porque enseñar en el ámbito profesional, requiere además de experiencia en el aula, elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos, enmarcados en procesos formativos sistémicos, efectivos y especializados que involucren análisis y estudios teóricos y prácticos.

Adicionalmente, al existir una estrecha relación entre prácticas de aula y las creencias de los maestros sobre su rol, es necesario que la formación docente no solo se enfoque en brindar elementos que aporten al conocimiento especializado, sino que proporcionen herramientas y promuevan la reflexión sobre la práctica misma, para avanzar en la indagación y el diálogo permanente en función de la transformación de tales creencias.

Entonces, hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal, dinámica que resignifica el papel de los *“docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación”* (UNESCO, 2004 citado por MEN, 2013 p. 49). Es así, como la estructura de los procesos de formación docente deben permitir desarrollar competencias que beneficien el desempeño profesional, tales como la creatividad, la reflexión, el autoaprendizaje, la asertividad, el análisis en perspectiva, la consideración de consecuencias y el pensamiento crítico, entre otras, para contar con un profesional idóneo y cualificado desde la academia, con el nivel de calidad necesario para la construcción y desarrollo de un proyecto educativo institucional y de nación.

Sobre la formación de educadores

En Colombia diversas normas legales, políticas y planes han tenido como asunto de importancia social y política la formación de los educadores. En el marco de la Constitución Política de 1991, donde se señala que *“(...) la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”* (art. 68) y con la promulgación de la Ley 115 de 1994, se presenta un avance en la búsqueda de un sistema educativo coherente, para el cual se requiere de un educador *“orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”* (art. 4) y, en consecuencia, una formación de educadores bajo los principios de la más alta calidad: desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional, como resultado de un proceso de construcción colectiva con la comunidad académica, educativa y gremial de sector educativo, definió el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, como un marco de referencia que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país, para organizar y articular los subsistemas de formación, desde la reflexión conjunta de las distintas instancias comprometidas en el tema y la articulación entre los distintos actores del sistema educativo, de manera que tal sistema se desarrolle coordinadamente y se logren los propósitos de mejoramiento de la calidad educativa.

El Sistema de formación de educadores posibilita la articulación de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada para que, desde la autonomía de las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, se avance en el desarrollo de estrategias de formación efectivas para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio. Esto les proporcionará las herramientas pedagógicas y didácticas para transformar, desde una reflexión sostenida de su trabajo, su quehacer, e innovar sus prácticas pedagógicas, y para reconocer contextos y responder pedagógicamente a las diferentes capacidades y necesidades de los estudiantes, en procura de que ellos aprendan más y mejor y desarrollen sus competencias para la vida.

Además de los tres subsistemas, se definen tres ejes transversales que articulan y potencian el sistema como un todo y según las especificidades que matizan tales ejes en cada subsistema:

- La pedagogía, como saber esencial, teórico y práctico, que da sentido e identidad al sistema de formación de educadores. De acuerdo con esto, la formación pedagógica es un elemento central a lo largo de la formación de los maestros, en tanto

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 otras temas asociados a la educación (MEN, 2013, p. 64),

le dan sustento a la práctica pedagógica del docente. Es importante precisar que, si bien la pedagogía se considera como saber fundante de la profesión docente, no es el único que da sentido al ejercicio del educador dada la complejidad de los procesos educativos; así en el saber del maestro confluyen diversos saberes desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.

- La investigación como dinamizadora del sistema de formación de educadores, desde la producción y divulgación de saber pedagógico y la reflexión sobre las prácticas de los docentes. La investigación y la formación en investigación tienen la intención de promover la actitud reflexiva, *la capacidad de asombro, indagación, creación, interés y deseo por conocer y explicar la realidad*, de manera que los maestros en formación y en servicio avancen de la acumulación de contenidos a la comprensión de conceptos y procesos para su ejercicio presente y futuro.
- La evaluación como actividad de aprendizaje y conocimiento, a través de la cual se obtiene información para cualificar las prácticas de formación de docentes y las prácticas mismas del docente.

En relación con el subsistema de formación inicial que habilita a sus egresados para el ejercicio de la docencia, y en el cual las escuelas normales superiores son instituciones formadoras, se plantea el reto de una formación integral y profesional de los educadores

por medio de un primer acercamiento al componente pedagógico y disciplinar, al lugar de la profesión y el rol docente, que serán la base del ejercicio en su futura labor educativa.

Así, la formación inicial se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para desempeñar su labor como profesional de educación:

“Para esto se requiere formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos” (MEN, 2013, p.72)

Sobre las competencias del educador

El interés por las características, personales y profesionales que identifican al “buen educador”, ha sido una constante desde diferentes enfoques teóricos y tendencias políticas. Según las expectativas, necesidades y posibilidades de la sociedad en relación con la educación, a través del tiempo se han generado diversas perspectivas y tendencias en las instituciones formadoras de docentes sobre el ser y hacer del maestro, que han llevado a la heterogeneidad de enfoques, desde la teoría y los contextos específicos, en la formación de docentes.

Diferentes autores y organizaciones (Perrenoud, 2004; Proyecto Tuning 2004 – 2007; UNESCO, 2007; Valliant, 2009) invitan a definir los perfiles profesionales, en particular de los educadores, mediante un inventario de competencias que determine aquello que un educador debe desarrollar para el ejercicio de su quehacer docente, y que se traducen en componentes académicos que pueden ser desarrollados a través de un proceso de formación.

Al respecto de las competencias, su concepción puede considerarse desde algunas características que son comunes en la literatura sobre el tema:

- Las competencias hacen referencia a características o atributos personales: conocimientos, habilidades, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo. Son parte del capital intelectual y humano de una persona...
- Las competencias se manifiestan en la acción al producir buenos resultados, como producto de la integración de diferentes saberes y experiencias
- Las competencias logran resultados en diferentes contextos, y
- Las competencias son dinámicas: se adquieren, se movilizan y se desarrollan continuamente.

Dichas características se recogen en la Guía No. 31 “Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral” (MEN, 2008), al definir la competencia como:

“Una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. En otras palabras, una persona demuestra que es competente a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa.

(...) Por otro lado, una competencia involucra la interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona. Estos componentes de la competencia interactúan entre sí y se ponen en juego frente a los retos cotidianos que enfrenta una persona, determinando la calidad global de su labor en un escenario específico. Es importante señalar además que una competencia no es estática; por el contrario, esta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más alto”. (p. 13)

Precisamente a través de la Resolución 5443 de 2010, en la que se define al *Educador* como “un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes” (Art. 2); se enuncian también las competencias básicas y profesionales que definen el perfil del educador colombiano. Lo anterior, independientemente del área o nivel de desempeño pues si bien se plantean como reto para los programas de licenciatura, son aplicables a todos los programas de formación de docentes y al educador como profesional de la educación.

La delimitación de aquello que implica ser un educador, así como de las competencias que se relacionan son esenciales para dar un sentido y estatus a la profesión docente y para orientar a las instituciones formadoras en la elaboración y evaluación de sus propuestas curriculares, por cuanto en ellas se reflejan las aspiraciones sobre lo que deben ser, saber y hacer los futuros docentes.

Por otra parte, desde el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) se diseñan y aplican las pruebas SABER PRO para la evaluación externa de la calidad de la educación superior, con el objetivo de “comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior” (Decreto 1075 de 2015, Capítulo 4).

Para el ICFES, la competencia es una “capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)”; bajo esta premisa, la prueba Saber Pro se estructura en módulos que

evalúan las competencias genéricas, consideradas fundamentales para cualquier profesional, y las competencias específicas, comunes por grupos de programas según especialidades.

Para el caso de los estudiantes de programas de educación, licenciaturas y programas de formación complementaria, además de las competencias genéricas (comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés) se definieron tres competencias específicas:

- Formar, entendida como la “competencia para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad” (MEN, p. 8, 2014).
- Enseñar, que es la “competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes”, (*ibíd.*) y
- Evaluar, que se refiere a la “competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo” (*ibíd.*).

Las pruebas de concurso docente, así como la evaluación anual de desempeño y las pruebas de competencias para ascenso o reubicación laboral, evalúan el desempeño del docente en relación con unas competencias comportamentales y funcionales que definen, de cierta manera, el perfil del docente que se espera en su ejercicio profesional.

Según lo enunciado en la Guía 31 “Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral” (MEN, 2008), las competencias funcionales se refieren al “desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas en la ley y los reglamentos” (p. 14), las cuales se observan en sus actuaciones en las cuatro áreas de la gestión institucional. Por su parte, las competencias comportamentales se refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores desarrollan sus funciones (p. 15).

Con todos estos referentes observamos que el perfil del docente colombiano se define en relación con las siguientes competencias, planteadas en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (MEN, pgs. 73-74):

- Sólida formación en teorías educativas, pedagógicas y didácticas, contemporáneas, generales y específicas.
- Comprensión analítica y reflexiva acerca de los factores inherentes a los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el reconocimiento de diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales.
- Conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad, que les permite profundizar en diferentes alternativas pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de los estudiantes en contextos y tiempos diversos.

- Pensamiento crítico, constructivo y reflexivo para la innovación del saber pedagógico.
- Formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a diferentes condiciones contextuales.
- Habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas.
- Comprensión y producción de textos y de contextos individuales y globales, con fundamento investigativo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y de la educación como profesión.
- Formación para el diseño, desarrollo y mejoramiento permanente de proyectos educativos institucionales y currículos flexibles.
- Competencias comunicativas en una lengua extranjera y en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC –.
- Profunda formación política y cultivo de condiciones morales, en ética y bioética, así como en democracia y ciudadanía.

Estas competencias son un referente básico y necesario para el diseño de las propuestas curriculares de los programas de formación de docentes y, en este sentido, tales programas deben propiciar espacios académicos que posibiliten el desarrollo o fortalecimiento de estas competencias, en los futuros maestros y en los maestros en servicio. Asimismo, estas competencias son un referente para los procesos de evaluación de los programas, y de sus estudiantes en los diferentes momentos de su formación y de su carrera docente como profesional de la educación.

Iniciativas nacionales y normatividad en relación con las escuelas normales superiores.

*“Las Escuela Normales de Institutores son
Escuelas de Oficio. El Oficio del maestro es enseñar”*
Curso Superior de Pedagogía, 1.894.

A lo largo de la historia del maestro en Colombia, desde su reconocimiento como personaje público, y de su formación, las escuelas normales han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional como garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país.

La creación de las escuelas normales en 1821, por autorización del General Francisco de Paula Santander, se relaciona con la urgencia de formar maestros para orientar la enseñanza en la escuela, institución que surge cuando la educación trasciende del ámbito

privado de la iglesia y la familia. Así, las primeras escuelas normales se fundaron en las principales ciudades con el propósito de formar a los maestros, *normalizar* (igualar, uniformar, homogeneizar, ordenar, reglar, regularizar y pautar)¹ las prácticas de enseñanza, para garantizar una formación igual para todos los estudiantes, y difundir el método Lancasteriano, con el cual se lograba que un solo maestro se encargara de enseñar a centenares de niños al mismo tiempo, las buenas costumbres, la moral, la escritura, la lectura y la aritmética elemental.

Con la llegada de la primera Misión Alemana, en 1872, se logra la organización de más de veinte escuelas normales en el país para promover en los futuros maestros la apropiación del método Pestalozziano, según el cual se prioriza el reconocimiento de las experiencias del niño y el desarrollo de la percepción por encima de la enseñanza memorística que se postulaba desde el método Lancasteriano. No obstante, la guerra civil de 1876 llevó finalmente a cerrar algunas escuelas normales y a devolver a la iglesia católica el control en la formación de los colombianos y, en consecuencia, de sus maestros, lo cual llevó a una reestructuración de los planes de estudio de las escuelas normales en procura de garantizar el rol “moralizador” del maestro.

En 1903 se inicia un movimiento de reforma de la educación y de la formación de docentes con la expedición de la Ley Orgánica de Educación, mediante la cual el gobierno nacional ordeno que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, cada una con una escuela primaria anexa para el desarrollo de las prácticas de enseñanza como elemento central en la formación de los maestros; adicionalmente, el Congreso Pedagógico Nacional de 1917 estableció condiciones para el ingreso de los aspirantes a ser maestros y para la titulación, con la intención de elevar la calidad de la preparación de los docentes, en tanto se consideran como el verdadero fundamento del proceso educativo. En este contexto, la segunda misión alemana en 1924 y la visita de Ovidio Decroly en 1925, motivaron nuevas transformaciones en los planes de estudio de las escuelas normales hacia la pedagogía activa

Durante el periodo de la República Liberal (1930-1946), se da la transición de la antigua formación normalista hacia la creación de las primeras facultades de educación, a partir de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, y con el enfoque de mejorar el nivel de formación de los maestros en elementos de la escuela activa como modelo pedagógico, la enseñanza práctica y las disciplinas.

En 1935 se dispuso la fusión de estas tres facultades en una sola, de carácter mixto y adscrita a la Universidad Nacional, la cual se denominó posteriormente Escuela Normal Superior (que existió hasta 1951), dependiente directamente del Ministerio de Educación Nacional, e influenciada curricularmente por las experiencias de la Escuela Normal Superior de París y la Facultad de Ciencias de Alemania. La creación de la Escuela Normal Superior es un evento significativo en la historia de la formación de docentes en Colombia, en tanto la propuesta de formación de docentes que allí se desarrolló, propició el desarrollo de las humanidades para brindar herramientas al futuro maestro, dada la

¹ HERRERA, M. & LOW, C. (1990, julio) Historia de las Escuelas Normales en Colombia. En: *Educación y Cultura*. No. 20 Bogotá: CEID-FECODE. p. 41.

complejidad del ejercicio de la enseñanza, y presentó una nueva figura de maestro como intelectual y como responsable de los destinos de la nación.

Es así como a lo largo de estos años se configura la formación de los maestros con base en conocimientos disciplinares de las ciencias naturales y las matemáticas, para contar con maestros especialistas en una rama científica, en las ciencias sociales, para contar con buenos maestros expertos en pedagogía y en disciplinas como la psicología, la filosofía y la antropología, en función de la educación. También se incluyeron conocimientos en filología e idiomas y en bellas artes, para ampliar el horizonte intelectual del maestro.

El gobierno conservador de Laureano Gómez (1950-1953), inicia un desmonte del proyecto pedagógico existente y determina el cierre de la Escuela Normal Superior, la cual se divide en dos instituciones con sedes en Tunja y Bogotá, posteriormente convertidas en la Universidad Pedagógica de Colombia (masculina), hoy Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y la Universidad Pedagógica Nacional (femenina), que hoy conserva el mismo nombre, respectivamente. De esta manera, se da preferencia a la formación de los maestros a nivel universitario y se propicia la creación de facultades de educación en las universidades, dado el auge de la profesión docente y la demanda en diferentes regiones.

A la par con el surgimiento y consolidación de las facultades de educación, se promueve la reforma de las escuelas normales con el Decreto 1955 de 1963, en el cual se acentúa su carácter profesional para dar una mejor formación a los docentes de enseñanza elemental.

Este decreto estableció, entre otros aspectos, que: (i) el servicio educativo urbano y rural fuera el mismo, por lo cual la preparación de maestros para la zona rural y urbana del país debía ser por lo menos igual en extensión y calidad, (ii) la denominación de los planteles dedicados a la formación de docentes era escuela normal, (iii) la formación normalista se desarrollaría en los grados 5º y 6º de bachillerato, (iv) la práctica docente se desarrollaría en las escuelas anexas de las escuelas normales y, mediante convenios, en escuelas afiliadas, y (v) el título de maestro se otorgaría a quienes finalizaran y aprobaran el grado 6º dentro del ciclo normalista de formación profesional.

En la década de los años setenta se establece un plan de estudios mínimo en las escuelas normales, en consonancia con las tendencias y modelos pedagógicos que van entrando en auge a nivel mundial y las necesidades del país respecto a la formación de maestros. Asimismo se establece la creación de un ciclo básico de 4 años en la educación secundaria, en el cual los estudiantes recibirán la misma formación académica fundamental, y un ciclo vocacional de dos años que ofrece, entre otras opciones, la formación normalista que conlleva al título de Bachiller Pedagógico (título que se expidió hasta el año 1999) que, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 2277 de 1979, habilitaba para el ejercicio docente en el nivel de preescolar y básica primaria (art. 5)².

² En la estructura del escalafón, descrito en el artículo 10 del Decreto 2277 de 1979, los bachilleres pedagógicos accedían al grado 1 y, con años de experiencia, podían ascender en el escalafón hasta el grado 8.

La década del 80 se inicia con críticas importantes a la implementación de la tecnología educativa como modelo de enseñanza, dando origen al Movimiento Pedagógico Nacional, que convocó al magisterio y a grupos de investigación a reflexionar sobre el rol del docente en la sociedad y la importancia del saber pedagógico como especificidad de la profesión docente.

Desde allí, se plantean como principios de la formación de los docentes, la búsqueda de niveles más elevados de formación y la necesaria profesionalización del docente. Las reflexiones suscitadas por el Movimiento Pedagógico Nacional constituyeron la base de los planteamientos definidos en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y que significó, en particular, una reforma importante en las escuelas normales.

En el artículo 112 de la Ley General de Educación, sobre las instituciones formadoras de educadores, se establece que:

“...las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior” (1994)

Con base en lo anterior, (i) las escuelas normales que lo desearon se reestructuraron como escuelas normales superiores, (ii) el MEN definió unas nuevas disposiciones (Decreto 3012 de 1997, derogado) para la organización y funcionamiento de estas instituciones, (iii) se definió el proceso de acreditación previa, según lo estableció también la Ley 115 de 1994 para “mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes” (art. 113), (iv) se delimitó el campo de desempeño docente de los egresados y normalistas superiores, al servicio educativo en nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, y (vi) se reconoció a la escuela normal superior como autoridad académica en relación con la formación de docentes³.

El Decreto 3012 de 1997 (derogado) establecía la organización de las escuelas normales superiores y explicitaba los requisitos y el procedimiento para la acreditación previa. Con respecto al primer aspecto, la organización de las escuelas normales superiores, este decreto afirma que “son instituciones educativas que operarán como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria” (art. 1); que ofrecen “en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos⁴” (art. 3); y que, directamente o en convenio con otros establecimientos educativos, podía ofrecer la educación preescolar y básica.

³ Este reconocimiento se evidencia en el Decreto 1075 de 2015, en el cual se define que las escuelas normales superiores preparan profesionales en educación (art. 5), que pueden ofrecer programas de formación permanente (art. 7) y que son parte del comité territorial de capacitación docente de la secretaría de educación. (art. 20).

⁴ El mismo Decreto en el artículo 25 señalaba que a quienes finalizaran la educación media en una escuela normal superior se les expediría el título de bachiller, especificando el campo de la educación en la que profundizó, que no habilita para el ejercicio de la docencia, y para quienes finalizaran el ciclo complementario se les expediría el título de normalista superior que acredita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

En este sentido, se observa que el alcance y dedicación de estas instituciones es la formación de docentes, según se precisaba en el mismo artículo 3, “para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área de conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994” (MEN, 1997)

En relación con las cuestiones curriculares, el Decreto 3012 de 1997 (derogado) establecía los núcleos del saber que estructuraban el programa de formación de docentes en el ciclo complementario, a saber: educabilidad del ser humano; enseñabilidad de las disciplinas; el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua; estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; realidades y tendencias sociales y educativas; y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa; del mismo modo, la atención educativa de las poblaciones de la que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, y la investigación pedagógica.

Sobre cuestiones administrativas, dada la función de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas como administradoras del servicio educativo, se observa que la planta de directivos y docentes para la ENS depende de las secretarías de educación, departamentales, municipales o distritales, según corresponda, en relación con los procesos de ingreso por méritos (concursos docentes) y de la administración de la planta docente.

Asimismo, son las secretarías de educación las que otorgan, con base en la acreditación previa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, la licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial como escuela normal superior⁵. En el capítulo V del Decreto 3012 de 1997 (derogado), se definían los requisitos para los directivos y se ofrecían unas indicaciones generales sobre los concursos para contar con la planta necesaria, así como la necesidad de una evaluación continua de estos educadores a fin de brindar una actualización pertinente y determinar la permanencia o traslados de los docentes de la ENS.

Otros elementos que señalaba el mismo decreto sobre la relación entre las ENS y las secretarías de educación respectiva, contemplan aspectos como las funciones de inspección y vigilancia (art. 38), la definición de los cobros por derechos académicos en el ciclo complementario (art. 33) y la financiación de la escuela normal superior (art. 34). Así, se colige que las escuelas normales superiores dependen administrativamente de las secretarías de educación.

Otra cuestión desarrollada por el mencionado decreto se refiere a los convenios con instituciones de educación superior, precisados en el artículo 112 de la Ley 115 de 1994. Al respecto, definía los requerimientos mínimos para tales convenios desde cuestiones pedagógicas, administrativas y financieras, y se establecía la posibilidad de definir condiciones para el reconocimiento de saberes, experiencias y prácticas brindadas por el ciclo complementario, de manera que se promoviera la movilidad de los normalistas

⁵ Según se estableció en el artículo 23 del Decreto 3012 de 1997 (derogado) y en coherencia con lo señalado en el artículo 151 de la Ley General de Educación.

superiores hacia programas de licenciatura, bajo el principio de avanzar en la profesionalización de los docentes y la búsqueda de niveles más elevados de formación.

En relación con el segundo aspecto, la *Acreditación previa*, en el capítulo III del Decreto 3012 de 1997 (derogado) se especificaban los mecanismos y requisitos para su implementación; particularmente los documentos que las ENS, a través de la secretaría de educación de la respectiva jurisdicción, debían remitir al Consejo de Acreditación de ENS, instancia creada para el desarrollo de este proceso. Así mismo, el decreto establecía que tal acreditación se otorgaría por un plazo de cuatro (4) años, al término de los cuales se esperaba que la escuela normal superior se encontrara organizada y funcionando como tal, para acceder a un proceso de *Acreditación de calidad y desarrollo*, centrado en el “cumplimiento de los requisitos de calidad de los programas ofrecidos y de desarrollo de los fines propios de la educación” (art. 15); tal acreditación se proyectó otorgarla por un período de cinco (5) años y consistió en una autoevaluación adelantada por la ENS, de acuerdo con los criterios determinados por el Consejo de Acreditación de las ENS, la evaluación externa practicada por un equipo evaluador nominado por el mismo Consejo y la valoración del consejo con base en los resultados de las dos evaluaciones, para emitir un concepto y recomendar al Ministerio de Educación Nacional la emisión del acto administrativo correspondiente.

La acreditación previa se adelantó entre los años 1997 y 1998, y la acreditación de calidad y desarrollo en el año 2002, dejando un saldo para el país de 137 escuelas normales superiores establecidas y acreditadas: 129 estatales y 8 privadas.

Con el inicio del nuevo milenio se promovieron algunos cambios y ajustes en el funcionamiento de las ENS. Así, en el año 2001, mediante el Decreto 642 (derogado), se establecía que al ciclo complementario también pueden ingresar las personas que acrediten título de bachiller, quienes cursaban seis (6) semestres, en lugar de cuatro (Decreto 2832 de 2005, derogado); en cuanto a la nómina de las ENS, el Decreto 1075 de 2015 establece que la ubicación de los docentes para el ciclo complementario se hará por el sistema general de participación, teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico; la Resolución 198 de 2006 (derogada), reglamentaba la modalidad semipresencial del ciclo complementario que pueden ofrecer las ENS; y el Decreto Ley 1278 de 2002 (estatuto docente) definió en su artículo 3 que los normalistas superiores son profesionales de la educación; este último aspecto conlleva a la reflexión sobre la calidad de los ciclos complementarios en coherencia con este reconocimiento.

En este marco, y a puertas de finalizar el término de la acreditación de calidad y desarrollo, (en 2007) se promulga el Decreto 1075 de 2015, por el cual se establecieron las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones, que implicaron nuevos ajustes en la dinámica de la ENS.

El Decreto 1075 de 2015 presenta trece condiciones de calidad para el programa de formación complementaria (PFC) en modalidad presencial, antes denominado ciclo complementario, que abarcan aspectos académicos y pedagógicos a considerar en la propuesta curricular del programa (primeros seis en el siguiente listado), y aspectos organizativos para garantizar el desarrollo óptimo del mismo:

- Pertinencia del PFC
- Propuesta curricular y plan de estudios
- Innovaciones en el campo educativo
- Práctica docente
- Temas de enseñanza obligatoria
- Modalidades de atención educativa
- Proyección social
- Personal docente y directivo
- Medios educativos y mediaciones pedagógicas
- Infraestructura y dotación
- Autoevaluación institucional coherente con el PMI
- Seguimiento a egresados
- Estructura administrativa - Recursos financieros

Asimismo, se definieron cuatro principios pedagógicos como referentes para el diseño y desarrollo de la propuesta curricular y plan de estudios del programa de formación complementaria: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos (art. 2); se estableció la organización del plan de estudios por créditos académicos⁶ para facilitar el reconocimiento de las competencias desarrolladas por los estudiantes en el programa de formación complementaria, por parte de las Instituciones de Educación Superior, aspecto ligado con los convenios que, en este decreto, se direccionaron hacia el reconocimiento de saberes, logros y competencias; y se estableció la duración del programa de formación complementaria en cuatro semestres para los bachilleres de la escuela normal superior, y cinco semestres para bachilleres de otras modalidades de educación media, si bien el decreto no es explícito frente a la modalidad de educación media que se ofrece en una ENS.

Por otra parte, el 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 PFC. 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.

Lo anterior, con base en el análisis de la documentación aportada por la escuela normal superior y en los informes de una visita de verificación por parte de dos pares académicos designados por el mismo Ministerio (Resolución 505 de 2010, derogada).

En el año 2010 se adelantó el proceso de verificación de condiciones de calidad del PFC, según lo dispuesto la Resolución 505 del 2010⁷. Como resultado, 99 ENS fueron autorizadas por 6 años para ofrecer su programa de formación complementaria en modalidad presencial, y las 38 ENS restantes obtuvieron autorización condicionada por un

⁶ Un crédito académico equivale a 48 horas efectivas de trabajo académico del estudiante

⁷ 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

año, que implicó una nueva visita de verificación en 2012, luego de implementar su plan de mejoramiento. Actualmente las 137 ENS cuentan con la autorización para ofrecer sus respectivos programas de formación complementaria en modalidad presencial hasta 2015.

Finalmente, y 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 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, y cuya verificación también le compete a la Sala Anexa de ENS. 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, 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 en relación con el 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: (i) le da un estatus particular al PFC ya que (ii) establece condiciones específicas para promover y garantizar la calidad de estos programas, (iii) 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, (iv) orienta los convenios con las universidades desde un punto de vista pedagógico, respaldados en una organización de los programas por créditos académicos, (v) define condiciones para el desarrollo de PFC con metodología a distancia, y (vi) 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.

Sin embargo, el Decreto 1075 de 2015 se queda corto en las cuestiones administrativas y organizativas de la ENS y del programa, en tanto no precisa aspectos referidos a (i) el carácter y naturaleza de estas instituciones, (ii) el carácter de la educación media y su relación con el PFC, (iii) los requerimientos administrativos para el cumplimiento de las condiciones de calidad, por ejemplo frente al tema de recursos y de los docentes, (iv) el rol de las secretarías de educación en relación con el PFC, (v) las funciones de inspección y vigilancia del PFC, (vi) las situaciones que justifican la creación de PFC con metodología a distancia, y (vii) las consecuencias de la no autorización de un PFC.

Esto ha generado algunas imprecisiones y confusiones (que se plantean más adelante) en la realidad de estas instituciones, especialmente las de carácter oficial adscritas a las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, por cuanto se asume administrativamente a todas la ENS como instituciones educativas y, en algunos casos, la

secretaría de educación se ve limitada normativamente para atender los requerimientos específicos del programa de formación complementaria, por exceder su competencia.

Hay entonces diversas posiciones; la primera es ser consideradas en la práctica como instituciones educativas (como definía el Decreto 3012 de 1997) o como instituciones formadoras de docentes, las cuales se reflejan en decisiones diversas por parte de las secretarías de educación, sobre la asignación y los perfiles de los docentes para el programa de formación complementaria, sobre los recursos (financieros, humanos, tecnológicos, materiales educativos, bibliografía, etc.) necesarios para implementar procesos como las prácticas pedagógicas y la investigación, sobre los tiempos necesarios para las actividades de docencia y para la investigación, entre otros aspectos. Lo anterior, ha llevado a inequidades entre las ENS de diferentes entidades territoriales y a la falta de continuidad en los procesos formativos e investigativos que desarrollan, pues dependen de la disposición de la administración territorial vigente y de la flexibilidad con la que asumen ciertas interpretaciones normativas, para intentar garantizar las condiciones que posibilitan que las ENS desarrollen procesos de formación de docentes de calidad.

No obstante esta condición de ser asumidas administrativamente como instituciones educativas, algunas normas establecen elementos particulares por su condición de instituciones formadoras de docentes, entre estas:

- El Decreto 1075 de 2015, sobre los docentes para el programa de formación complementaria, señala:

La definición de la planta de personal docente de la educación básica secundaria y media de las Escuelas Normales Superiores, incluirá las necesidades de formación del ciclo complementario de los normalistas superiores de acuerdo con las áreas o núcleos del saber establecidos en el Decreto 3012 de 1997 (derogado).

- Sobre el presupuesto de ingresos, el Decreto 4791 de 2009 establece que “los recursos financieros que se obtengan por el pago de derechos académicos del ciclo complementario en las escuelas normales superiores deben ser incorporados en el presupuesto del Fondo de Servicios Educativos como una sección presupuestal independiente” (art. 8); y sobre la utilización de recursos, en el artículo 11 se define que “en las escuelas normales superiores, los gastos que ocasione el pago de hora cátedra para docentes del ciclo complementario deben sufragarse única y exclusivamente con los ingresos percibidos por derechos académicos del ciclo complementario”.
- El Decreto 1075 de 2015 por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, señala sobre la formación de docentes en el artículo 16 que:

...las escuelas normales superiores, las instituciones de educación superior que poseen facultad de educación y los comités territoriales de capacitación docente, deberán garantizar el desarrollo de programas de formación sobre educación inclusiva para los docentes que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales...

Y que

...el personal de apoyo pedagógico asignado a las escuelas normales superiores, asesorará la formación de los nuevos docentes en lo concerniente al proceso de educación inclusiva de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, para lo cual deberá presentar proyectos de formación articulados al proyecto educativo dentro de las fechas previstas en la planeación institucional y con el apoyo de las facultades de educación...

- El Decreto 1075 de 2015, frente al alcance de la asignación de recursos de gratuidad educativa, excluye a los estudiantes del “ciclo complementario de las escuelas normales superiores, grados 12 y 13”.

Algunos aspectos de la situación actual de las escuelas normales superiores –ENS-

- La ENS es una institución que ofrece el servicio educativo desde el grado de preescolar hasta grado 11. La educación media en las ENS es académica y, en la realidad de estas instituciones, hacen una profundización en educación (Título: Bachiller académico), la cual corresponde a un 20% del plan de estudios de este nivel educativo (media); este aspecto no está regulado normativamente desde la educación media como parte de la institución, ni como parte de la propuesta de formación de docentes que desarrollan.
- El PFC se organiza según lo dispuesto en el Decreto 1075 de 2015. La autorización para su oferta es otorgada por el Ministerio de Educación a la ENS, con base en el proceso de verificación de condiciones de calidad que adelanta el Viceministerio de Educación Superior. El PFC se concibe como educación superior en el sentido de que forma profesionales para la educación, aunque administrativamente se corresponde con la educación preescolar, básica y media, por ser ofrecido por una institución que se maneja como institución educativa.
- Al programa de formación complementaria pueden ingresar bachilleres de cualquier modalidad, quienes hacen un semestre más (cinco en total), equiparable con el 20% de trabajo en educación de la media que cursan los bachilleres de la ENS. Esto último no está regulado.
- No todos los bachilleres de las ENS cursan el programa de formación complementaria; según información señalada por las ENS (de manera informal), esta situación se presenta con mayor intensidad en las ENS que se ubican en grandes centros urbanos, donde hay variadas posibilidades de formación en educación superior. Algunas ENS adelantan procesos de articulación de la media con otras entidades a fin de ofrecer otras posibilidades a los estudiantes.
- El preescolar y el ciclo de básica primaria de una ENS, son espacios de práctica y de investigación de los estudiantes del programa de formación complementaria, junto con otras instituciones educativas, jardines, etc., localizados en su zona de influencia.

- En el caso de las ENS oficiales, los docentes del programa de formación complementaria son adscritos a la planta de la secretaría de educación de la entidad territorial certificada respectiva. La asignación de los docentes de la educación media y del programa de formación complementaria se define con el parámetro de la media académica o, en algunos casos, con el parámetro de la media técnica, según la flexibilidad de la secretaría de educación. No hay distinción de perfiles de los docentes para el programa de formación complementaria ni de los directivos para la ENS. Los rectores organizan los docentes asignados a las ENS, según su formación y experiencia, para distribuir la carga académica de los docentes que se desempeñan en el programa de formación complementaria, procurando que los docentes con mayor experiencia se encarguen de la formación de los futuros maestros.
- Dado que el programa de formación complementaria no cuenta con recursos de gratuidad, las ENS hacen cobros por semestre a los estudiantes, con el aval de la secretaría de educación respectiva. Estos recursos se utilizan para el sostenimiento del programa y, de manera particular, para el fomento de la investigación, dotación especializada (por ejemplo, libros y materiales educativos) y para el pago de docentes de cátedra que permiten cubrir el déficit de profesores, por cantidad o perfil.
- En estos dos últimos aspectos, las secretarías de educación favorecen o no a las ENS y su carácter como institución formadora de docentes de maneras diferentes: algunas muy ceñidas con lo que establecen las normas y otras más flexibles respaldados en otras normas o políticas y recursos de la entidad territorial. Esto genera disparidad en el funcionamiento de las ENS y en sus posibilidades de gestión y organización.
- La inspección y vigilancia de la ENS como institución educativa es responsabilidad de la secretaría de educación respectiva. Sin embargo, al ser el PFC autorizado por el MEN, surge la pregunta sobre qué instancia tiene la competencia de hacer inspección y vigilancia a este programa. Tampoco está definido un proceso para ejercer inspección y vigilancia al PFC, ni mecanismos para identificar y abordar la oferta de PFC por parte de instituciones, diferentes a las ENS, que no tienen autorización para ello (la información de estos casos se ha presentado de manera informal a través de las ENS).
- Los sistemas de información de educación preescolar, básica y media no siempre se ajustan al programa de formación complementaria, lo cual lleva a registros dispares entre ENS o información incompleta. Por ejemplo, (i) en el Directorio Único de Establecimientos Educativos (DUE) y en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) hay disparidad en concebir el programa de formación complementaria como un nivel o no y en el carácter de la ENS (técnica, académica, otra); (ii) el programa de formación complementaria está estructurado en semestres, 4 semestres para bachilleres de una ENS y 5 semestres en los demás casos; sin embargo, se habla de grados doce y trece y se prevé la matrícula anualmente; (iii) los estudiantes que finalizan y aprueban el grado 11, adquieren el estado de *Graduado*, con lo cual no tienen opción de ser registrados en el SIMAT para el programa de formación complementaria de una ENS.

- Algunas ENS, específicamente para atender la formación de docentes indígenas, están interesadas en adelantar programas de formación complementaria con la metodología de educación a distancia, mediante convenios establecidos con los pueblos indígenas. Adicionalmente, algunas instituciones, educativas o no, han manifestado su interés de convertirse en ENS y ofrecer el programa de formación complementaria.
- En el proceso de verificación de condiciones de calidad, adelantado en 2010, se identificaron como causales recurrentes de autorización condicionada, los relacionados con la propuesta curricular y plan de estudios, la práctica pedagógica y la investigación. Esto invita a un análisis sobre la manera como se concibe la formación de docentes en las ENS y las formas como se organizan los principios pedagógicos, los temas de enseñanza obligatoria, el uso pedagógico de TIC, la práctica, la investigación y otros aspectos que se demandan en la formación de docentes, en función de un perfil de normalista superior. Llama la atención que la investigación y su articulación con la práctica y la formación de docentes es una necesidad expresada por las ENS, en diferentes procesos de acompañamiento liderados por el MEN.
- Con la modificación de las Pruebas Saber Pro, los estudiantes de las ENS presentan los mismos módulos que los estudiantes de licenciatura, tanto en las competencias genéricas como específicas. Llama la atención que (i) aunque la prueba no es obligatoria para los estudiantes de las ENS, la participación es amplia (prácticamente la totalidad de ENS), lo cual evidencia el interés por reconocer sus niveles de desempeño y la confianza en sus procesos de formación para asumir con tranquilidad una evaluación de esta naturaleza; por otra parte, (ii) los resultados de los normalistas superiores no difieren sustancialmente de los resultados de los licenciados⁸, pese a que la intensidad en tiempo, la especificidad de la formación y las posibilidades de profundización es diferente en los dos escenarios; en este sentido, se observa que los procesos de la ENS en relación con la formación de docentes son equiparables con la formación de los licenciados, lo cual resulta coherente con el hecho de que ambos profesionales de la educación se desempeñan en el mismo contexto y en igualdad de condiciones para el caso de la educación preescolar y básica primaria.

⁸ De acuerdo con los resultados publicados por el ICFES en su página web para las aplicaciones de la Prueba Saber Pro en 2011 y 2012

Capítulo 2: Naturaleza de las escuelas normales superiores –ENS-

De acuerdo con los aspectos enumerados en el apartado anterior, que se constituyen en retos por abordar tanto desde las escuelas mismas como desde los distintos entes relacionados, una de las primeras acciones que comprometen el trabajo conjunto de las ENS es la definición y delimitación de las cualidades que las hacen instituciones educativas especiales.

En tanto las ENS prestan el servicio como institución educativa y ofrecen un programa que forma profesionales de la educación, debe afrontar los retos que son propios a los escenarios de la educación preescolar, básica y media, y también de la educación superior. Lo anterior, sin circunscribirse exacta y exclusivamente en uno de los dos, pues en la ENS existe una relación dialógica que enriquece de manera bidireccional la formación de los niños y niñas, y la formación de futuros docentes para los niños y niñas, en un *laboratorio permanente de ideas pedagógicas*.

En tanto que la Ley General de Educación dice en el párrafo del artículo 112 sobre las ENS “(...) éstas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes”, tácitamente presenta a la ENS como una institución diferente de las Instituciones de Educación Superior y de las Instituciones Educativas; entonces, el reto está en precisar la esencia misma de las ENS como institución formadora de maestros, circunscrita en el subsistema de formación inicial.

Para entender el sentido y la razón de ser de las ENS, se quiere llamar la atención sobre la connotación de lo académico, como característica atribuida a las ENS desde lo que enuncia la Ley General de Educación. Genéricamente la palabra académico, tanto para referirse a individuos, comunidades o entidades, está relacionada con el mundo intelectual cuya esencia es la producción y la circulación del saber. Así, lo académico está ligado con el fomento y desarrollo de un área del saber, ya sea cultural o científica, a través de la formación y de la investigación. En este sentido, la connotación de académico para el caso de la formación de docentes acarrea el estudio profundo y la puesta en práctica del saber que circula sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, sobre la función del docente así como de la investigación que permite reconocer nuevos avances pedagógicos, compartir conocimientos con la comunidad interesada en la formación de docentes y producir saber pedagógico.

De acuerdo con lo anterior, la ENS debe entenderse como una institución que es “Centro de Formación Docente” en el que se estudia y produce saber pedagógico, y que se

especializa en la formación de docentes para la educación preescolar y básica primaria; es decir la ENS es un escenario donde confluyen, de manera articulada, la formación pedagógica, la investigación, la evaluación educativa y la proyección social, en relación con la educación preescolar y básica primaria, que es el campo de acción de sus egresados.

Es claro entonces, que el proyecto educativo de la ENS debe reflejar la formación de docentes y la pedagogía como su razón de ser pero, adicionalmente, en su condición de institución, debe estar organizada en función de una propuesta curricular con propósitos variados y abarcadores: la formación de docentes de calidad; el desarrollo de trabajos de investigación educativa liderados desde el PFC; la concepción y uso de la evaluación formativa y sistemática de su propuesta curricular, para los docentes y los estudiantes. Adicionalmente, desde estos tres ámbitos, la promoción y desarrollo de espacios que se apoyen desde la gestión de las secretarías de educación, en respuesta a los retos de calidad de la educación, ligados a la formación de sus educadores.

En la siguiente gráfica se presenta la posible organización de una ENS para cada uno de los niveles que ofrece y que, desde una articulación dialógica entre formación, investigación, evaluación y proyección social, se puede fortalecer como organización formadora de docentes. De igual forma, se presentan algunos aspectos organizativos que han sido discutidos en el trabajo conjunto MEN – ENS y que son un reto para la reflexión y estudio de su pertinencia de cara al fortalecimiento de estas instituciones como “Centros de Formación Docente”.



A continuación se profundiza en la organización, alcance y conceptualización de los aspectos característicos de una ENS, los mismos que la diferencian de otras instituciones formadoras de docentes.

Formación, investigación, evaluación y extensión: ejes potencializadores de la formación inicial de los docentes.

Tanto la revisión histórica y documental como la identificación plena de los retos que afrontan hoy las ENS, han aportado los elementos necesarios para entender las cualidades que determinan la misión de las mismas. De acuerdo con este análisis, cuatro acciones centrales que son desarrolladas en la actualidad las ENS convocan las actividades propias a las ENS, lo cual determina su especificidad: la formación de docentes en el nivel inicial y de ciudadanos, en su condición de institución educativa; la investigación educativa como proceso de reflexión, análisis del entorno y comprensión permanente de los mismos, para la generación de nuevos saberes; 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; 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.

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 “laboratorio” desde las cuales se genera conocimiento educativo a partir del cual se planea y desarrolla la formación de docentes y la formación de ciudadanos. Los dos ámbitos formativos (como institución de educación básica y media y de formación inicial de docentes), convocan de manera equiparable los ejes en tanto se trata de retomar la complejidad del ejercicio escolar, con todas las dimensiones que están incluidas.

Dado que la misión de las ENS tiene su sustento en la formación que, como ya vimos, implica dos ámbitos, se constituye en el eje que convoca y orienta todas las acciones de las ENS. Ahora bien, la variabilidad de dicha formación que implica pensar en diversos perfiles, tipos de estudiantes y en la comprensión de sus comunidades educativas matizan dicha formación en tanto ejercicio que se resignifica y complementa, que se amplía y se contextualiza de manera permanente. Es en esta complementariedad y necesidad de ampliación en donde la formación como ejercicio de transformación se complementa con la investigación.

La formación en las ENS implica tres escenarios formativos: 1. El escenario de la educación básica 2. El escenario de la educación profesional y 3. El escenario de la formación a la comunidad, que puede implicar también la formación profesional o profesionalizante. Como escenarios, plantean preguntas y retos para la investigación, la evaluación y la extensión. A continuación se enuncian algunas ideas generales en torno a los nexos naturales entre los ejes priorizados desde la formación.

En cuanto al eje de investigación educativa, puede entenderse, en primera instancia, como la indagación permanente de las prácticas de aula, orientadas hacia la enseñanza y el aprendizaje en función de puntos de referencia (para la educación básica y profesional o profesionalizante). Las discusiones en esta perspectiva refieren aspectos como las didácticas, los enfoques pedagógicos, las formas de aprender y de enseñar, los aspectos diferenciales de las comunidades educativas, las reconfiguraciones curriculares y todas aquellas que requieran ser revisadas por los docentes y los estudiantes.

La investigación educativa como la sistematización permanente de las acciones escolares que permiten la delimitación de lo que se hace y de cómo se hace en función de generar saber para el contexto propio y para otros contextos de reflexión educativa. En este sentido, 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.

En ambos sentidos, el de reconocer, sistematizar y analizar los aspectos propios de las prácticas y aquel de objetivizar dicho saber para ponerlo en diálogo con otros textos convoca, ante todo, un escenario formativo que se incorpora en espacios de discusión y reflexión para los docentes, quienes necesariamente lo hacen extensivo a sus estudiantes.

Esta forma de hacer extensivo el saber investigativo tiene varias manifestaciones: la transformación de la práctica en el aula, la generación de conocimiento pedagógico para los estudiantes de la formación profesionalizante, la configuración de líneas y/o proyectos de investigación, la conformación de redes o centros de interés, o bien la redefinición de las cartas de navegación que orientan el rumbo de las instituciones; además, todas aquellas manifestaciones que sean propias a las ENS.

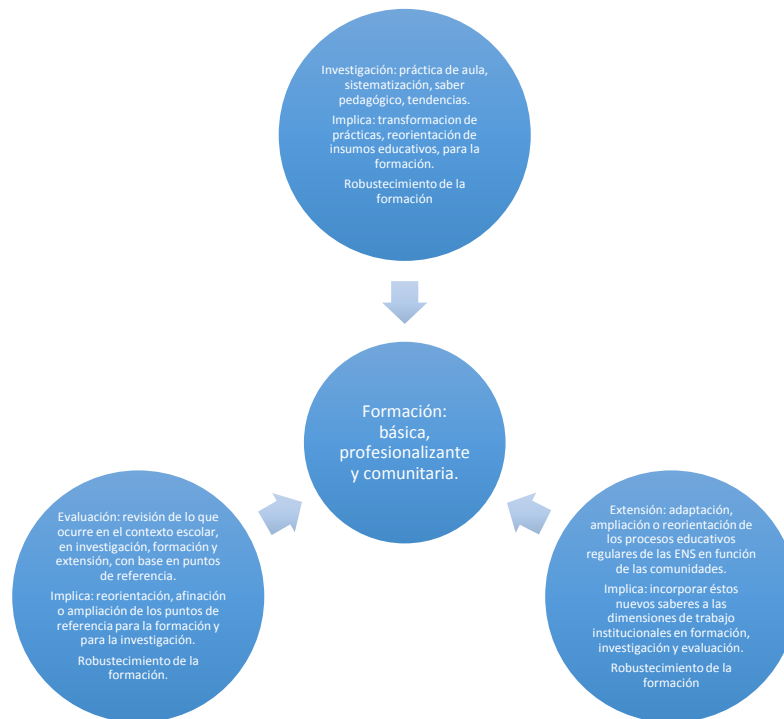
La investigación educativa es, así, inseparable de la formación en tanto implica la determinación de poner en diálogo todos los insumos, las prácticas y los referentes a partir de los cuales las instituciones educativas ponen en escena su misión.

La evaluación como eje transversal provee insumos de información para la formación y para la investigación. En el caso de la educación básica y profesionalizante implica la revisión de aquello que ocurre en el contexto escolar con base también en puntos de referencia, y para el caso de la formación a la comunidad se refiere fundamentalmente a su capacidad de reconocimiento y apropiación de elementos culturales específicos. En todos los casos, la evaluación permite revisar en distintos momentos y a través de distintos procesos, los puntos de referencia establecidos para su desarrollo, el alcance y pertinencia de los mismos o la necesidad de reorientarlos. De este modo la evaluación orienta, reorienta, matiza o potencia la formación, la investigación y la extensión como procesos en construcción.

En este sentido los puntos de referencia de la formación y de la investigación (que pueden ser propósitos, sentidos, metas u objetivos) son el insumo de trabajo de los procesos evaluativos.

En tanto laboratorio para el ejercicio pedagógico y en general educativo, las comunidades de impacto de las ENS le aportan esencialmente nuevo saber. De este modo, la adaptación, ampliación o reorientación de los procesos educativos regulares de las ENS en función de las comunidades, proveen un ejercicio de formación para las mismas. Es decir se requiere de aprender en cada nueva experiencia y de, a partir de allí, incorporar éstos nuevos saberes a las dimensiones de trabajo institucionales: el ámbito pedagógico, didáctico, investigativo, administrativo y demás. La extensión como proceso constituye un punto álgido para las ENS en tanto las configura como entidades que aprenden.

En síntesis, las relaciones entre los ejes pueden verse así:



Además de las relaciones que se mencionan, los ejes establecen distintos tipos de relaciones entre sí. La experiencia de la formación desde la extensión, por ejemplo, determina el surgimiento de nuevas líneas de investigación, de nuevas formas de abordar el currículo y de curricularizar otros saberes.

Si bien estos ejes deben visibilizarse, su identificación tiene como propósito comprender las orientaciones particulares en torno a las cuales las ENS implementan procesos similares a otras instituciones educativas pero en miras a recorrer un camino bien delimitado: la formación de docentes.

La formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores – ENS-

Como eje articulador de la naturaleza de las Escuelas Normales Superiores (en adelante ENS), la formación de docentes refiere sentidos y acciones varias que se delimitan con base en las características del perfil del docente que se busca formar. De este modo, los sentidos amplios de la formación, como concepto, se incorporan no sólo en la concepción misma de la formación, sino en dos campos más: los dominios y saberes esperados del perfil de salida del docente-estudiante de las ENS y el alcance de la formación de los mismos en los distintos niveles educativos de las ENS.

De este modo, como campos esenciales para el desarrollo misional de las ENS, se entretienen y complementan entre sí en busca de cumplir los objetivos institucionales

trazados. En este contexto, a continuación se presenta una propuesta en torno al alcance y a las características de los campos mencionados, como lineamientos orientadores para las ENS.

El concepto de Formación en las Escuelas Normales Superiores

La formación de docentes en una ENS es entendida en un sentido muy amplio y no es equiparable a los conceptos de aprendizaje o de educación; si bien los incluye, la formación toca además todas las esferas de lo humano que incluye los sentidos (el tacto, el gusto, el olfato, la visión), la memoria, los aspectos ético, estético, moral, cognitivo, sexual y emocional, así como la formación teórica y práctica. Así lo expresa el filósofo George Gadamer (1991):

...partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que en su época entendía por formación. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica y tampoco designa un comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. (p. 40)

La formación, entonces, sólo puede entenderse desde procesos continuos de auto formación, es decir, refiere un trabajo permanente sobre sí mismo, de auto conocimiento y auto reflexión, 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 su puesto, incluyen experiencias académicas, pero que no se restringen sólo a éstas. La formación de docentes se constituye por una constante reflexión en torno al quehacer profesional diario, a manera de pregunta.

Por otra parte, el concepto de formación adquiere en Jorge Larrosa (como se cita en Osorio, 2010) el sentido de *Bildung* refiriéndose a la experiencia de transformación del sujeto que se forma

Podríamos definir la *Bildung*, como el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica se consolida a partir de un movimiento de ida y vuelta, que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido, que se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después formado o transformado al lugar de origen. (p.146)

De este modo la formación inicial de los docentes en las Escuelas Normales Superiores tiene una característica esencial: es integral, pues tiene que ver con una plena conciencia del sujeto entorno al hecho de que sus experiencias de vida son, esencialmente, un

ejercicio de formación. La cualidad convoca los conceptos de autonomía a partir del cual es posible evaluar cada experiencia en la perspectiva de la construcción de un nuevo saber; y de autoformación, como la posibilidad que cada sujeto tiene de incorporar su experiencia en el bagaje de saberes que se convocan en la práctica pedagógica. La investigación en el aula, como práctica cotidiana, como cultura, conlleva de manera implícita ambos conceptos.

Otro aspecto importante en el marco de una visión integral de la formación de los docentes y estudiantes de las ENS, es su relación inseparable con la “educabilidad” y la “enseñabilidad” que están directamente asociadas al concepto de formación, como se presentó anteriormente, y al ejercicio profesional de quien investiga y actúa en el marco de la educación.

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 (López, 2004), apoya la delimitación en la formación de los docentes y estudiantes en las ENS, quienes cumplen un papel dentro de sus comunidades. Se trata de desarrollar la capacidad de reconocer las condiciones externas e internas que juegan un papel importante para el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior tiene un anclaje con el reconocimiento del rol social del profesor en contextos diversificados, es decir con su formación política, pues entender la relación estrecha entre las condiciones de un entorno social y las estrategias y formas en las que ocurre el aprendizaje, para incorporar preguntas novedosas a la práctica, es una manera de ejercer críticamente el rol de docente: matizar los saberes previamente adquiridos, incursionar en nuevos entornos para establecer relaciones educativas novedosas con la comunidad, así como reconocer la diversidad. En términos de habilidades, es la posibilidad que el docente tiene de construir nuevos saberes pedagógicos de acuerdo con su capacidad de negociación cultural con el entorno.

Por otra parte, generar un nivel de conciencia importante en cuanto a las características del contexto de interacción, desde los primeros años de formación, aporta elementos para la construcción de un proyecto de vida alineado con las necesidades propias del sujeto desde que es un niño, y aquellas que se dibujan en la dimensión vocacional y profesional del adolescente y del adulto.

En esta misma línea de ajuste (constitución) y desajuste (actualización y movilización) de los saberes profesionales del profesor, en otro sentido, el eje de formación guarda también una estrecha relación con 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, la enseñabilidad 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.

Este doble valor hace que el docente y el estudiante reconozcan los saberes curriculares como contenidos dinámicos y situados, cuya validez universal está en continua

reconstrucción. 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 síntesis, la educabilidad y la enseñabilidad como conceptos centrales en la formación de docentes y estudiantes en el marco de las ENS, aportan los elementos para fortalecer el rol del docente, desde sus primeros años de formación, como sujeto político que reconoce su posición histórica y geográfica, la caracteriza y asume en miras de establecer un diálogo permanente y constructivo con la misma.

Algunas características en torno al perfil de los docentes en las ENS, como instituciones de formación inicial.

Una de las estrategias formativas que algunas ENS vienen implementando en los últimos años es la de la escritura, la cual se constituye en el medio por excelencia para generar la reflexión; una reflexión que permita reinventar la escuela y reconocerla como una estructura cruzada por múltiples relaciones, en palabras de la profesora Marta Lorena Salinas. Este ejercicio de reflexión, a través de la escritura, posibilita la construcción de una mirada crítica y analítica sobre la práctica cotidiana y, por tanto, evita la repetición permanente de un quehacer que, en ocasiones, parece sin sentido y que impide la transformación de la escuela, del maestro y de su saber.

Cuando se escribe, nos alejamos del afán y del ahora, lo que nos permite trascender sobre lo realizado, recrear y de igual manera compartir con otros nuestras posturas; este ejercicio redundará, así, en la conformación de una comunidad académica cuyas discusiones reorientarán los procesos de la formación, la enseñanza y el aprendizaje. La escritura desarrolla en el maestro la capacidad para observarse, reconstruirse, problematizarse y, de esa manera, transformar su quehacer docente, lo que la convierte en el instrumento por excelencia para construir subjetividad y elaborar saber.

La escritura de sí, por otra parte, y la posterior lectura en el colectivo docente tiene como finalidad que el maestro, en su constitución como sujeto, se ponga en escena y pueda hacer una mirada crítica sobre sí mismo y su práctica pedagógica. Al respecto Michel Foucault (1983) refiere: “escribir es, por tanto, mostrarse, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro”. Los relatos autobiográficos conllevan a que el maestro construya su propio espejo y a la vez someta su imagen a la discusión de sus pares, dado que el ejercicio posibilita la transformación de sí mismo y de su enseñanza.

De esa manera, las historias de vida, las narraciones, los diarios pedagógicos y otras formas de registro y narración le facilitan al maestro la toma de conciencia de sí, como sujeto de saber, como sujeto de deseo, enseñante de la ciencia, hombre público y constructor de conocimiento didáctico y, sobre todo, como investigador.

Todo este proceso de reflexión sobre sí mismo se orienta hacia la transformación tanto del docente como de su objeto de enseñanza, en una relación de interestructuración. La

movilización y el cambio, necesariamente implica un nuevo estado, es decir la conversión del sujeto (Foucault, 1983).

Lo anterior indica entonces que el maestro debe hacer suya la necesidad de asumir la práctica pedagógica como un proceso de auto reflexión, convirtiéndola en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica.

Entonces, la práctica pedagógica deja de ser la repetición de un modelo didáctico establecido o un espacio donde se vierte una teoría de manera acrítica y descontextualizada, ya que trasciende el concepto de práctica como transmisión, y se convierte en un medio formativo donde el maestro se constituye en un intelectual reflexivo y constructor de conocimiento; lograr este cometido requiere la conformación de un equipo docente en el que se posibilite una enseñanza interdisciplinaria, permeada por la investigación y la escritura.

Es precisamente la sistematización de las experiencias y las reflexiones permanentes sobre éstas, las que hacen posible la identificación de los aciertos y desaciertos, de los problemas y las soluciones con el fin de reorientar las nuevas prácticas.

Aquí es donde la escritura en el contexto pedagógico cumple un papel importante como registro, memoria y construcción de saber, y sólo a través de ella se realizará el seguimiento a los cambios, transformaciones y problemas que se dan en el campo de la enseñanza. En síntesis, la escritura en el contexto de la práctica pedagógica, desarrolla en el maestro la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, es decir desde una actitud investigativa.

La revisión de los aspectos centrales de la formación, desarrollada en un apartado anterior, y la identificación de la escritura como actividad en la que confluye la acción pedagógica central del maestro, ha permitido delimitar algunas de las cualidades propias de los docentes y estudiantes de las ENS, a saber:

- Reconocer las condiciones externas e internas que juegan un papel importante para el aprendizaje de los estudiantes (educabilidad).
- Construir nuevos saberes pedagógicos de acuerdo con su capacidad de negociación cultural con el entorno (educabilidad y enseñabilidad).
- Reconocer las posibles dimensiones curriculares y pedagógicas de un área del saber, como configuración histórica, social y cultural (enseñabilidad).
- Reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas (el papel de la escritura).

Las cualidades descritas, además, dialogan con varias de las apuestas que se han planteado desde el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), específicamente en el subsistema de formación inicial de los docentes, en el cual las ENS juegan un papel esencial, que aborda tres ejes transversales: la pedagogía, la investigación y la evaluación.

En síntesis, se reconoce entonces que la pedagogía y la didáctica, la educabilidad y la enseñabilidad, incorporadas en forma de investigación permanente a través de la

escritura, son los aspectos centrales de los proyectos educativos institucionales, como sustento y horizonte de la formación de sus estudiantes, con matices particulares según los niveles de formación: educación preescolar, educación básica primaria y básica secundaria, educación media y programa de formación complementaria.

Sobre los niveles formativos en las ENS

De acuerdo con el marco delimitado en los apartados anteriores, que refieren los asuntos centrales de la formación de los docentes y estudiantes en las ENS, a continuación se revisan los distintos niveles formativos, como un subtema esencial para la definición de la naturaleza de las ENS.

En el caso de la educación preescolar y básica primaria que ofrece la ENS, en correspondencia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, sobre los fines generales de la educación y los fines específicos para estos niveles, se debe reconocer como un espacio pedagógico en el cual los futuros maestros o docentes que forma la ENS tienen la posibilidad de observar, aplicar y validar las teorías pedagógicas y didácticas que estudian, y experimentar y reflexionar en torno a propuestas de innovación e investigación.

Desde este punto de vista, los ambientes de aprendizaje que se promueven en la educación preescolar y básica primaria de la ENS son un modelo de referencia para la formación de los niños y las niñas, espacios ideales de trabajo en los cuales desarrollan sus competencias básicas para la vida y aprecian, desde su rol de estudiantes, lo que significa ser maestro. Al mismo tiempo, los futuros maestros desarrollan sus competencias profesionales y hacen explícita la relación teoría – práctica de la pedagogía, como saber fundante de la formación de docentes.

Esto implica que el currículo de la educación preescolar y básica primaria que ofrece la ENS debe estar en coherencia con los principios, modelos y conocimientos que se estudian en la propuesta de formación de docentes de la misma ENS y, por supuesto, con aquellos que constituyen el espacio natural y primario para la práctica pedagógica de los futuros maestros: pedagogía, didáctica, educabilidad y enseñabilidad.

La educación básica secundaria, en su propuesta curricular, debe evidenciar la continuidad de las prácticas y ambientes de aprendizaje que se propician en los niveles anteriores; es decir que los espacios académicos de este nivel reflejan el modelo pedagógico y las estrategias didácticas definidas en el currículo de la ENS. Sus alcances y propósitos se establecen de acuerdo a los fines de la educación para este ciclo educativo, definidos en la Ley General de Educación; no obstante, también es el momento propicio para que la ENS haga seguimiento a sus estudiantes para observar sus potencialidades e intereses, como posibles maestros. En otro sentido, los espacios enriquecidos para el aprendizaje en cada una de las áreas, que el estudiante vivencia desde su rol, le permiten reconocer en las prácticas de sus maestros, las bondades, proyecciones e implicaciones del ejercicio docente, el sentido del ser maestro y, con ello, identificar en sí su motivación y vocación por la docencia.

Es importante resaltar a este respecto que las ENS pueden desarrollar actividades intencionadas o proyectos para identificar potencialidades docentes en sus estudiantes, sin que se conviertan en asignaturas sobre pedagogía o didáctica en la básica secundaria. La identificación vocacional permitirá, de igual modo, reconocer desde las potencialidades, las posibles rutas de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de proyectarlos hacia contextos de práctica acordes con sus intereses.

En la educación media, las ENS desarrollarán un área exploratoria en educación que será entendida como un primer espacio de formación de los estudiantes en la perspectiva de ser maestro en el futuro. A partir de este espacio exploratorio, se propicia el acercamiento a la profesión docente y a las competencias para el ejercicio de la docencia en los niveles de educación preescolar y básica primaria. Tal acercamiento tendrá una línea curricular acorde con lo que se desarrolla en el programa de formación complementaria, con la intención de que el estudiante de la ENS que opte por la carrera docente, tenga oportunidades de continuar su formación ya sea en una ENS o en una Institución de Educación Superior.

El último nivel corresponde al programa de formación complementaria que, si bien tiene una línea de formación acorde con el proceso educativo que establezca la ENS para todos sus niveles, es opcional en tanto el bachiller puede o no continuar su formación en este campo, con miras a la fortalecer la posibilidad de ser maestro. En este programa se comprenden, analizan y teorizan los procesos que desarrollan los estudiantes desde su propia experiencia formativa en los niveles de preescolar y básica primaria, y se profundiza en los saberes necesarios y específicos que le permitirán al futuro maestro desarrollar las competencias para el ejercicio de su rol como profesional de la educación.

En este sentido se reconocen como saberes básicos los relacionados con los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, así como elementos referidos a la educación inclusiva, la interculturalidad, los proyectos pedagógicos transversales, el aprendizaje de una lengua extranjera, el uso de las TIC, entre otras temáticas señalados por las políticas y referentes nacionales, así como las tendencias sobre formación de maestros para el Siglo XXI a nivel internacional. Como complemento de todo ello, y elemento central de la formación de docentes, la práctica pedagógica toma un lugar relevante en este programa para acercar al futuro maestro o docente a la realidad de su ejercicio como profesional de la educación.

La formación de docentes como eje articulador para el fortalecimiento de las ENS: la investigación, la evaluación y la extensión

Dado que la formación es el primero de cuatro ejes priorizados para el fortalecimiento de las ENS, se concibe como un eje articulador de la investigación en el aula (a partir del ejercicio de la escritura), de la evaluación formativa y de la extensión desde las ENS. En tanto eje vinculante, se revisan a continuación las relaciones de base que la formación sostiene con los demás ejes.

En cuanto a la investigación como estrategia formativa permanente, permite que el maestro, y el maestro en formación de las ENS, 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.

En relación a la evaluación formativa, la línea de formación en las ENS requiere de un proceso sistémico de recolección de información que le permita tomar decisiones en relación con la mejora de la misma formación. Por ello, la evaluación se convierte en un eje esencial, pues orienta el seguimiento y valoración de los procesos de enseñanza, tal y como se plantea en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), en el que se le reconoce como uno de los ejes transversales del sistema de formación, y se entiende como la "...actividad crítica desde la cual se aprende, en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento" (Álvarez como se cita en MEN, 2013, p. 66)

Por otra parte, 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.

La investigación educativa en las escuelas normales superiores

La investigación educativa

Como aventura crítica a partir de la cual ocurren confrontaciones en torno a los saberes, a las ideas y a las miradas pre constituidas, la investigación busca crear condiciones para que los participantes en la aventura indagadora realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer y aprendan a ver, observar, analizar y entender lo que hacen, viven y aprenden, lo que constituye la base de una cultura de la investigación.

En el campo educativo, la investigación toma sentido en tanto evidencia una construcción de conocimiento situada en sujetos, discursos, contextos y dinámicas educativas. De este modo, la investigación se consolida entre la teoría y la práctica, y busca la transformación de la realidad.

En algunos documentos marco de las ENS, puede inferirse que la investigación educativa se comprende desde la propuesta de Restrepo (1996)

“se ha entendido generalmente 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” (Pág. 21).

La investigación contempla entonces la comprensión de los fenómenos educativos para favorecer la toma de decisiones, con el fin de mejorar la calidad educativa, tal y como lo señala Santos Guerra (2000). Pero también implica darle un lugar político al maestro, ya que como lo han señalado autores como Stenhouse, Gimeno y Pérez, y Freire, entre otros, el maestro como investigador e intelectual transformador, debe asumir los diferentes escenarios educativos. El aula, debe ser comprendida como uno de los primeros espacios en donde se construyen conocimientos y teorías. En este sentido, los maestros aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica, mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

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.

La investigación en las ENS

La investigación en las ENS como eje transversal de la formación inicial del maestro junto con la pedagogía y la evaluación, ha sido consideradas por las diferentes normas reglamentarias constituyéndose así como un referente de calidad que contribuye a la cultura de la investigación y a la generación del espíritu investigativo en los maestros en ejercicio y en formación.

En este sentido el Decreto 3012 de 1997 (Derogado) planteaba como una finalidad de las ENS el desarrollo de procesos investigativos que harían parte de su proceso curricular. Por otra parte, el documento marco que orientó la *Acreditación de Calidad y Desarrollo de las ENS* para el año 2000 consideró la investigación educativa como uno de sus referentes en dos perspectivas: la primera, en la formación de los Normalistas Superiores para reflexionar sobre su propio ser y que hacer y la segunda, relacionada con la institución como un espacio de aprendizaje a partir del desarrollo de líneas de investigación. Además, el Decreto 4790 de 2008, incluido actualmente en el Decreto 1075 de 2015, establece como una de las condiciones de calidad para el programa de formación complementaria el desarrollo de innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo.

En el marco del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN; 2013) se reconoce la investigación, junto a la pedagogía y la evaluación, como un eje transversal

del sistema, desde el cual se articulan la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada del docente.

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: (i) ...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, (ii) ...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 (iii) ...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 docentes, analizar y cualificar las prácticas de los docentes o maestros a nivel de la educación preescolar y básica primaria, plantear propuestas innovadoras para la formación de estos, brindar espacios formativos para los futuros maestros y desarrollar o fortalecer la actitud reflexiva en estos 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 (i) ofrecer una formación de calidad para los niños y niñas en su educación preescolar y básica primaria, (ii) identificar potenciales futuros maestros entre los estudiantes de la educación básica secundaria, y (iii) 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 estudien elementos básicos sobre investigación educativa y participen en espacios que motive en ellos la necesidad de reflexionar sobre sus propias prácticas como docentes.

Todo lo anterior, permite evidenciar que la investigación educativa debe ser incorporada en el currículo, atendiendo a los diferentes niveles de formación. En el caso de la formación de los futuros maestros, la articulación curricular de la investigación deberá orientarse como una alternativa didáctica para el desarrollo de su práctica pedagógica y como experiencia desde la posibilidad de los estudiantes del PFC de participar en proyectos de investigación que estén adelantando los docentes de la institución.

Esto posibilitaría el desarrollo progresivo de las siguientes competencias en el campo de la investigación:

- Investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Reflexionar críticamente sobre la propia práctica y sobre las habilidades sociales en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Indagar y desarrollar la propia práctica basándose en la investigación educativa.
- Tomar conciencia de las propias concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Observar críticamente la práctica y reconocer los problemas, dilemas y obstáculos más significativos, no sólo desde un punto de vista práctico, sino también desde valoraciones éticas e ideológicas.
- Contrastar a través del estudio, el debate y la reflexión, las concepciones y experiencias propias con las de otros profesores e investigadores, como forma de hacer evolucionar el modelo didáctico personal y de formular hipótesis de intervención más potentes que las anteriores para abordar los problemas profesionales más relevantes.
- Poner en práctica dichas hipótesis y establecer procedimientos para un seguimiento riguroso de la misma.
- Contrastar los resultados de la experiencia con la hipótesis de partida y con el modelo didáctico personal, establecer conclusiones, comunicarlas al conjunto de la profesión, detectar nuevos problemas y volver a empezar⁹.

Finalmente, 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. Como lo relaciona Freire:

Enseñar exige investigar. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. ...La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador. ...Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo (2004, p. 7)

⁹ Los elementos enunciados, se encuentran en COMISIÓN I: Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/alternativas_superar_fragmentacion_curricular_educacion_secundaria_fu_magalli.pdf

Sistema de investigación de las ENS

El desarrollo del proceso investigativo requiere una organización institucional, a través de la configuración de un ambiente propicio para la reflexión y el diálogo sobre las prácticas docentes y, en general, sobre la educación. Lo anterior puede llevar en el mediano y largo plazo a la definición de líneas de investigación y a la consolidación de grupos de investigación. Se trata de que las condiciones estén dispuestas para promover la actitud reflexiva del educador y su interés por conocer y explicar la realidad; por ejemplo, los maestros de preescolar en sí mismos conforman una comunidad académica que reflexiona sobre su práctica y, desde ahí, generan un saber que cualifica el trabajo con los niños y alimenta la formación de los futuros docentes.

El eje de investigación educativa busca así, la consolidación de una estructura denominada sistema de investigación, al interior de la cual se agrupan las diferentes investigaciones desarrolladas a nivel nacional. A través del sistema, también se busca tanto divulgar los conocimientos producidos por medio de la publicación de los resultados de investigaciones y, como alcanzar un posicionamiento académico, pedagógico e investigativo de las ENS.

Para lograr esta apuesta por un sistema de investigación, se requiere la materialización de aspectos como:

- Definir las políticas, líneas, propósitos, estrategias, procedimientos y estímulos académicos y económicos para la investigación educativa en las ENS. De este modo, se configura la estructura organizativa denominada “Sistema de Investigación”. En donde el Ministerio de Educación y las Entidades Territoriales son los garantes del cumplimiento y desarrollo de este sistema.
- Debe contemplar un proceso de medición en correspondencia con la producción de las ENS.
- Tiempos para planear, desarrollar, evaluar y sistematizar la investigación tanto para los estudiantes como para los maestros. Esto significa que en la asignación académica de los maestros debe contemplarse la investigación.
- Espacios para el desarrollo de las actividades propias de la investigación. Lo cual implica plan de formación permanente de los maestros, posibilidad de participación en diferentes escenarios educativos a nivel local, nacional e internacional, divulgación de los avances y resultados, fortalecimiento de los colectivos y semilleros de investigación. Recursos para financiar el plan de formación permanente, los grupos de investigación, las publicaciones, la participación en eventos académicos.
- Adecuación de la infraestructura física y la dotación necesaria para la puesta en marcha del sistema de investigación.

- Relaciones interinstitucionales que dinamicen los convenios de cooperación académica-investigativa que visibilice la proyección social y política de las ENS en la formación inicial de maestros.
- La estructura del sistema de investigación contempla la delimitación de líneas de investigación, grupos y semilleros, los cuales desarrollan diferentes proyectos de acuerdo a las necesidades de las ENS.

En coherencia con estas condiciones surge la necesidad de establecer un *Sistema de Investigación Institucional* que desarrolle los elementos del sistema nacional para orientar y fortalecer los procesos de investigación, así como para apoyar la conformación de comunidad académica y de la cultura investigativa en cada una de las Normales Superiores.

La evaluación en las escuelas normales superiores.

Dada la connotación académica de la ENS, es natural darle relevancia a la producción y divulgación del saber pedagógico y didáctico a través de los procesos formativos e investigativos que desarrolla; pero lo anterior está incompleto si la ENS no asume un proceso de evaluación formativa, que le provea la información sobre el desarrollo de la propuesta curricular, desde la mirada del desempeño de los docentes, de los estudiantes, y en especial de los futuros docentes, y de los diferentes procesos que desarrolla.

Sentido de la evaluación en la ENS

En el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores* se reconoce a la evaluación como uno de los ejes transversales de dicho sistema, y se entiende 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); 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).

De esta manera, para el caso de la ENS, a través de la evaluación se fortalece y cualifica la formación de docentes, se generan mejores espacios académicos y de práctica pedagógica, y se propician mejores ambientes de aprendizaje para los niños de educación preescolar y básica primaria.

La evaluación adquiere sentido al cumplir su función pedagógica; es decir, al ser concomitante con la misión de la educación, los objetivos institucionales, la formación de los docentes y los propios sujetos que participan. Así mismo, y de igual manera que con la investigación, la evaluación se debe tener como objeto de estudio en sí misma, de manera que los futuros maestros adquieran saberes y desarrollen competencias relacionadas con el saber evaluar como acción propia de su quehacer docente futuro y reconocer los productos de la evaluación como fuentes de información para comprender y estudiar el avance de sus procesos de enseñanza y los factores que los propician.

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 mismas.

Un eje transversal de evaluación formativa con sentido holístico, integral y procesual. Holístico porque contempla la autoevaluación, la coevaluación, la hetero-evaluación y la meta-evaluación; integral porque contempla lo intelectual, afectivo y social; y procesual porque si bien se interesa por acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje, también se interesa por los resultados para tomar decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación formativa como eje transversal de las ENS

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.

Se evalúan, entonces:

“los aprendizajes del educador, las condiciones de asimilación y aprehensión de los conocimientos, los contenidos conceptuales, la calidad y pertinencia de los programas de formación de educadores, las instituciones formadoras y el sistema de formación de educadores” (MEN, 2013, p.67)

De esta manera, para el caso de las ENS, a través de la evaluación formativa se fortalece y cualifica la formación de docentes, se generan mejores espacios académicos y de práctica pedagógica, y se propician mejores ambientes de aprendizaje para los niños de educación preescolar y básica primaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, 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; 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.

La razón fundamental para que las ENS sean instituciones que aprenden de manera permanente, es que han apropiado la evaluación formativa como una cultura permanente, enraizada en cada uno de sus actores y en cada uno de sus actos; de esta forma, al valorar con conciencia de mejoramiento cada actuación, se previenen errores, se hace una gestión más eficiente y se mejora la conciencia de todos en relación con la calidad desde la planeación hasta la ejecución y evaluación.

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 nivel 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.

De este modo, como proceso, a partir de la evaluación se está en constante búsqueda de información o datos en torno al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los niveles de la escuela. Lo anterior para obtener conocimientos más detallados que ayuden a definir fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y a tomar decisiones por parte de los implicados en el proceso. Para ello, la evaluación se vale de la investigación.

En el proceso educativo macro de las ENS se asume la evaluación como camino de investigación, complemento de formación docente y de los procesos de proyección, dado que estos elementos aislados carecen de sentido en el marco de la formación de docentes. De este modo, la evaluación como investigación implica un proceso planeado, sistemático y continuo que permite la recolección de información para retroalimentar, reorientar, validar y verificar si se alcanzaron o no los objetivos, los propósitos o metas propuestas y finalmente si se está cumpliendo con lo fines de la educación.

Promueve además tres elementos clave en el proceso educativo:

- **La funcionalidad institucional:** que en el contexto institucional se entiende como la forma de satisfacer las necesidades y demandas del entorno.
- **La eficacia:** entendida como los niveles de logro de los objetivos, fines educativos y metas estratégicas que se proponen.

- **La eficiencia:** conceptualizada como el uso razonable de los recursos destinados al logro de metas, fines y propósitos educativos.

La evaluación adquiere sentido cuando cumple con su función pedagógica; es decir, al ser concomitante con la misión de la educación, los objetivos institucionales, la formación de los docentes y los propios sujetos que participan.

La evaluación como objeto de estudio en una ENS

En la malla curricular y en el plan de estudios, la evaluación ocupa un lugar importante. Para la educación Media y el PFC, hay campos académicos en que discurren las teorías y referentes conceptuales construidos en este ámbito para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas mediadas por la evaluación; para generar las apropiaciones conceptuales que sustentan las prácticas de las evaluaciones internas y externas del aprendizaje, de la evaluación institucional y del sistema educativo, en la perspectiva de lo que el PEI de cada ENS plantea en el marco de las políticas nacionales. Para la educación preescolar y básica, la reflexión se centra en procesos de aprendizaje.

Se encuentra que la evaluación se tiene como objeto de estudio en sí misma; como referente de calidad educativa institucional con los procesos de autoevaluación y, con las pruebas externas, como regulador de la vida académica en los procesos de aprendizaje. De esta manera, los miembros de la comunidad educativa, los maestros y los futuros maestros, adquieren saberes y desarrollan competencias relacionadas con el saber evaluar como acción propia de su quehacer docente. Por otra parte, permite que los docentes reconozcan los productos de la evaluación como fuente de información para comprender y estudiar el avance de sus procesos de enseñanza y los factores que los propician.

La evaluación como referente de calidad Educativa

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.

De otra parte, las ENS atienden los procesos de autoevaluación y los planes de mejoramiento acorde con los parámetros que establece la Guía 34 del MEN y con los criterios de verificación de condiciones de calidad definidos por el Decreto 4790 de 2008, actualmente incluido en el Decreto 1075 de 2015.

La guía 34 está referida a las 4 áreas de gestión que precisan la mirada al servicio educativo que se presta en los ciclos y niveles de preescolar, básica, y media desde el concepto de institución educativa que no incluye el PFC. De igual modo sucede con el SIGCE plataforma para la gestión de la calidad del servicio educativo en educación preescolar, básica y media. Por otra parte, y dado que en el concepto de establecimiento educativo no se contempla la existencia del programa de formación complementaria, no hay campos en la plataforma que recojan y hagan visible la información para este programa.

Bajo esta condición, la autoevaluación y los planes de mejoramiento configuran un escenario distinto en la perspectiva auto-evaluativa del PFC y del resto de programas de la Institución.

En el proceso de verificación, los actores han entendido y asumido la autoevaluación como un proceso que contribuye a su formación y al mejoramiento institucional para lo cual evalúan permanentemente los objetivos del proyecto educativo institucional (PEI). Producto de esta evaluación se elaboran planes que posibilitan cambios en el PEI y procesos de mejoramiento continuo. Estos planes consideran su viabilidad y pertinencia respecto a las necesidades institucionales.

La evaluación como regulador de la vida académica en los procesos de aprendizaje

A partir de la promulgación del Decreto 1290 de 2009, las Escuelas Normales revisaron, ajustaron y definieron el sistema Institucional de evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes. Al igual que en muchas otras situaciones, cada ENS incorporó los lineamientos para la evaluación y promoción de los estudiantes del PFC. Esto significa que se sigue asumiendo que la Escuela Normal es una Institución estructurada y articulada desde el preescolar (transición) hasta el PFC.

En las ENS prevalece el enfoque de la evaluación formativa que, desde la visión de Scriven (1967), se refiere a los procedimientos utilizados por los maestros con la finalidad de adaptar los procesos didácticos a los progresos y a las necesidades del aprendizaje de los estudiantes. Pero, si asumimos que los aprendizajes no solo están referidos a los sujetos que hacen parte de las organizaciones, sino también a las organizaciones mismas, la escuela es una organización que aprende por lo que el concepto de

evaluación formativa está referido a la totalidad de la organización misma dado que evaluar convoca, entre otros, los siguientes aspectos

- Procesos administrativos, académicos, directivos, curriculares y organizacionales.
- Aplicación de conocimiento en situaciones de aprendizaje y solución de problemas.
- Comprensión de lectura.
- Análisis y procesamiento de información.
- Evaluación de desempeño.
- Cambios conceptuales.
- Procesos meta-cognitivos.
- Procesos grupales.
- Logros individuales.

Con respecto a los propósitos de la evaluación, se establecen para una diversidad de objetivos que abarcan los siguientes aspectos:

- Identificar fortalezas.
- Encontrar orígenes del error.
- Valorar desempeños y logros.
- Apreciar cambios.
- Señalar nuevas metas estratégicas de aprendizaje.
- Desarrollar procesos meta-cognitivos.
- Favorecer el conocimiento de sí mismo.
- Diseñar estrategias de desarrollo individual y social.

Al determinar que las ENS tienen una naturaleza diferente al de una institución educativa, como sistema organizacional que aprende, la mirada auto-evaluativa está referida al sistema formativo que se inicia en preescolar (transición) y va hasta el programa de formación complementaria.

De este modo se entiende que los procesos de evaluación en las ENS poseen algunas cualidades que les son propias, como su transversalidad y especificidad en todos los niveles de formación; para el caso del Programa de Formación Complementaria se acogen los criterios evaluativos acordes con los establecidos por las universidades,

explícitos en el Decreto 4790 de 2008, incluido en el Decreto 1075 de 2015 como condiciones de calidad. En cuanto al sistema integral de evaluación, expresan el planteamiento conceptual correspondiente al enfoque y modelo formativo, los criterios y propósitos, la escala valorativa, las acciones y estrategias de seguimiento y las maneras de promoción, incluyendo al PFC.

Con respecto a lo pedagógico, la evaluación en las ENS se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el estilo, ritmo y proceso de aprendizaje de los estudiantes. La escala cuantitativa es homologable en términos cualitativos desde el preescolar hasta PFC.

En este orden de ideas la evaluación en las ENS, se entiende como un proceso de monitoreo continuo, participativo, secuencial, de observación y de análisis sobre los procesos de aprendizaje, las potencialidades, los avances, las dificultades y las interferencias en el proceso que vaya desarrollando el estudiante y la problematización de la enseñanza.

De esta manera, la evaluación es un proceso de reflexión, problematización y autorregulación para los sujetos de la institución, que tiene en cuenta los criterios, desempeños y las formas de evaluación previamente establecida y coherente con el enfoque pedagógico institucional. La evaluación gira en torno a la construcción del conocimiento, es decir, el conocimiento es el acontecimiento de la evaluación.

Otro aspecto fundamental es que la evaluación es concebida como mediación (Suárez y Latorre 2000). Es el acompañamiento o conducción de los procesos en el aula o en el entorno. Es un proceso que permite al maestro acercarse al estudiante en actitud reflexiva, con autonomía, autorregulación y comprensión de la forma como aprende la persona. Así, retoma el conocimiento que adquiere de sí mismo en relación con el contexto que le rodea para aportar a su proyecto de vida e intervenir en la construcción de un sistema de aprendizaje y del nivel del logro deseable, de manera que los participantes del proceso apropien una cultura de mejoramiento. El lema es “Evaluar para enseñar y aprender mejor” y su función didáctica es mejorar los procesos de enseñanza sin dejar de atender la diversidad, desde una perspectiva de educación incluyente.

Se encuentra entonces que las ENS asumen la responsabilidad de la evaluación no sólo referida a los aprendizajes sino al sistema educativo institucional en los componentes de:

- Evaluación de la Enseñanza referida al sujeto maestro, los equipos de aula, la planeación didáctica y las formas de evaluación.
- La evaluación de los aprendizajes referida al estudiante, la educabilidad, las relaciones intersubjetivas.
- La evaluación del currículo referido a la enseñabilidad, plan de estudios, proyectos, investigación; evaluación de la institución referida al PEI, plan de mejoramiento, gestión directiva, gestión comunitaria.

Lo enfoques de evaluación oscilan entre la racionalidad técnica (cuantitativa) y racionalidad práctica (descriptiva), asunto de necesario estudio con profundidad investigativa de tal forma que permita construir la relación que hay entre lo que los documentos explicitan y las tensiones que en la práctica genera la cultura escolar.

La formación de maestros en el ámbito de la evaluación del nivel de preescolar

Considerando los referentes legales a saber: la ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994 y el decreto 2247 de 1997, la evaluación en preescolar es asumida como un proceso permanente de observación, análisis del desarrollo del niño y la niña desde sus dimensiones y de su aprendizaje; allí ,los padres, docentes, niños y niñas, aportan a su formación y a su seguimiento. Del mismo modo, la evaluación es entendida como un proceso integral, que corresponde al reconocimiento de los procesos de aprendizaje desde las distintas dimensiones del ser humano, que pueden equipararse al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, hábitos, y valores que determinan al niño como persona, desde sus ritmos individuales hasta su relación con el otro, con el ambiente de aula, con la familia, con los recursos, y con las demás personas y entes que son parte esencial de la enseñanza-aprendizaje.

Para posibilitar el desarrollo integral de los niños de preescolar, como lo propone la política nacional, la evaluación en las ENS (como instituciones formadoras de formadores y gestoras de la integralidad) tiene un carácter formativo y por ende cualitativo; desde el ingreso del niño a la institución se crean múltiples oportunidades de aprendizaje, se identifican las estrategias, técnicas e instrumentos adecuados para la enseñanza aprendizaje y se inicia un trabajo colaborativo entre el docente y padre de familia.

En el diseño curricular contemplado en la ENS para el Programa de Formación Complementaria, hay cursos académicos fundamentados en la evaluación como herramienta de regulación y autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes del PFC. A través de la lectura y profundización de documentos sobre la evaluación y la normatividad, responden a discusiones amplias sobre los procesos, tomando en consideración puntos de vista diversos, experiencias exitosas que se han desarrollado a nivel internacional y nacional.

También desde el PFC se busca proporcionar el desarrollo de habilidades para construir instrumentos de evaluación que conlleven a juicios valorativos sobre los aprendizajes con enfoque de competencias. Por otra parte, una revisión de los estudios e investigaciones que se realizan en diversas universidades, aportan diversos referentes frente a la evaluación formativa. De este modo, la evaluación tiene múltiples funciones y propósitos, entre los cuales pueden reconocerse:

- Mejorar la motivación del estudiante hacia el trabajo escolar.

- Fomentar a través de prácticas evaluativas una cultura de la cooperación que se refleje en sus prácticas diarias y transforme la visión tradicional de la evaluación.
- Incentivar el desarrollo de estilos de evaluación centrados en logro de los objetivos y no en la sanción.
- Procurar que la evaluación sea una oportunidad de aprendizaje, antes que un riesgo de fracaso.
- Brindar herramientas para que el estudiante pueda aportar significativamente en autoevaluaciones institucionales y planes de mejoramiento de la Instituciones Educativas donde llegue a desempeñarse.
- Analizar la evaluación del desempeño docente no como un medio de coacción sino como una posibilidad de autorreflexión y mejoramiento.

En razón de ampliar la delimitación de los alcances de la evaluación en este nivel, pueden, se mencionan a continuación algunas características de la evaluación en este nivel:

- Evaluar el aprendizaje de los niños y niñas como un avance en relación con los objetivos propuestos para el nivel y las competencias descritas en el plan de estudios.
- Evaluar las relaciones que se establecen en el grupo, la organización y disposición del ambiente, los espacios tiempo y recursos.
- Evaluar la participación e integración del maestro, padre y estudiantes.
- Evaluar el quehacer propio del maestro (reconocimiento de necesidades del grupo, la planificación, las estrategias y seguimiento, los conocimientos, actitudes) a través de las reflexiones pedagógicas.
- Evaluar para la reflexión de la misma y el mejoramiento del proceso educativo.

La extensión comunitaria en las escuelas normales superiores.

La extensión comunitaria en las ENS.

Desde el amplio contexto académico detallado con anterioridad, se reconoce también como una función de la ENS su proyección social a través de procesos de extensión, los cuales se encuentran articulados con la formación, la investigación y la evaluación. Estos

procesos proporcionan herramientas para participar activamente en el mejoramiento de la calidad de la educación de la nación.

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.

De este modo, la extensión como formación de ciudadanos que puedan tener una visión crítica y transformadora de su realidad, se constituye 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.

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.

De este modo, pensar en la extensión comunitaria implica necesariamente abordar el campo de la pedagogía, a la que se reconoce como un saber con carácter discursivo en relación con el quehacer y la crítica conceptual. Por lo tanto, la extensión en clave pedagógica no es una simple práctica sistemática fundada sobre leyes de hechos, sino que existe, explica, describe y transforma un conjunto de fenomenologías que constituyen el soporte discursivo, es decir, aquello a lo que se refiere cuando se habla de la formación de seres humanos en un sentido amplio.

La extensión comunitaria se nutre de la pedagogía como referente conceptual, pero crea al mismo tiempo una urdimbre de relaciones con la investigación en educación, en aras de comprender y emancipar los contextos socioeducativos y los diversos actores que se involucran en dicha tarea.

En consecuencia, todo discurso y actuación posee un referente, se refiere a algo, ese algo es explicado e intervenido de acuerdo con el desarrollo alcanzado por el saber que se trate. Pero cuando ese algo trasciende los acontecimientos del mundo cotidiano se convierte en problemática de investigación, y se denomina objeto formal de conocimiento e investigación, que demanda de la crítica conceptual de sus fundamentos.

En esta línea, Durkheim (1979) contempla algunos elementos que nos permiten un acercamiento a la comprensión de la relación entre educación y ser social:

“La finalidad de la educación consiste en construir dentro de cada uno de nosotros a ese ser social...Para ello cada sociedad se forma un determinado ideal de hombre, de que es lo que tiene que ser tanto del punto de vista intelectual, como desde el físico y moral” (p. 89)

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

Por otra parte, la ENS es una institución que garantiza el derecho educativo en los niveles de educación preescolar, básica y media y en su programa de formación complementaria. También forma docentes para que se desempeñen en la educación preescolar y básica primaria, con un proyecto educativo institucional que tiene como visión y misión la formación inicial de docentes, desde la articulación de cuatro ámbitos: la formación de docentes de calidad, con el referente de la pedagogía, la investigación educativa, la evaluación formativa y la proyección social.

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 entidad territorial y en el país.

Es así como la ENS asumen un rol reflexivo y propositivo en su actuación como parte del comité territorial de formación docente, que asesora a la secretaría de educación para la definición, implementación, seguimiento y evaluación de un plan territorial de formación docente pertinente a las necesidades de los educadores en servicio de la entidad territorial.

En esta línea de acción, como lo señala en el documento MEN (2014) las ENS pueden (i) proponer e implementar programas de formación para la actualización y el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes de educación preescolar y básica

primaria; (ii) brindar asesoría a las instituciones educativas y a la misma secretaría de educación para la cualificación de los ambientes de aprendizaje y el mejoramiento de las propuestas curriculares a nivel de educación preescolar y básica primaria, particularmente en las instituciones con las cuales la ENS tiene convenios para la realización de prácticas pedagógicas; (iii) convocar a eventos, seminarios, congresos, encuentros, etc., para la divulgación de sus procesos formativos, investigativos y evaluativos y (iv) desarrollar cursos o programas para que estudiantes de educación media de instituciones educativas o bachilleres desde un espacio de exploración en educación, reconozcan sus intereses o potencialidades para ser maestros, entre otros escenarios. (pág. 23)

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, la extensión comunitaria se desarrolla a partir de la cooperación, posicionando a las ENS como un aliado estratégico para todos los organismos públicos y privados que pretenden responder no solo a las demandas, situadas en el ámbito formativo, investigativo, en lo concerniente a lo educativo.

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 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.

Apuestas críticas desde la extensión comunitaria.

Responder a un sin número de necesidades del contexto, no permitiría centrar las posibilidades de construcción de conocimiento, desde la perspectiva de la extensión, como la promoción de acciones que permiten un acercamiento a las problemáticas sociales. Es por ello, que el lugar de las ENS frente a la tarea política de la extensión está referida a una articulación entre la formación, la investigación y la extensión comunitaria, de tal manera que se orienten las prácticas pedagógicas y los conocimientos disciplinares a la consolidación de sujetos críticos que se asuman como parte de una sociedad. 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.

La investigación le permite a las ENS intervenir a través de la extensión comunitaria, es decir, las acciones de extensión se hacen a la luz de necesidades y resultados investigativos que permiten transformar la infancia, sus familias y sus contextos. A partir

de allí, el encargo social que es conferido a la institución formadora de maestros (as), Escuela Normal Superior, es de coparticipar en la restauración del tejido social resquebrajado por la multiplicidad de factores que ponen en riesgo la vida y la integridad de los colectivos humanos, en cuyo seno se encuentra inmersa la infancia, la juventud y la familia; sujetos e institución que en alto índice se ven sometidos a vulneración de derechos y a la exclusión social. Esta perspectiva, situada en la brecha del desarrollo y en adeudo con la integración social y progresiva de la persona.

Una de las tareas a desarrollar desde la extensión comunitaria, se centra en la tradición crítica y en el marco jurídico de la educación colombiana. Se trata entonces de la construcción y ejecución de propuestas que contengan acciones relacionadas con el posconflicto, que conlleva a pensar no solamente en un escenario de cátedra de la paz, sino en todas implicaciones que deja este proceso.

No es osado, entonces, afirmar que los municipios de Colombia que tienen una ENS son privilegiados por contar con un aliado estratégico que está dispuesto a orientar todas sus acciones hacia sus pobladores en función de alcanzar mejor calidad de vida y de apoyar a sus mandatarios, en marco de la legalidad, para construir confianza y credibilidad en nuestro sistema gubernamental. Históricamente, las ENS se han encargado de la educación rural y de las infancias, por lo que desde los procesos de extensión, le apuesta al desarrollo rural y no escatima esfuerzos para que sus educandos lleguen a los contextos más apartados del país, con un mensaje de aliento y con la firme convicción de que el Estado está representado en la institucionalidad.

Referencias

Campo, R. & Restrepo, M. (1993). La Educación en el desarrollo Humano. En Seminario para estudios de Postgrado. Bogotá: Universidad Javeriana.

Durkheim, E. (1979). Educación y sociología. Madrid: Ediciones Sígueme.

Foucault, M. (1983). La escritura de sí. En *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.

Fumagalli, L (s/f). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/alternativas_superar_fragmentacion_curricular_educacion_secundaria_fumagalli.pdf

Freire, P (2002). Pedagogía de la Autonomía. México: Editorial Siglo XXI.

Gadamer, G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gallego, R. & Pérez, R. (1999). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XI, pp. 87-117.

Gimeno y Pérez (1996) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Editorial Morata

López, N. (2004). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf>

Osorio C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (2000) Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Serie documentos formación de maestros.

Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf

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

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

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

Mockus, A. (2012). Pensar la universidad. Medellín: Ediciones EAFIT.

Pérez, E y Sánchez, J. (2005) La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, vol. 9, núm. 2, pp. 317-329. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>

Restrepo, B. (1996) Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Modulo Icfes. Colombia. Disponible en: file:///localhost/C:/Users/alben_000/Downloads/Restrepo-B.-Investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n-1996.pdf

Santos, M. (2000) La escuela que aprende. Madrid. Editorial Morata.

Stenhouse, L. (1997) Cultura y educación. Sevilla: Kikirikí.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally