





LA ESCUELA NORMAL

EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR LATINOAMERICANO

Marlén Rátiva Velandia
Diana Elvira Soto Arango
Diana Carolina Pulido Huertas
Compiladoras



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN



LA ESCUELA NORMAL

EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR LATINOAMERICANO

Marlén Rátiva Velandia

Diana Elvira Soto Arango

Diana Carolina Pulido Huertas

Compiladoras



ENFOQUE: INVESTIGACIÓN

Área OCDE: Ciencias Sociales

Disciplina: Ciencias de la Educación

Colección N°5.

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 años, libros.

La escuela normal en la formación del educador latinoamericano

The normal school in the training of the Latin American educator

Primera Edición, 2025

200 ejemplares (impresos)

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 años, libros. No. 05

© Marlén Rátiva Velandia, 2025

© Diana Elvira Soto Arango, 2025

© Jumara Seraphim Pedruzzi, 2025

© José Rubens Lima Jardimino, 2025

© Oscar Hugo López Rivas, 2025

© José Enrique Cortez Sic, 2025

© Ana María Hernández Ayala, 2025

© Marcela Mondragón Lovera, 2025

© Diana Carolina Pulido Huertas, 2025

© Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, 2025

© Luisa Fernanda Jiménez Cubillos, 2025

© Sandra Milena Ochoa Pérez, 2025

© David Mauricio Giraldo-Gaviria, 2025

© Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde, 2025

© Esperanza Reyes Carrión, 2025

© Diego Eduardo Naranjo Patiño, 2025

© Paola Andrea Ochoa Pérez, 2025

© Armando Martínez Moya, 2025

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

ISBN (impreso) 978-958-660-964-7

ISBN (ePub) 978-958-660-965-4

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

La escuela normal en la formación del educador latinoamericano/The normal school in the training of the Latin American educator. Rátiva Velandia, Marlén; Soto Arango, Diana Elvira; Pulido Huertas, Diana Carolina (Compiladoras). Tunja: Editorial UPTC, 2025. 270 p.

ISBN: 978-958-660-964-7

ISBN Digital 978-958-660-965-4

1. Escuela Normal. 2. Formación docente. 3. Educador. 4. Historia de la educación. 5. Investigación. 6. Latinoamérica.

(Dewey 907) (THEMA - JNB - Historia de la educación)

Rector, UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez

Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez

Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés

Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín

Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez

Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez

Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal

Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar

Representante Área Artes

Edgar Nelson López López

Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria

Representante Grupos de Investigación

Editora

Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo

Adán Alberto Ramírez Santos

Impresión

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 – 36

Cel. 314 411 5024

Tunja – Boyacá – Colombia

Citar este libro / Cite this book

Rátiva Velandia, M.; Soto Arango, D.; Pulido Huertas, D. (Comp.) (2025).

La escuela normal en la formación del educador latinoamericano. Editorial UPTC.

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 años, libros, No. 05.

<https://doi.org/10.19053/uptc.9789586609654>



Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

<https://editorial.uptc.edu.co>



Facultad Ciencias de la Educación - UPTC

Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación

90 Años

Libro N°. 05

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Arguello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Luis Eduardo Molina Pacheco

Resumen

La Escuela Normal en la formación del educador Latinoamericano es un libro que recopila productos de investigación sobre las Escuelas Normales en el ámbito nacional e internacional. En este libro los aportes al campo del conocimiento sobre las escuelas normales y la formación docente, se fortalecen desde la mirada multidisciplinar de los autores, la colaboración nacional e internacional, y el intercambio de saberes y experiencias. Destacamos que su publicación corresponde al bicentenario de las Escuelas Normales en el país.

El libro se divide en dos partes, la primera denominada Política y legislación en la formación pedagógica e investigativa de la escuela normal en Latinoamérica, y la segunda, la escuela normal en el contexto de la formación docente investigativa. Las contribuciones corresponden a Colombia, Chile, Brasil, Guatemala y México.

Palabras clave: Escuela Normal, Formación docente, Educador, Historia de la educación, Investigación, Latinoamérica.

Abstract

La Escuela Normal en la formación del educador Latinoamericano is a book that compiles research products on Normal Schools at the national and international contexts. In this book, the contributions to the field of knowledge about normal schools and teacher training are strengthened from the multidisciplinary perspective of the authors, national and international collaboration and the exchange of knowledge and experiences. We emphasize that its publication corresponds to the bicentennial of the Normal Schools in the country.

The book is divided in two parts, the first called Policy and legislation in the pedagogical and investigative training of the Normal School in Latin America, and the second, the Normal School in the context of research teacher training. The contributions belong to Colombia, Chile, Brazil, Guatemala and Mexico.

Key Words: Normal schools, Teacher training, Educator, History of education, Research, Latin America.

CONTENIDO

Presentación.....	15
--------------------------	-----------

PARTE I.

Política y legislación en la formación pedagógica e investigativa de la escuela normal en latinoamérica.....	21
---	-----------

Política y legislación en la escuela normal colombiana, 1821-1932 <i>Marlén Rátiva Velandia y Diana Elvira Soto Arango.....</i>	<i>23</i>
--	-----------

A Escola Normal de Ouro Preto: sujeitos, restauração, apogeu e declínio (1872-1928) <i>Jumara Seraphim Pedruzzi y José Rubens Lima Jardimino.....</i>	<i>53</i>
--	-----------

Los inicios del normalismo en Guatemala y la primera escuela normal rural, siglos XX y XXI <i>Oscar Hugo López Rivas, José Enrique Cortez Sic y Ana María Hernández Ayala.....</i>	<i>87</i>
---	-----------

El desarrollo de las escuelas normales rurales y regionales en Guatemala, siglos XX – XXI <i>José Enrique Cortez Sic, Oscar Hugo López Rivas y Ana María Hernández Ayala.....</i>	<i>115</i>
--	------------

PARTE II.

La escuela normal en el contexto de la formación docente investigativa.....	143
--	------------

Retos de la virtualidad en la práctica pedagógica investigativa en la escuela normal <i>Marcela Mondragón Lovera, Diana Carolina Pulido Huertas y Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda.....</i>	<i>145</i>
---	------------

La Escuela Normal de Junín. Formando educadores desde los grupos de investigación <i>Luisa Fernanda Jiménez Cubillos, Sandra Milena Ochoa Pérez y Diana Elvira Soto Arango.....</i>	<i>173</i>
--	------------

La escritura académica en la escuela normal. Una apuesta para fortalecer la investigación pedagógica <i>David Mauricio Giraldo-Gaviria y Marlén Rátiva Velandia</i>	195
La videgrabación de la práctica docente y su potencial como reflejo analítico. <i>Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde, Esperanza Reyes Carrión y Diego Eduardo Naranjo Patiño</i>	223
El otro lado de la luna: efluvios de la significación docente en la voz de maestras rurales en América Latina <i>Paola Andrea Ochoa Pérez y Armando Martínez Moya</i>	247

PRESENTACIÓN

El grupo de investigación «Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana», HISULA, ha desarrollado diversas investigaciones sobre la formación de educadores en el ámbito nacional e internacional. Esto ha permitido estrechar lazos entre investigadores colombianos, brasileños, guatemaltecos, chilenos, mexicanos, entre otros. Producto de esto, en esta oportunidad el grupo de investigación presenta el libro *La Escuela Normal en la formación del educador Latinoamericano*, que se da como resultado de los proyectos de investigación *La Universidad Colombiana en la Formación de Educadores, Modernidad, Poder Político en la Sociedad del Conocimiento. 1992-2019, SGI 3366* y *Maestras Rurales e Identidad Profesional Docente. Historias de Vida desde los Territorios. (Regiones: Caribe, Cundiboyacense y Amazonía Colombiana) Siglo XX y XXI, SGI 3523*. y de la estancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En esta oportunidad los productos presentados son colaboraciones realizadas entre investigadores principales del grupo de investigación HISULA, integrantes de semilleros de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y maestros de Escuelas Normales, quienes hacen parte de la Red Internacional *Formación de educadores en Escuelas Normales*, y que han participado en las versiones del *Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales* divulgando los resultados de las investigaciones que han realizado.

El presente libro atiende al principio de la corresponsabilidad académica, un principio de la Red y del grupo de investigación HISULA, en el que se vincula a investigadores (nacionales e internacionales), educadores de escuelas normales (nacionales e internacionales), y maestros en formación en el desarrollo de investigaciones de índole académico y de interés mutuo, relacionados con la formación docente, la historia de las escuelas normales, la investigación, la escritura académica, la práctica pedagógica, la política pública educativa, etc.

Además, las colaboraciones abordan las propuestas centrales que se desarrollan en los proyectos de investigación mencionados anterior-

mente y que buscan dar a conocer las experiencias de los educadores latinoamericanos en el trayecto histórico pedagógico e investigativo de las escuelas, la formación docente desde las experiencias actuales, y su legado con el fin de seguir avanzando en nuevas propuestas que contribuyan a la construcción del saber pedagógico e investigativo de los maestros en formación.

Por otro lado, nuestro interés es el de resaltar la importancia de las Escuelas Normales en la formación del educador, específicamente, en esta versión, del educador latinoamericano. Debido a esto, las colaboraciones corresponden a países como Brasil, Chile, Colombia, Guatemala y México. Nuestro compromiso de seguir ampliando la mirada en Latinoamérica, nos lleva a plantear unas próximas versiones que incluyan, como su título lo indica, a Latinoamérica.

Esta temática tiene gran relevancia para la Uptc, toda vez que cuenta con un programa de Escuelas Normales en convenio, a quienes apoya y asesora en procesos académicos, investigativos y administrativos; algunos artículos pertenecen a Escuelas que están en convenio con la universidad. Por consiguiente, los aportes al campo del conocimiento sobre las escuelas normales y la formación docente, se fortalecen desde la mirada multidisciplinar de los autores, la colaboración nacional e internacional y el intercambio de saberes y experiencias. A su vez, este libro será referente para múltiples investigaciones, estudios y análisis sobre las Escuelas Normales en el ámbito nacional e internacional. También es de destacar que su publicación corresponde al bicentenario de las Escuelas Normales en el país.

El libro se divide en dos partes, la primera denominada *Política y legislación en la formación pedagógica e investigativa de la escuela normal en Latinoamérica*, y la segunda, *La escuela normal en el contexto de la formación docente investigativa*. Conformadas por cuatro y cinco capítulos, respectivamente, que se describen a continuación.

En el primer capítulo, *Política y Legislación en la Escuela Normal colombiana. 1821-1932*, bajo el método de la historia social de la educación, se analiza la política y legislación de las escuelas normales en Colombia hasta el siglo XXI, con el fin de indagar sobre las reformas educativas que incidieron en estas instituciones. El capítulo llega hasta el año 1932, y el aporte se realiza a la periodización de la institución educativa en lo referido a corrientes de pensamiento y evaluación.

El segundo capítulo, *A Escola Normal de Ouro Preto: sujeitos, restauração, apogeu e declínio (1872-1928)*, analiza los elementos que hicieron parte del proceso de reestructuración de la Escuela Normal de Ouro Preto, en la tercera fase de funcionamiento, y enfatiza en la reapertura, leyes, reglamentos, sujetos, y el proceso de feminización del cuerpo docente. El estudio se basa en investigaciones sobre la historia de las instituciones escolares y/o educativas en Brasil. Las fuentes utilizadas fueron los registros producidos por la escuela, los documentos gubernamentales sobre la instrucción pública de Minas Gerais en el periodo estudiado, periódicos y almanaques, relatorías de los presidentes de las provincias en las asambleas legislativas provinciales, y la legislación educacional minera de la época.

El tercer capítulo, *Los inicios del normalismo en Guatemala y la primera Escuela Normal Rural. Siglos XX y XXI*, refiere el surgimiento del movimiento normalista en Guatemala, y dentro de ese marco se mencionan los intentos por fundar la primera escuela normal rural, hasta llegar a concretarlo después de cuatro décadas, desde el primer intento. Además, en el recorrido histórico, menciona reformas y mejoras de la escuela normal rural hasta llegar a la época actual, siendo clave la formación de profesores para los niveles iniciales y preescolar, así como la formación de bachilleres en ciencias y letras con orientación pedagógica.

El cuarto capítulo, *El desarrollo de las escuelas normales rurales y regionales en Guatemala. Siglos XX y XXI*, presenta los orígenes de las escuelas normales en Guatemala a partir de las escuelas normales rurales y las escuelas normales regionales. La investigación se realizó a través de fuentes primarias, acudiendo a la hemerografía y a entrevistas de profesionales que tuvieron relación directa con el quehacer docente y administrativo en las escuelas.

Se detallan tres escuelas normales rurales que se crearon posteriormente a la Escuela Normal Rural número 1. La Alameda; Pedro Molina, que fue objeto de trabajo en otro artículo y dio paso a completar el proceso con la presentación de las historias de las Escuelas Normales número 2, Totonicapán, número cuatro, Salamá, Baja Verapaz y número 5, Flores, Petén; Escuela Normal Regional de Occidente -ENRO-Sololá y Escuela Normal Regional de Oriente -ENRO- Monjas, Jalapa; instituciones educativas donde egresaron con Título de Maestros de Educación Primaria Rural y en las dos últimas como Maestros de Educación Primaria.

La segunda parte del libro aborda la Escuela Normal revisando la formación docente desde la perspectiva investigativa, en cinco capítulos que dan cuenta del trabajo al interior de las escuelas normales nacionales e internacionales, las apuestas para seguir cualificando la formación docente, la práctica pedagógica y la investigación como aspectos esenciales para la configuración del educador latinoamericano.

Desde esta perspectiva, el capítulo *Retos de la virtualidad en la práctica pedagógica investigativa en la Escuela Normal*, propone el diseño de una estrategia para la ejecución de la práctica pedagógica investigativa de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del PFC, en siete sedes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón, Cundinamarca. El estudio se desarrolló en siete etapas, en la zona rural, con estudiantes con necesidades tecnológicas, de conectividad, caracterizados por su compromiso en su proceso de aprendizaje y quienes se vieron afectados emocionalmente durante el confinamiento.

Por otro lado, el capítulo *La Escuela Normal de Junín. Formando educadores desde los grupos de investigación*, presenta la transformación de los procesos investigativos al interior de la escuela, los cuales se dieron a partir de 2018, con la vinculación de docentes de las diferentes áreas del conocimiento a las investigaciones de los estudiantes de la media y del ciclo complementario, conformando grupos de investigación y asumiendo roles investigativos en la comunidad académica en la Escuela Normal de Junín. Esto con el fin de garantizar la investigación en cada uno de los campos propuestos por la Escuela desde la línea: Maestro y Comunidad, la cual promueve la transformación social, cultural, ambiental y científica.

A su vez, el capítulo *La escritura académica en la Escuela Normal. Una apuesta para fortalecer la investigación pedagógica*, presenta el resultado de la reflexión sobre la divulgación de conocimiento producto de las actividades de investigación que se realizan al interior de las escuelas. Para esto, se revisó la normatividad y se analizó lo prescrito en las últimas tres décadas que transformó las Escuelas Normales Superiores en Colombia para identificar los retos. Como resultado, se reconoce la estrecha relación que tienen la práctica pedagógica, los procesos investigativos y la divulgación del conocimiento a través de procesos de lectura y escritura, en especial por medio de acciones de alfabetización académica. De allí se presentan tres elementos que se profundizan.

El problema: Alfabetización académica, escritura y representaciones sociales, cuestiones del saber disciplinar, pedagógico y académico; la triada: escritura, investigación y práctica pedagógica en las Escuelas Normales Superiores, y la alfabetización académica, práctica relevante en la formación del profesorado.

El capítulo *La videgrabación de la práctica docente y su potencial como reflejo analítico*, analiza los resultados de investigación alrededor de las prácticas pedagógicas de maestras en formación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en la Ciudad de México. En la investigación se identificaron las disonancias entre el discurso declarativo de la docente en formación sobre su postura pedagógica, el tipo de docencia y lo que se evidencia en la acción. La investigación con enfoque cualitativo tuvo como aspecto central las concepciones y discursos de las maestras en formación, desde un ejercicio de autocontraste, a partir del registro audiovisual de la práctica docente de un grupo focal de maestras en formación para contrastar la autoobservación con la narrativa, como estrategia para fortalecer el proceso de formación docente.

El libro finaliza con el capítulo *El otro lado de la luna: efluvios de la significación docente en la voz de maestras rurales en América Latina*, que busca contribuir al despliegue de la historiografía de género, desbrozando la búsqueda del latido que hizo y ha hecho existir a las maestras rurales ante la cortina de humo que caracterizó su silencio, y aún humea en el panorama interpretativo de la educación latinoamericana. Para esto se hace un acercamiento a la historia de vida de una maestra colombiana contemporánea, a fin de arrojar luz sobre los pliegues de su día a día como educadora, como mujer y como ciudadana en el ancho y ajeno mundo rural, pero a la vez íntimo, familiar y significativo. Se utilizan recursos de la sociología y la pedagogía crítica, y se intenta encontrar aquellas dimensiones de análisis que descubran la trascendencia de su protagonismo.

Marlén Rátiva Velandia,
Diana Elvira Soto Arango,
Diana Carolina Pulido Huertas

Doctorado Ciencias de la Educación - Uptc-Grupo HISULA
Tunja, 11 julio 2024

PARTE I

POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DE LA ESCUELA NORMAL EN LATINOAMÉRICA

POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL COLOMBIANA, 1821-1932¹

Marlén Rátiva Velandia²
Diana Elvira Soto Arango³

Introducción

La formación de los maestros en Colombia ha sido una política permanente del Estado, en sus diferentes épocas, que se ha cristalizado en una amplia gama legislativa de reformas educativas. El interés central, ha radicado en el hecho de que el maestro es el encargado de formar el ciudadano que ha requerido el país en cada periodo histórico. Por lo tanto, desde los inicios de la República, en el siglo XIX, los nuevos gobernantes le dieron relevancia a la fundación de escuelas de primaria y a las escuelas normales, como la institución que los formaría.

Esta política se sustentó desde la secularización⁴ de la educación, que ya había iniciado Moreno y Escandón⁵, en el periodo colonial, y que la nueva generación de líderes republicanos, consideraban, bajo la política estatal, cambiar la realidad, y transformar la vida socio-política-cultural y económica de la República.

Estos gobernantes, pensaron utilizar como estrategia el formar un educador para lograr los cambios de mentalidad en la población, aplicando

1 Artículo producto de la estancia posdoctoral Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia bajo la dirección de Diana Elvira Soto Arango.

2 Estancia posdoctoral Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Posdoctorado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Doctora en Ciencias de la Educación — Uptc RUDECOLOMBIA. Integrante grupo HISULA. Coordinadora Red Internacional *Formación de educadores en Escuelas Normales*. Docente en primer nombramiento Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. marlen.rativa@uptc.edu.co

3 Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. correo electrónico diana.soto@uptc.edu.co

4 Diana Elvira Soto Arango, “La secularización en los estudios superiores de Santafé de Bogotá y Mompos. Siglo XVIII”, en *Estudios sobre la universidad Latinoamericana. De la colonia al siglo XXI. Reformas universitarias*. (Madrid: RUDECOLOMBIA-Ediciones Doce Calles, 2004).

5 Diana Elvira Soto Arango, *La reforma del Plan de Estudios del fiscal Moreno y Escandón. 1774-1779*. (Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2004).

nuevos métodos y el razonamiento ilustrado para instituir la formación del ciudadano republicano.

En esta investigación de tipo histórico, se propuso como aspecto relevante indagar sobre las reformas educativas que incidieron en las escuelas normales de Colombia a partir del análisis de la normatividad que surgió entre los siglos XIX y XXI. Dichas reformas fueron publicadas en los periódicos de la época, en resoluciones, decretos, leyes, lo que conllevó al análisis documental de fuentes primarias y secundarias que se encontraban en el Archivo General de la Nación y la Biblioteca Luis Ángel Arango, información que fue registrada en una base de datos para su posterior consulta.

En dichas fuentes se identificaron reformas educativas y el método que orientó el pensamiento pedagógico. En este documento, presentaremos el análisis de 1821 a 1932 teniendo en cuenta que, la primera fecha, corresponde a la primera norma que se expidió para crear las Escuelas Normales en el territorio colombiano, y la segunda cuando se organizaron las Facultades de Educación.

Es así que, bajo el método prospectivo, consideramos que se debe, en **primera** instancia, analizar el pasado de estas instituciones educativas dentro de los contextos político-socio-culturales de cada época. **Segundo**, establecer si las políticas y normativas fueron viables, o por el contrario establecer cuáles fueron los factores internos o externos a la institución, que no permitieron llevar a cabo las políticas planteadas. **Tercero**, el analizar la prospectiva de las Escuelas Normales en la actualidad, debe tener en cuenta las tendencias de su desarrollo dentro de la globalización y la «Sociedad del conocimiento»⁶, que en medio de la pandemia nos lleva a imaginar, en un periodo corto, la transición de las mismas, y que la formación del educador en las escuelas se replantea a diario para resolver una realidad con nuevos retos en la comunicación y estrategias de enseñanza para la educación colombiana.

6 «El conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades cuyos contornos empezamos a vislumbrar bien pueden calificarse de sociedades del conocimiento». Jérôme Bindé, *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. (París: Ediciones UNESCO, 2005), 5.

Por lo anterior, en la investigación general nos hemos propuesto caracterizar estas instituciones desde los hechos históricos de reformas educativas, en cinco periodos⁷: el primero, de 1821 a 1870, que se ubica en la reforma de los republicanos que establecen las escuelas Normales en este país y finaliza con la reforma educativa de los radicales. El segundo, de 1871 a 1932, lo iniciamos con el efecto de la reforma educativa de los radicales hasta la reforma de 1932 que crea la Facultad de educación. El tercero, de 1933 a 1994, con repercusión y cambios en las Escuelas Normales, hasta llegar a la Ley 115⁸ de 1994, que establece cambios significativos en las Escuelas Normales. El cuarto, de 1995 a 2011, que establece la aplicación de la citada Ley 115, hasta llegar a la Resolución 4660⁹ del 13 de junio de 2011, centrada en la verificación de las condiciones de calidad de los Programas de Formación Complementaria (PFC) en las escuelas Normales que habían quedado condicionadas.

El quinto, la asumimos a partir del 2012 con la prospectiva de las acreditaciones, los posibles cambios estructurales que se darán en las mismas y lo establecido en el Decreto 1236¹⁰ de 2020. Por lo tanto, esta periodización se establece a través de las rupturas que brinda la política del Estado, y la legislación cristalizada en las reformas educativas que analizamos solo a través de tres indicadores: 1) La concepción del Estado sobre la Escuela Normal, enmarcado en el contexto socio-político-cultural; 2) Corrientes de pensamiento con reformas en los planes

7 Estos periodos históricos se han venido planteando en diferentes eventos académicos, recibiendo aportaciones de los investigadores especialistas en el tema de las Escuelas Normales. El último, fue en Temuco del 17 a 19 de octubre de 2018, en el XII Congreso Internacional de Sociedad Historia de la Educación Latinoamericana-SHELA. Consultar reseña del XII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-SHELA. IV Coloquio de maestras indígenas, africanas y afrodescendientes. II Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales. II Encuentro de revistas en Historia y Educación en Iberoamérica, 17-19 de octubre del 2018, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 21(32), 2019, 324-330 https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9496/7960

8 Ley 115 de 1994, 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

9 Resolución 4660 de 2011, 13 de junio de 2011, por medio de la cual se establece la fecha de verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-275272.html?_noredirect=1

10 Decreto 1236 de 2020, 14 de septiembre de 2020, por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 parte 3 del Decreto 1075 de 2015 “Único Reglamentario del Sector Educación” y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

de estudio y normativa de evaluación de esta institución; 3) Profesores y estudiantes.

El análisis se establece desde la historia social de la educación, donde cada período se ubica en el respectivo contexto socio-político-cultural-educativo determinado, con problemas e ideales diferentes por las concepciones filosóficas-políticas de los gobernantes e incidencia en el tipo de formación de estos educadores que se desempeñarán en la educación primaria colombiana. Se concluye que las Escuelas Normales, fueron relevantes en la política estatal y planes de gobierno de los diferentes partidos políticos. Asimismo, estuvieron de acuerdo en el método y pedagogía, proveniente de las influencias extranjeras. Sin embargo, marcó diferencias entre los partidos políticos, en los dos primeros periodos analizados, en cuanto a la relación Estado-Iglesia-religión para establecer la secularización en el sistema de gobierno centralista o federalista y en la orientación económica del país en relación con el proteccionismo y libre cambio. Estas diferencias ocasionaron 52 guerras civiles en el siglo XIX.

Las Escuelas Normales en las Políticas de Estado y planes gubernamentales, 1821-1870

Colombia es un país latinoamericano que presenta, desde los inicios de la República, una voluminosa legislación, incluyendo la educativa. Por este motivo, hemos considerado como hilo conductor las reformas a la educación, que se han impulsado algunas veces dentro de la política estatal y otras simplemente por el interés particular de los gobiernos. Sin embargo, lo aprobado en la legislación sufre cambios en la aplicación en los diferentes contextos regionales del país.

Respecto a las Escuelas Normales como instituciones formadoras de los educadores, fueron un producto de la revolución francesa. De esta manera, quienes las impulsaron en su creación fueron los miembros del Comité de Instrucción Pública de la Convención Nacional. Destacamos a Dominique-Joseph Garat, quien sustentó la propuesta por iniciativa del ministro Joseph Lakanal, y se expidió así el Decreto del 30 de octubre de 1794, con la intención de formar en «las normas didácticas»¹¹. Esto luego se extendió a otros países de Europa y América.

11 Carlos Hernando Valencia Calvo, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera Mitad del Siglo XX*. (Manizales: Universidad de Caldas, 2006):24.

Precisamente dentro de este marco histórico, ubicamos el *primer periodo, de 1821 a 1870*, que corresponde en Colombia a la Ley 6 de agosto de 1821, bajo la presidencia de Simón Bolívar, y finalizamos con el Decreto Nacional Orgánico de la instrucción pública, del 1 de noviembre de 1870, bajo la presidencia del liberal radical Eustorgio Salgar y con la influencia de la corriente filosófica del positivismo que se introducía en los países de América Latina.

En la primera fecha de 1821, localizamos que la república de Colombia recién proclamada en el congreso de Angostura (17 diciembre de 1819), se reorganizó en el Congreso de Cúcuta, entre el 6 de mayo y 14 de octubre, y se expidió la Ley del 6 de agosto, para la denominada Gran Colombia, que unificaba a Venezuela, Quito y la Nueva Granada, y posteriormente se anexa a Panamá. Esta unión duraría 11 años, hasta el momento en que se disolvieron los respectivos países. Por otra parte, se realizó la transición del pensamiento ilustrado, el utilitarismo, al positivismo, y desde otros puntos de vista se mantenía la corriente hispanista. En lo económico, aunque el debate se centraba en el proteccionismo (conservadores) y/o librecambio (liberales), lo real es que en los inicios de la República, los empréstitos de Zea y de Santander para el desarrollo del reciente país, se transforman por los conservadores, al final del siglo XIX, por una entrega de la economía a los norteamericanos. En lo político aparecen los partidos, se establecen reformas constitucionales y un gran debate por el federalismo (liberales) y el centralismo (conservadores). Pero en algo estaban de acuerdo los diferentes líderes: la formación de los educadores como la fuente más directa, bajo el control del Estado, para formar el nuevo ciudadano.

Es así como, bajo la influencia francesa y alemana se planteó la organización de estas instituciones, pero en el método se recibe la influencia de Inglaterra con la enseñanza mutua de Joseph Lancaster¹², aunque más tarde es introducido el de Pestalozzi¹³.

12 Marlén Rátiva Velandia, «Escuela normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas», *Praxis*, 14, no. 1 (2018). 9-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2537>

13 Olga Lucía Zuluaga, «Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 a 1868», *Revista Educación y Pedagogía*, XIII, no. 29-30.

El hecho es que, en la citada Ley de 1821, se autoriza al poder ejecutivo, «para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales, utilizando el método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias»¹⁴. Hay que decir que, al año siguiente, se expidió una nueva Ley, del 26 de enero, donde se reiteró la fundación de la Escuela Normal bajo el método de Lancaster en Bogotá. La realidad es que, en las escuelas de primeras letras, sí se impulsó este método, y en 1826, José María Triana¹⁵ publicó el primer manual de enseñanza mutua¹⁶.

De especial relevancia fueron los catecismos patrióticos, textos fundamentales en la enseñanza de las escuelas de primeras letras y donde se centraba la enseñanza política del nuevo ciudadano. La concepción que se tenía sobre estas instituciones educativas era la de servir al Estado en la formación de docentes, que a su vez formarían la nueva generación de ciudadanos, con el pensamiento republicano y bajo la concepción de la secularización¹⁷.

Por otra parte, la realidad es que las Escuelas Normales, tal como estaban concebidas en Francia y Alemania, no llegaron a establecerse en estos años. Si bien a fray Sebastián Mora Berbeo, se le consideró el primer director de la Escuela Normal de Bogotá, esta no se diferenciaba de la de primeras letras, porque «se capacitaba al maestro de manera simultánea con los niños, en los conocimientos que posteriormente

14 Ley de 1821 Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos, Congreso de Cúcuta, art. 15.

15 José María Triana, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Bogotá: J.A. Cualla, 1845. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1845%20-%20Manual%20de%20Ensenanza%20Mutua%20para%20las%20Escuelas%20de%20primeras%20letras.pdf

16 Durante la República también se redactó el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, por José María Triana en 1845, en el cual se propuso que la enseñanza de la escritura se realizaría en ocho sesiones, iniciando con el dibujo de las letras en la arena, aprendizaje de los rasgos de las letras (deletreo) de un solo cuerpo (a, c, e), de dos cuerpos con prolongación hacia arriba (d, b) y hacia abajo (p, q) y las de tres cuerpos; deletreos en la pizarra, dictado de sílabas por dos, tres y cuatro; escritura de palabras monosílabas, bisílabas y de cuatro sílabas (método silábico). Los dictados se realizarían letra por letra, por sílabas o palabras; donde se empezaba por las más largas, es decir las polisílabas, hasta llegar a las monosílabas. Marlén Rátiva Velandía, José Rubens Lima-Jardilino y Claudia Figueroa. *Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales*. *Enunciación*, Vol. 2, no. 23 (2018): 153.

17 Diana Elvira Soto Arango, *La secularización en los estudios superiores*.

impartiría»¹⁸. Además, en la presidencia de Alcántara Herrán, se expidió la Ley del 2 de noviembre de 1844, la cual reiteró la apertura de las escuelas normales en cada capital. En esta norma se establece el plan de estudios¹⁹ y el método Lancasteriano.

Hay que decir que este periodo se caracteriza por las guerras civiles. Las diferencias políticas de centralistas (Bolívar) y federalistas (Santander) se fueron agudizando, y para mediados del siglo XIX, ya estaban establecidos los partidos liberal y conservador con marcadas diferencias ideológicas y políticas. Los liberales, defensores de las ideas ilustradas se sustentaban ahora en las teorías de Bentham, Tracy, entre otros, donde la secularización de la educación era un principio fundamental, estableciendo la diferencia entre la Iglesia y el Estado, defendiendo así la libertad religiosa y dándole un gran valor a la persona. Los principios programáticos de este partido liberal los dan a conocer en 1849 con el *Aviso* que «fue redactado por Ezequiel Rojas»²⁰. En este mismo año los conservadores con el periódico *La civilización*, declaran la creación de su partido, evidenciando los principios fundantes en la moral, la religión, el hispanismo, el orden y el progreso.

Indica el historiador Javier Ocampo que, en el siglo XIX en Colombia, se llevaron a cabo 52 guerras civiles y algunas duraron hasta dos años²¹. Lo anterior, fue acompañado de los cambios de las Constituciones según el partido político que estuviera en el poder y así mismo, se cambiaba la orientación educativa en relación con el Estado y la Iglesia.

Un elemento fundamental a tener en cuenta es que se legislaba para una población que casi se cuadruplicó, en este periodo, a pesar de las guerras. Sus habitantes estaban ubicados principalmente en las zonas rurales que evidenciaron la transformación en el desarrollo comercial e industrial. De esta manera, se formaron diferentes grupos por intereses económicos, mientras los negros clamaban su libertad, que lograron en 1851 en el gobierno liberal de José Hilario López, los indígenas se movilizaban en la defensa de sus tierras y resguardos.

18 Carlos Hernando Valencia Calvo, 44.

19 Liliana Haydée Gutiérrez, «A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia», *Praxis Pedagógica*, no. 15 (2014): 132.

20 Javier Ocampo, *Historia Básica de Colombia*. (Bogotá, Biblioteca Internacional, 2000):241.

21 Javier Ocampo, 257.

Dentro de este convulsionado panorama político, siempre estaba la posición de los gobernantes respecto a la educación y a la formación de los maestros. Desde diferentes orillas ideológicas se encontraban en la necesidad de formar los educadores que irían a enseñar a las escuelas de primeras letras. En definitiva, Colombia era un país inmerso dentro de las corrientes económicas, culturales y educativas de occidente, lo difícil era plasmar en la realidad las buenas intenciones de la reglamentación legislativa.

Llegamos al final del periodo en 1870. Bajo la presidencia del liberal radical²² Eustorgio Salgar, se expide el 1 de noviembre²³, el Decreto Nacional Orgánico de la instrucción pública. El Capítulo VII se le destina a las Escuelas Normales, reiterando la necesidad de su creación. Es relevante conocer que el Decreto inicia centralizando la educación en el poder ejecutivo y creando una oficina con dependencia directa del Ministro del Interior. Este punto era controvertido por otros sectores políticos que impulsaban el federalismo.

Al respecto indican: «seguir con especial atención los progresos de la Instrucción de los demás países, adoptar poner en planta las reformas que sean aplicables a las escuelas de la Nación»²⁴. Igualmente, queda evidenciado en el título III, capítulo I, que la orientación filosófica y política que debía guiar la educación era el de formar para «una sociedad republicana y libre»²⁵. Se indicaba que la educación debe garantizar la «organización republicana del Gobierno y asegurar los beneficios de la libertad»²⁶; y finaliza con «El Gobierno no interviene en la educación religiosa»²⁷.

Esta secularización de la educación sería el punto neurálgico para que, como en los tiempos de Azuero y Margallo, la iglesia se personificara en el obispo Bermúdez para realizar su oposición. Nada detuvo a este

22 Radical se «aplicó en Gran Bretaña, desde finales del siglo XVIII a los sectores más extremistas del partido liberal, que estuvieron en contra del autoritarismo del rey Jorge III», Miryam, Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870 – 1886*. (Tesis de Doctorado en, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002): 9.

23 Jaime Jaramillo Uribe, “Decreto orgánico Instrucción Pública Nov.1/1870”. *Revista colombiana de Educación*, no. 5 (1980). <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>

24 *Ibíd.*, 6.

25 *Ibíd.*, 9.

26 *Ibíd.*, 10.

27 *Ibidem*.

sacerdote para propiciar la guerra que sería una de las causas de la derrota de esta reforma, y se estableció la asistencia obligatoria a las escuelas, bajo pena de multa. Este aparte fue duramente criticado por los conservadores (posiblemente se quitaba una mano de obra gratis adicional que se tenía en las grandes fincas), junto con el religioso. Decía un coronel conservador capturado en la rebelión de 1876: «Si no hubiéramos tomado el pretexto de la religión, no tendríamos en lucha ni la mitad de la gente. No peleamos por la religión, sino para obtener el poder, para obtener lo que los liberales nos quitaron en 1867»²⁸.

Corrientes del pensamiento pedagógico e incidencia en los cambios curriculares de planes de estudio y los docentes

Hemos indicado que el primer periodo inicia en 1821, con la Ley 6, donde se establece que el método sería el lancasteriano para la Escuelas Normales. En esta primera legislación, el plan de estudios se reducía a ampliar los conocimientos de los cursos básicos que estos docentes darían en las escuelas de primeras letras,—las del estado eran gratuitas—. De esta manera, la formación que recibía el futuro maestro era casi la misma que la de los estudiantes de primeras letras. La diferencia radicaba en el método, ya que estos futuros maestros realizaban la función de monitores como lo especificaba el método lancasteriano²⁹.

Destacamos que se dieron varios intentos en este periodo por establecer las escuelas Normales y por diferenciarlas de las escuelas de primeras letras. Ospina Rodríguez, en 1844, las diferencia y las establece con el saber específico de la enseñanza en la pedagogía³⁰. Es más, el año anterior, les buscó financiación, mediante la Ley de 12 mayo de 1843,

28 Constancio Franco, *Apuntamientos para la historia: La guerra de 1876-1877*, (Bogotá: Universidad de Indiana, 1877): 21.

29 [Nuestra traducción] El papel del profesor es restricto, no tiene contacto con los alumnos, a no ser antes de clase con los monitores. Durante la clase permanece en su mesa, al frente de la sala, sobre un estrado, asistido por uno o dos monitores, los más viejos e instruidos, que transmitan sus órdenes y que lo sustituyan en caso de que falte. Además de eso, controla la entrada, la salida, la instalación de los bancos, los cambios de ejercicio; controla y regula el trabajo de los monitores y, si uno de ellos demuestra poco celo en la función, lo coloca en la clase superior y designa un sucesor; inversamente, si percibe que un monitor abusa del poder, lo reprende. María Helena Camara Bastos, "Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancsterianas no Século XIX", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14, no. 18 (2012): 79.

30 Carlos Hernando Valencia Calvo, 47.

para que se financiaran con la renta del aguardiente, hecho que se volvió común para toda la educación en el siglo XX. Luego, el presidente Herrán trató de estructurarlas, pero la verdadera reforma que impacta, organiza y empieza la consolidación, como hemos indicado, fue la de 1870. Por este motivo, finalizamos el periodo con la reforma educativa que se expide el 1 de noviembre de 1870.

Respecto al método que ingresa en la citada reforma, es el pestalociano con la influencia de las misiones alemanas. Se acogen los principios de los centros de interés, se eliminan los castigos y se prefieren los premios como norma educativa. Las primeras escuelas normales que se fundaron fueron en ese tiempo: la de varones, en la capital del país, que fue abierta el 23 de enero de 1872³¹ y la primera femenina inició labores, con 20 estudiantes, el 11 de octubre de 1872, bajo la dirección de la alemana Catalina Recker³².

El Plan de estudio del citado decreto de 1870, se estructuró con el estudio de la pedagogía con los métodos de enseñanza. Se da la relevancia a la enseñanza de los idiomas y se introduce el francés y el inglés; cursos industriales o de aplicación de ciencias, las artes y oficios como la agricultura, la economía social y doméstica. Consideramos que estos dos últimos cursos eran exclusivos para las mujeres, como más adelante se evidencia en el plan de estudios de 1774. Pero un hecho relevante es que, en 1872, mediante el Decreto del 13 de noviembre, se establece la cátedra de Telegrafía solo para las mujeres. Además, con clases «alternadas de pedagogía y caligrafía, nociones de geografía general, música y canto, que las dictaba la señorita Recker; y las clases de contabilidad, geometría aplicada al dibujo, geografía especial de Colombia, nociones de física, historia natural o higiene, e historia de Colombia»³³.

Las ciencias útiles se habían impuesto, la presión internacional y el desarrollo económico interno lo requerían y el positivismo estaba

31 Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870–1886*. (Tunja: Publicaciones e imprenta, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004):63.

32 *Ibíd.*, 108.

33 María Solita Quijano Samper y Marlene Sánchez Moncada, “La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870-1920”, en *Historia de la Educación de Bogotá. Tomo I*, Autores Varios, (Bogotá: IDEP, 1999), 158. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaBOG%20Tomol.pdf

presente en América latina como la corriente filosófica más importante de la época.

Por otra parte, se estableció lo referente a la orientación filosófica y política que debería guiar la educación y se planteó que era una sociedad republicana, libre, lo cual se garantizaba a través de la educación. Incluso se habló de libertad religiosa, siendo uno de los puntos candentes en esta reforma de 1870.

Es relevante indicar que se estableció una escuela anexa para aplicar el método con los niños de manera experimental. Pero quizá, el medio de formación con amplia cobertura, haya sido la publicación del periódico «La Escuela Normal junto con las citadas sociedades de institutores con una influencia directa de Europa y de Estados Unidos»³⁴.

En términos generales, podemos considerar que, en este primer periodo, 1821 a 1870, los puntos de encuentro de los dos partidos políticos (liberal y conservador) se centraron en la relevancia de formar los maestros que enseñaran en las escuelas de primeras letras, porque ellos plasmarían los principios democráticos e ideales del partido político a los nuevos ciudadanos. De allí que se evidencie en las diferentes reformas educativas el hecho reiterativo de establecer estas instituciones de las Escuelas Normales. Así mismo, en este periodo se evidencia un acuerdo en la aplicación del método de la enseñanza mutua y una preocupación por ubicar la educación a la misma altura de la de los países avanzados. En este apartado, se localiza que los liberales radicales le dieron relevancia a la formación de la mujer con la creación de la primera escuela normal femenina en septiembre de 1872.

Los puntos neurálgicos de las divergencias versaron sobre la concepción religiosa: libertad religiosa para los liberales y la exclusividad de la religión católica para los conservadores; centralización educativa para los liberales y federalismo para los conservadores. Además de la gran repercusión que dio el hecho de la gratuidad y obligatoriedad de la educación de las primeras letras, que promulgaban los liberales.

34 Bález Osorio, Miryam, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo*, 269.

Las Escuelas Normales, una realidad soñada, 1871-1932

El segundo período, de 1871 a 1932. Partimos de los logros y debates que se ocasionaron por la reforma radical de 1870 hasta 1932 con el Decreto 10, que crea la Facultad de Educación. Este periodo es muy relevante para establecer la prospectiva de los cambios administrativos que se dan en el siglo XXI respecto a las Escuelas Normales.

El siglo XX comienza con dos hechos importantes: la derrota de la burguesía en la guerra de los Mil Días y la toma de Panamá por parte de Estados Unidos. Por otra parte, no se pueden desconocer las dos generaciones denominadas «La del centenario» y «La de los nuevos», con marcada tendencia liberal, que lideran la protesta contra los conservadores que estarían en el poder desde 1886 con el presidente Rafael Núñez, quien, como hemos indicado, inicia el periodo denominado «La regeneración», y que va a finalizar con el presidente Pedro Nel Ospina (1926-1930). Hay que decir que las guerras civiles continúan y se inicia el siglo con la continuidad de la guerra de los Mil Días (1899-1903). También es un periodo que da inicio a la «industrialización y el café se va convirtiendo en nuestra principal fuente de exportación»³⁵. A la vez, se dio relevancia a los ferrocarriles, y «surgen los primeros elementos de clase obrera moderna, aunque pasaron varios decenios, hasta después de la primera guerra mundial, sin que lograra un importante desarrollo»³⁶. La población pasa de 2.391.984 habitantes en 1880, a 7.212.200 en el año 1928.

La concepción de la Escuela Normal, en este periodo sufre cambios significativos por el gran debate que ocasionó la reforma de 1870 con la obligatoriedad de la educación primaria y su secularización, y que afectó a las Escuelas Normales. Destacamos el Decreto no. 356 del 27 de agosto 1874³⁷, que reglamentó las Escuelas normales de mujeres bajo la presidencia de Manuel Murillo Toro. En este caso, se localiza un cambio de mentalidad que, se debe recordar, era una influencia

35 Eduardo, Peña, *Origen y desarrollo de la burguesía colombiana*. (Barranquilla: Tipografía Dovel, 1971): 82.

36 *Ibíd.*

37 Decreto 356 de 1874, 27 de agosto de 1874, sobre establecimiento de Escuelas Normales para mujeres.

internacional de los espacios académico-políticos que ganaba la mujer³⁸. En el citado Decreto se indica el establecimiento de una escuela normal para institutoras.

Ni siquiera el pacto Ancízar-Arbeláez (1876) apaciguó los ánimos de la revuelta de ese año, preconizada por la iglesia, en el que se incluye al obispo Bermúdez y los conservadores. La oposición del obispo se identifica «en 1872 [] prohibió a los católicos de su obispado matricular sus niños en escuelas públicas, bajo pena de excomuniación»³⁹ y «en 1874 prohibió a los estudiantes de la escuela normal participar en las procesiones de semana santa»⁴⁰. Al anunciarle que esto acarrearía una guerra civil, él respondió: «No importa que el país se convierta en ruinas y escombros si la bandera de la religión puede elevarse triunfante»⁴¹.

La reforma se implementó en los gobiernos de Eustorgio Salgar, Manuel Murillo Toro y Santiago Pérez. Para el año 1876 los liberales estaban divididos y los conservadores se unificaron con el fin de volver al poder.

El período de la regeneración inicia con la primera administración de Núñez (1880-1882). Es un regreso a la religión, lo cual continúa entre 1884-1886; se expide la Reforma del 5 de agosto de 1886 y el concordato del 31 de diciembre de 1886, que estuvieron vigentes hasta el año 1991, del siglo XX.

Hay que decir que el siglo XIX fue el de crecimiento de las Escuelas Normales, pero en el siglo XX empiezan a desaparecer en Europa y Suramérica, como se identifica en la imagen 1.

En España, mediante la Ley General de Educación en 1970, la formación del profesorado se inscribió en el nivel superior. En Suramérica, primero Brasil mediante la Ley 5692 de 1971, que reformó la enseñanza obligatoria y dejó la formación del profesor primario en manos de las Universidades; luego en Chile, bajo el gobierno de Pinochet, mediante el Decreto Ley 353 de 1974, se decretó que la formación de docentes quedara bajo la jerarquía de la Universidad. A su vez, en Perú, por Decreto Supremo de 1983 y 1984, la

38 Véase las tesis doctorales de Sol Mercedes Castro, Ana Hamon, Nelsy Rocío González, Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA

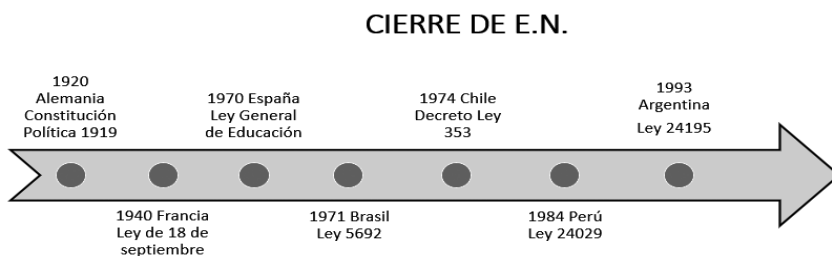
39 Jane Meyer Loy, 7.

40 *Ibíd.*, 8.

41 *Ibíd.*

mayor parte de ellas se convirtieron en Institutos Superiores Pedagógicos, pero en 1985 se clausuraron en nueve departamentos⁴².

Imagen 1. Cierre de Escuelas Normales



Fuente: Elaboración propia.

No podemos pasar por alto el gobierno de Abadía Méndez debido a la convulsión política y la masacre de las Bananeras en 1928 (5-6 de diciembre) en el Municipio de Ciénaga, Magdalena. Finalizamos este período con la llegada del presidente liberal Enrique Olaya Herrera (1930-1934), que fue el inicio de 16 años de hegemonía liberal con Alfonso López Pumarejo, Jorge Eliécer Gaitán, Eduardo Santos y Alberto Lleras.

Cerramos el periodo con el Decreto 10 del 7 de enero de 1932⁴³, que instauró la Facultad de Educación en la capital de la República y estableció el Curso de orientación pedagógica para supervisores escolares. Ese mismo año, se estableció que «los bachilleres que quieran seguir la carrera de magisterio, ingresarán a la Facultad de Educación, que comprenderá dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro para profesores de segunda enseñanza»⁴⁴.

42 Marlén Rátiva Velandia, «La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010». (Tesis de Doctorado en, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2017):162.

43 Decreto 10 de 1932, 7 de enero de 1932, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales Departamentales y se funda la Facultad de Educación.

44 Decreto 1487 de 1932, 13 de septiembre de 1932, sobre reforma de enseñanza primaria y secundaria, 2.

Al año siguiente, mediante el Decreto 1990, se reglamenta la Facultad de Educación.

Planes de estudio: paralelo entre la reforma de 1870 y la de 1903

La ley 39 de 1903⁴⁵, llamada también la Reforma Antonio José Uribe, tiene su antecedente inmediato en la reforma Constitucional del 5 de agosto de 1886, en el decreto 596 sobre instrucción pública y profesional del 9 de octubre de 1886, en el concordato del 31 de diciembre de 1886 y en el Plan Zerda de 1892. Esta ley es «una continuación de la ideología conservadora en el aspecto educativo que se implementó a partir de 1886. [] Antes había primado (1863-1886) la ideología liberal, pero desde esta fecha, (1886), se cambia la concepción educativa fundamentalmente en el campo religioso»⁴⁶.

Veamos un breve paralelo entre la legislación citada anteriormente: primero, en la reforma educativa de los liberales en 1870 el primer artículo plantea la centralización de la educación, «El Gobierno Federal organiza, dirige e inspecciona, la instrucción pública primaria. [] la dirección general de la instrucción pública corresponde al poder ejecutivo, y estará a cargo del secretario del interior y Relaciones Exteriores»⁴⁷. Se plantea la no intervención del gobierno en la educación religiosa, se elimina la cátedra de Religión y se propone la obligatoriedad de la educación primaria.

Por otra parte, localizamos una situación diferente en la constitución de 1886, el artículo 41 dice: «la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica y la instrucción primaria costeadas con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria»; y en el concordato (art. 12) dice: «en las universidades y colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión Católica»⁴⁸. Este hecho se ratifica en 1886 con el

45 Ley 39 de 1903, 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública.

46 Diana Elvira Soto Arango, et al., «La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (2018). 20 n. 30: 225.

47 Jaime Jaramillo Uribe, «Decreto orgánico Instrucción», 4-5.

48 Ivon Lebot, *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX*, en Boletín Mensual de Estadística no. 249 (Bogotá: DANE, 1975): 147.

Decreto 596⁴⁹, en el cual se menciona que «en todo Establecimiento de instrucción, sea público o privado, que se incorpore en la Universidad nacional, deberá darse enseñanza de Religión católica, por textos aprobados por la autoridad eclesiástica, y bajo la inspección del Párroco del respectivo lugar»⁵⁰.

Un segundo aspecto para tener en cuenta: en la reforma de 1870, en el artículo 9, numerales 5 y 6, se unifican textos y programas bajo la supervisión de la dirección general de Instrucción pública, y en los artículos 11 y 13 se unifican textos y publicaciones en «la Escuela Normal». Por su parte, en el Concordato de 1887, se establece que en «los centros de enseñanza, los respectivos ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la religión y a la moral, de inspección y revisión de textos»⁵¹. Es más, se indica que el arzobispo de Bogotá elegirá los libros para cátedra de religión y moral en las universidades; de esta manera se consideraba que habría unidad en la enseñanza en los planteles oficiales.

Un tercer aspecto, que se evidencia en la reforma de 1870, es el referente a la reglamentación del nombramiento de los maestros. Allí se estableció que serían nombrados por el director de instrucción pública de cada Estado, exigiéndose un examen de conocimientos, exclusividad en la docencia, ser ejemplo de buenas costumbres y conocedor de su profesión. Se elimina la tradición colonial de la exigencia de profesar la religión católica y se otorgaría un estatus social privilegiado. Por el contrario, en el Plan Zerda y en el Decreto 349 de 1892, se establece que los profesores nombrados por el gobierno debían tener buena conducta y ser católicos.

Este es el antecedente educativo que «Antonio José Uribe toma de base para su reforma de 1903, []; la no obligatoriedad, y el predominio de

49 Decreto 596 de 1886, sobre instrucción pública secundaria y profesional <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1855750>

50 Ibid., artículo 12.

51 Ley 35 de 1888, que aprueba el Convenio de 31 de diciembre de 1887, celebrado en la ciudad de Roma, entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la República. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019433>

la iglesia y la religión católica en la educación»⁵². La reforma de la Ley 39 de 1903⁵³ es la continuidad de la ideología conservadora.

Respecto a las escuelas Normales, esta Ley reiteró que en cada capital existiría una escuela para varones y otra para mujeres. Por otra parte, reglamentó el plan de estudios con los cursos de pedagogía y metodología, contabilidad, «nociones elementales de ciencias naturales, horticultura y economía doméstica»⁵⁴, gimnasia, música, algebra y geometría. Al año siguiente, el Decreto 491 del 03 de junio⁵⁵ ratifica la Ley 39 de 1903 y estipula que la función de las normales es la formación de maestros para la educación primaria. Se reitera enseñar conocimientos prácticos para la industria, la agricultura y el comercio, que deban ser enseñados para la vida, pero desde el orden moral y la religión católica. Para la mujer se tenía una variante en el plan de estudios, orientados hacia lo que se consideraba la función femenina.

En definitiva, de las veinte escuelas que se fundaron con el decreto de 1870, al finalizar el periodo radical, «asistían en promedio 900 jóvenes, de los cuales obtenían grado de maestros más de 300 por año»⁵⁶. Por otra parte, agregaríamos que el decreto de 1870, estableció por primera vez las guarderías escolares (salas de asilo) para niños de 2 a 6 años, cuya enseñanza “tendría por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños”⁵⁷. En los exámenes se continúa con la tradición de hacerlos públicos (en todos los niveles), igualmente se reglamentó la inspección y las construcciones escolares.

No se puede dejar de mencionar que los liberales radicales, desde esta reforma, promueven bibliotecas populares y editan el periódico *La Escuela Normal*, el cual se convirtió en el órgano oficial para todos los

52 Diana Elvira Soto Arango, et al., «La generación del movimiento», 225.

53 Ley 39 de 1903, 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública.

54 Marlén Rátiva Velandia, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Lilibiana Bernal Villate, “Formación de Educadoras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras. 1900 a 1930”, en *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, comp, Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora (Tunja: Uptc, 2022), 33.

55 Decreto 0491 de 1904, 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública.

56 Diana Elvira Soto Arango, «Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952” 1994», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 15, no. 21 (2013): 240.

57 Jaime Jaramillo Uribe, «Decreto orgánico», 28.

temas educativos y se usó como medio de capacitación de los maestros. El primer número es de enero de 1871, con publicación cada sábado hasta el 25 de marzo de 1876. Luego fue intermitente, así: enero de 1882 hasta diciembre de 1882, en 1941 hasta 1942⁵⁸ con su clausura definitiva. En el decreto se indicó que «El periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase (de instrucciones relativas a su profesión)»⁵⁹. Su distribución era gratuita, «a las escuelas públicas de la Nación, a los gremios de artesanos, a las sociedades científicas y literarias y a las bibliotecas que se establezcan»⁶⁰.

Por otra parte, en cuanto a los planes de estudio, es relevante conocer que se establecían diferencias entre el plan de estudios para los hombres y el de las mujeres. Como se mencionó anteriormente, fue el presidente Manuel Murillo Toro quien reglamentó las Escuelas normales de mujeres a través del Decreto 356 del 27 de agosto de 1874, con el siguiente plan de estudios: «1. Gramática castellana i ejercicio de composición lectura i recitación. 2. Aritmética i el sistema legal de pesos u medidas. 3. Contabilidad. 4. Elementos de geografía universal i geografía especial de Colombia. 5. Historia de Colombia. 6. Geometría aplicada al dibujo. 7. Nociones de la física, historia natural e higiene. 8. Pedagogía i legislación sobre instrucción pública. 9. Música y canto. 10. Caligrafía. 11. Calistenia»⁶¹. Este plan sería replanteado más adelante por los conservadores, agregando los cursos que consideraron necesarios para la formación de la mujer, como los de economía doméstica.

Respecto a la enseñanza de las escuelas primarias, se daban «las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas y medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicio de composición y recitación, nociones generales de geografía, e historia patria»⁶². Además, estaba como asignatura canto. (Nótese que se elimina del plan de estudios la cátedra de religión y se implementan las ciencias naturales).

⁵⁸ Ver *Escuela Normal*. 6 tomos. Biblioteca Nacional, Bogotá, 1871-1876.

⁵⁹ Jaime Jaramillo Uribe, «Decreto orgánico», 7.

⁶⁰ *Ibíd.*

⁶¹ Marlén Rátiva Velandia, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Liliana Bernal Villate, «Formación de Educadoras», 31.

⁶² William Malkún Castillejo, «La reforma Educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar», *Revista Amauta*, no. 15 (2010): 144.

Cabe recordar que esta reforma se implementó hasta 1876, año de la insurrección conservadora. Un hecho político que incide en la caída del gobierno liberal es que hacia 1876 los liberales estaban divididos, y con el fallecimiento de Manuel Murillo Toro (1874), se dio el espacio al partido conservador, que por el contrario se unifica para la reconquista del poder en 1880.

Es así como en este periodo de hegemonía conservadora, aparece un nuevo partido, el Republicano, que lleva a la presidencia a Carlos E. Restrepo (1910-1914) y su Decreto 670 de 1912⁶³, sobre las Escuelas Normales, reitera principios y objeto de la Escuela Normal, ya trazados en 1903 y 1904. Quizá lo novedoso sea que les da la categoría de «formación profesional». Por otra parte, se reitera la necesidad de la escuela anexa para el desarrollo de la práctica. Al año siguiente, el Decreto 827⁶⁴ establece el plan de estudios a cinco años, diferenciando algunos cursos entre los de hombres y mujeres. Para los primeros, se impartía todos los años «ejercicios militares», en cambio para las mujeres se estableció modistería, corte, confección de ropa para niños, arte culinario y economía doméstica. Se suprimieron las Escuelas Normales Elementales y se unificaron a cinco años.

A su vez, los liberales (aunque se estaba en la hegemonía conservadora), en el campo educativo van introduciendo la Escuela Nueva y a través del grupo de los nuevos, Agustín Nieto Caballero, en 1914, organizó el Gimnasio Moderno y al año siguiente, en 1925, invitó al pedagogo Ovidio Decroly a Bogotá.

Otra transformación de este periodo, que incidiría en las Escuelas Normales, es que mediante la Ley 0062 de 1916⁶⁵, se fomenta la creación de corporaciones pedagógicas a nivel departamental y local y se crea el Congreso Pedagógico, a realizarse cada cuatro años a partir del 15 diciembre de 1917, y allí se incluyó a los directores de las escuelas normales.

63 Decreto 0670 de 1912, 25 de junio de 1912, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales.

64 Decreto 0827 de 1913, 10 de octubre de 1913, por el cual se reforma el marcado con el número 670 de 1912.

65 Ley 0062 de 1916, 12 de diciembre de 1916, por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas.

Igualmente, es un periodo donde se retoman las Misiones alemanas. Para finales de 1924, llegan a la Misión Edwin Walter Kemmerer y Carl Glockner con destinación a las escuelas Normales y Primaria; Karl Decker, destinado a los colegios de Secundaria; y Anton Eitel, designado a la Universidad.

Por otra parte, la Ley 0012 de 1926⁶⁶ estableció obligatoriedad en la enseñanza de la higiene en las escuelas normales. Pero no deja de ser curioso que en el año 1927 se cierran las escuelas normales⁶⁷, con el criterio de reestructurarlas según la Ley 56 de 1927⁶⁸.

A partir de la Ley orgánica de 1870, se había instaurado el concurso para los docentes y se señalaba que,

para desempeñar este destino, se requiere poseer a fondo los conocimientos que constituyen el programa de enseñanza de las escuelas normales. [] El maestro, según este Decreto, debería tener exclusividad en la docencia, llevar una vida pública y privada de ejemplo para sus conciudadanos. Al igual gozarían de estatus social privilegiado, las autoridades dispensarían a los directores de escuela una consideración especial y una deferencia respetuosa, en atención al augusto ministerio que desempeñan⁶⁹.

Además, en el Artículo 53 se señalan las principales características que debe tener:

El director de la escuela se hará amar i respetar, no solo de sus discípulos, sino de toda la sociedad en que viva; será pundonoroso i leal en sus relaciones, benévolo i afable en su trato, cumplido en sus maneras; pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter para hacerse obedecer i respetar. En ningun caso se dejará arrastrar a accesos de pasion, ni incurrirá en otra debilidad que pueda

66 Ley 0012 de 1926, 25 de septiembre de 1926, sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República.

67 En ese entonces, existían en Colombia 28 Escuelas Normales que albergaban 900 alumnos.

68 Ley 0056 de 1927, 10 de noviembre de 1927, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.

69 Jaime Jaramillo Uribe, «Decreto orgánico», 9 y 13.

comprometer su carácter, el cual debe formar un conjunto de virtudes varoniles⁷⁰.

Hecho que es mencionado reiterativamente en el periódico *La escuela normal*. Hay que decir que, para estos liberales radicales, las escuelas normales fueron un medio fundamental para formar a los educadores en los valores de la libertad.

En el gobierno conservador se agregaría la moral, la religión católica que debería practicar el maestro. Así mismo, se encuentra la preocupación como política de estado de reglamentar los Diplomas —Decreto 491 de 1904⁷¹— y de exigirlos para ejercer la docencia. Además, se estableció vigilancia sobre las instituciones y docentes por parte del Gobierno, a través de lo que se denominó en los cargos de Inspectores locales, provinciales y directores generales de Instrucción Pública⁷². Por otra parte, el Ejecutivo tuvo el poder para nombrar a los docentes, especificando que se otorgaría a quienes tuvieran diploma de maestro de Escuela Normal.

En definitiva, este segundo periodo estableció políticas de Estado desde los gobiernos liberales y conservadores. Iniciamos periodo con los liberales, aunque el regeneracionismo conservador predomine en todo el periodo, y finalizamos con la llegada de los liberales. En definitiva, en este segundo periodo cada partido político, los liberales y conservadores, defienden lo suyo. Si bien se inicia con la repercusión de la reforma educativa de 1870 de los liberales, y se atraviesa el periodo con el predominio conservador en el gobierno para finalizar con el regreso de los liberales, se identifica que en algo sí se ponen de acuerdo, y es en la relevancia de fundar estas instituciones en cada capital de los estados y de formar a los maestros y maestras en conocimientos prácticos.

Se consideró que la mujer debería formarse, pero diferenciando las instituciones y parte del plan de estudios para ellas. Es así que a los hombres se les priorizaba en industria, comercio, agricultura y en ejercicios militares. Por el contrario, la mujer —en ambos partidos se coincidía— debería aprender costura y cocina, labores propias del

70 *Ibidem*. Se transcribe según el Decreto.

71 Decreto 0491 de 1904, 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública.

72 Decreto 0670 de 1912, 25 de junio de 1912, art. 3.

hogar. En el método no tenían problema con Pestalozzi, a quien veían como un educador que daba una pedagogía que facilitaba la enseñanza, siempre y cuando respetara la religión católica.

En ambos partidos, se auspiciaba por una educación práctica y útil para la vida y la sociedad en su desarrollo industrial y de comercio. Las Misiones extranjeras fueron bien recibidas y se adaptaron sus recomendaciones. Los puntos de divergencia en la educación se centraban, al igual que en el primer periodo, en la relación Estado-religión-educación; la obligatoriedad de la enseñanza en las primeras letras.

Finalmente, debemos indicar que, si bien los conservadores suprimieron las Escuelas Normales en 1927, para reformarlas, se puede ver que era una tendencia que empieza a evidenciarse en Alemania y Estados Unidos al pasar estos estudios a las universidades. En Colombia sufrieron la transformación, dándoles categoría de enseñanza superior y mezclando la formación con las Facultades e Institutos de Educación, que será el motivo de análisis del *tercer periodo, 1933 a 1994, con la Ley 115 General de Educación*.

Conclusiones

La Escuela Normal se plantó en la nueva República de Colombia desde la influencia internacional que establecía como medio de formar los maestros en estas instituciones educativas. Fue precisamente Bolívar quien las introdujo por Ley y las instituyó en este territorio, acompañado del método de la enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Si bien es cierto que Colombia, desde sus inicios, es un país donde se legisla y contra legisla, se debe reconocer que la institución de la Escuela Normal, aunque se demoró en ser organizada, se convirtió en política de Estado que reglamentaron los diferentes gobiernos, según los intereses ideológicos y políticos de cada uno de los partidos.

La realidad es que, a partir de la reforma de los radicales de 1870, se establecieron los planes de estudio y se concretaron estos establecimientos en 1872 para formar a los maestros y las maestras.

Esta institución no fue ajena a la convulsionada vida política que se vivió en los dos periodos analizados, de 1821 a 1870 y de 1871 a 1932. Podríamos indicar que se dieron puntos de encuentro entre los partidos

políticos. El primero, la necesidad de tener una institución educativa para formar los maestros que formarían al ciudadano. Segundo, unidad en el método, en los inicios, el de enseñanza mutua y luego el pestalociano con la introducción de la Escuela Nueva. Tercero, la educación de los normalistas se recibía en instituciones separadas por sexos con variantes en el plan de estudio. Cuarto, en el segundo periodo analizado queda en evidencia un plan de estudios con orientación a la educación práctica y útil con enseñanza para la industria, el comercio, la contaduría y la agricultura para los varones, y en las mujeres se especificaba costura y economía doméstica.

Por otra parte, los desencuentros giraron en torno a la relación del Estado con la Iglesia, que para los liberales se centraba en la independencia y la secularización, suprimiendo la enseñanza de la religión católica en el p^osum académico. Por otra parte, unido a lo anterior, se establecía un modelo de educador liberal o conservador. No se dejó de reglamentar la administración de estas instituciones educativas que giraba entre el centralismo y la descentralización.

Estos dos periodos analizados, aportan al conocimiento de la historia de la educación la relevancia de conocer las polémicas educativas originadas por orientaciones filosóficas y políticas, que en este caso tuvieron como centro la religión católica y el anhelo de un sector de secularizar la educación. Por otro lado, esta institución educativa se enmarcaba en la influencia educativa que llegaba de Europa, principalmente con las tendencias en métodos y orientación filosófica que marcaron el rumbo de los planes de estudio.

En definitiva, a las Escuelas Normales se les vio como la institución relevante que formaría a las personas que incidirían en la forma de pensar del nuevo ciudadano.

BIBLIOGRAFÍA

- Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870–1886*. Tunja: Publicaciones e imprenta, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.
- Bindé, Jérôme. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. París: Ediciones UNESCO, 2005. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Camara Bastos, María Helena. «Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancasterianas no Século XIX». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, no. 18 (2012): 75–92.
- Decreto 1236 de 2020, 14 de septiembre de 2020, por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 parte 3 del Decreto 1075 de 2015 — Único Reglamentario del Sector Educación— y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.
- Decreto 356 de 1874, 27 de agosto de 1874, sobre establecimiento de Escuelas Normales para mujeres.
- Decreto 10 de 1932, 7 de enero de 1932, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales Departamentales y se funda la Facultad de Educación.
- Decreto 1487 de 1932, 13 de septiembre de 1932, sobre reforma de enseñanza primaria y secundaria.
- Decreto 0491 de 1904, 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública.
- Decreto 0670 de 1912, 25 de junio de 1912, por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escuelas Normales.

- Decreto 0827 de 1913, 10 de octubre de 1913, por el cual se reforma el marcado con el número 670 de 1912.
- Decreto 0491 de 1904, 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública.
- Decreto 596 de 1886, 9 de octubre de 1886, sobre instrucción pública secundaria y profesional.
- Franco, Constancio. *Apuntamientos para la historia: La guerra de 1876-1877*. Bogotá: Universidad de Indiana, 1877.
- Gutiérrez, Liliana Haydé. «A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia». *Praxis Pedagógica*, no. 15 (2014): 125-140.
- Jaramillo Uribe, Jaime. «Decreto orgánico Instrucción Pública Nov.1/1870». *Revista colombiana de Educación*, no. 5 (1980): 1-47. <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>
- Lebot, Ivon. *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX*, en Boletín Mensual de Estadística no. 249, Bogotá: DANE, 1975.
- Ley de 1821 Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos.
- Ley 115 de 1994, 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Ley 35 de 1888, 7 de febrero de 1888, que aprueba el Convenio de 31 de diciembre de 1887, celebrado en la ciudad de Roma, entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la República.
- Ley 39 de 1903, 26 de octubre de 1903, sobre Instrucción Pública.
- Ley 0062 de 1916, 12 de diciembre de 1916, por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas.

- Ley 0012 de 1926, 25 de septiembre de 1926, sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República.
- Ley 0056 de 1927, 10 de noviembre de 1927, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.
- Malkún Castillejo, William. «La reforma Educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar». *Revista Amauta*, no. 15 (2010): 137-156. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/667/403>
- Meyer Loy, Jane. «La educación primaria durante el Federalismo. La Reforma escolar de 1870». *Revista Colombiana de Educación*, no. 3 (1979): 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.4989>
- Ocampo, Javier. *Historia Básica de Colombia*. Bogotá, Biblioteca Internacional, 2000.
- Peña, Eduardo. *Origen y desarrollo de la burguesía colombiana*. Barranquilla: Tipografía Dovel, 1971.
- Quijano Samper, María Solita. y Sánchez Moncada, Marlene. «La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870-1920». En *Historia de la Educación de Bogotá. Tomo I*, Autores Varios, 139-166. Bogotá: IDEP, 1999. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomol.pdf
- Rátiva Velandia, Marlén, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Liliana Bernal Villate, «Formación de Educadoras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras, 1900 a 1930», en *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, compilado por Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora. Tunja: Uptc, 2022, 21 - 44.
- Rátiva Velandia, Marlén. «Escuela normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativa», *Praxis* 14, no. 1 (2018): 9-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2537>

Rátiva Velandia, Marlén, Lima-Jardilino, José Rubens y Figueroa, Claudia. «Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales». *Enunciación*, Vol. 2, no. 23 (2018): 149-161.

Rátiva Velandia, Marlén. «La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010». Tesis de Doctorado en, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2017.

Resolución 4660 de 2011, 13 de junio de 2011, por medio de la cual se establece la fecha de verificación de las condiciones de calidad de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores con autorización condicionada. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-275272.html?_noredirect=1

Soto Arango, Diana Elvira. *La reforma del Plan de Estudios del fiscal Moreno y Escandón. 1774-1779*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2004.

Soto Arango, Diana Elvira. «La secularización en los estudios superiores de Santafé de Bogotá y Mompox. Siglo XVIII», en *Estudios sobre la universidad Latinoamericana. De la colonia al siglo XXI. Reformas universitarias*. Editado por XXX, 43-58. Madrid: RUDECOLOMBIA-Ediciones Doce Calles, 2004.

Soto Arango, Diana Elvira. «Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952 – 1994», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 2013, 229-262.

Soto Arango, Diana Elvira, José Antonio Rivadeneira, Jorge Enrique Duarte y Sandra Liliana Bernal. «La generación del movimiento estudiantil en Colombia, 1910-1924». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (2018) 20, no. 30: 217-241.

Triana, José María. *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Bogotá: J.A. Cualla, 1845. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1845%20-%20Manual%20de%20Ensenanza%20Mutua%20para%20las%20Escuelas%20de%20primeras%20letras.pdf

Valencia Calvo, Carlos Hernando. *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera Mitad del Siglo XX*. Manizales: Universidad de Caldas, 2006.

XII Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-SHELA. IV Coloquio de maestras indígenas, africanas y afrodescendientes. II Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales. II Encuentro de revistas en Historia y Educación en Iberoamérica, 17-19 de octubre del 2018. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 2019, 324-330 https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/9496/7960

Zuluaga, Olga Lucía. «Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822 a 1868». *Revista Educación y Pedagogía XIII*, no. 29-30 (2001): 39-49.

A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO: SUJEITOS, RESTAURAÇÃO, APOGEU E DECLÍNIO (1872-1928)

*Jumara Seraphim Pedruzzi*¹
*José Rubens Lima Jardimino*²

Introdução

Sim; meus senhores; é aos reclamos imperiosos da felicidade social que se abre este templo magestoso, que se chama: - Escola, á qual a sabedoria legislativa apelidou: - Normal - por ser ella a pedra fundamental dos princípios economicos da instrução pública.³

O trecho acima foi extraído de uma fala proferida pelo professor João Joaquim da Fonseca d'Albuquerque por ocasião da reinauguração da Escola Normal de Ouro Preto, em sua terceira fase de funcionamento, no ano de 1872. O discurso foi publicado pelo jornal da cidade de Ouro Preto *Noticiador de Minas*, no dia 1º de maio daquele ano. A partir dele, percebe-se que foi com entusiasmo que o docente anunciou o restabelecimento do curso normal da cidade de Ouro Preto, após quase vinte anos de seu fechamento.

A Escola Normal de Ouro Preto foi criada legalmente através do Art. 7º da Lei provincial nº 13, de 28 de março de 1835⁴, na então capi-

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Graduada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Professora Substituta do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Faz parte do Centro de Pesquisa em História da Educação - GEPHE. É integrante do Grupo de Pesquisa de Cultura Escrita. jumarapedruzzi@gmail.com

2 Pós-doutor em Ciências da Educação. Docente do Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC- RUDECOLOMBIA. Pesquisador do Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA. Membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Cnpq/Brasil. jrjardilino@gmail.com

3 *Noticiador de Minas*, Ouro Preto, 1º de maio de 1872.

4 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

tal da província de Minas Gerais, Brasil, a cidade de Ouro Preto⁵. Entretanto, apesar de ter sido criada em 1835, a Escola só veio a entrar em funcionamento, de fato, cinco anos depois, em 1840.⁶ Sua atividade, porém, foi efêmera, uma vez que foi interrompida após cerca de dois anos, sendo restabelecida somente em 1847, a partir da Lei nº 311 de 8 de abril de 1846⁷. A Escola então permaneceu em funcionamento por mais alguns anos, fechando suas portas novamente em 1852. A partir de então, a instituição só voltaria a reabrir, efetivamente, já no ano de 1872, configurando esta a sua terceira e última fase de funcionamento no século XIX. Entretanto, já no início do século seguinte, notadamente em 1905, encerrou, mais uma vez, as suas atividades. Sua quarta fase teve início cerca de cinco anos depois, terminando em 1928.

O percurso da Escola Normal de Ouro Preto, em seus dois primeiros períodos de funcionamento, foi semelhante ao das outras escolas normais criadas no Brasil na primeira metade do século XIX. As primeiras instituições dessa natureza, em solo brasileiro, foram estabelecidas pelas províncias, ainda no contexto das décadas de 1830 e 1840. Todavia, como salienta Tanuri⁸, em linhas gerais, essas instituições, em suas primeiras experiências, passaram por momentos difíceis e instáveis, com vários fechamentos e reaberturas. Elas só vivenciaram alguma estabilidade significativa vários anos depois, especialmente a partir da década de 1870.

Dessa forma, neste estudo pretende-se analisar algumas características acerca da reestruturação da Escola Normal de Ouro Preto em sua terceira fase de funcionamento, dando ênfase à sua reabertura, às leis e aos regulamentos que fizeram parte deste processo, alguns de seus sujeitos (alunos e professores) e a crescente feminização de seu corpo discente. Também serão apresentados alguns elementos acerca do

5 A cidade de Ouro Preto foi a capital de Minas Gerais até o ano de 1897. A partir de então, a nova capital mineira passou a ser a cidade de Belo Horizonte.

6 Conforme Pedrucci (2016), a demora para o estabelecimento da instituição foi justificada pelo governo mineiro pelo fato de que haviam sido mandados para a França dois professores, em nome da administração provincial, para que estes observassem os métodos mais utilizados naquele país no período, e os trouxessem para ser aplicados em Minas Gerais e, por conseguinte, na Escola Normal de Ouro Preto.

7 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 311, de 8 de abril de 1846. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

8 Tanuri, Leonor. "História da formação de professores." *Revista Brasileira de Educação*, nº 14 (2000): 61-88.

funcionamento da referida Escola no período da Primeira República no Brasil, enfatizando o seu terceiro fechamento, já no início do noventa, e a sua posterior reabertura, destinando-se, a partir de então, exclusivamente ao público feminino.

O presente trabalho se baseia em investigações acerca da história das instituições escolares e/ou educativas no Brasil. Conforme salienta Buffa⁹, as instituições escolares estão cheias de valores e pensamentos educacionais. Dessa forma, investigá-las é um modo de compreender a filosofia e a história da educação brasileiras. Para Sanfelice¹⁰, as instituições escolares e/ou educacionais configuram-se como a síntese de instâncias e determinações de diferentes ordens, que interagem entre si, formando, assim, a sua identidade. De maneira semelhante, Gatti Júnior e Pessanha¹¹ afirmam que a história das instituições escolares propõe-se a investigar os vários sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como o funcionamento interno das escolas, com a finalidade de buscar os elementos que atribuem identidade às instituições, em outras palavras, o que traz a elas singularidades, em meio ao espaço social do qual fazem parte.

Sobre as fontes, para este estudo foram consultados documentos que constam no Fundo Instrução Pública – IP e no Fundo Secretaria do Interior – SI, ambos do Arquivo Público Mineiro – APM, notadamente: livros de matrículas de alunos da Escola Normal de Ouro Preto; atas de instalação da Escola Normal e do Liceu Mineiro; livro de matrícula dos empregados e professores da Inspeção da Instrução Pública e aulas das escolas normais; “livro de matrícula dos professores do Ginásio Mineiro e escolas normais”¹²; correspondências referentes à instrução

9 Buffa, Ester. “História e filosofia das Instituições Escolares”. In *Novos temas em História da educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*. edited by Décio Gatti Júnior, José Carlos Souza Araújo, 25-38. Campinas: Editores Associados, 2002.

10 Sanfelice, José L. “História das Instituições Escolares.” In *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, edited by Dermeval Saviani, 75-93. Campinas: Autores Associados, 2007.

11 Gatti Júnior, Décio, Eurize Caldas Pessanha. “História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos”. In *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*, edited by Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, 71-90. Campinas: Autores Associados, 2005.

12 Pedruzzi, Jumara Seraphim. “Mulheres rumo à docência: Trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930).” Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, 37.

pública e às escolas normais de Minas Gerais. Também foram utilizados documentos que constam no Arquivo da Secretaria da Escola Estadual Dom Velloso, de maneira especial os livros de registro de matrícula do curso normal anexo ao Ginásio de Ouro Preto. Fez-se uso, ainda, de periódicos e almanaques de Minas Gerais, relatórios dos presidentes das províncias nas Assembleias Legislativas Provinciais e legislação educacional mineira da época.

O processo de reabertura da Escola Normal de Ouro Preto

O restabelecimento da Escola Normal de Ouro Preto na década de 1870 ocorreu em meio a um conjunto de mudanças econômicas, sociais, políticas e educacionais, não só na província de Minas Gerais, como também em todo o Império do Brasil. De maneira geral, o país presenciava o enfraquecimento da monarquia, com a diminuição do poder dos conservadores (base do governo imperial naquele momento), o aumento populacional, o início, ainda que discreto, dos processos de urbanização e modernização de algumas capitais provinciais, o desenvolvimento da imprensa, de meios de comunicação e de transporte, as remodelações das relações de trabalho com a crise do sistema escravista, entre outras modificações.

No que tange especificamente ao campo da educação, começavam a chegar em solo brasileiro ideias vindas, especialmente, da Europa e dos Estados Unidos da América, que apontavam para a necessidade da universalização, da gratuidade e da laicização do ensino elementar. Nesse mesmo período, a coeducação entre os sexos começava a ser discutida mais sistematicamente. Eram criadas escolas noturnas para adultos e instituições de ensino profissionalizantes, bem como se ampliava consideravelmente o número de escolas elementares tanto para meninos quanto para meninas. No bojo dessas transformações, várias escolas normais foram criadas ou restabelecidas, e outras passaram a funcionar de maneira mais estável. A esse respeito, por exemplo, Tanuri¹³ pontua que, no ano de 1867, havia quatro escolas normais públicas em funcionamento no país. Em 1883, porém, este número já havia aumentado para vinte e duas escolas.

13 Tanuri, Leonor Op. cit. 7.

Acompanhando esse movimento de mudanças, a Escola Normal de Ouro Preto também voltou a funcionar no contexto da década de 1870. Sua reinstalação foi determinada a partir da Lei nº 1.769, de 4 de abril de 1871, que, em seu Art. 1º, parágrafo 2º, estabelecia “A crear até trez escolas normaes nas quaes se ensinarão as materias necessarias para a habilitação dos aspirantes ao professorado da instrucção primária, sendo uma dellas annexa ao lyceu”¹⁴.

A Escola Normal que deveria ser anexada ao Liceu era justamente a da capital de Minas Gerais naquele período. Ela seria a primeira a ser instalada, ainda em 1872, seguida pela da cidade de Campanha, que entrou em funcionamento em 1873, e, posteriormente, a de Minas Novas, que foi instalada em 1874. Assim como previsto na Lei de 1871, cada uma das três escolas normais criadas foi alocada em uma parte diferente de Minas Gerais: uma na região central (a de Ouro Preto), outra no sul (Campanha) e a terceira mais ao norte (Minas Novas).

O Liceu Mineiro e a Escola Normal de Ouro Preto foram inaugurados em uma celebração solene, que ocorreu em 18 de abril de 1872. Esteve presente no evento o presidente da província de Minas Gerais naquele momento, Joaquim Pires Machado Portella, entre outras autoridades políticas e educacionais. Assinaram a ata de instalação um total de 75 indivíduos¹⁵. Sobre a participação do presidente Joaquim Portella na festividade, o jornal *Noticiador de Minas*, em edição do dia 23 de abril de 1873, assim informou:

No dia 18, finalmente, e na vespera de passar a administração, S. Ex. o Sr. Dr. Portella teve ainda o prazer de installar a aula normal, e vêr funcionar em salas decentes, perfeitamente mobiliadas, com todos os utensílios proprios, as aulas de instrucção primaria de ambos os sexos, por elle estabelecidas no pavimento terreo do edificio da repartição da instrucção publica [...].¹⁶

14 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 1769, de 4 de abril de 1871. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

15 Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Atas, Notação IP – 63, 1872.

16 *Noticiador de Minas*, Ouro Preto, 23 de abril de 1872.

As aulas da instrução primária de ambos os sexos, referidas na notícia, eram as das escolas práticas, que deveriam funcionar anexadas ao curso normal.

Ainda sobre o ato de inauguração, o periódico ouro-pretano *Noticiador de Minas* publicou, na íntegra, a fala proferida pelo professor Joaquim da Fonseca d'Albuquerque, na qual consta o trecho apresentado na introdução deste texto. O mesmo jornal, em edição do dia 20 de abril, ou seja, dois dias após a instalação, também trazia outra menção à cerimônia, afirmando que o ato esteve brilhante, para geral contentamento dos habitantes de Ouro Preto. Afirmava, ainda, que a Escola estaria elegantemente decorada e contando com os utensílios necessários para o seu pleno funcionamento. Ainda de acordo com a notícia, havia uma guarda de honra do corpo policial postada em frente ao edifício, a fim de completar as comemorações.¹⁷

Após o ato de instalação, a Escola Normal de Ouro Preto voltaria finalmente às suas atividades, depois de quase vinte anos de inatividade. Nesse novo contexto, ela, assim como as outras escolas normais a ser estabelecidas na província mineira nos anos subsequentes, deveria seguir as orientações previstas no Regulamento provincial n° 62, de 11 de abril do ano de 1872.

O Regulamento n° 62

Era no capítulo 4 do Regulamento n° 62 que se encontravam as prescrições legais referentes ao funcionamento das escolas normais de Minas Gerais.¹⁸ Em seu Art. 115, ficava firmado que os cursos normais da província teriam a duração de dois anos.¹⁹ Isso já configura uma diferenciação em relação às duas primeiras fases da Escola Normal de Ouro Preto, já que o curso da instituição, em suas primeiras experiências de funcionamento, tinha a duração, em média, de dois meses. Da mesma forma que o período do curso, ampliou-se também o currículo dessas escolas com a nova prescrição. Foram incorporadas, por exemplo,

17 Noticiador de Minas, Ouro Preto, 20 de abril de 1872.

18 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Regulamento n° 62, de 11 de abril de 1872. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

19 A partir de 1883, o curso normal passou a ter a duração de três anos.

disciplinas como pedagogia e legislação do ensino, além de história e geografia do Brasil, e leitura da constituição política do Império.

Ainda no que tange ao referido Regulamento, em seu Art. 117, previa-se a matrícula tanto de homens quanto mulheres nas escolas normais mineiras, porém, em horários alternados.²⁰ É curioso o fato de que, embora houvesse a previsão do ingresso para ambos os sexos, a norma estipulava que as aulas fossem dadas alternadamente para cada um deles. Isso porque ainda havia a preocupação, recorrente no período, sobre os riscos em se manter mulheres e homens no mesmo ambiente de estudos, especialmente no que diz respeito à manutenção da honra e da boa reputação femininas.

Ainda no que tange ao Regulamento, postulava-se, no Art. 118, que deveria haver uma escola prática para cada sexo, anexa às escolas normais, em que os e as normalistas em formação exercitariam o magistério na prática. Cada escola anexa seria regida por um professor específico, que também supervisionaria os alunos e as alunas normalistas.

Para matricular-se no curso, conforme constava no Art. 128, os jovens de ambos os sexos precisariam comprovar (por meio da apresentação de uma série de documentos) que eram maiores de 16 anos de idade, estavam isentos de crimes e possuíam bons costumes, tinham boa constituição física e não sofriam de doenças contagiosas. Tinham que comprovar, ainda, por intermédio de avaliações, que possuíam conhecimento da doutrina cristã, das quatro operações aritméticas, e que sabiam ler e escrever corretamente. Por fim, ficava estabelecido que a matrícula deveria ser gratuita.

Após a conclusão do curso normal, os alunos ou as alunas que nele fossem aprovados receberiam, conforme o Art. 129, um diploma que

²⁰ Cerca de sete anos depois, porém, foi criado um novo regulamento acerca do ensino normal na província de Minas Gerais, que modificaria essa determinação. O Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879, em seu o Art. 100, definia que as aulas seriam dadas, a partir daquele momento, simultaneamente, mas com “as necessárias divisões” no interior das salas. Essa mudança pode ter tido caráter econômico, já que o mesmo professor poderia ministrar as aulas para os e as normalistas, ao mesmo tempo, e no mesmo espaço físico, o que representaria uma economia para os cofres públicos. Todavia, a preocupação com a proximidade excessiva entre homens e mulheres ainda se fazia presente, já que se determinavam as “necessárias divisões” no interior das salas (Pedruzzi, 2016).

lhes serviria de habilitação para entrar em concurso, independentemente de exame, além de poder ser nomeados como professores provisórios. Com essa determinação, ficava claro, a partir de então, a existência de uma diferenciação entre os professores normalistas e os não normalistas. Em outras palavras, ficava estabelecido legalmente que os que se habilitassem pelos cursos normais teriam uma série de vantagens em relação aos formados pela prática, que era a forma comumente utilizada de habilitação docente até aquele momento na província.

Por fim, o Regulamento nº 62 também fazia menção aos docentes que deveriam reger as aulas dos cursos normais. Assim, no Art. 122 estipulava-se que, no caso da Escola Normal da capital, se devia aproveitar, ao máximo, os docentes do Liceu, para atuarem nas duas instituições de ensino. Já no que concerne às outras escolas normais a ser criadas no interior da província, dever-se-ia aproveitar os docentes dos externatos.

Ainda sobre os docentes das escolas normais mineiras, de acordo com o Art. 121, as primeiras nomeações desses profissionais deveriam ser feitas pelo próprio presidente da província, independentemente de exame; já as seguintes dar-se-iam por meio de concurso. Nesse sentido, os primeiros cinco docentes a atuarem no curso normal da cidade de Ouro Preto, em sua terceira experiência, foram nomeados pela representação governamental da província.

Os docentes da Escola Normal de Ouro Preto

Como consta registrado no livro de matrícula dos empregados e professores da Inspetoria da Instrução Pública de Minas Gerais e das Escolas Normais, os primeiros professores nomeados para atuarem na Escola Normal de Ouro Preto foram: Dr. João Joaquim da Fonseca d'Albuquerque, Ovídio João Paulo de Andrade, Caetano José Augusto Menezes, João Baptista de Souza Telles e D. Amalia Ethelvina Bernhauss.²¹ Por terem sido nomeados diretamente pela presidência da província, presume-se que esses docentes possuíam algum prestígio e reconhecimento social em suas atividades no magistério mineiro na época, ou mesmo em outras áreas de atuação.

²¹ Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 21, 1871 – 1890.

Ao bacharel em Direito João Joaquim da Fonseca d'Albuquerque foi designada a 1ª cadeira do curso normal. Enquanto atuava na Escola Normal, lecionava também no Liceu Mineiro.²² Oferecia, ainda, aulas particulares de português, francês e filosofia.²³ Ou seja, mesmo trabalhando em duas instituições educacionais, o professor tinha de oferecer aulas particulares, provavelmente para completar o seu orçamento. Contudo, já no ano de 1874, João Joaquim deixou os cargos que ocupava tanto na Escola Normal quanto no Liceu²⁴, tendo sido nomeado, logo em seguida, para a função de juiz municipal e de órfãos do termo da cidade de Santa Bárbara.²⁵ Não se localizaram mais vestígios de que ele tenha trabalhado como professor após esse período.

Para reger a 2ª cadeira do curso normal, ficou responsável o advogado e professor Ovídio João Paulo de Andrade. Antes de ingressar como lente da instituição, Ovídio João já trabalhava como professor de ensino secundário²⁶, tendo sido, aliás, secretário da diretoria geral da instrução pública de Minas Gerais²⁷. Assim como João Joaquim, lecionava concomitantemente na Escola Normal e no Liceu Mineiro²⁸, sendo aposentado dessas duas instituições no ano de 1884²⁹. Além de advogado e professor, Ovídio João Paulo de Andrade atuou, ao longo

22 Diário de Minas, Ouro Preto, 23 de abril de 1873. / Diário de Minas, Ouro Preto, 21 de maio de 1873. / Diário de Minas, Ouro Preto, 25 de julho de 1873.

23 Diário de Minas, Ouro Preto, 3 de fevereiro de 1874.

24 Diário de Minas, Ouro Preto, 13 de maio de 1874. / Diário de Minas, Ouro Preto, 4 de agosto de 1874. / Diário de Minas, Ouro Preto, 18 de agosto de 1874.

25 Diário de Minas, Ouro Preto, 14 de julho de 1874. / Diário de Minas, Ouro Preto, 6 de outubro de 1874.

26 Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinaria de 1870 o vice-presidente, dr. Agostinho José Ferreira Bretas. Ouro Preto, Typographia Provincial, 1870. / Correio Oficial de Minas, Ouro Preto, 24 de maio de 1860. / Diário de Minas, Ouro Preto, 17 de julho de 1866.

27 Diário de Minas, Ouro Preto, 16 de julho de 1867. / Diário de Minas, Ouro Preto, 8 de fevereiro de 1868. / Diário de Minas, Ouro Preto, 3 de março de 1868. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 8 de julho de 1869. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 9 de novembro de 1869.

28 Diário de Minas, Ouro Preto, 20 de julho de 1873. / Diário de Minas, Ouro Preto, 2 de agosto de 1873. / Diário de Minas, Ouro Preto, 29 de janeiro de 1874.

29 Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Relatório do Presidente Aquino e Castro, 13 de abril de 1885. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1885. / Minas Gerais, *Assembleia Legislativa Provincial*. Falla que o exm. sr. desembargador José Antonio Alves de Brito dirigio á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na 2.a sessão da 25.a legislatura em o 1.o de agosto de 1885. Ouro Preto, Typ. do Liberal Mineiro, 1885.

de sua trajetória profissional, como promotor público³⁰, jornalista³¹ e político, tendo sido deputado da Assembleia de Minas Gerais³² e presidente da província do Maranhão³³.

Por sua vez, para ministrar as aulas de música, ficou encarregado o professor Caetano José Augusto Menezes. Antes de ingressar como lente da Escola Normal, o referido docente já dava aulas particulares de música na cidade de Ouro Preto, principalmente de piano³⁴, e atuava também como funcionário público, possuindo o cargo de 2º oficial da secretaria do governo de Minas Gerais³⁵. Era, ainda, membro da Guarda Nacional de Ouro Preto³⁶. Ao que parece, mesmo quando já lecionava no curso normal, Caetano José continuava como funcionário da secretaria do governo, sendo promovido, aliás, de 2º para 1º oficial da mesma secretaria³⁷. Todavia, a carreira do professor de música foi interrompida precocemente, devido à sua morte prematura, cerca de um ano e meio após entrar no corpo docente da Escola Normal³⁸.

Já para professor da aula prática do sexo masculino anexa à Escola Normal, foi nomeado o docente João Baptista de Souza Telles. Antes de fazer parte do quadro docente da instituição, o professor já contava com vasta experiência no ensino elementar, atuando em cadeiras das primeiras letras em várias partes da província de Minas Gerais. Há

30 Liberal Mineiro, Ouro Preto, 10 de maio de 1883.

31 Liberal Mineiro, Ouro Preto, 4 de fevereiro de 1882.

32 A Actualidade, Ouro Preto, 28 de junho de 1878. / O Pharol, Juiz de Fora, 12 de fevereiro de 1884. / Liberal Mineiro, Ouro Preto, 7 de fevereiro de 1884. / Liberal Mineiro, Ouro Preto, 5 de setembro de 1885.

33 Maranhão. *Assembleia Legislativa Provincial*. Falla que o exm. Snr. Ovídio João Paulo de Andrade, dirigio a Assembléa Legislativa Provincial do Maranhão na 1ª sessão da 25ª legislatura. Maranhão, Typ. Vapor da Pacotilha, 1884. / A Província de Minas, Ouro Preto, 6 de novembro de 1884. / Liberal Mineiro, Ouro Preto, 9 de abril de 1884.

34 Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes para o anno de 1864. / Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes do anno de 1869, para servir no de 1870.

35 Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes do anno de 1869, para servir no de 1870. / O Liberal de Minas, Ouro Preto, 27 de julho de 1868. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 4 de outubro de 1870.

36 Correio Oficial de Minas, Ouro Preto, 27 de janeiro de 1859. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 22 de junho de 1869.

37 Noticiador de Minas, Ouro Preto, 31 de agosto de 1872. / Diário de Minas, Ouro Preto, 21 de abril de 1873.

38 Diário de Minas, Ouro Preto, 2 de dezembro de 1873. / Diário de Minas, Ouro Preto, 23 de abril de 1874.

indícios de que tenha lecionado, pelo menos, na vila de Caeté³⁹, na freguesia de Ponte Nova⁴⁰ e na freguesia de São Domingos do Prata⁴¹. Ao que parece, a sua passagem pela Escola Normal foi curta, uma vez que, ainda em 1872, foi aposentado por tempo de serviço no magistério⁴². Muitos anos depois, porém, notadamente em 1887, foi nomeado delegado literário de Bicudos, Termo de Ponte Nova⁴³.

Por fim, a única mulher a fazer parte do corpo docente da Escola Normal de Ouro Preto nomeada no início de sua terceira etapa de funcionamento, foi a professora Amalia Ethelvina Bernhauss. Assim como no caso de João Baptista de Souza Telles, Amalia Bernhauss já contava com experiência no magistério quando ingressou na instituição, em que trabalhava como professora de primeiras letras na freguesia de Antônio Dias, em Ouro Preto⁴⁴. A referida professora foi nomeada para reger a aula prática do sexo feminino anexa à Escola Normal, e permaneceu no cargo até a sua aposentadoria no ano de 1889. Mesmo depois de aposentada, continuou participando da sociedade ouro-pretana de diferentes maneiras, como em mesas e festejos religiosos católicos⁴⁵, e sendo membro da sociedade libertadora de Ouro Preto, entidade que tinha como finalidade a libertação de pessoas escravizadas nos anos anteriores à abolição da escravidão no Brasil⁴⁶. Além disso, foi diretora do Asilo de Santa Izabel, instituição educacional e de caridade da cidade de Ouro Preto⁴⁷.

39 Correio Oficial de Minas, Ouro Preto, 11 de fevereiro de 1858. / Correio Oficial de Minas, Ouro Preto, 25 de novembro de 1858.

40 Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes para o anno de 1864. / Diário de Minas, Ouro Preto, 1º de julho de 1866. / Diário de Minas, Ouro Preto, 29 de julho de 1866. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 15 de abril de 1869.

41 Noticiador de Minas, Ouro Preto, 30 de dezembro de 1871.

42 Noticiador de Minas, Ouro Preto, 31 de agosto de 1872. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 3 de dezembro de 1872.

43 A União, Ouro Preto, 27 de abril de 1887.

44 Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes para o anno de 1864. / Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes do anno de 1869, para servir no de 1870. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 18 de dezembro de 1868. / Noticiador de Minas, Ouro Preto, 15 de maio de 1869.

45 Minas Geraes, Ouro Preto, 2 de novembro de 1893. / Minas Geraes, Ouro Preto, 1º de maio de 1894. / A Cidade, Ouro Preto, 26 de novembro de 1901.

46 Liberal Mineiro, Ouro Preto, 31 de dezembro de 1886.

47 Jornal Mineiro, Ouro Preto, 11 de janeiro de 1900. / O Pharol, Juiz de Fora, 15 de agosto de 1906. / Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891 a 1940.

Como visto, pelo menos no que diz respeito às disciplinas teóricas do curso normal, os professores que nelas lecionavam, ou seja, João Joaquim da Fonseca d'Albuquerque e Ovídio João Paulo de Andrade, também e ao mesmo tempo, trabalhavam no Liceu Mineiro, assim como previsto pelo Art. 122 do Regulamento nº 62. Esses, além de professores, eram bacharéis em Direito, atuando como advogados e também em outros ramos e profissões, inclusive na política.

Esses dados ajudam a pensar na hipótese de que o trabalho exclusivo na docência, ainda que na Escola Normal e no Liceu, não era economicamente vantajoso para esses profissionais. De fato, conforme informação presente no relatório apresentado pelo presidente de Minas Gerais, Machado Portella, à Assembleia Legislativa Provincial no ano 1886⁴⁸, os professores das escolas normais de Minas Gerais não eram bem pagos, sendo os seus ordenados inferiores aos dos professores das escolas primárias que eram normalistas. A partir dessa constatação, é possível inferir a necessidade que esses docentes tinham de atuarem em vários ofícios e instituições diferentes, a fim de completarem os seus rendimentos. Compreendem-se, também, as razões pelas quais alguns deles deixaram de trabalhar como professores na Escola Normal e foram ocupar outras profissões, como no exemplo do professor João Joaquim da Fonseca d'Albuquerque, que trocou a atividade docente pelo trabalho como juiz municipal e de órfãos.

Já no tocante ao professor de música Caetano José Augusto Menezes, seu ordenado na instituição também parecia não ser muito significativo. Isso porque, como prescrito pelo Regulamento nº 62, o professor que lecionasse Desenho e Música nos cursos normais receberia um ordenado anual de 400\$000 réis. A título de comparação, no mesmo Regulamento, ficava estabelecido que tanto o professor quanto a professora das escolas práticas anexas receberiam 1:400\$000 réis, ou seja, um salário muito maior. Dessa forma, pode-se pensar que Caetano José continuou trabalhando na secretaria do governo de Minas Gerais, mesmo enquanto atuava no curso normal de Ouro Preto, também para complementar a sua renda.

48 Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Relatório do Presidente Machado Portella, 13 de abril de 1886. Ouro Preto, Typ. do Vinte de Agosto, 1886.

No que tange, especificamente, aos dois professores responsáveis pelas escolas práticas anexas, percebe-se que ambos atuaram exclusivamente no ensino primário elementar até ingressarem como lentes do curso normal, não exercendo outras profissões ou outros cargos. Não obstante, após passarem por ela, conquistaram novos postos. João Baptista de Souza Telles atuou como delegado literário, e Amalia Ethelvina Bernhauss como diretora de uma instituição de educação e caridade. Nesse sentido, há a possibilidade de que a passagem pelo curso normal, ainda que como professores das escolas práticas anexas, conferiu-lhes legitimidade e prestígio profissionais, para a posterior ocupação de outros cargos na área educacional.

Por fim, chama-se a atenção para o fato de que somente uma mulher fez parte do primeiro grupo de docentes nomeados pela presidência da província para atuarem na Escola Normal de Ouro Preto. Salienta-se, entretanto, que, nos anos que se seguiram, outras mulheres ingressaram no corpo docente da instituição, porém sempre atuando nas escolas práticas anexas ao curso normal. Esse foi um movimento presenciado não só no contexto de Ouro Preto, mas também em outras instituições da mesma natureza estabelecidas em outras partes de Minas Gerais, e mesmo em outras províncias brasileiras, no recorte temporal analisado.

Assim, como consta registrado no “livro de matrícula dos professores do Ginásio Mineiro e das escolas normais de Minas Gerais, de 1891 até 1910”⁴⁹, nas escolas normais das localidades mineiras de Montes Claros, Diamantina, Campanha, Sabará, São João del-Rei e Uberaba, as docentes do sexo feminino atuavam somente nas disciplinas das escolas práticas anexas (de ambos os sexos).⁵⁰ Elas aparecem, ainda, como inspetoras de alunas. Todo o restante do corpo docente dessas instituições, no recorte analisado, era composto por professores homens, ou seja, as mulheres não ocupavam o ministério das disciplinas teóricas dos cursos normais.

49 Pedruzzi, Jumara Seraphim. “Mulheres rumo à docência”, 61.

50 Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Grupos escolares, escolas particulares, ginásios e faculdades Notação SI –872, 1891 – 1910.

No contexto de outras províncias brasileiras, o cenário pareceria não ser muito diferente. Desse modo, como apontam Xavier e Sá⁵¹, por exemplo, sobre a Escola Normal de Mato Grosso, no período de sua reinstalação em 1875, a instituição possuía somente professores do sexo masculino em seu quadro docente. Do mesmo modo, Araújo⁵² afirma que os homens eram predominantes no professorado da Escola Normal da província da Paraíba, na década de 1880. Já em relação à Escola Normal do Rio de Janeiro, também nos anos 1880, como aponta Hahner⁵³, os docentes do sexo masculino eram a maioria, e as professoras mulheres só apareciam ministrando as cadeiras de educação física para meninas e de trabalhos de agulha.

Logo, como exposto, mesmo havendo mulheres nos quadros docentes das escolas normais, estas ainda estavam restritas ao ministério de algumas disciplinas, sobretudo as voltadas especificamente para o alunado feminino. Contudo, eventualmente, algumas mulheres conseguiam, ainda que provisoriamente, romper essas barreiras, ao assumir outras cadeiras. Um exemplo disso ocorreu com dois dos docentes da Escola Normal de Ouro Preto já apresentados neste tópico.

O jornal da cidade de Ouro Preto *Diário de Minas*, em 31 de julho de 1874, comunicava que Amalia Ethelvina Bernhauss havia sido nomeada para a substituição, na Escola Normal, do professor de matemática Ovídio João Paulo de Andrade. Fatos como este parecem não ter sido comuns no contexto analisado. Isso se faz ver devido a uma publicação, comentando o caso, divulgada no dia 18 de agosto de 1874 pelo jornal *O Sexo Feminino*⁵⁴, periódico da cidade de Campanha, Minas Gerais, que fazia defesa sistemática à educação e à emancipação da mulher. Na seção de variedades do referido jornal, e com o título de “Vista aos incrédulos”, a nota informava sobre o caso, dizendo que, felizmente, as mulheres já serviam para algo a mais do que somente os afazeres domésticos, servindo também para substituir um professor do curso

51 Xavier, Ana Paula da Silva, Nicanor Palhares Sá. “A escola normal de Mato Grosso no século XIX”. *Série-Estudos*, Campo Grande, nº 25, (2008): 123-132.

52 Araújo, Rose Mary de Souza. “A gênese e a implantação da Escola Normal na Parahyba do Norte (1837-1885)”. *Seculum: Revista de História*, ano 17, nº 24 (2011): 139-160.

53 Hahner, June Edith. “A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX.” *Gênero* 10, nº 2, (2010): 313-332.

54 O periódico *O Sexo Feminino* possuía como redatora a docente da Escola Normal de Campanha, Minas Gerais, Francisca Senhorinha da Motta Diniz.

normal, ensinando matemática. A notícia é finalizada com a seguinte frase “Avante a elevação da mulher”⁵⁵.

A esse respeito, é interessante observar que Amalia Bernhauss já era professora da Escola Normal naquele contexto, ainda assim a sua nomeação para a substituição foi digna de nota de um periódico feminista, além de ter sido considerada elemento de elevação das mulheres. A partir disso, pode-se inferir que, apesar de todas serem disciplinas do curso normal, havia certa hierarquia entre elas, em que as de caráter teórico eram mais prestigiadas e, portanto, ocupadas quase que exclusivamente pelos homens. É provável, ainda, que a surpresa pela nomeação da professora tenha se dado justamente pela substituição na disciplina de matemática, considerada de elevado grau de dificuldade.

A partir da análise do primeiro grupo de docentes nomeados para a Escola Normal de Ouro Preto, em sua terceira fase de funcionamento, observa-se também que o leque de atuações profissionais dos professores do sexo masculino foi consideravelmente superior, se comparado ao da docente do sexo feminino. Embora Amalia Bernhauss tenha participado ativamente da sociedade ouro-pretana da época, ela não exerceu outras profissões, como alguns dos seus colegas homens, que atuaram como advogados e políticos, por exemplo. Ela também não assumiu outros cargos públicos fora do magistério, mesmo que no âmbito educacional, como foi o caso de João Baptista de Souza Telles, ao conquistar o posto de delegado literário. Dessa forma, é possível pensar que, apesar de as mulheres terem começado a ingressar mais sistematicamente no magistério primário, havia, ainda, uma série de profissões, cargos e funções em que a presença delas não era permitida ou bem-vista socialmente.

Como visto, apesar de se fazerem presentes, ainda eram poucas as mulheres a lecionar nos cursos normais brasileiros nas décadas finais do oitocentos. É interessante observar, porém, que neste mesmo recorte, elas já aparecem como a maioria do alunado em muitos desses cursos. No caso da Escola Normal de Ouro Preto, elas já se faziam presentes desde o início de sua terceira fase.

55 O Sexo Feminino, Campanha, 18 de agosto de 1874.

Os primeiros alunos: alguns exemplos

Embora não se saiba exatamente quantas alunas frequentaram a Escola Normal de Ouro Preto nos primeiros anos de sua reabertura⁵⁶, fontes variadas⁵⁷ sinalizam que, desde o primeiro ano de sua reinauguração, a instituição passou a receber estudantes do sexo feminino em seu corpo discente. Um exemplo a esse respeito consta em uma nota divulgada pelo jornal *Noticiador de Minas*, em 10 de dezembro de 1872, informando sobre os exames feitos pelas alunas e pelos alunos do 1º ano do curso normal de Ouro Preto.

Conforme a notícia, fizeram os exames as estudantes Maria José Fiuza da Rocha, Isabel Xavier de Paula, Eugenia Raymunda Xavier, Manoela Nogueira de Alvarenga e Maria Isabel Bernardina dos Reis. Já no tocante aos alunos do sexo masculino, realizaram a avaliação Galdino Augusto da Luz e Alvaro Rangel de Azevedo Coutinho. Segundo o registrado, todos os alunos, de ambos os sexos, teriam sido aprovados plenamente nos exames, destacando-se o ótimo aproveitamento deles no de gramática portuguesa.⁵⁸

No que tange especificamente às alunas listadas, encontraram-se vestígios de que duas das cinco atuaram no magistério mineiro, após concluírem o curso normal, sendo elas Maria José Fiuza da Rocha e Maria Isabel Bernardina dos Reis. A primeira delas, Maria José, passou quase toda a sua carreira profissional lecionando na própria Escola Normal de Ouro Preto. Ingressou na instituição como lente da escola prática do sexo masculino em 1875⁵⁹ e permaneceu trabalhando nela até a sua aposentaria, no ano de 1891⁶⁰. Assim como Amalia Bernhauss, era atuante nos movimentos religiosos da cidade de Ouro Preto, parti-

56 Isso porque não foram encontrados, ao longo da investigação, os livros de matrícula da Escola Normal de Ouro Preto referentes aos anos de 1872 até 1876.

57 Como, por exemplo, notícias de jornais, relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais na Assembleia Legislativa Provincial, correspondências de professores do curso normal, entre outras.

58 *Noticiador de Minas*, Ouro Preto, 10 de dezembro de 1872.

59 *Diário de Minas*, Ouro Preto, 31 de agosto de 1875. / *Diário de Minas*, Ouro Preto, 17 de setembro de 1875.

60 *O Estado de Minas*, Ouro Preto, 16 de setembro de 1891.

cupando de mesas, arrecadações e festejos católicos⁶¹. Era, igualmente, membro da Sociedade Libertadora Ouropretana⁶².

Maria Isabel dos Reis também trabalhou no curso normal de Ouro Preto como inspetora da escola prática, ingressando em 1892⁶³ e permanecendo na instituição, ao que tudo indica, até as vésperas de seu terceiro fechamento⁶⁴. Muitos anos antes, contudo, possivelmente enquanto ainda era aluna do curso normal, a normalista foi nomeada para a cadeira do sexo masculino da freguesia de Ouro Preto⁶⁵, lecionando nela por um longo período de tempo⁶⁶.

Já no que diz respeito aos dois normalistas do sexo masculino mencionados pela notícia, Galdino Augusto da Luz e Alvaro Rangel de Azevedo Coutinho, só foi possível chegar a informações mais precisas sobre o primeiro deles. Pelo que apontam as fontes, Galdino Augusto iniciou a sua carreira como docente de ensino primário⁶⁷, contudo, já no ano de 1875, foi nomeado para a função de amanuense da tesouraria da província de Minas Gerais⁶⁸. Na década de 1880, ele já aparecia como funcionário da diretoria da fazenda provincial nas fontes⁶⁹. Foi, ainda, juiz de paz⁷⁰ e proprietário de um jornal na cidade de Ouro Preto denominado *A Derrocada*, que circulou entre os anos de 1893 e 1894⁷¹.

61 Diário de Minas, Ouro Preto, 31 de dezembro de 1873. / Minas Geraes, Ouro Preto, 16 de maio de 1896. / Minas Geraes, Ouro Preto, 15 de dezembro de 1896.

62 Liberal Mineiro, Ouro Preto, 31 de dezembro de 1886.

63 Minas Geraes, Ouro Preto, 22 de agosto de 1892.

64 Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891 a 1940.

65 Diário de Minas, Ouro Preto, 29 de maio de 1873.

66 A Actualidade, Ouro Preto, 4 de dezembro de 1879. / Liberal Mineiro, Ouro Preto, 12 de janeiro de 1883.

67 Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes do anno de 1874, para servir no de 1875. / Diário de Minas, Ouro Preto, 5 de setembro de 1874.

68 Diário de Minas, Ouro Preto, 25 de maio de 1875. / Diário de Minas, Ouro Preto, 29 de maio de 1875.

69 Liberal Mineiro, Ouro Preto, 14 de agosto de 1883. / Liberal Mineiro, Ouro Preto, 13 de março de 1884. / A União, Ouro Preto, 16 de novembro de 1887. / A União, Ouro Preto, 6 de fevereiro de 1889. / Almanack Administrativo, Mercantil, Industrial, Scientifico e Litterario do Municipio de Ouro Preto (MG) do anno de 1890.

70 Minas Geraes, Ouro Preto, 18 de junho de 1895. / Minas Geraes, Ouro Preto, 10 de julho de 1895. / Minas Geraes, Ouro Preto, 21 de outubro de 1897. / Minas Geraes, Ouro Preto, 25 de outubro de 1897.

71 A Derrocada, Ouro Preto, 16 de novembro de 1893. / A Derrocada, Ouro Preto, 21 de junho de 1894.

Por meio dos dados apresentados, nota-se que, desde o primeiro ano de sua reabertura, a Escola Normal de Ouro Preto recebeu mais alunas que alunos em seu corpo discente, pelo menos no que diz respeito aos que chegaram a realizar os exames no fim do ano de 1872. É importante pontuar, aqui, que a evasão na Escola Normal era grande, ou seja, é possível que um número maior de estudantes tenha se matriculado no curso, mas tenha desistido dele no decorrer do ano. De toda forma, este é um indicativo de que a feminização do alunado já vinha acontecendo, processo esse acentuado com o tempo.

Outro ponto que chama a atenção é justamente a pequena quantidade de estudantes que, aparentemente, concluiu o 1º ano do curso normal. A baixa frequência na instituição, bem como nas outras escolas normais mineiras criadas nos anos que se seguiram, foi constantemente posta em discussão pelos representantes governamentais ao longo das décadas finais do oitocentos, em que se questionava a sua eficiência, bem como se valia a pena ou não mantê-la aberta, na medida em que a maior parte das professoras e dos professores atuantes em Minas Gerais, mesmo com os cursos normais em funcionamento, continuava a não cursá-los. De fato, como apontam Faria Filho e Macedo⁷², na década de 1880 os normalistas representavam somente 15% dos professores públicos atuantes em território mineiro. Eles só se tornariam maioria já na segunda década do século XX.

No que tange aos três alunos aqui analisados, verifica-se que as duas mulheres trabalharam na profissão docente durante grande parte de suas vidas. No caso de Maria José, esta atuação deu-se até a sua aposentadoria, e, no de Maria Isabel, por, pelo menos, 20 anos. Ou seja, pelo menos duas das primeiras normalistas formadas em Minas Gerais, após a nova configuração do ensino normal na província, tiveram carreiras longevas na docência. É curioso também o fato de que ambas trabalharam na Escola Normal de Ouro Preto depois de terem sido suas alunas. Percebe-se, pois, que a instituição recebeu como docentes as suas próprias egressas, mesmo aquelas formadas nos primeiros anos de reabertura.

⁷² Faria Filho, Luciano Mendes de, Elenice Fontoura de Paula Macedo. "A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos." In *Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: (2004).

Por fim, cabe reiterar que, diferentemente das duas normalistas mencionadas, o egresso do sexo masculino, Galdino Augusto da Luz, iniciou a sua carreira exercendo a profissão para a qual se formou, porém, nos anos que se seguiram, migrou para outras, não mais retornando ao magistério. Consta-se, então, novamente, que o leque de profissões disponíveis para eles era bem mais variado e maior do que para elas, no período analisado, mesmo quando os homens e as mulheres possuíam a mesma formação, como era o caso dos e das normalistas analisados.

O processo de feminização da Escola Normal de Ouro Preto

A entrada majoritária feminina no corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto configura-se como uma mudança significativa trazida com o advento da terceira fase de funcionamento da instituição, ao passo que, em suas duas primeiras fases, como esclarecem Gouvêa e Rosa⁷³, ela recebeu primordialmente estudantes do sexo masculino, em que as mulheres matriculadas eram raras. Contudo, o caso de Ouro Preto não se apresenta como isolado, já que outras instituições da mesma natureza criadas ainda na primeira metade do século XIX, também não receberam estudantes do sexo feminino em suas primeiras fases.

Conforme Villela⁷⁴, na Escola Normal de Niterói (criada no ano de 1835), por exemplo, em seus primeiros anos, não foram recebidas mulheres como alunas. Igualmente, a Escola Normal de São Paulo (criada no ano de 1846) era, inicialmente, dedicada exclusivamente ao público masculino⁷⁵. O caso da Escola Normal da Bahia (criada em 1836), por sua vez, apresenta-se um pouco diferente dos anteriormente citados, já que esta, desde sua abertura, previa o ingresso de estudantes de ambos os sexos, ainda que recebesse mulheres em menor número. Assim, de

73 Gouvêa, Maria Cristina Soares de, Walquíria Miranda Rosa. "História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906)". In *Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação*, edited by Anamaria Casasanta Peixoto, Luciano Mendes de Faria Filho, (Belo Horizonte, Autêntica 2000):19-31.

74 Villela, Heloisa de Oliveira Santos. "A primeira Escola Normal do Brasil." In *O Passado Sempre Presente*, edited by Clarice Nunes, (São Paulo: Cortez, 1992): 17-42.

75 Cf. Monarcha, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. (Campinas: Unicamp, 1999).

acordo com Rocha⁷⁶, no ano de 1842 a instituição recebeu a matrícula de 68 homens e de 15 mulheres.

Como ilustrado por meio dos exemplos apresentados, na primeira metade do século XIX, contexto de estabelecimento dos primeiros cursos normais do Brasil, a formação docente estava mais voltada para o público masculino que para o feminino. Do mesmo modo, também o magistério primário, de maneira geral, era ocupado, em sua maior parte, por docentes homens. Todavia, esse quadro começaria a mudar no decorrer do oitocentos, intensificando-se nas décadas finais dele. Como pontua Villela⁷⁷, em um espaço de cinco décadas, a profissão de docente primário deixaria de ser majoritariamente masculina para tornar-se essencialmente feminina, movimento este conhecido como “feminização do magistério”.

Voltando especificamente ao caso da Escola Normal de Ouro Preto, a análise dos livros de matrícula dos alunos da instituição, entre os anos de 1877 e 1889, permitiu constatar a crescente entrada feminina entre os estudantes no recorte assinalado. Pelos dados, percebe-se que nas matrículas referentes ao 1º ano do curso, a quantidade de alunas é maior que a de alunos em todos os anos analisados, exceto em 1881.⁷⁸ Sobre o 2º ano do curso, os homens só são a maioria, entre os matriculados, nos anos de 1877 e 1882; já em 1879, a quantidade de registrados de ambos os sexos é a mesma, em todos os outros anos; porém, a supremacia é feminina.⁷⁹

Com o advento do ano de 1883, a instrução pública mineira passou por uma nova reformulação, com a implantação do Regulamento nº 100,

76 Rocha, Lucia Maria da Franca. “A Escola Normal na Província da Bahia.” In *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*, edited by José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, (Campinas: Editora Alínea, 2008), 47-60.

77 Villela, Heloisa de Oliveira Santos. “O mestre-escola e a professora.” In *500 anos de educação no Brasil*, edited by Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, (Belo Horizonte: Autêntica, 2011) 95-134.

78 Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 123, 1877 – 1883. / Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 133, 1883 – 1890.

79 Ibid.

de 19 de junho de 1883⁸⁰. Entre outras modificações, a norma legal determinava que os cursos das escolas normais mineiras deveriam ter, a partir daquele momento, a duração de 3 anos, e não mais de 2, como havia sido estabelecido pelo Regulamento nº 62. Em razão disso, do ano de 1884 em diante, o curso da Escola Normal de Ouro Preto passou a contar também com 3 anos de duração. Esta nova configuração, todavia, não modificou a tendência já presenciada nas matrículas dos outros anos do curso, no que diz respeito à feminização do alunado. Assim, foi possível constatar que, entre 1883 e 1889, somente dois estudantes homens chegaram ao 3º ano do curso normal, um em 1886 e outro em 1887⁸¹.

A análise dos dados permitiu concluir, ainda, a significativa evasão escolar ao longo do curso normal. Percebeu-se que as matrículas no 2º ano eram menores que as do 1º, e às do 3º ano inferiores às do 2º. É possível perceber, assim, que vários dos estudantes que ingressavam na instituição não completavam o curso. Também no que concerne à evasão escolar, há uma diferenciação entre os sexos, na medida em que se constatou que, em média, 33% das moças que ingressaram no 1º ano do curso normal seguiram no 2º ano. Já no caso dos homens, a média de permanência foi de 18%, indicando maior evasão masculina que feminina.

No que diz respeito especificamente aos alunos formados pela Escola (e não só matriculados), as mulheres continuam sendo a maioria. Assim, chegaram ao último ano do curso, no recorte analisado (entre 1877 e 1889), 67 mulheres e 17 homens. Deste conjunto, habilitaram-se como professores normalistas 68 estudantes, dos quais 54 eram do sexo feminino e apenas 14 do sexo masculino. Percebe-se, portanto, que os anos 1870 e 1880 mostraram-se como decisivos para a feminização do corpo discente da Escola Normal da então capital de Minas Gerais. Mais uma vez, este fenômeno não foi exclusivo de Ouro Preto, tendo sido presenciado em outras escolas normais em diferentes províncias brasileiras.

80 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

81 Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 133, 1883 – 1890.

Utilizando novamente como exemplos os casos das escolas normais de Niterói, São Paulo e Bahia, observam-se trajetórias semelhantes de feminização do alunado nessas instituições. Segundo Villela⁸², é na década de 1870 que a quantidade de alunos e alunas tornou-se equivalente no curso de Niterói, em que, já na década de 1880, elas os superam em quantidade. Igualmente, na experiência paulista, Monarcha⁸³ afirma que as mulheres tornaram-se maioria entre os alunos no ano de 1880. Já no caso da Bahia, o processo de feminização do corpo discente deu-se um pouco antes, uma vez que, como aponta Rocha⁸⁴, já na segunda fase da Escola, que ocorreu entre 1862 e 1869, foram diplomados como normalistas 16 estudantes do sexo masculino e 37 do feminino.

Como visto, em linhas gerais, foi nas décadas finais do Império brasileiro que se iniciou o processo de feminização do corpo discente de vários cursos normais do país. No caso de Ouro Preto, este processo foi consolidado já nas primeiras décadas do século XX, no contexto republicano, no qual o alunado do curso normal passou a ser exclusivamente feminino.

*Notas sobre a Escola Normal de Ouro Preto no contexto da Primeira República*⁸⁵

Com o advento da Primeira República no Brasil, iniciada em 1889, a Escola Normal de Ouro Preto continuou mantendo as suas atividades. Nesse novo contexto, como enfatizam Gouvêa e Rosa⁸⁶ ampliou-se,

82 Villela, Heloisa de Oliveira Santos. "A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX." In *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*, edited by José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes. (Campinas: Editora Alínea, 2008), 29-48.

83 Monarcha, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. (Campinas: Unicamp, 1999).

84 Rocha, Lucia Maria da Franca. "A Escola Normal na Província da Bahia." In *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*, edited by José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, (Campinas: Editora Alínea, 2008), 47-60.

85 Parte desta reflexão que aqui veiculamos foi apresentada pelos autores no VIII Congresso Brasileiro de História da Educação da Sociedade Brasileira de História da Educação. Maringá, Paraná, Brasil, julho de 2015. Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Matrizes Interpretativas e Internacionalização. ISSN 2236-1855. In. http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf. Acessado em 27.10.2021.

86 Gouvêa, Maria Cristina Soares de, Walquíria Miranda Rosa. Op. Cit., 73

mais uma vez, o currículo e o tempo de duração do curso normal, que se tornou de quatro anos. As mulheres continuavam a ser a maioria entre o alunado da instituição, embora esta ainda recebesse, mesmo que em pequena quantidade, estudantes do sexo masculino.

Entretanto, já no ano de 1905 se encerra a terceira fase de funcionamento da Escola, a partir da Lei nº 395 de 23 de dezembro de 1904⁸⁷, que versava sobre o fechamento temporário de todas as escolas normais de Minas Gerais⁸⁸. Em um primeiro momento, a instituição ficaria fechada por apenas um ano e depois voltaria a funcionar. A justificativa para a suspensão momentânea das escolas normais mineiras, conforme o governo, seria para que elas fossem reestruturadas já no ano seguinte, seguindo, a partir daí, as orientações da Reforma João Pinheiro⁸⁹, e o modelo da Escola Normal da nova capital de Minas Gerais, a cidade de Belo Horizonte⁹⁰.

Apesar da promessa de que a Escola Normal de Ouro Preto ficaria suspensa por apenas um ano, o que se observa é que, de fato, isso não se concretizou. No entanto, nos anos que se seguiram à suspensão, a população ouro-pretana buscava, junto às autoridades estaduais da época, o restabelecimento da instituição, ou a criação de uma nova escola normal para a cidade.⁹¹ Nesse sentido, no dia 21 de dezembro de 1906, foi enviado para as autoridades mineiras um abaixo assinado dos cidadãos da cidade, contendo sete páginas inteiras de assinaturas (frente e verso), pedindo que uma das escolas normais do estado tivesse a sua sede em Ouro Preto. A população assim completou o pedido

87 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 395, de 23 de dezembro de 1904. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

88 Nesta ocasião, além da Escola Normal de Ouro Preto, foram suprimidas todas as outras nove Escolas Normais Oficiais do Estado de Minas Gerais naquele momento, sendo elas: Paracatú, Uberaba, Montes Claros, Juiz de Fora, Sabará, Arassuahy, Campanha, Diamantina e São João Del Rey.

89 Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

90 Conforme Ferreira (2010), como medida para o melhoramento da formação docente, a Reforma João Pinheiro promoveu a criação e instalação, no ano de 1907, da Escola Normal da Capital, na nova capital mineira, a cidade de Belo Horizonte. A Escola Normal recém-criada deveria atender exclusivamente ao público feminino, e serviria como referência para as outras escolas normais do interior do estado de Minas Gerais.

91 Pedruzzi, Jumara Seraphim. "A Escola Normal de Ouro Preto: instituição, sujeitos e formação docente (1889-1929)." Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana 2014.

“Conhecendo do zelo e cuidado com que vos ocupaes do desenvolvimento da Instrução Pública e das considerações que consagraes à cidade berço da Independência Nacional esperam que ampareis tão justo pedido”⁹².

Em carta ao presidente do estado de Minas Gerais, no dia 25 de abril de 1908, o reitor do Ginásio de Ouro Preto⁹³, Thomaz da Silva Brandão, juntamente com outras autoridades educacionais da cidade, reunidos em congregação, comunicou ao presidente a criação de um novo curso normal anexo ao referido Ginásio⁹⁴, seguindo o modelo proposto pela escola normal feminina estabelecida em Belo Horizonte. Conforme a carta: “Com esse alargamento de ensino proporcionará a esta cidade um instituto de educação feminina, de cuja falta ella tanto de resente, como ao mesmo tempo prestará bom serviço ao Estado, preparando convenientemente professoras para as escolas primárias”⁹⁵.

Apesar desses indícios, nesta investigação não foram encontradas fontes precisas sobre o ano em que, de fato, começou a funcionar o curso normal anexo ao Ginásio de Ouro Preto. Entretanto, os primeiros livros de registros de matrícula do curso, localizados no acervo do Arquivo da Secretaria da Escola Estadual Dom Velloso, datam inicialmente do ano de 1910⁹⁶.

Ao que parece, o novo curso normal funcionou entre os anos de 1910 e 1928, quando encerrou as suas atividades novamente. Durante este período, ele continuou a ter a duração de quatro anos e recebeu exclusivamente alunas do sexo feminino, vindas da própria cidade de Ouro Preto ou de regiões próximas. De maneira similar à terceira fase, na quarta a evasão do curso continuava a ser grande. Muitas alunas eram

92 Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Escolas Normais, Notação SI – 3802, 1889-1910.

93 O Ginásio de Ouro Preto possuía grande relevância para a cidade nos primeiros anos do século XX, e atendia significativa quantidade de alunos nos mais diferentes níveis de ensino: primário, ginásial e também na preparação para o ingresso nos cursos superiores de Ouro Preto (Pedruzzi, 2014).

94 Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Escolas Normais, Notação SI – 3252, 1907-1910.

95 Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Escolas Normais, Notação SI – 3253, 1907-1910.

96 Arquivo da Secretaria da Escola Estadual Dom Velloso – Armário 01, Prateleira 01, Segunda coluna (esquerda para direita), Livros 29, 30, 31, [Registros de Matrícula], 1910-1928.

matriculadas nos primeiros anos do curso, porém, este volume diminuía com o tempo e poucas chegavam a concluí-lo⁹⁷.

Como visto, confirmando a informação dada ao presidente do estado de Minas Gerais através da carta do reitor do Ginásio de Ouro Preto, citada anteriormente, o curso normal da cidade de Ouro Preto, em sua quarta experiência de funcionamento, destinava-se somente ao público feminino, o que sinaliza uma diferença em relação à sua fase anterior, quando ainda recebia alunos de ambos os sexos. O que se observa, pois, é que o processo de feminização do corpo discente da Escola Normal de Ouro Preto, iniciado nas décadas de 1870 e 1880, foi consolidado já nas primeiras décadas do século XX, com a exclusividade feminina no alunado.

Conclusões

A reabertura da Escola Normal de Ouro Preto, em sua terceira fase, ocorreu em um momento de profundas modificações econômicas, políticas e sociais no Brasil. No campo da educação, presenciava-se o processo de ampliação da educação elementar, com o estabelecimento de escolas primárias para ambos os sexos, de aulas noturnas para adultos e de instituições de ensino profissionalizante, sobretudo para as camadas mais baixas da sociedade. Presenciava-se, ainda, a criação e/ou a reestruturação de vários cursos normais pelo país e, entre eles, o da então capital de Minas Gerais.

A reinauguração da Escola Normal de Ouro Preto no ano de 1872, após duas décadas de seu último fechamento, deu-se em meio a um ambiente festivo e esperançoso para a instrução pública mineira. Inicialmente, o novo curso seguiu as determinações do Regulamento nº 62, que trouxe um conjunto de “modificações no ensino normal em Minas Gerais, como a ampliação do tempo de duração do curso”⁹⁸ e o aumento do currículo, a criação das escolas práticas anexas e a previsão de matrícula para ambos os sexos.

97 Arquivo da Secretaria da Escola Estadual Dom Velloso – Armário 01, Prateleira 01, Segunda coluna (esquerda para direita), Livros 29, 30, 31, [Registros de Matrícula], 1910-1928.

98 Pedruzzi, Jumara Seraphim. “Mulheres rumo à docência”, 49.

Desde os primeiros anos de sua terceira experiência de funcionamento, a Escola Normal de Ouro Preto passou a receber mais mulheres do que homens em seu alunado, em que elas evadiam menos e formavam-se em maior número que eles. Apesar disso, o professorado da instituição continuava sendo majoritariamente masculino, notadamente no que tange às matérias teóricas do curso, em que as mulheres só lecionavam, em linhas gerais, nas cadeiras referentes às escolas práticas anexas.

Com o advento da Primeira República, o currículo e a duração do curso da Escola foram novamente ampliados. Entretanto, já no início do século XX, o curso normal foi novamente fechado, retomando as suas atividades em 1910, anexo ao Ginásio de Ouro Preto e funcionando até o ano de 1928. A nova fase trouxe como inovação, entre outras coisas, o ingresso exclusivo de estudantes do sexo feminino, sinalizando que o processo de feminização do alunado da Escola Normal de Ouro Preto, iniciado nas décadas finais do oitocentos, foi consolidado já nas primeiras décadas do século XX.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, Rose Mary de Souza. “A gênese e a implantação da Escola Normal na Parahyba do Norte (1837-1885)”. *Seculum: Revista de História*, ano 17, nº 24 (jan./jun. 2011): 139-160.
- Buffa, Ester. “História e filosofia das Instituições Escolares”. In *Novos temas em História da educação brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa*, edited by Décio Gatti Júnior, José Carlos Souza Araújo, 25-38. Campinas: Editores Associados, 2002.
- Faria Filho, Luciano Mendes de, Elenice Fontoura de Paula Macedo. “A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos.” In *Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: PUC-PR, 2004.
- Ferreira, Rita de Cássia Oliveira. “A Escola Normal da Capital: Instalação e organização (1906-1916).” Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- Gatti Júnior, Décio, Eurize Caldas Pessanha. “História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos”. In *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*, edited by Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, 71-90. Campinas: Autores Associados, 2005.
- Gouvêa, Maria Cristina Soares de, Walquíria Miranda Rosa. “História da Escola Normal em Minas Gerais (1835-1906)”. In *Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação*, edited by Anamaria Casasanta Peixoto, Luciano Mendes de Faria Filho, 19-31. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000.
- Hahner, June Edith. “A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX.” *Gênero* 10, nº 2, (2010): 313-332.

- Monarcha, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.
- Pedruzzi, Jumara Seraphim. “A Escola Normal de Ouro Preto: instituição, sujeitos e formação docente (1889-1929).” *Graduação em História*, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana 2014.
- Pedruzzi, Jumara Seraphim. “A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e Formação Docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889).” *Mestrado em Educação*, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.
- Pedruzzi, Jumara Seraphim. “Mulheres rumo à docência: Trajetórias de normalistas em Ouro Preto – MG (1871-1930).” *Doutorado em Educação*, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
- Rocha, Lucia Maria da Franca. “A Escola Normal na Província da Bahia.” In *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*, edited by José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, 47-60. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- Sanfelize, José L. “História das Instituições Escolares.” In *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, edited by Dermeval Saviani, 75-93. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Tanuri, Leonor. “História da formação de professores.” *Revista Brasileira de Educação*, nº 14 (2000): 61-88.
- Villela, Heloisa de Oliveira Santos. “A primeira Escola Normal do Brasil.” In *O Passado Sempre Presente*, edited by Clarice Nunes, 17-42. São Paulo: Cortez, 1992.
- Villela, Heloisa de Oliveira Santos. “A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX.” In *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*, edited by José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, 29-48. Campinas: Editora Alínea, 2008.

Villela, Heloisa de Oliveira Santos. “O mestre-escola e a professora.” In *500 anos de educação no Brasil*, edited by Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, 95-134. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Xavier, Ana Paula da Silva, Nicanor Palhares Sá. “A escola normal de Mato Grosso no século XIX”. *Série-Estudos*, Campo Grande, nº 25, (jan./jun. 2008): 123-132.

Almanaques

Almanack Administrativo, Mercantil, Industrial, Científico e Litterario do Municipio de Ouro Preto (MG) do anno de 1890.

Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes para o anno de 1864.

Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes do anno de 1869, para servir no de 1870.

Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Geraes do anno de 1874, para servir no de 1875.

Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ) – 1891 a 1940.

Arquivos

Arquivo da Secretaria da Escola Estadual Dom Velloso

Arquivo da Secretaria da Escola Estadual Dom Velloso – Armário 01, Prateleira 01, Segunda coluna (esquerda para direita), Livros 29, 30, 31, [Registros de Matrícula], 1910 - 1928.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública (IP)

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Atas, Notação IP – 63, 1872.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 21, 1871 – 1890.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 123, 1877 – 1883.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Instrução Pública, Série Documentação Interna, Subsérie Mapas e Listas, Notação IP – 133, 1883 – 1890.

Arquivo Público Mineiro - Fundo Secretaria do Interior (SI)

Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Escolas Normais, Notação SI – 3802, 1889 - 1910.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Escolas Normais, Notação SI – 3252, 1907 - 1910.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Escolas Normais, Notação SI – 3253, 1907 - 1910.

Arquivo Público Mineiro – Fundo Secretaria do Interior, Série Instrução pública, Subsérie Grupos escolares, escolas particulares, ginásios e faculdades, Notação SI – 872, 1891 – 1910.

Legislação

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 1769, de 4 de abril de 1871. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 311, de 8 de abril de 1846. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 395, de 23 de dezembro de 1904. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Minas Gerais. *Instrução Pública*. Regulamento nº 100, de 19 de junho de 1883. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Periódicos

A Actualidade (Ouro Preto) – 1878, 1879.

A Cidade (Ouro Preto) – 1901.

A Derrocada (Ouro Preto) – 1893, 1894.

A Província de Minas (Ouro Preto) – 1884.

A União (Ouro Preto) – 1887, 1889.

Correio Oficial de Minas (Ouro Preto) – 1858, 1859, 1866.

Diário de Minas (Ouro Preto) – 1866, 1867, 1868, 1873, 1874, 1875.

Jornal Mineiro (Ouro Preto) – 1900.

Liberal Mineiro (Ouro Preto) – 1882, 1883, 1884, 1885, 1886.

Minas Geraes (Ouro Preto) – 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897.

Noticiador de Minas (Ouro Preto) – 1868, 1869, 1870, 1871, 1872.

O Estado de Minas (Ouro Preto) – 1891.

O Liberal de Minas (Ouro Preto) – 1868.

O Pharol (Juiz de Fora) – 1884, 1906.

O Sexo Feminino (Campanha) – 1874.

Relatórios dos Presidentes e Vice-Presidentes das Províncias

Maranhão. *Assembleia Legislativa Provincial*. Falla que o exm. Snr. Ovídio João Paulo de Andrade, dirigio á Assembléa Legislativa Provincial do Maranhão na 1ª sessão da 25ª legislatura. Maranhão: Typ. Vapor da Pacotilha, 1884.

Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinaria de 1870 o vice-presidente, dr. Agostinho José Ferreira Bretas. Ouro Preto: Typographia Provincial, 1870.

Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Falla que o exm. sr. desembargador José Antonio Alves de Brito dirigio á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na 2.a sessão da 25.a legislatura em o 1.o de agosto de 1885. Ouro Preto: Typ. do Liberal Mineiro, 1885.

Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Relatório do Presidente Aquino e Castro, 13 de abril de 1885. Ouro Preto: Typ. do Liberal Mineiro, 1885.

Minas Gerais. *Assembleia Legislativa Provincial*. Relatório do Presidente Machado Portella, 13 de abril de 1886. Ouro Preto: Typ. do Vinte de Agosto, 1886.

LOS INICIOS DEL NORMALISMO EN GUATEMALA Y LA PRIMERA ESCUELA NORMAL RURAL, SIGLOS XX Y XXI

Oscar Hugo López Rivas¹
José Enrique Cortez Sic²
Ana María Hernández Ayala³

Introducción

El estudio del inicio del normalismo en Guatemala y la fundación de la primera escuela normal rural en el país, se convierte en un tema de profundo interés en el marco de la historia de la educación guatemalteca, siendo este uno hecho suscitado en el siglo XX y XXI.

En tal sentido, se hace un recorrido por el desarrollo de los hechos que dieron lugar a la fundación de la primera Escuela Normal en Guatemala y detalla los intentos fallidos hasta concretar la idea, esto más de una década después del primer intento formal. Posteriormente, ubica la temática de manera tal, que hace referencia a todas las acciones acaecidas por crear la primera Escuela Normal Rural, casi en iguales condiciones que como acaecieron los hechos con la Escuela Normal y que es especialmente comparable con los intentos frustrados para implementar la formación de profesores para el área rural.

-
- 1 Doctor en Educación. Director Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC, exministro de Educación de Guatemala. Integrante de grupos de investigación en Colombia y Guatemala. Profesor titular en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: ohlr45@gmail.com
 - 2 Doctor por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Profesor Titular V de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- de la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC- Maestría en Educación Bilingüe Intercultural, integrante del Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM y Grupo de Investigación Formación de profesores de EFPEM, representante de docentes ante el Consejo Directivo de la EFPEM. Correo electrónico: encorsi@gamil.com
 - 3 Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC. Profesora en la Escuela de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- USAC. Directora de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa -DIGECADE- del Ministerio de Educación de Guatemala. Correo electrónico: anama2777@gmail.com

Todo esto como preámbulo, para luego entrar a presentar con detalle la fundación de la primera Escuela Normal Rural en Guatemala, en 1945, durante el primer gobierno de la revolución, entidad que al inicio sirvió para profesionalizar a los profesores empíricos que trabajaban en el sistema educativo nacional y la que años después se dedicó a la misión para la cual fue creada. Se hace una presentación de su evolución histórica, los cambios a los cuales se ha sometido, las distintas orientaciones que se le han dado, hasta llegar a los tiempos actuales. En un especial espacio se hace el abordaje sobre las dificultades que ha tenido para su funcionamiento, tal el caso que desde 1981 y durante 21 años estuvo conviviendo con el ejército nacional, esto en virtud de que este se adueñó de una porción de su territorio, y a pesar de múltiples gestiones para desalojarlo, fue solo hasta 2003 que, por intermediación de organismos internacionales de derechos humanos, logró recuperar el territorio que le pertenecía. Debieron de pasar 21 años para volver a poseer sus territorios. Durante el tiempo de la usurpación hubo vigilancia, terror, atemorización y rodeo de los espacios de clase. En la actualidad, la Escuela Normal rural Pedro Molina sigue siendo un ícono en la formación de maestros, con orientación distinta, pero presente en el imaginario y también en la contribución a la formación docente en el país.

El estudio que se presenta siguió un proceso metodológico historiográfico, para el efecto se procedió a buscar las fuentes primarias que permitieran obtener la información sobre el tema en referencia; además se escuchó a estudiantes, egresados y profesionales que desempeñaron cargos importantes en posiciones administrativas que implicaron decisiones que trascendieron en el desarrollo evolutivo de la institución; este fue realizado en los años 2022 y 2023. Fue fundamental en el análisis documental la consulta de la legislación específica creada para el efecto, revisión de artículos, obras sobre historia de la educación en Guatemala, periódicos y otros documentos de interés. Se identificaron algunas categorías para el análisis del estudio, en donde dos fueron las básicas: el plan de estudio y el desarrollo histórico de la escuela normal con sus etapas o momentos claves.

El normalismo en Guatemala: un repaso al inicio de las escuelas normales en Guatemala

Influjos de lo que sucedía en Europa, con relación a la formación de maestros en instituciones especializadas, habían llegado a nuestros territorios, y algunos esfuerzos se empezaron a ver en países de nuestro continente. En Guatemala, con la llegada al poder del Dr. Mariano Gálvez, un progresista que otorgó a la educación un sitio especial. Dos intentos concretos se dieron durante su gobierno para crear la primera Escuela Normal en Guatemala, se llegó al nivel más profundo de organización y preparación, se emitieron acuerdos, normas, programas, y se designó director. Guatemala era uno de los primeros países en Latinoamérica que daba pasos muy concretos para la fundación de su primera Escuela Normal. Circunstancias diversas impidieron la concreción de estos esfuerzos, entre ellas el golpe de estado al gobierno del presidente Gálvez, lo que hizo que se generara un retroceso enorme para el país y para la educación.

Para Oscar López «La formación de docentes en Guatemala ha tenido un desarrollo histórico, marcado por el gobierno que ha estado de turno; esta situación ha provocado avances y retrocesos en la educación guatemalteca»⁴.

Al inicio de la década de los años 30 del siglo XIX (1830) se generaron los primeros esfuerzos concretos, todo por la mejoría de la educación de la población, sin embargo, era muy innovador y novedoso el querer dar ese paso, en realidad la iniciativa de crear una Escuela Normal era un paso de gran avance en la región y en el continente. Como lo plantea Mardoqueo García Asturias⁵, en su libro *Cien años de normalismo en Guatemala*, es necesario fijar el tiempo en 1832, año en el que el mandatario de ese entonces, don Mariano Gálvez, decreta con fecha 1 de marzo de 1832, las bases para la instrucción pública. En dicha disposición se encuentra consignado en forma clara, el artículo que se

4 Oscar Hugo López Rivas y Enrique Cortez Sic, «Las Escuelas Normales en Guatemala Origen y desarrollo, crisis y situación actual», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (enero de 2016): pág. 75, <https://doi.org/10.19053/01227238.4366>.

5 Mardoqueo García Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930* (Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1988), Pág. 23

refiere a la Escuela Normal, disponiendo conservar la que había sido creada por la asamblea en acuerdo de fecha 8 de marzo de 1831.

Sin embargo, por diferentes motivos, aquella disposición no se realizó y fue necesario dictar el 7 de julio de 1835 un nuevo acuerdo, estableciendo la Escuela Normal de primeras letras.

El plan de estudios al que debía sujetarse era el siguiente:

1. Instrucción moral y religiosa
2. Lectura
3. Aritmética
4. Gramática castellana
5. Dibujo lineal y agrimensura
6. Elementos de geografía, historia y de gimnástica aplicada a la milicia.

Al no existir la secretaría encargada de la instrucción pública, esta escuela queda bajo el control directo de la secretaria general del gobierno. En aquella ley se establecieron los requisitos de ingreso, el pènsum de estudios, y además se incluyó que serían admitidos militares en la Escuela Normal como estudiantes. Es importante mencionar que, a estos últimos, la certificación de haber cursado por lo menos seis meses de estudios en esa Escuela Normal, les ayudaba a lograr su ascenso.

Además, es importante mencionar que se crea una escuela primaria anexa, la cual serviría para la práctica de los normalistas, cuyo método principal de aprendizaje sería el método de enseñanza mutua. En ese mismo cuerpo legal, se crea la Academia de Ciencias, nombre que se le otorgó a la Universidad de San Carlos para dirigir o presidir, se estableció la Dirección General de estudios que tendría la suprema inspección y organización de toda la instrucción pública del país. De esa cuenta la dirección de estudios debía intervenir en la marcha de la Escuela Normal, la cual había quedado dentro de la Academia de Ciencias o Universidad Nacional en aquella época. Esta Escuela Normal de primeras letras no tuvo una duración larga ni una implementación total, situación que se confirma en virtud de que no existe evidencia de que la Escuela Normal de primeras letras haya tenido ni impacto ni larga vida. Se tienen las bases legales de su creación, el pènsum de

estudio y el nombre del primer director, pero se carece de evidencia de su funcionamiento, graduados y otras evidencias necesarias.⁶

Según algunos registros, antes de la década de los años 30 del siglo XIX, ya se hablaba de la necesidad de la fundación de las Escuelas Normales. Esta acción como la califica Carlos González Orellana⁷, es el más remoto antecedente del normalismo en Guatemala. Además de su misión específica, tenía por objeto divulgar el método lancasteriano, a pesar de que, de la creación de la Escuela Normal, se hablaba desde años antes de asumir el gobierno el Dr. Mariano Gálvez, esto, ya que era un personaje progresista y a la vez, previo a ser jefe de estado, sin dejar de mencionar que también era presidente de la asamblea legislativa. Él preparó condiciones para cuando llegara a presidente, pudiera implementar sus ideas a favor de la educación.

Al terminar derrocado el gobierno del Dr. Mariano Gálvez y asumir la corriente conservadora, todo lo alcanzado en materia educativa se derrumbó, por lo que, a pesar de que es un antecedente muy importante del normalismo en Guatemala, no fue concretado.

Pasaron largos años de oscurantismo en diferentes ámbitos, especialmente en la formación de maestros. Previo a la creación y funcionamiento de la primera Escuela Normal, las escuelas que existían en Guatemala estuvieron dirigidas por personas sin ninguna preparación para la docencia, muy pocas tenían algún maestro que había salido a estudiar, eso era algo exclusivo.

Luego de muchos años, se volvió a tener una iniciativa concreta para retomar la idea de la creación de las Escuelas Normales, específicamente 44 años, y precisamente fue durante otro de los gobiernos claves para la educación, esto por las reformas que en esa materia se impulsaron durante ese gobierno, siendo el general Justo Rufino Barrios el protagonista en este esfuerzo.

Como lo plantea don Mardoqueo García Asturias⁸, los pasos en firme para la creación de la primera Escuela Normal en Guatemala se dieron el

6 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 23-24-25.

7 Carlos González Orellana, *Historia de la Educación en Guatemala*, 6a. ed. (Guatemala: Editorial Universitaria, 2011), 196

8 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 25.

19 de enero de 1875, siendo presidente de la república, el General Justo Rufino Barrios. En ese tiempo el ministro de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública, don Marco Aurelio Soto, dictó el decreto No. 131, estableciendo la Escuela Normal Central de Varones.

El plan de estudios de la primera Escuela Normal de Guatemala quedó formulado como aparece en la tabla 1:

Tabla 1. Plan de estudios de la primera escuela normal de Guatemala

Fuente: Elaboración propia

Esta escuela empezó a funcionar en enero de 1875, con 31 alumnos internos becarios y con varios externos⁹. Este paso fue considerado como un gran avance hacia la mejora de la educación, la sociedad sentía gran algarabía por esa iniciativa, sin embargo en el año 1879, según el decreto número 253, se promulgó una nueva ley de instrucción, se suprimen las Escuelas Normales como entidades independientes y se convierten en anexas a los institutos de segunda enseñanza. En ella se incluyen secciones normalistas como parte de los institutos de segunda enseñanza, con las consabidas complicaciones¹⁰.

Lo anterior se considera un retroceso, pocos años pasaron (4) para que la Escuela Normal cambiara su administración y su independencia de actuación, así como su categoría. No era posible que ahora se convirtiera en anexo de centros educativos del nivel medio o secundario, como se conocía en aquel entonces. Diez años más tarde, se vuelve a considerar legalmente la necesidad de fundar una Escuela Normal de profesores, como se dijo en aquella época, con independencia de los estudios de bachillerato, esto en virtud que en esos centros se habían anexo, como se dijo antes, las secciones normalistas. De ahí deviene nuevamente la independencia a la Escuela Normal.

El 17 de diciembre de 1887 se reconoce la necesidad de fundar una Escuela Normal de Profesores, cuya finalidad única fuera formar maestros, separándola de los estudios de bachillerato¹¹.

Es de señalar que, en los institutos donde existían las secciones normalistas, estas siguieron existiendo, a excepción de la capital. Fue hasta el 20 de febrero de 1892 que se emitió un acuerdo separando de forma definitiva los estudios de secundaria y normal, creando solo una Escuela Normal en la capital. Además, esa normativa establecía que los únicos becarios que el estado debía sostener eran los alumnos que siguieran la carrera de magisterio¹².

Por lo anterior, se puede deducir que la verdadera independencia de actuación se logró en 1889, después de múltiples esfuerzos por vincu-

9 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 26-27-28.

10 *Ibíd.*, 39.

11 *Ibíd.*, 45.

12 *Ibíd.*, 48.

larla con otros estudios, cambiándole de estatus y categoría. Fue en el gobierno del presidente Manuel Lisandro Barillas que se logró ese importante paso para el normalismo en Guatemala, de ahí en adelante los estudios de magisterio han tenido avances y retrocesos, empero las Escuelas Normales fueron aumentando en forma vertiginosa, tanto en lo público como en lo privado. Gobiernos estratégicos en este tema fueron los del Dr. Mariano Gálvez, el general Justo Rufino Barrios, Lázaro Chacón, y el Dr. Juan José Arévalo, entre otros.

Los primeros intentos por dar educación especial a la población indígena

Según Gonzáles Orellana¹³, las primeras disposiciones a favor de la educación especial del indígena datan de 1879. Un acuerdo emitido el 6 de septiembre de ese año, reglamenta el primer centro destinado especialmente a la educación de los nativos guatemaltecos. Anteriormente, las órdenes religiosas habían realizado acciones educativas en estos grupos. No se tiene evidencia objetiva de lo que esta escuela pudo haber logrado, es muy probable que el problema de la educación del indígena haya sido atendido a través de las escuelas rurales que fueron creadas en este tiempo.

En el año 1893 se hace un esfuerzo por formar maestros para el área rural de mayoría indígena; sin embargo, nótese que a este centro no se le denomina Escuela Normal, sino Instituto Agrícola para Indígenas. Aunque no hay una evidencia clara del porqué de esa denominación, se deduce que al área rural se le consideraba un área de vocación agrícola, así las cosas, los profesores debían desarrollar un trabajo más allá de lo estrictamente educativo. Por lo tanto, las orientaciones formativas desde lo agrícola eran algo que se esperaba.

El 30 de octubre de 1893 se «crea el Instituto Agrícola para indígenas cuya finalidad primordial era la formación de maestros especiales para este sector de la población»¹⁴. Este nuevo centro es el antecedente más claro de la creación de Escuela Normal para el área rural de mayoría indígena.

13 González Orellana, *Historia de la Educación en Guatemala*, 250.

14 González Orellana, *Historia de la Educación en Guatemala*, 250.

El centro educativo en referencia fue ubicado en la finca nacional aceituno y destinó doscientas becas para los jóvenes interesados. Su reglamento fue emitido en enero de 1894 y establecía que los estudios del instituto se debían realizar en cuatro años –Tabla 2– así:

Tabla 2. Estudios del Instituto Agrícola

AÑO	ASIGNATURAS
Primer año	Lectura, escritura, elementos de gramática castellana, elementos de aritmética y moral.
Segundo año	Lectura, escritura, gramática castellana primer curso, aritmética primer curso y moral.
Tercer año	Lectura de manuscritos, escritura al dictado, gramática castellana segundo curso, aritmética segundo curso y moral y urbanidad.
Cuarto año	Ligeras nociones de contabilidad rural, nociones de geografía, nociones de historia, moral y urbanidad.

Fuente: Franco de León, Miguel Ángel, *El currículo de la carrera de Magisterio primario urbano y los requerimientos de su ejercicio profesional en los departamentos de Retalhuleu y Suchitepéquez*, 1993, 6.

Al hacer un análisis del plan de estudios para la formación de los maestros indígenas que atenderían a las comunidades rurales, se puede observar que constituía un plan básico, bastante inclinado al conocimiento de las áreas básicas, especialmente del idioma castellano, la matemática y otros contenidos afines, así como elementos relacionados con su comportamiento. Se deduce que el fin último era llevar a los maestros rurales a entrar al mundo de una sociedad moderna. El componente agrícola no se veía reflejado en el plan de estudios ni en el enfoque indígena, puesto que, como se puede observar, parece más una forma de cómo llevar al indígena al conocimiento de los elementos necesarios para vivir en la sociedad de los mestizos.

Este centro inició en la finca Aceituno, ubicada en la avenida Reforma Capitalina, y el 22 de febrero de 1898 se ordena que se traslade a ser parte de la Escuela Normal ubicada en la zona 13, también de la capital, en el área conocida como Pamplona. De esa manera, se unen en un solo establecimiento el Instituto Indígena, la sección normalista que funcionaba en el Instituto Normal Central para Varones y la Escuela

Central de Profesores, formando así la Escuela Normal Central de Varones e Instituto Indígena¹⁵.

Este hecho se da tan solo cuatro años después de haber iniciado operaciones el Instituto Indígena. La unión no parecía mala, pues una Escuela Normal Central, perfectamente podía atender este sector; sin embargo, siguió llevando el nombre de Instituto Indígena al momento de ser anexada. Pasaron varios años y posteriormente se volvió a hablar de la necesidad de un instituto, especialmente para los indígenas, que funcionara por separado.

En diciembre de 1923 vuelve a hablarse del Instituto Indígena, el cual se constituye en Escuela Normal de Indígenas, pero esto no duró mucho, al igual que el Instituto Indígena, pues en 1924 esa Escuela Normal de Indígenas se transforma en la Escuela Normal de Preceptores Uruguay¹⁶.

En los años posteriores hubo profesores cubanos y belgas, y a la vez estudiantes que ganaban becas para ir a continuar sus estudios superiores a universidades de América o Europa también, algunos a realizar alguna pasantía corta con el propósito de conocer aspectos de interés para la formación docente. Entre estos docentes que viajaron a realizar sus estudios al extranjero están el expresidente Juan José Arévalo, Luis Martínez Mont, Abraham Orantes y Miguel Ángel Martínez¹⁷.

En este proceso no influyeron las concepciones ideológicas de los aspirantes, quienes políticamente eran opositores al presidente de turno; sin embargo, el proceso seguido fue justo y muy imparcial. Varios factores influyeron y, en consecuencia, no viajaron todos los seleccionados, solo lo hicieron Juan José Arévalo y Luis Martínez Mont. El primero, un estudiante oriundo de Taxisco, Santa Rosa, quien viajó a realizar estudios a la universidad de la Plata, Argentina, y que, posteriormente, regresó con el grado de doctor en filosofía; él, luego de haber ejercido la docencia en múltiples universidades y con una vasta producción literaria, es llamado para participar como candidato a presidente de Guatemala, habiendo iniciado el llamado primer gobierno de la revolución, con

15 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 58.

16 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 59.

17 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 95.

aportes significativos en diferentes campos. El segundo estudiante seleccionado, Luis Martínez Mont, oriundo de Huehuetenango, viajó a Suiza, en donde se convirtió en el asistente preferido de Jean Piaget, y posteriormente asesoró a Walt Disney en su proyecto de diseño del parque de diversiones que lleva su nombre.

Es muy importante señalar que las Escuelas Normales de preceptores eran escuelas que formaban a profesores para impartir educación en las escuelas elementales o del nivel primario, luego de una formación de un año. Estas fueron creadas según la reforma de 1923 y empezaron a funcionar en 1924, anexas a las Escuelas Normales existentes, necesitando un año para formar a los preceptores. La asamblea pedagógica de 1929 reformó los planes de estudio de las Escuelas Normales de preceptores, estableciendo dos años en lugar de uno, tomando en consideración la juventud de los graduandos y la escasa preparación con solo un año de estudios¹⁸.

Las funciones de los maestros egresados de las escuelas de preceptores fueron definidas de manera que debían encargarse de la formación de maestros para las escuelas elementales, las que eran también llamadas escuelas primarias, de manera que las escuelas elementales se nutrieron en gran medida de los preceptores, quienes apoyaron grandemente la educación en el país, esto a falta de maestros graduados en las Normales.

El proyecto de Escuela Normal Rural en Guatemala: un intento fallido

El congreso de maestros fue una actividad pedagógica muy importante que consistió en revisar los planes de formación y otros temas educativos. Desde ese tiempo hasta la actualidad, se habla de cobertura, carencia de maestros y planes de formación incoherentes. Era un propósito para valorar muy importante que, en estas reuniones académicas, se intentara abordar los problemas más relevantes de la educación del país, de ese modo los docentes se convertían en aportadores de soluciones a dicha problemática.

El congreso de maestros de 1929 trató la necesidad de formar maestros para el área rural y de esa cuenta el Ministerio de Educación,

18 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 140.

el 3 de diciembre de 1929, crea la primera Escuela Normal rural, cuyos fines son:

- Preparar maestros que lleven a la población rural conocimientos prácticos y útiles para la vida.
- Mejorar las costumbres y elevar el carácter, cultivando los sentimientos de libertad y de igualdad, como la base de nuestra democracia.
- Inspirar hábitos de higiene para formar hombres sanos y vigorosos.
- Procurar la cooperación de medio social, acercando el hogar a la escuela.
- Desarrollar en los educandos, padres de familia y la comunidad en general, sentimientos de fraternidad, respeto a las leyes, lealtad y civismo.
- Ampliar las actividades agrícolas e industriales, asociando el comercio, la agricultura, la industria y las artes a las producciones de cada individuo.
- Lograr la castellanización de las masas del campo e incorporar al indio a la civilización moderna.

El plan de estudios fue aprobado en 1929 (Tabla 3) y quedó de la siguiente manera:

Tabla 3. Plan de estudios de 1929

AÑO	ASIGNATURAS
Primer año	<ul style="list-style-type: none">• Gramática castellana primer curso• Aritmética práctica y elementos de contabilidad• Agrícola, industrial y mercantil• Rudimentos de zoología y parasitología• Pedagogía (Organización y dirección de escuelas)• Nociones de psicología
Segundo año	<ul style="list-style-type: none">• Gramática castellana 2 curso• Nociones de geometría plana y dibujo aplicado• Nociones de botánica agricultura e industrial• Generalidades de física, química y mineralogía• Nociones de geografía e historia de Guatemala• Metodología general y práctica escolar

- Clases generales:
- Canto, declamación, baile, gimnasia y juegos educativos
 - Moral cívica y urbanidad
 - Higiene y primeros auxilios
 - Enseñanza agrícola. Jardinería, horticultura, arboricultura
 - Enseñanza industrial: zootecnia y veterinaria, apicultura, avicultura, ganadería y sericultura.
 - Artes mecánicas. Talleres de carpintería, de carrocería, de herrería, hojalatería, zapatería, sastrería.
 - Artes manufactureras.

Fuente: Elaboración propia

Según los registros de esa época, se nombró al personal administrativo, se fijaron sueldos, se contrató el arrendamiento, se hizo venir a los estudiantes que ya estaban seleccionados, mandaron a imprimir programas y reglamentos de la escuela, así como invitaciones para el solemne acto de inauguración. Todo señalaba que ya era un hecho, sin embargo, renunció el ministro de Educación y llegó un militar a sustituirlo, quien anula todo lo actuado y se deja de realizar uno de los proyectos más visionarios en la educación del país.¹⁹

Al analizar de manera simple el plan de estudios para los maestros rurales en este primer intento formal, se puede deducir que la visión era, más allá de formar un maestro, lograr en este una formación de alto nivel para enfrentar los retos propios de la ruralidad, de manera que su actuar no fuera solo en el aula con los estudiantes, sino más allá. Los conocimientos que interesaba que poseyera el maestro rural, le daban formación, de manera que influyera con otros actores claves.

Como lo señala Carlos González Orellana: dejando estas consideraciones a un lado, debe registrarse el hecho de que «con fecha 3 de diciembre de 1929, se dictó el acuerdo por el cual se creaba la Escuela Normal de Maestros Rurales y se formulaba el plan de estudios respectivo. Un año después se nombra al profesor Adran Zapata como su primer director»²⁰. Con la renuncia presentada por el ministro Cabrera de

19 Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930*, 147.

20 González Orellana, *Historia de la Educación en Guatemala*, 280.

la cartera de Educación, se desvaneció este hermoso propósito que resolvería uno de los más graves problemas que enfrenta la educación del país. Bajo los efectos de la fuerza devastadora de la dictadura ubiquista, se sepulta por quince años la intención de crear la Normal de Maestros Rurales, y se clausuran las escuelas de preceptores en 1932, eliminándolos del presupuesto de gastos de la nación²¹.

Escuela Normal Rural No. 1. La Alameda, Chimaltenango.

Como se puede deducir de la cronología planteada supra, las acciones, eventos y procesos para llegar a hacer realidad la fundación de una Escuela Normal rural en Guatemala llevaron mucho tiempo y generaron intentos fallidos. Solo fue hasta el gobierno del presidente Juan José Arévalo Bermejo, que se concretó esa aspiración. El gobierno de Arévalo, también llamado «el primer gobierno de la revolución», fue de enormes aportes para la educación y para otros cambios sociales. Sus aportes fueron muy categóricos en favor de las clases sociales más desposeídas, cabe mencionar que el Dr. Arévalo era egresado de la primera Escuela Normal creada en Guatemala, y que su formación doctoral era en filosofía y pedagogía.

Fue según el Acuerdo Gubernativo No. 185 de fecha 27 de julio de 1945, que se fundó la primera Escuela Normal Rural en Guatemala, entrando a funcionar en el año 1946 y fue ubicada en la finca la Alameda del municipio de Chimaltenango. El 29 de abril de 1954 se creó el Acuerdo Gubernativo, donde se bautizó con el nombre del prócer de la independencia, Pedro Molina, por lo que el nombre oficial de la escuela es Escuela Normal Rural Pedro Molina; sin embargo, también se le conoce como Escuela Normal la Alameda. Los primeros años luego de su fundación, fueron utilizados para capacitar a los profesores empíricos que trabajaban en el área rural, posteriormente la escuela se dedicó a la formación de profesores para el área rural²².

Con esta creación, se atiende uno de los problemas más graves que enfrentaba la educación guatemalteca: la atención de las poblaciones rurales con un maestro cuya formación fuera compatible con las condiciones del contexto. La Escuela Normal Rural Pedro Molina,

²¹ *Ibíd.*

²² *Ibíd.*, 412.

se convierte en un ícono de la educación rural en el país, así como en un referente en la formación de maestros rurales. Es de mencionar que pasaron varios años para que ingresara a ella un estudiante indígena, empero, llegó el tiempo en que varios docentes fueron de cultura indígena.

Los fines para los cuales fue creada la escuela se resumen así:

[] la primera escuela Normal Rural Regional () tendrá por objeto el conocimiento de la producción agrícola, riquezas naturales, desarrollo industrial, condiciones de vivienda, dialectos, y demás características de los departamentos de Sacatepéquez, Chimaltenango y Sololá²³.

La cobertura educativa en Guatemala era muy limitada, aparte, el área rural guatemalteca presentaba grandes retrasos en aspectos de infraestructura sanitaria, vías de acceso y analfabetismo, así como pobreza y otros aspectos, de manera que la Escuela Normal Rural creada, aspiraba a contribuir con esa mejora.

Según Carlos Gonzales Orellana, El desarrollo de las regiones rurales del país se haya retardado por la destrucción inconsciente, no obstante, rápida y sistemática de los recursos naturales, inclusive de la tierra por medio de sistemas anticientíficos de explotación; por las enfermedades y la mala salud, debido a la desnutrición, a la ignorancia de los elementos de protección a la salud y la falta de necesidades sanitarias; y por la inercia intelectual y social intensificada por el porcentaje alto de analfabetos²⁴.

Por lo tanto, el presidente Juan José Arévalo tuvo, como principio claro, el hecho de cumplir «con la inaplazable cancelación de la deuda de cultura con los grandes sectores del país»²⁵.

Esto queda expuesto con claridad en la Constitución de 1945, cuyo artículo 40 reza:

A la educación se le asigna la función cardinal de conservar y acrecentar la cultura universal, promover el mejoramiento étnico e incrementar el patrimonio espiritual de la nación. La educación debe

23 Acuerdo gubernativo No. 185 del año 1945.

24 González Orellana, *Historia de la Educación en Guatemala*, 412-413.

25 *Ibíd.*, 395.

abarcar simultáneamente la defensa de la salud corporal, la formación cívica y moral, la instrucción y la iniciación en actividades de orden práctico²⁶.

La implementación y la dirección de la Escuela Normal Rural Pedro Molina, estuvo bajo la responsabilidad de la cooperación técnica norteamericana, quienes le dieron todo el acompañamiento y asesoría para su organización y su puesta en marcha; el primer director fue de origen norteamericano.

La Escuela Normal Rural Pedro Molina se reconoce como una de las mejores Escuelas Normales que preparaban maestros para el área rural, principalmente para el departamento de Chimaltenango y otras regiones del noroccidente del país, con procesos de coeducación por cuanto su población de estudiantes era mixta, con un enfoque educativo de aprender haciendo. Los estudiantes se encontraban internados y con todos los servicios para permanecer en el establecimiento educativo; para ingresar a la carrera de magisterio rural, todos los estudiantes debían pasar por un riguroso proceso de evaluación y análisis de su situación socioeconómica.

En entrevista realizada a la directora de esta Escuela Normal Pedro Molina, Licenciada Miriam Lily Luna Ruano de Osorio²⁷, da a conocer el proceso histórico que ha acontecido desde su creación en 1949 hasta obtener la Orden del Quetzal en el grado de Caballero en el 2019, otorgado por el Ministerio de Relaciones Exteriores y por el Ministerio de Educación.

El proceso de formación para docentes en este contexto, surge como producto de la Revolución de 1944, con la intención de apoyar y desarrollar la Educación Rural de Guatemala. Es por ello que, aprovechando la Escuela para maestros de Enseñanza Elemental de La Alameda, Chimaltenango, se emite el Acuerdo Gubernativo No. 185 de fecha 27 de julio de 1945, por medio del cual se funda en la Finca La Alameda, departamento de Chimaltenango, «la primera Escuela Normal Rural Regional, cuyo objeto era el conocimiento de la producción agrícola, riquezas naturales, desarrollo industrial, condiciones de vivienda,

²⁶ *Ibíd.*, 395.

²⁷ Entrevista realizada el 18 de diciembre del 2019.

fortalecimiento de idiomas mayas y demás características de los departamentos de Sacatepéquez, Chimaltenango y Sololá»²⁸.

El funcionamiento de la escuela se dio bajo la supervisión del Señor William Griffith, delegado del Servicio de Cooperación Interamericana para la Educación –SCIDE– y un equipo de profesionales que, dos años después, dejaron en manos de los primeros exalumnos, el funcionamiento de dicho centro educativo²⁹.

Es importante decir que, cuando la escuela quedó en manos de autoridades guatemaltecas, se le cambió la filosofía y se tomó como estudiantes a adolescentes que se comprometieron a convertirse en maestros de educación primaria rural, y desde el 2 de marzo de 1949 pasó a llamarse Escuela Normal Rural No. 1. Su filosofía, aprender haciendo, es el punto de formación para futuros profesionales de la educación.

Es importante resaltar que, en 1948, la Escuela Normal Regional Pedro Molina, es reformada en virtud que su plan de estudios pasa de 3 a 5 años, y recibe una cantidad de becas con cobertura nacional, de manera que de ahí en adelante «deja de ser regional para convertirse en nacional»³⁰.

Otro de los aspectos muy relevantes en la historia de la primera Escuela Normal Rural Pedro Molina, es que, como parte del compromiso con la educación rural, en esta se implementaron los núcleos escolares campesinos, los cuales consistían en organizar a las escuelas del campo o área rural en torno de una escuela central. Cuatrocientos escuelas quedaron bajo el paraguas de la escuela normal pedro molina, que, al ser la escuela especializada, se convertía en la central y se encargaba de divulgar los aspectos pedagógicos para el crecimiento de las restantes³¹.

Los grupos núcleos escolares campesinos, según un informe enviado en 1952 al ministerio de educación, tenían los alcances siguientes:

[] se observa en la región nuclear el incipiente inicio de la aplicación de los métodos de la escuela activa y funcional, que se traducen en

28 Hemeroteca Nacional Guatemala. Acuerdo gubernativo No. 185 del año 1945.

29 González Orellana, *Historia de la Educación en Guatemala*, 333.

30 *Ibíd.*, 416-417.

31 *Ibíd.*, 419.

menos piojos, menos parásitos intestinales; el uso de agua hervida para beber; en construcción de letrinas en la escuela y el hogar; en la introducción de nuevos sistemas para cultivar la tierra; en el combate del bocio por medio de la gota semanal de yoduro; en la organización de programas de recreación para los vecinos de la comunidad; en las aulas que pierden su austera seriedad como monasterios para tornarse en agradables aposentos e actividad creadora infantil, con sus áreas de interés, con su huerto, su gallinero, su porqueriza, etc.³²

Como se puede observar y deducir, la educación iba más allá de los tradicionales programas de educación primaria, basados en aspectos de lectoescritura, aritmética básica, ciencias sociales y naturales y otros aspectos principales, trascendiendo hacia aquellos relacionados con el desarrollo integral. Sin embargo, es importante detenerse en el que uno de los aspectos claves que se experimentó en la comunicación entre estudiantes y profesores, fue el tema del idioma. El monolingüismo era un aspecto que generaba muchas dificultades, por una parte, estudiantes que hablaban su idioma materno y profesores que hablan el español, por lo que la Escuela Normal presentó otra innovación pertinente y fue que, en el año 1949 se incorporó el idioma Kaqchikel, el cual vendría a mejorar la comunicación interna en la escuela y con las poblaciones del área rural. Según se refiere, esta incorporación fue enormemente innovadora en virtud que la gran mayoría de estudiantes eran de la cultura mestiza, por lo que más se podía pensar en su eliminación que en su incorporación.

Según Charles Hale,

[] considera que el caso de la Escuela Normal Pedro Molina puede ser calificado de excepcional, porque además de que desde sus inicios había alumnos indígenas, se podía ver el caso de algún profesor indígena enseñando a un grupo mayoritariamente ladino, situación que en su época no se veía, pues predominaba un tratamiento racista segregador hacia los indígenas. Sin embargo, no puede dejar de notar la dificultad con que los indígenas ingresaban a la escuela. Dificultad condicionada su posición histórica subordinada, no sólo al plano social, sino étnico³³.

³² *Ibíd.*, 420.

³³ Charles R. Hale, «*Más que un indio*»: *ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala* (Guatemala: AVANCSO, 2000), 7.

Los estudiantes egresan con el título a nivel medio como Maestro de Educación Primaria Rural.

Es de mencionar que la Escuela Normal Rural Pedro Molina «fue heredera de un pensamiento desarrollista desde su marco social humanístico. Desde ahí, se reconocía la existencia de las poblaciones indígenas, y sus precarias condiciones de vida eran asociadas a su explotación económica. Sus formas de vida no se concebían como parte de una cosmovisión distinta, sino que estas eran vistas, generalmente, como producto de la pobreza, la ignorancia y el atraso. De allí que la lucha por hacerles partícipes de la cultura universal y de la modernidad, pasaba por buscar su integración al desarrollo, desde su calidad de ciudadanos guatemaltecos»³⁴.

La formación de los docentes incluyó:

El cuidado de la salud, la producción agropecuaria, industrial, el manejo de las riquezas naturales, organización social y comunitaria, fomentan la responsabilidad del maestro para con su comunidad. Según las autoridades de la Escuela Normal Rural Pedro Molina, esta particularidad le hizo ganarse el reconocimiento como «el alma mater de la educación rural»³⁵.

Un aspecto muy importante a mencionar es que la ubicación geográfica de la escuela Pedro Molina, se considera de enorme privilegio: una extensión de terreno amplia, en la finca la alameda Chimaltenango, fue otorgada para dicho centro de estudio; las características del área eran una área boscosa y rica en recursos naturales, apta para desarrollar los procesos de aprendizaje. Se establecieron en ella talleres, módulos para la formación, áreas para residencia, áreas de cultivo, áreas para práctica industrial, áreas deportivas y otras. Esa riqueza y diversidad natural del área, fue motivo para que sectores diversos pusieran sus ojos en esos terrenos, de esa manera se supo de proyectos concebidos para ejecutar en esos espacios. Muchas fueron las iniciativas gubernamentales que se conocieron para desmembrar territorio de la finca original otorgada a la Escuela Normal Rural, entre los proyectos más conocidos, según

34 Aura Estela, Cumes Simón, Interculturalidad y racismo: el caso de la Escuela Pedro Molina, en Chimaltenango, Guatemala. (Tesis de Maestría. FLACSO Programa Centroamericano de Postgrado, 2004): 37.

35 *Ibíd.*, 38.

datos presentados por las autoridades de la escuela en el año 2021, están: la construcción de una casa de retiro para los presidentes de turno, un centro de salud, una granja penal, oficinas administrativas del instituto de transformación agraria, entre otras. El Instituto de Transformación Agraria INTA, tomó alguna parte de la finca con fines de aprovechamiento de espacio, algo de mucho desagrado y reclamo por parte de los estudiantes.

Luego del terremoto de 1976, el edificio fue afectado y se construyeron carpas y aulas improvisadas. Los estudiantes y profesores reclaman intervención del gobierno para la reconstrucción del edificio, así como contar con la escrituración de los terrenos a nombre del Ministerio de Educación y el que ya no se estuviera intentando utilizar los terrenos de esa finca para otros fines que no fueran los de la Escuela Normal, de hecho, el desalojo del INTA era un requerimiento especial. Ante la falta de respuesta hubo comunicados por escrito en múltiples ocasiones y ante distintas instancias. Ante esto se organizó una caminata para reclamar sus peticiones no cumplidas, la misma fue realizada el 24 de agosto de 1978³⁶; en ella apoyaron estudiantes de muchos centros educativos, tanto de la localidad como de la ciudad capital. Esa marcha da como resultado la escrituración de 60 manzanas de terreno a nombre de la nación, pero adscrita al Ministerio de Educación, de hecho, todos retiran sus peticiones de terreno de esa finca y los estudiantes de la Escuela Normal Pedro Molina, tienen la fecha 24 de agosto como insignia de triunfo; por lo tanto, a partir de esa fecha, se celebra el día del estudiante alamedino, que era la forma en que se les denominaba en el ambiente académico, a quienes estudiaban en esa Escuela Normal.

Sin embargo, y a pesar de contar con la asignación de los terrenos a nombre de la nación y adscritos al Ministerio de Educación, en 1981, en los tiempos del conflicto armado interno, una nueva ocupación se presentó: la del ejército de Guatemala, el cual se fue apoderando paulatinamente de terreno, tras diferentes motivos y argumentos, hasta sitiar las aulas, de manera que la incomodidad y la permanente vigilancia hacia los estudiantes y profesores fue algo que tuvieron que vivir por largo tiempo. Hubo permanentes acciones a favor de que fuera desalojado el ejército de esos terrenos, manifestaciones masivas,

36 Prensa libre. 25 de agosto de 1978.

acciones legales, trámites ante organismos nacionales e internacionales, y nada daba fruto, incluso hubo mesas de diálogo y negociación que no llegaban a acuerdos.

Fue hasta el año 2002, cuando la presión por diferentes medios empieza a producir frutos y el ejército empieza a ceder, la visita del relator especial de Naciones Unidas para los derechos humanos de los pueblos indígenas, es aprovechada para presentar el caso, situación que permite que el 10 de enero del año 2003, los terrenos en su totalidad sean entregados a la Escuela Normal Rural Pedro Molina, después de 21 años de ocupación por parte del ejército de Guatemala. Esa fue una época muy difícil, a los estudiantes y profesores se les señalaba por las fuerzas armadas como insurgentes en potencia, y eso hacía que los controlaran en todo momento, haciéndoles pasar muchas complicaciones, en virtud de ello, su privacidad fue afectada por muchos años.

La Escuela Normal Rural pasa a ser Escuela Normal Superior

Dentro de la historia de la Normal Rural Pedro Molina, también se encuentra que en el año 2003³⁷, como producto de una transformación fallida de las Escuelas Normales, se le nombró como la primera Escuela Normal Superior, según Acuerdo Ministerial No. 923. Sin embargo, por situaciones de cambio de gobierno y de carácter político, este proceso se eliminó. Durante el gobierno del Presidente Alfonso Portillo Cabrera, como iniciativa del ministro de Educación, el licenciado Mario Torres Marroquín, se intentó elevar la formación de los docentes a un nivel terciario, y la solución fue crear las Escuelas Normales Superiores, en donde funcionaban las Escuelas Normales con más organización, condiciones e historia; sin embargo, esta decisión tendría elementos legales que fueron ampliamente discutidos y puestos en duda, en virtud de que la Constitución de la República solo contempla la existencia de una universidad pública, quien es la responsable de la educación superior; situación que entraba en contradicción al crear estos entes y de esa cuenta quedaron sin ser operativizados.

37 López Rivas y Cortez Sic, «Las Escuelas Normales en Guatemala Origen y desarrollo, crisis y situación actual», 78.

La Escuela Normal Rural Pedro Molina y el desarrollo de sus ofertas académicas

La Escuela Normal Rural empezó formando a los profesores empíricos que laboraban en el área rural, luego ofreció el magisterio de educación primaria rural. Su área de influencia original fueron los departamentos de Chimaltenango, Sololá y Sacatepéquez, luego se le otorgó un carácter nacional.

Más adelante, esta escuela incluiría en sus carreras la de formación de maestros de educación intercultural y educación bilingüe intercultural; los estudiantes se graduaron como Maestros de Educación Primaria Intercultural y Maestros de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, en función de la carrera seleccionada por el estudiante.

La incorporación del componente intercultural a la formación del magisterio, implicó para la Escuela Normal Rural Pedro Molina, «la transformación curricular; desde ahí se hizo un planteamiento de los cursos, agregando Educación Bilingüe Intercultural, filosofía maya e historia de Guatemala y Mesoamérica»³⁸. Igualmente se implementaron programas con el propósito de darle formación específica a los profesores, tal es el caso de la formación a nivel de licenciatura y maestría a profesores, esto en el marco de la cooperación europea que creó el programa PROASE, con fines de desarrollar formación de formadores como aspecto relevante para el desarrollo de las Escuelas Normales.

En este mismo período y ante el planteamiento de la administración educativa, se autorizó la creación de la carrera de Magisterio en Educación Física para diversificar la formación y aumentar la cantidad de profesores en esta especialidad, debido a que no se tenía cobertura a nivel nacional.

Uno de los momentos más relevantes de la transformación que han sufrido las escuelas, especialmente de las Normales Rurales, fue el traslado de la carrera de maestros de educación primaria a la universidad, como producto de un convenio del Ministerio de Educación con la única Universidad Estatal de Guatemala. Esto sucedió en un proceso que tuvo dos fases de desarrollo: a) La creación de bachilleratos en educación y en

38 Aura Estela, Cumes Simón, Interculturalidad y racismo., 45.

áreas de especialidad como música, física, y productividad y desarrollo, con dos años de duración, a partir del año 2013, situación que queda en la historia de las Escuelas Normales como el fin de la formación de maestros de educación a nivel medio, y b) El proceso de formación universitaria, el que se llevó a cabo a partir del año 2015, con una duración de tres años después del bachillerato, bajo la responsabilidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC–.

Las carreras instituidas en este nuevo proceso académico a nivel superior son: «Profesorado en Educación Primaria en Educación Intercultural, Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, Profesorado en Educación Física, Profesorado en Educación Musical y Profesorado en Productividad y Desarrollo»³⁹.

«La Escuela Normal Rural No. 1, Dr. Pedro Molina, actualmente desarrolla las carreras de Magisterio en Educación Infantil Bilingüe intercultural»⁴⁰ con especialidad en inglés, así como los bachilleratos en ciencias y letras con especialidad en Educación, y Bachillerato en Ciencias Biológicas⁴¹, carreras surgidas como producto de la transformación de las escuelas normales en el año 2013.

En diciembre del 2019, le fue otorgada la Orden del Quetzal en el grado de Caballero por los méritos y contribución al desarrollo de la formación de maestros en Guatemala, gracias a la propuesta del entonces ministro de Educación: Dr. Oscar Hugo López Rivas.

Conclusiones

La historia de la primera Escuela Normal en Guatemala hace ver que en el país hubo un pensamiento progresista que estuvo perseguido por su contraparte que buscaba la forma de hacer retroceder al sistema en aquellos aspectos fundamentales que pretendían que la población sin distinción, lograra mayores niveles formativos y de cultura.

39 MINEDUC. *Estrategia para una educación de calidad para la Niñez y Juventud guatemalteca*. (2012)

40 Entrevista realizada a Miriam Lily Luna Ruano de Osorio. Directora de la Escuela Normal Rural Pedro Molina, el 14 de octubre del 2021.

41 *Ibíd.*

Los avances y retrocesos en la implementación de la primera Escuela Normal en Guatemala son una muestra de que unos, cuando ostentan el poder, según su ideología y compromiso ciudadano, pueden producir cambios significativos, mientras que los otros no dejan prosperar, ya que aprovechan su momento para destruir lo bueno que el antecesor implementó. El poco nivel de sostenibilidad en las acciones es algo que está destruyendo desde tiempos remotos el desarrollo educativo de los países.

Si la formación de maestros para el área urbana tuvo complicaciones en su origen, eso que estaría al servicio de la población mestiza, en muchas regiones, atendiendo a la clase privilegiada, que decir de las muchas más complicaciones que tuvo la mayoría de la población que era de clase baja e indígena y ubicada en la ruralidad, en donde el acceso de la educación de por sí era ya muy limitado y con un carácter eminentemente homogeneizador.

La creación de la primera Escuela Normal Rural en Guatemala siguió casi el mismo calvario que experimentó la conformación de la primera Escuela Normal para Guatemala, como si la formación de la sociedad era algo a lo que debía vérsese con recelo. En algunas ocasiones todo estaba listo para su implementación, pero un cambio de autoridades condicionaba su ejecución.

La primera Escuela Normal Rural fundada en Guatemala fue vista al interior como un enorme paso hacia la inclusión de una gran parte de la población del país y su misión y naturaleza eran vistas como una apuesta hacia el desarrollo rural del país. Debe tomarse en cuenta que, a pesar de que se consideró como la primera Escuela Normal Rural y que la ruralidad era para ese entonces de una enorme condición indígena, quienes inicialmente ingresaban a realizar estudios, no eran indígenas, tampoco había formación lingüística acorde a la ruralidad, de manera que fue progresivo el impulso hacia los espacios para estudiantes y profesores indígenas. Ver a los primeros estudiantes indígenas conviviendo en espacios formativos con mestizos, fue histórico, al igual que observar profesores indígenas dictando clases a estudiantes mestizos; de hecho, marcó un antes y un después para la historia educativa de Guatemala. Estos pasos trascendían en gran medida las condiciones

culturales homogeneizadas, en donde esos espacios eran casi imposibles para los indígenas.

El normalísimo en general fue afectado durante el conflicto armado interno, sin embargo, la primera Escuela Normal Rural tuvo una afec- ción mayor en virtud de que el ejército de Guatemala se posicionó en gran parte de su territorio, habiendo sido invadido hasta el espacio de las aulas; por lo tanto, estudiantes y profesores sufrieron durante 21 años la invasión y violación a su intimidad y seguridad. En tal sentido, todo esto bajo el criterio de que la Escuela Normal Rural era un semillero de los grupos guerrilleros. La fortaleza de estudiantes y egresados hizo que resistieran la invasión, reclamaran su territorio y exigieran con contundencia el desalojo, hasta verlo materializado en el año 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo gubernativo No. 185, 1945.
- Acuerdo Ministerial No. 923. Ministerio de Educación, 2003
- Asturias, Mardoqueo García. *100 años de normalismo, 1830-1930*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1988.
- Cumes Simón, Aura Estela. Interculturalidad y racismo: el caso de la Escuela Pedro Molina, en Chimaltenango, Guatemala. Tesis de Maestría, FLACSO Programa Centroamericano de Postgrado, 2004.
- Franco de León, Miguel Ángel. «El currículo de la carrera de Magisterio primario urbano y los requerimientos de su ejercicio profesional en los departamentos de Retalhuleu y Suchitepéquez». Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1993. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_0421.pdf
- González Orellana, Carlos. *Historia de la Educación en Guatemala*. 6ª ed. Guatemala: Editorial Universitaria, 2011.
- Hale, Charles R. «*Más que un indio*»: *ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO, 2000.
- Hemeroteca Nacional Guatemala. Acuerdo gubernativo No. 185 del año 1945.
- López Rivas, Oscar Hugo y Enrique Cortez Sic. «Las Escuelas Normales en Guatemala Origen y desarrollo, crisis y situación actual». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (enero de 2016): 71. <https://doi.org/10.19053/01227238.4366>.
- Luna Ruano de Osorio, Miriam Lily, (2019). Entrevista en persona. Guatemala.

Luna Ruano de Osorio, Miriam Lily, (2021). Entrevista vía telefónica. Guatemala.

MINEDUC (2012). Estrategia para una educación de calidad para la Niñez y Juventud guatemalteca.

Prensa libre (25 de agosto 1978) Guatemala.

Entrevista realizada a Miriam Lily Luna Ruano de Osorio. Directora de la Escuela Normal Rural Pedro Molina, el 14 de octubre del 2021.

EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS
NORMALES RURALES Y REGIONALES EN
GUATEMALA, SIGLOS XX – XXI

José Enrique Cortez Sic
Oscar Hugo López Rivas²
Ana María Hernández Ayala³

Introducción

En Guatemala, al igual que el resto de los países latinoamericanos, se desarrolló el normalismo según las necesidades de formación docente existentes a mitad del siglo XIX y continuando en el siglo XX y XXI.

En el presente estudio se identifican específicamente la historia de tres normales rurales fundadas en la época del Gobierno Revolucionario (1944–1954) y dos escuelas regionales creadas en los años 1974 y 1978, siendo estas las dos últimas que se construyeron con una planificación futurista, con modelo progresista y prevista para el mejoramiento de la educación en la zona noroccidental y oriental del país.

La información del historial de las escuelas normales se obtuvo a través de la revisión de archivos en la hemeroteca nacional de Guatemala y

-
- 1 Doctor en Historia y Estudios Humanísticos por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Profesor Titular V de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- de la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC- Maestría en Educación Bilingüe Intercultural, integrante del Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM y Grupo de Investigación Formación de profesores de EFPEM, representante de docentes ante el Consejo Directivo de la EFPEM. Correo electrónico: encorsi@gmail.com
 - 2 Doctor en Educación. Director Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC, exministro de Educación de Guatemala. Integrante de grupos de investigación en Colombia y Guatemala. Profesor titular en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: ohlr45@gmail.com
 - 3 Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC. Profesora en la Escuela de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- USAC. Directora de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa -DIGECADE- del Ministerio de Educación de Guatemala. Correo electrónico: anama2777@gmail.com

el análisis de documentos inéditos de las escuelas normales objeto de estudio, cuya selección obedeció a ser centros educativos que formaron maestros de educación primaria rural; así también se realizó análisis historiográfico e interpretativo de las diferentes fuentes consultadas como directores, exdirectores y egresados, a quienes se les entrevistó como conocedores del ámbito de estudio.

En el siglo XXI, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales Regionales fueron parte de la Transformación Curricular de la carrera de magisterio durante los años 2012 y 2013 y hasta hoy vigente. De acuerdo a lo antes expuesto, estas escuelas dejaron de formar maestros a nivel medio y se encargan actualmente de desarrollar los procesos de la primera fase de la transformación, conocida como etapa preparatoria de la carrera docente, lo que trajo consigo la reducción de estudiantes interesados en formarse de esta manera y la incorporación del Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural o Magisterio de Educación Infantil Intercultural, a su oferta educativa como consecuencia de la transformación y para no perder el espíritu de formación y tradición normalista desarrollada por décadas.

Las Escuelas Normales Rurales y Regionales también ofrecen en la actualidad carreras del nivel medio en el ciclo diversificado que no están vinculadas al quehacer docente, según las necesidades priorizadas en la región donde están ubicadas.

Los principales hallazgos en el auge del desarrollo de estos establecimientos educativos se identifican en la calidad de formación de los profesores, con conciencia de la responsabilidad que conlleva ser un maestro —trabajo que debían cumplir en áreas rurales e indígenas—, vocación de servicio y con capacidad de realizar cambios sustantivos, no solo en la escuela sino en la comunidad, desde su creación, hasta llegar al proceso de transformación de la carrera de maestros de educación primaria, iniciada en el año 2013.

A continuación, se detallan las incidencias que se lograron identificar en las escuelas normales en mención, con elementos importantes y de mucha utilidad para estudiantes y profesionales interesados en la parte historiográfica del normalismo en Latinoamérica.

Las escuelas normales rurales y regionales estratégicas en Guatemala

La historia de las escuelas normales en Guatemala data del siglo XIX, a partir de 1875, con la Escuela Normal Central para Varones, que se ubicó en la ciudad capital⁴, proceso mediante el cual se aseguró la formación de maestros para el nivel primario.

La evolución de las creaciones de otras instituciones educativas de este orden, continuó hasta ver la necesidad de la formación de maestros que se especializaran en la formación de estudiantes que provenían de poblaciones rurales; razón por la cual, en 1946 inició el funcionamiento de la Escuela Normal Rural No. 1, ubicada en la finca La Alameda, en la cabecera departamental de Chimaltenango⁵.

Para efectos de este estudio, a continuación se describen los hallazgos obtenidos a través de fuentes primarias y secundarias del desarrollo histórico de cinco escuelas normales que fueron creadas como producto de las necesidades de formación, dando continuidad a la apertura de instituciones educativas enmarcada en el normalismo guatemalteco, tres de ellas de corte rural y dos de las últimas construidas con características regionales, una en el occidente y la otra en el oriente del país, cuyos aportes sobresalieron en la formación de docentes, y que en la actualidad han sido transformadas según políticas educativas establecidas en administraciones de gobierno a partir del año 2013.

Escuela Normal Rural No. 2. Totonicapán.

Esta escuela normal está situada en la cabecera departamental de Totonicapán⁶. Su inicio y el funcionamiento obedecen al seguimiento de creación de escuelas normales rurales que dieran respuestas a las

4 Oscar Hugo López Rivas y José Enrique Cortez Sic. 2016. «Las Escuelas Normales En Guatemala Origen y Desarrollo, Crisis y situación Actual». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 (26): 76 <https://doi.org/10.19053/01227238.4366>.

5 Chimaltenango es la cabecera departamental del mismo nombre, la población en su mayoría es rural e indígena, se habla el idioma Maya-Kaqchikel. Está ubicado a 58 km de la ciudad capital.

6 La cabecera departamental de Totonicapán tiene el mismo nombre. Está situada a 201 kilómetros de la ciudad capital. Su población es altamente rural y con predominancia del idioma Maya K'iche.

necesidades de formación de maestros que se insertaran a futuro en el campo laboral de la docencia para estas áreas geográficas. Así fue creada la Escuela Normal Rural No. 2, en el departamento de Totonicapán, como producto de las reformas estructurales educativas del Gobierno de la Revolución de esa época.

El Lic. Otto Guillermo Amado Tello⁷, director de dicha escuela, en un informe proporcionado al Ministerio de Educación el 28 octubre del 2019, con motivo de la entrega de la Orden del Quetzal en grado de Caballero, refirió que la Escuela Normal Nacional Rural de Occidente Guillermo Ovando Arriola, del municipio de Totonicapán, es el primer centro educativo oficial del nivel medio con que contó el departamento en mención, fue fundada en 1953 e inició formando Maestros de Educación Primaria Rural.

Los inicios se remontan a los resultados del movimiento revolucionario del 20 de octubre, desde 1944 a 1954, década ejemplar donde la educación pública recibe una decidida atención del gobierno del presidente Dr. Juan José Arévalo Bermejo, estableciendo grandes reformas educativas, especialmente en la educación rural, por lo que en 1953 se funda en el municipio de Totonicapán la segunda Escuela Normal Rural durante el gobierno del presidente Coronel Jacobo Árbenz Guzmán, gracias a la lucha de los honorables ciudadanos totonicapenses: Perito Agrónomo Don Guillermo Ovando Arriola, Lic. Enrique Adolfo Rodríguez Juárez y el Prof. Pablo Pastor, según Acuerdo Gubernativo número 58, del 12 de marzo de 1953.

Inicia sus labores estudiantiles el día 4 de mayo, con la carrera de Magisterio de Educación Primaria Rural. El 28 de enero de 1961 se instala la primera escuela de aplicación con la participación del Ministerio de Educación, a través del Socioeducativo Rural⁸, y la propia Escuela Normal Rural de Occidente.

En 1966 el Claustro de catedráticos solicita al Ministerio de Educación que se nombre al establecimiento como Escuela Normal Rural de

7 Documento inédito, elaborado por el Lic. Otto Amado, entregado al MINEDUC de Guatemala, el 28/10/2019.

8 Institución creada en 1954 para la planificación y desarrollo de la educación de las escuelas rurales de Guatemala. González Orellana, Carlos. Historia de la Educación en Guatemala. 2011, 437.

Occidente No. 2. En el año 2003 se celebran los cincuenta años de fundación. Por resolución número 93-2003 de fecha 4 de mayo de 2003, emitida por la Dirección Departamental de Educación, a petición de Dirección, Personal Docente, alumnado y un grupo de exalumnos, se nombra al establecimiento como Escuela Nacional Normal Rural de Occidente Guillermo Ovando Arriola.

El objetivo de las escuelas normales en esa época fue la de formar profesores especializados en educación rural, para que pudieran desempeñarse profesionalmente en estas áreas geográficas del país, aplicando un programa basado en las verdaderas necesidades, problemas económicos y sociales de la población rural⁹.

Como consecuencia de la transformación del Magisterio de Educación Primaria en el año 2013, se inició el desarrollo de las siguientes carreras: Secretariado Bilingüe con orientación en Turismo y Hotelería, Bachilleratos en Ciencias y Letras con orientación en Educación, Computación, Mecánica Automotriz, Electricidad, Ciencias Biológicas, Perito en Mecánica Automotriz y Perito en Electricidad.

Además de las carreras mencionadas con anterioridad, actualmente se desarrollan las especialidades de magisterio de educación preprimaria K'iche- español y magisterio de educación infantil bilingüe intercultural¹⁰.

La orientación rural, que en épocas anteriores tenía esta escuela normal, fue eliminada tomando en cuenta el énfasis en la educación preprimaria y educación infantil, según el contexto multicultural y multilingüe de la región.

Escuela Normal Rural No. 4, Salamá, Baja Verapaz.

Este establecimiento educativo está situado en el municipio de Salamá, del departamento de Baja Verapaz¹¹. La Escuela Normal Rural No.4

9 Entrevista realizada a la Licda. Miriam Lily Luna Ruano de Osorio, por vía telefónica el 14 de octubre del 2021.

10 <https://enrojv.edu.gt/> (14 octubre 2021)

11 Salamá se encuentra a 154 kilómetros de la ciudad capital, está ubicado en el Departamento de Verapaz, la mayoría de la población es rural y el idioma que predomina es el Maya-Achí.

fue fundada el 11 de marzo de 1965 según el acuerdo Ministerial No. 394, firmado por el coronel Rolando Chinchilla Aguilar, Ministro de Educación, y actualmente es conocida con el nombre de «Doctor Elizardo Urizar Leal»,

En entrevista realizada al Profesor Elgi Walter Boteo García¹², director de dicha institución educativa, da a conocer que según documentos bibliográficos en poder de esa institución y la Reseña Histórica del mismo autor con el nombre de *Páginas Doradas de mi Escuela Normal*; su fundación ha contribuido a la Educación del departamento de Baja Verapaz y departamentos aledaños. De sus aulas han egresado ciudadanos y ciudadanas que han aportado sus mejores esfuerzos para construir una Guatemala mejor, ejerciendo el magisterio desde las más lejanas comunidades, en donde han impulsado proyectos importantes o como profesionales universitarios en diversas ramas.

Parte de los datos históricos según Boteo (2015), dan cuenta de que todo inició en el año 1894 al sentirse la necesidad de crear una Escuela Normal, proyecto abanderado por los diputados por Baja Verapaz José Clemente Chavarría y Juan Jerónimo Conde, quienes llevaron ante la Asamblea Legislativa de ese tiempo la petición para la construcción de un edificio para la formación de maestros.

Dentro de los argumentos presentados por los señores Diputados, se encuentra la que dice:

[...]para que se invierta de preferencia en el sostenimiento de dichas escuelas¹³, toda vez que se trata de la civilización de la **raza indígena**¹⁴, por la cual tanto interés manifiesta el Poder Ejecutivo y esta Representación Nacional. Guatemala, mayo 1 de 1894. José Clemente Chavarría, Juan J. Conde¹⁵.

Dentro de los primeros puestos y cursos que se designaron y desarrollaron se encuentran: Director, secretario Contador, Inspector primero, Inspector 2º y profesor de calistenia, profesores de Gramática castellana,

12 Entrevista realizada al Profesor Elgi Walter Boteo García, director de la Escuela Normal Rural No. 4, el 15 de octubre del 2021.

13 Se pensaba la creación de una Escuela Normal Rural para hombres y una Escuela Normal para Mujeres.

14 Letras resaltadas por autores de este artículo

15 Boteo García, Walter. *Páginas Doradas de mi Escuela Normal*. Guatemala, 2000, 8.

inglés, Aritmética práctica, Cosmografía y geografía física, Geografía e historia de Centro América, Pedagogía 1º y 2º curso, Zoología, Francés, Álgebra y Geometría, Geografía descriptiva¹⁶; puestos que se crearon con sus respectivos presupuestos en el marco del proyecto de presupuesto para la fundación de la Escuela Normal para Varones.

Para la Escuela Normal de Señoritas se contemplaban además de los diez cursos anteriores, tres cursos más con los nombres: Fisiología e higiene, Economía doméstica y Costura, y Labores de mano¹⁷.

Previo a la constitución final de la Normal Rural No. 4, se tenía funcionando el Instituto Prevocacional Mixto, desde el 1 de febrero de 1957 hasta el 11 de marzo de 1965, fecha memorable para la creación de lo que es hoy la Escuela Normal Rural No. 4, a través del Acuerdo No. 394 que dice:

Ministerio de Educación. Acuerdo No. 394. Guatemala, 11 de marzo de 1965. El Ministerio de Educación ACUERDA: Que el Instituto de Educación Básica que funciona en la ciudad de Salamá, Baja Verapaz, se transforme en Escuela Normal Rural No. 4, para impartir el Ciclo de Educación Básica o Cultural General, así como el Ciclo Diversificado de Magisterio Rural. COMUNÍQUESE. Coronel Rolando Chinchilla Aguilar, el viceministro licenciado Benjamín Garoz¹⁸.

Las asignaturas iniciales en el cuarto magisterio fueron: Psicobiología, Problemas socioeconómicos de Centro América, Pedagogía General, Educación Agropecuaria, Matemática, Literatura, Didáctica General y Lengua Indígena; siendo el primer director de esta normal el Profesor Carlos Gil Ovalle¹⁹

La Escuela Normal Rural No. 4 fue creada debido a la necesidad de formación de maestros que fueran a trabajar a áreas rurales del departamento, con población indígena y en establecimientos educativos del nivel primario.

16 *Ibíd.*, 9.

17 *Ibíd.*, 10.

18 *Ibíd.*, 16.

19 *Ibíd.*, 17.

A partir del ciclo escolar 2013, ya no se imparte la carrera de Maestro de Educación Primaria Rural, debido a la transformación de la formación inicial docente por disposiciones del Ministerio de Educación, y en su lugar se desarrollan las carreras de Bachillerato en Educación y Magisterio en Educación preprimaria Bilingüe Intercultural Maya-Achí.

Escuela Normal Rural No. 5. Flores, Petén.

Esta institución educativa está situada en el municipio de Flores, cabecera departamental de El Petén²⁰.

Para la obtención de la información del proceso histórico de esta Escuela Normal, se contó con el apoyo de la Maestra Alba Luz Reynoso Cano²¹, quien menciona que la creación de esta Escuela Normal data de 1956. Su origen se debió a la alta necesidad de preparar maestros para las áreas rurales del departamento del Petén, región que se encuentra en el norte de Guatemala, teniendo límite con la república de México.

Dadas las circunstancias y necesidades educativas a nivel nacional, particularmente para la población que vivía en el área rural, la creación de la Escuela Normal Rural No. 5 generó grandes expectativas para la región, tal como a continuación se da a conocer en el siguiente extracto informativo:

[] el 2 de Abril de 1956, constituye uno de los acontecimientos más notables en los anales de la historia educativa de esta región de la patria, por cuanto en esta memorable efemérides se funda el Instituto Mixto Prevocacional del Petén, hoy Escuela Normal Rural No. 5, Profesor Julio Edmundo Rosado Pinelo, honor y gloria de quienes hicieron posible su creación y el respiro profundo de muchísimos padres de familia al presentárseles la ocasión de prodigarles a sus hijos un porvenir digno y decoroso. Este célebre acontecimiento de notorio revuelo en aquel momento, no sólo vino a incidir en la formación cultural, social y académica de la juventud, sino también del departamento de Petén²².

20 El municipio de Flores, departamento de El Petén, se encuentra a una distancia de 507 kilómetros de la ciudad capital de Guatemala. Este departamento es limítrofe con la república de México.

21 Entrevista realizada a la Maestra Alba Luz Reynoso Cano el 6 de noviembre del 2019.

22 <http://revistadelaescuelanormalrural5.blogspot.com/2014/09/cultura.html> (19 octubre 2021)

Después de la transformación de las Escuelas Normales del año 2013, donde se cerró la carrera de magisterio de educación primaria, actualmente se desarrollan las carreras de bachillerato en Educación, bachillerato en computación y magisterio infantil bilingüe intercultural²³.

Escuelas Normales Regionales

El progreso educativo en Guatemala está marcado por la historia de dos escuelas normales con características regionales, construidas para promover la coeducación, con amplia área geográfica y bajo el principio de una educación con calidad, en donde los ambientes eran fértiles para la formación de los futuros maestros de educación primaria, sin la diferenciación de lo urbano o lo rural.

Se trata de la Escuela Normal Regional de Occidente y la Escuela Normal Regional de Oriente. Ambas promovían una filosofía integral de la formación de los docentes para insertarse en el campo laboral en áreas de población indígena, para el caso de la primera escuela; y dar respuesta a los requerimientos de profesores de la región nororiente del país, en el caso de la segunda.

Escuela Normal Regional de Occidente —ENRO—, Sololá

Situada en el municipio de Santa Lucía Utatlán, departamento de Sololá, la Escuela Normal Regional de Occidente, se construyó en lo que fue la finca denominada Molino San Pedro; un molino de trigo para producir harina, que funcionaba a través de la corriente del gran río que atraviesa la escuela hoy en día. Aproximadamente fue en los años 60 cuando caducó la finca El Molino, siendo los dueños los señores, Melesio Fidel de León Régil y María Salomé del Valle.

La Escuela Normal Regional de Occidente se inauguró un 2 de marzo de 1974, por el presidente Carlos Manuel Arana Osorio y el Ministro de Educación Alejandro Maldonado Aguirre; el establecimiento está ubicado en el kilómetro 144.5, carretera interamericana ruta occidente, su extensión territorial es de 91 manzanas cuadradas que incluye área

23 Entrevista realizada a la Maestra Alba Luz Reynoso Cano el 6 de noviembre del 2019.

forestal, terreno cultivable y 15 manzanas donde se ubican los edificios e instalaciones centrales²⁴.

La ENRO fue creada mediante Acuerdo Ministerial No. 10 de fecha 4 de marzo de 1974²⁵, la función primordial fue fomentar la formación de Maestros de Educación Primaria. Para el ingreso a esta escuela se tenía que pasar por un período de evaluación de estudiantes provenientes de pueblos indígenas de la cultura Maya, actividad que se llevaba a cabo durante un aproximado de 21 días, donde todos los estudiantes con deseos de continuar estudios en el nivel medio, participaban en actividades académicas, pedagógicas, sociales, deportivas y científicas²⁶.

La beca de estudios²⁷ que se les asignaba a los estudiantes que llenaran el perfil establecido por la institución educativa, generó grandes expectativas para la primera promoción que ingresó en julio de 1974, y la segunda en enero de 1975; los estudiantes, todos de diferentes grupos étnicos de la cultura Maya, provenían de áreas lingüísticas de los departamentos de Quiché, San Marcos, Huehuetenango, Quetzaltenango, Totonicapán, Chimaltenango, Sololá, Alta Verapaz y Baja Verapaz.

Las clases se desarrollaban de lunes a viernes desde las 8:00 a. m. hasta las 5:00 p. m., los sábados, los estudiantes dedicaban tiempo a realizar trabajos de limpieza en las habitaciones donde vivían, aseo personal, lavandería y actividades deportivas y sociales.

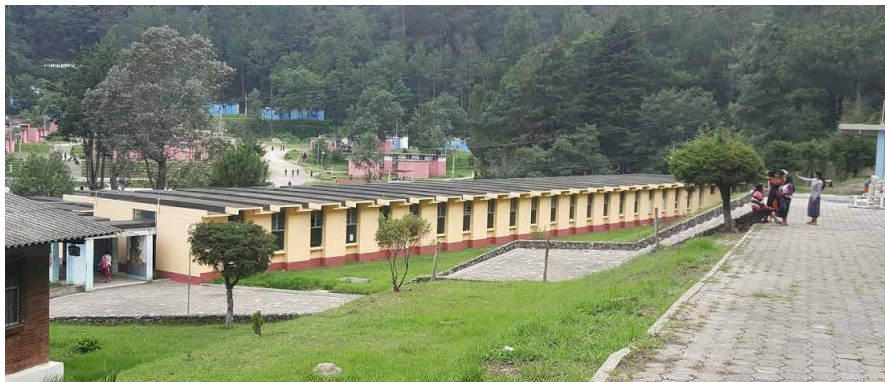
24 Documento inédito MINEDUC, 2019

25 *Ibidem*.

26 Relato de estudiante de la segunda promoción (1975 -1979), 2020.

27 Los estudiantes que participaron en los exámenes de admisión procedían de sexto grado primaria de las regiones indígenas, los estudios eran exclusivos para ser maestros educación primaria, desde el principio de la formación se tenía esta dirección. La ENRO fue un modelo de formación para Guatemala y Centro América tomando en cuenta que de sexto primaria se estudiaba para ser maestro.

Fotografía 1. Escuela Normal Regional de Occidente —ENRO— Santa Lucía Utatlán, Sololá, 2018.



Fuente: Archivo fotográfico de JE. Cortez. Escuela Normal Regional de Occidente -ENRO-. Santa Lucía Utatlán, Sololá, 2018.

El idioma franco era el español por la diversidad de idiomas mayas que coexistían en el ambiente educativo, algunos idiomas tenían cierta comprensión por la cercanía de sus raíces idiomáticas. Sin embargo, en la parte académica, únicamente se impartía un curso de Idiomas indígenas, en donde cada grupo de estudiantes por grupo étnico y lingüístico se dedicó a crear alfabetos de los idiomas, construcción de palabras, frases, oraciones y párrafos para fomentar el uso y desarrollo de los idiomas existentes²⁸.

Un aspecto muy importante para el aseguramiento de la calidad educativa, fue la selección de los primeros profesores de educación media, con un riguroso procedimiento, para que en efecto formaran a los mejores maestros de educación primaria para las áreas indígenas de Guatemala, desempeño que se gozó en las primeras cinco promociones, debido que posteriormente se perdió la filosofía del trabajo educativo al pasar a jubilación o traslado de los primeros docentes y la llegada de nuevos profesores, que ya no fueron preparados para trabajar en el modelo educativo²⁹.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.*

La formación académica se desarrolló de la siguiente manera:

- a) Ocho semestres continuos de formación pedagógica y científica con laboratorios de química y biología; y, áreas prácticas como agricultura, carpintería, hojalatería, ebanistería, artesanía, los cuales fueron desarrollados por profesores expertos en la materia.

Para recibir las clases, los estudiantes debían desplazarse a las aulas identificadas para cada asignatura y los docentes esperaban la llegada de los jóvenes. Los estudiantes se agrupaban identificándose en secciones (A1, B1, A2, B2, C1, C2) con presencia de hombres y mujeres, dentro de una convivencia en armonía, respeto, solidaridad, ambiente agradable y desarrollo grupal. Los diferentes cursos se impartían en semestres de enero a mayo y de julio a noviembre de cada año.

- b) Se desarrolló una práctica docente intermedia, que se llevaba a cabo en escuelas del nivel primario en áreas cercanas a la Escuela Normal, entre ellas Novillero, Nahualá, Argueta, Pamesabal, etc.
- c) Práctica docente en el área de procedencia del estudiante: posterior a los cuatro años de trabajo académico, al quinto año se procedía por el mismo modelo educativo instaurado, en el que cada estudiante debía realizar su práctica docente en el lugar de procedencia y en área propiamente rural e indígena. El tiempo de esta experiencia era un ciclo escolar, asignándosele un grado específico, bajo la supervisión del director de la escuela y de un Supervisor de Práctica Docente de la ENRO. A cada estudiante practicante se le proporcionaba una ayuda económica de Q.80.00, equivalentes a diez dólares³⁰.

Los practicantes ejercían su labor docente y administrativa como parte de la preparación de los futuros profesionales, por un lapso de cinco años, lo que duraba la carrera en Educación Primaria. El lema que se tenía enraizado en las primeras cinco cohortes era «Ser Maestro de Cambio», acción manifiesta en las diferentes participaciones que los estudiantes demostraban al insertarse en la práctica docente de cierre de carrera.

Como parte de la programación y responsabilidades del Estado, se encontraba asignar plazas en el sector oficial a todos los egresados de

30 *Ibíd.*

esta escuela, sin embargo, solamente la primera promoción fue beneficiada con este proceso. Las siguientes promociones ya no tuvieron este incentivo por parte de las autoridades del Ministerio de Educación de la época, ni del gobierno de turno.

Al final de la formación y para el cierre del proceso académico, cada estudiante debía aprobar el proceso denominado «Temario», en el cual se le asignaba una terna constituida por profesores de la escuela y procedían a realizar preguntas y cuestionamientos de lo vivido en la carrera magisterial. Los estudiantes que aprobaban todos los procesos establecidos se graduaban como Maestros de Educación Primaria.

En la actualidad, se imparte la carrera de Magisterio Infantil en Educación Bilingüe Intercultural, con un modelo, currículo y filosofía diferentes a su creación, así como las carreras de bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación, música y ciencias biológicas.

Escuela Normal Regional de Oriente —ENRO—. «Clemente Marroquín Rojas», Monjas Jalapa.

Se sitúa en el municipio de Monjas³¹, departamento de Jalapa; es considerada como una escuela «hermana» de la anterior ENRO de Sololá. Tenía las mismas características de funcionamiento pedagógico, académica, administrativa y de gestión; los estudiantes fueron becados con las mismas condiciones, la variante fue que su población estudiantil provenía de la región nororiental del país que ingresaban para cursar la carrera de Maestro de Educación Primaria, tenían como idioma materno el español.

La creación de la ENRO de Monjas, Jalapa se da a través del Acuerdo Gubernativo No. 33, de fecha 23 de agosto de 1976, sin embargo, el funcionamiento y formación de los estudiantes para la carrera de magisterio se inició en febrero de 1978³².

En un principio, estas dos escuelas fueron creadas con carácter experimental, por ser una formación con un modelo innovador y acorde a las características de las regiones donde se ubicaron para dar paso a

31 Dista 71 kilómetros de la ciudad capital de Guatemala.

32 Ministerio de Educación. Acuerdo gubernativo 33-76. Guatemala.

la preparación de maestros altamente calificados y vinculados con el contexto rural y cultural de los estudiantes.

Dentro de los aspectos considerados para la formación de los maestros en este establecimiento educativo, se contemplaba:

- a) Ser líder natural capaz de despertar inquietudes y aspiraciones hacia la vida del trabajo; b) Un promotor comunal, capaz de generar el cambio cultural y económico.³³

Las escuelas descritas anteriormente, forman parte de lo que denominamos como escuelas normales rurales y regionales estratégicas en Guatemala, por considerárseles en el tiempo de su creación y los primeros diez años de su desarrollo, como modelos de formación docentes tanto para el área rural como para contextos multiculturales, razón por la cual en su momento abrieron los espacios para la innovación y contextualización docente y principalmente para generar expectativas de mejoramiento en el Sistema Educativo Nacional de Guatemala. Lamentablemente, con el transcurrir del tiempo fueron perdiendo la filosofía de su creación por situaciones particulares.

Impulso de las escuelas normales rurales y normales regionales en Guatemala en el siglo XXI

Las Escuelas Normales en Guatemala durante el Siglo XXI han sido parte de grandes cambios, los que han perseguido como principal propósito la mejora en la formación inicial de docentes para el nivel primario, educación física, productividad y desarrollo y música. Desde 2013 se da la transformación de la carrera de estas escuelas y de la formación que ofrecían, dejaron de graduar maestros en el nivel medio e iniciaron a formar Bachilleres en Ciencias y Letras con Orientación en Educación como parte de la etapa preparatoria.

Previo a esta reforma y durante el Siglo XX, se crearon Escuelas Normales públicas que eran financiadas con recursos del Estado, así como privadas, las que funcionaban con recursos provenientes del

33 Gómez Cruz, Fausto Alejandro. 1992. Evaluación cualitativa y cuantitativa de los resultados de la Escuela Normal Regional de Oriente Lic. Clemente Marroquín Rojas, de Monjas Jalapa, durante el quinquenio 1986 – 1990. Tesis inédita para optar al título de Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación. USAC, Guatemala.

pago de estudiantes por concepto de formación. Específicamente, a mediados del siglo XX, para dar respuesta a las necesidades educativas en el interior del país y así ofrecer formación inicial docente a jóvenes que quisieran formarse como maestros y que al graduarse pudiesen, desde su realidad, contexto y cultura, desarrollar una práctica docente pertinente en las escuelas primarias del área rural, se da la creación de las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales.

En tal sentido, las Escuelas Normales Rurales en Guatemala fueron creadas específicamente en el periodo revolucionario (López Rivas y Cortez Sic 2016)³⁴, y pertenecen generacionalmente al segundo grupo de creación. Mientras que las Escuelas Normales Regionales fueron creadas en una tercera generación durante el periodo postrevolucionario y fueron abiertas «para satisfacer y acallar un poco la demanda de grupos locales próximos al nivel local»³⁵.

La siguiente gráfica presenta las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales Regionales que funcionan en la actualidad.

Gráfica No. 1
Escuelas Normales Rurales y Regionales de Guatemala

Escuela Normal Rural No. 1 Pedro Molina (Chimaltenango)	Escuela Normal Rural No. 2, (Tonicapán)	Escuela Normal Rural No.4, Elizardo Urizar Leal (Baja Verapaz)
Escuela Normal Rural No. 5, Profesor Julio Edmundo Rosado Pinelo (Petén)	Escuela Normal Regional de Occidente Santa Lucía Utaflán (Sololá)	Escuela Normal Regional de Oriente Lcdo Clemente Marroquín Rojas (Monjas, Jalapa)

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por DIGECADE (2021)³⁶

34 Las Escuelas Normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual.

35 Oscar Hugo López Rivas y José Enrique Cortez Sic, 2016, 78.

36 DIGECADE es la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Guatemala.

Es importante destacar que las escuelas fueron denominadas como rurales, partiendo del principio de que se ubicarían en el interior del país y que no serían una oferta educativa que se ofreciera exclusivamente en la Ciudad de Guatemala. Además, el proyecto de Escuela Normal Rural contempló que su funcionamiento se diera en doble jornada, ofreciendo áreas teóricas por la mañana y prácticas por la tarde; sumado a esto, contaron con internado, lugar en el que los estudiantes podrían vivir y con ello contribuir a que los jóvenes pudiesen continuar sus estudios sin interrupción por distancia o recursos económicos para transporte o alimentación.

Las áreas teóricas que se desarrollaban por la mañana incluían las numéricas, sociales, pedagógicas y de psicología que requería el currículo, dejando para la jornada de la tarde áreas prácticas como educación física y, sobre todo, el desarrollo de competencias vinculadas a la agricultura como las huertas escolares y técnicas de cultivo. Lo antes expuesto, con el propósito de que los estudiantes, al retornar a sus comunidades durante los fines de semana ocasionalmente y en períodos de vacaciones, contribuyeran con estos conocimientos y habilidades al desarrollo comunitario de manera contextualizada, y que la formación de la escuela no les alejara ni desvinculara de su realidad social, cultural y familiar³⁷.

El desarrollo del modelo adoptado por las Escuelas Normales Rurales, consideró dentro de la formación práctica vespertina, elementos de la alternancia, lo que favorecería no solo la formación integral de los estudiantes, sino además les haría vincularse de manera directa con sus familias y el entorno comunitario para desarrollar prácticas innovadoras y efectivas que generaran desarrollo.

El modelo con el que nacen las Escuelas Normales Rurales en el Siglo XX, debido a diversos factores sociales, económicos, políticos y educativos, se fue alejando poco a poco de la visión con la que se originaron. Así las cosas, a inicios del Siglo XXI, únicamente funcionaban con ese modelo y ya en decadencia, la Escuela Normal Rural Pedro Molina ubicada en Chimaltenango.

³⁷ Solares Castillo. Entrevista realizada a la Dra. Emilsa Maribel Solares Castillo. Subdirectora de Formación Docente. Dirección General de Calidad Educativa -DIGECADE. Ministerio de Educación Guatemala, período 2016–2020, el 18 de octubre del 2021.

En Guatemala, como efecto de la transformación de la carrera docente, a las escuelas normales a partir del 2013 se les asignó únicamente la etapa preparatoria a través del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, para que posteriormente se formaran como maestros del nivel primario a través de la etapa dos de especialización en la universidad en las especialidades de educación física, productividad y desarrollo, y expresión artística con énfasis en música; hoy en día cuenta con 93 Escuelas Normales, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla No. 1 Escuelas Normales en Guatemala

Tipos de Escuela Normal	Cantidad
Puras (Interculturales)	27
Música	3
Educación para el hogar	2
Educación física	22
Educación Bilingüe Intercultural (EBI)	16
Infantiles Interculturales	13
Infantiles Bilingües Interculturales	10
Total	93

Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por MINEDUC 2018.

Las 93 escuelas normales que se refieren en la tabla anterior y que funcionan en la actualidad, formaron parte de la transformación curricular 2012-2013. Dentro de estas, se encuentran las cuatro Escuelas Normales Rurales y dos Escuelas Normales Regionales vigentes.

Como parte de la tercera generación de creación de las Escuelas Normales en Guatemala, dada dentro del periodo post revolucionario, se crean nueve Escuelas Bilingües Interculturales y cuatro Interculturales³⁸.

La creación de las Escuelas Normales Bilingües empezó a gestarse desde el año 1995 a través del Proyecto Maya:

38 Oscar Hugo López Rivas y José Enrique Cortez Sic, 2016.

Bilingüe Intercultural, PEMBI, que funcionó a base de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana, GTZ, y que tenía como objetivo la formación de maestros para la escuela bilingüe intercultural en las lenguas Mam, K'iche y Tz'utujil. También el PEMBI mantenía relaciones estrechas tanto con el CNEM como con la ACEM para desarrollar una propuesta curricular de formación de maestros de las Normales Bilingües encargados de la formación de maestros para la escuela primaria maya bilingüe intercultural, que sería presentada conjuntamente ante la Comisión Paritaria de Reforma Educativa³⁹.

Según los Acuerdos de Paz firmados en 1996 y el surgimiento de la Reforma Educativa a partir del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, que define como compromiso del Estado guatemalteco la configuración de una nueva nación incluyente y respetuosa de la pluralidad cultural y lingüística, se empieza a gestar y pensar en la necesidad de crear Escuelas Normales Bilingües, las que fueran las responsables de la formación inicial de maestros bilingües, con un enfoque incluyente de respeto a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala.

Guatemala, al ser un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, ha demandado desde décadas atrás, un proceso de formación inclusivo y pertinente que pudiera dar respuesta a las diferentes culturas nacionales. Lo antes expuesto trajo consigo, en sus inicios, la capacitación de docentes en servicio para la adecuada atención de los pueblos en sus idiomas, formándoles en el uso de estrategias especializadas y pertinentes; además, visionando así una atención de calidad con pertinencia lingüística y cultural desde la escuela.

En tal sentido, y con en el devenir de los años, se va gestando la creación de las Escuelas Normales Bilingües, las que serían responsables de la formación de maestros bilingües interculturales. Desde el año «2000 al 2004 se crearon nueve (9) Escuelas Normales Bilingües Interculturales»⁴⁰, en regiones con alta población indígena.

Las Escuelas Normales Bilingües Interculturales no solo ofrecieron una especialización, sino que, además, perseguían el incremento de

39 Moya S/A. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a06.htm>

40 López Rivas y Cortez, 2016.

cobertura en el interior del país. Inicialmente funcionaron en los mismos edificios de las Escuelas Normales ya existentes, pero con un código diferente, es decir, como un establecimiento nuevo, pero en el mismo espacio físico de las que ya funcionaban; este fue el caso de las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales.

Al darse la transformación curricular de la carrera de magisterio entre 2012 y 2013, las Escuelas Normales Bilingües también formaron parte del cambio, sin embargo, al momento de darse este, «no se diseñó el Bachillerato en Ciencias en Letras con Orientación en Educación Bilingüe Intercultural, sino que formaron Bachilleres en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, como parte de la etapa preparatoria de formación»⁴¹. Lo anterior trajo como consecuencia un desfase de formación, ya que los estudiantes cursarán en la etapa 2 de especialización en nivel superior, el profesorado de nivel primario especializado en Educación Bilingüe Intercultural.

Situación actual de las escuelas normales rurales y regionales

Las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales también fueron parte de la transformación curricular de 2012 y 2013, y ofrecen como oferta educativa, el Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación como parte de la etapa preparatoria, para que luego sus egresados continúen su proceso de formación en la universidad a través de la etapa de especialización.

Como parte de la transformación y para que las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales al igual que el resto de normales, no perdieran su espíritu de formación y tradición en cuanto a lo que formaban, a partir de 2013 empezaron a ofrecer la carrera de Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural⁴², así como otro tipo de carreras, las que fueran atractivas en el contexto, como Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Computación, Ciencias biológicas,

41 Solares Castillo, Entrevista realizada a la Dra. Emilsa Maribel Solares Castillo. Subdirectora de Formación Docente. Dirección General de Calidad Educativa -DIGECADE. Ministerio de Educación Guatemala, período 2016 – 2020, el 18 de octubre del 2021.

42 *Ibíd.*

Mecánica Automotriz, Electricidad, e incluso Secretariado Bilingüe con orientación en turismo.

En la actualidad, estas escuelas han diversificado su oferta educativa con carreras que sean atractivas para los jóvenes en edad de cursar el ciclo diversificado del nivel medio del subsistema escolar de Guatemala en los departamentos y municipios a los que brindan cobertura; en tal sentido, a continuación, se detalla la oferta educativa que ofrece cada una de las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales.

1. Escuela Normal Rural No. 1, Pedro Molina, ubicada en el departamento de Chimaltenango.

Actualmente ofrece, como parte de su oferta educativa, las carreras:

- Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación (modalidad internado).
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Ciencias Biológicas (externo)⁴³.

2. Escuela Normal Rural de Occidente No. 2

Para el año 2021 se encuentra ofreciendo las carreras:

- Magisterio de Educación Preprimaria.
- Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Ciencias Biológicas.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Electricidad.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Mecánica.
- Secretariado Bilingüe con Orientación en Turismo y Hotelería⁴⁴.

⁴³ Molina 2021 A través del perfil social: <https://www.facebook.com/escpedromolina/> Escuela Normal Rural No. 1 Pedro Molina, se ofrece información sobre las carreras que ofrece y que están autorizadas por el Ministerio de Educación de Guatemala.

⁴⁴ (TOTONICAPÁN 2021) La Escuela Normal Rural de Occidente No. 2 ofrece a través de su perfil social, información sobre las carreras autorizadas por el Ministerio de Educación y que ofrece para el ciclo escolar 2021.

Es importante mencionar que este centro educativo cuenta con el Instituto Nacional de Educación Básica como establecimiento adscrito.

3. Escuela Normal Rural No. 4, Dr. Elizardo Urizar Leal

Las carreras del nivel medio, ciclo diversificado que ofrece son:

- Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Ciencias Biológicas.

En el establecimiento se desarrollan actividades del ciclo básico, nivel medio a través del Instituto de Educación básica, que funciona como adscrito a la Escuela Normal Rural; así como del nivel preprimario, funcionando como anexa, la Escuela Oficial de Párvulos.

4. Escuela Normal Rural No. 5, Profesor Julio Edmundo Rosado Pinelo

Como parte de su oferta educativa, forman en las carreras de:

- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Computación.
- Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural⁴⁵.

5. Escuela Normal Regional de Occidente, Santa Lucía Utatlán

Las carreras que ofrece a la población de la región son:

- Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Música.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Ciencias Biológicas.

⁴⁵ (Pinelo 2021). El perfil social de la Escuela Normal Rural No. 5, Profesor Julio Edmundo Rodado Pinelo, ofrece información actualizada de las carreras autorizadas que ofrece y los procesos de admisión vigentes.

- Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural⁴⁶.

Como parte de los servicios que también se ofrecen en la Escuela Normal Regional, están los del ciclo básico, nivel medio. Además, es importante destacar que ofrece becas estudiantiles para la modalidad internado, que se otorgan mediante un proceso de selección de acuerdo a criterios establecidos por el centro educativo en coordinación con la Dirección Departamental de Educación del departamento de Sololá.

6. Escuela Normal Regional de Oriente, Lcdo Clemente Marroquín Rojas

Ofrece a jóvenes de la región las carreras de:

- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Computación.
- Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Mecánica Automotriz.
- Magisterio de Educación Infantil Intercultural⁴⁷.

El ofrecer carreras diferentes a las relacionadas con la docencia, contribuyó con el incremento de la matrícula escolar en las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales, las que luego de la transformación curricular de 2012-2013 de la carrera, redujo considerablemente la cantidad de estudiantes interesados en estudiar la fase preparatoria a través del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación⁴⁸.

Conclusiones

Las escuelas normales rurales fueron creadas con el propósito de ampliar la cobertura de la formación docente y dar respuesta a las necesidades de

⁴⁶ (Utatlán 2021) La Escuela Normal Regional de Occidente, Santa Lucía Utatlán, a través de su página web, ofrece información sobre las carreras que para el año 2021 están ofreciendo y que son autorizadas por el Ministerio de Educación de Guatemala.

⁴⁷ La Escuela Normal Regional de Oriente Clemente Marroquín Rojas, presenta a través del perfil Becas ENRO 2022 de Facebook la oferta educativa para el año 2022, siendo estas las carreras vigentes y autorizadas por el Ministerio de Educación de Guatemala.

⁴⁸ Solares Castillo, Entrevista realizada a la Dra. Emilsa Maribel Solares Castillo. Subdirectora de Formación Docente. Dirección General de Calidad Educativa -DIGE-CADE. Ministerio de Educación Guatemala, período 2016 – 2020, el 18 de octubre del 2021.

atención de niños y niñas en las áreas alejadas del área urbana, siendo una prioridad para el Gobierno Revolucionario y progresista entre los años 1944 y 1954. Fue una carrera ubicada en el nivel medio y los estudiantes egresaban con el título de Maestro de Educación Primaria Rural, con un tiempo de duración de tres años después de haber cursado el ciclo básico o prevocacional en ese tiempo de estudios.

Las escuelas normales regionales creadas en 1974 y 1978, surgieron como un proceso de mejoramiento de la educación primaria, razón por la cual el Estado de Guatemala, a través de sus instituciones educativas, crearon dos establecimientos educativos que tuvieron como lema Aprender Haciendo y ser un Maestro de cambio, diseñado para jóvenes estudiantes provenientes de poblaciones indígenas de la cultura Maya, en el caso de la ENRO de Sololá, en el occidente del país, y la segunda ENRO situada en la parte oriental, para formar a los futuros maestros para áreas rurales de la región nororiental.

Las dos últimas escuelas regionales creadas cierran el episodio del normalismo con claros objetivos y en el marco del contexto guatemalteco, que dieron esperanza de desarrollo de las comunidades indígenas del país en el caso de la ENRO, situada en el departamento de Sololá, sin embargo, por decisiones de carácter político, la filosofía y misión de esta escuela fue cambiada por un proceso de formación tradicional que a la fecha se ha ido profundizando en desarrollo educativo.

Las Escuelas Normales Rurales y Normales Regionales creadas en el Siglo XX, fueron parte en el Siglo XXI de la Transformación curricular (2012-2013) de la carrera de magisterio, lo que hoy en día les mandata la formación de Bachilleres en Ciencias y Letras con Orientación en Educación como parte de la etapa preparatoria de formación docente en el nivel medio. Además, este cambio produjo que en todas estas escuelas normalistas se diera apertura a la carrera de Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural o Magisterio de Educación Infantil Intercultural, como parte del esfuerzo de conservación de la tradición y espíritu normalista, además de ampliar la oferta educativa.

Como efecto de la transformación curricular 2012-2013, que alcanzó a las Escuelas Normales Rurales y Regionales y el descenso que esto provocó en la matrícula escolar de estos centros educativos, se crean carreras no docentes como Bachillerato en Ciencias y Letras con

Orientación en Computación, Ciencias Médicas, Mecánica Automotriz, Electricidad, y algunas, incluso, Secretariado Bilingüe con orientación en Turismo, y que se ofrecen como parte de su oferta educativa hoy en día.

La formación inicial de docentes especializados en Educación Bilingüe Intercultural encuentra sus base en los Acuerdos de Paz, firmados en 1996, específicamente en el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, que define como compromiso del Estado guatemalteco la configuración de una nueva nación incluyente y respetuosa de la pluralidad cultural y lingüística, lo que logró que en la primera década del Siglo XXI se crearan las Escuelas Normales Bilingües Interculturales, las que hoy día suman 16. Estas escuelas también formaron parte de la transformación curricular y ofrecen la etapa preparatoria de formación inicial docente a través del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.

El estudio de las escuelas normales en Latinoamérica es un escenario para analizar y discutir el desarrollo educativo existente en la región, considerando que en la responsabilidad de las instituciones educativas debe prevalecer un modelo que tome en cuenta la historia, desarrollo y cambios que posibiliten la preparación de los mejores docentes para incidir en la prosperidad de las comunidades rurales e indígenas, como en el presente caso investigado.

BIBLIOGRAFÍA

Archivo fotográfico de JE. Cortez. Escuela Normal Regional de Occidente —ENRO—. Santa Lucía Utatlán, Sololá, 2018.

Boteo García, Walter. Páginas Doradas de mi Escuela Normal. Guatemala, 2000, 8.

Documento inédito, elaborado por el Lic. Otto Amado, entregado al MINEDUC de Guatemala, el 28/10/2019.

Escuela Normal Regional Santa Lucía. 2021. Último acceso: <https://enosantaluciautatlan.webnode.es/servicios/>

<https://www.facebook.com/Becasenro2020/photos/pcb.317126456881963/317126373548638>. (18 octubre 2021)

Gómez Cruz, Fausto Alejandro. 1992. Evaluación cualitativa y cuantitativa de los resultados de la Escuela Normal Regional de Oriente Lic. Clemente Marroquín Rojas, de Monjas Jalapa, durante el quinquenio 1986–1990. Tesis inédita para optar al título de Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación. USAC, Guatemala.

López Rivas, Oscar Hugo, y José Enrique Cortez Sic. 2016. «Las Escuelas Normales en Guatemala Origen y Desarrollo, Crisis y situación Actual». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 (26): 71-89. <https://doi.org/10.19053/01227238.4366>.

<http://revistadelaescuelanormalrural5.blogspot.com/2014/09/cultura.html> (19 octubre 2021)

Molina 2021. A través del perfil social <https://www.facebook.com/escpedromolina/> Escuela Normal Rural No. 1 Pedro Molina, se da información sobre las carreras que ofrece y que están autorizadas por el Ministerio de Educación de Guatemala.

Moya, Ruth. S/A. «Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala.» *Revista Iberoamericana de Educación* (13 Educación Bilingüe Intercultural): S/N.

Perfil social ENRO JM. 2021. Último acceso: 20 de OCTUBRE de 2021. <https://m.facebook.com/ENROJMOFICIAL/photos/a.1536757593214386/2632882726935195/?type=3>.

Pinelo, Perfil Escuela Normal Rural No. 5 Prof. Julio Edmundo Rosado. 2021. *Facebook*. Último acceso: 21 de octubre de 2021. <https://www.facebook.com/pages/Escuela-Normal-Rural-no-5-prof-Julio-Edmundo-Rosado-Pinelo/141788252514585>.

Solares Castillo, Emilsa Maribel, entrevista de Ana María Hernández Ayala. 2021. *Desarrollo de las Escuelas Normales en Siglo XX y XXI* (18 de octubre).

Entrevista

Entrevista realizada a la Dra. Emilsa Maribel Solares Castillo. Subdirectora de Formación Docente. Dirección General de Calidad Educativa -DIGECADE. Ministerio de Educación Guatemala, período 2016 – 2020, el 18 de octubre del 2021.

Entrevista realizada a la Licda. Miriam Lily Luna Ruano de Osorio, por vía telefónica el 14 de octubre del 2021.

Entrevista realizada al Profesor Elgi Walter Boteo García, Director de la Escuela Normal Rural No. 4, el 15 de octubre del 2021.

Entrevista realizada a la Maestra Alba Luz Reynoso Cano el 6 de noviembre del 2019.

Entrevista, relato de estudiante de la segunda promoción (1975 -1979), 2020.

PARTE II

LA ESCUELA NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INVESTIGATIVA

RETOS DE LA VIRTUALIDAD EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN LA ESCUELA NORMAL¹

Marcela Mondragón Lovera²

Diana Carolina Pulido Huertas³

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda⁴

Introducción

La investigación busca destacar los procesos de la práctica pedagógica investigativa integral rural de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria en tiempos de aislamiento social. Es bien sabido para todos que, los procesos de práctica pedagógica implican la presencialidad, el contacto con los niños y con los docentes asesores, un acercamiento a la comunidad rural que permita la proyección social de los estudiantes con miras a la formación del perfil del egresado como líder social. Por tales razones, desde la

1 Avances de la revisión del estado del arte de la investigación llevada a cabo en el contexto de la tesis Doctoral del Doctorado en Ciencias de la Educación –UPTC – Rudecolombia, bajo la línea de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

Base conceptual para la tesis del doctorado en ciencias de la educación según la cual se concibe y se ejecuta la práctica pedagógica investigativa desde los contextos rurales.

2 Doctoranda en el doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtémoc, Aguascalientes México. Líder del semillero de investigación Educación y Práctica Pedagógica, una mirada desde la Ruralidad (EPPIR) asociado al grupo de investigación HISULA. Maestra de práctica pedagógica investigativa del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora Villapinzón – Cundinamarca, Colombia.

3 Estudiante cohorte XVII del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia – de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc), Magíster en Educación modalidad investigación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc, Tunja). Docente catedrática de la Uptc – Tunja. Investigadora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA). dianita.huertas@hotmail.com; dianacarolina.pulido@uptc.edu.co.

4 Doctor en Filosofía y Letras (Universidad Pontificia de Salamanca), profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Investigador Fondecyt Regular N° 1191016: Consolidación de la escuela monocultural en territorio mapuche, Periodo post-republicano (1929-1973). Colonialidad republicana e invisibilización del mapun kimun. Miembro Grupo de investigación HISULA – Uptc.

coordinación de práctica pedagógica investigativa y en consenso con las directivas, se planteó una propuesta pedagógico–didáctica que respondiera a las necesidades de todos los actores involucrados en estos procesos.

La investigación es de orden cualitativo, pues su flexibilidad permite comprender a profundidad fenómenos educativos y sociales que llevan a la transformación de las prácticas y escenarios educativos; en el caso particular, transitar de las prácticas pedagógicas presenciales a las virtuales implica un cambio absoluto, desde la base hasta la cúspide. Para alcanzar los objetivos propuestos se seleccionó como método de indagación la investigación acción, pues abre las puertas para propiciar el impacto social a través de la intervención en los entornos de práctica pedagógica investigativa. Se parte de la base de que la realidad está socialmente construida.

Con base en lo anterior y en el recorrido investigativo, se abordaron cuatro rangos o niveles de análisis. El primero, referido al contexto para entender los desafíos que enfrentamos los maestros, los retos de la educación y la exigencia de la sociedad. Este análisis contextual fue acompañado por un segundo rango: la caracterización de la población para identificar sus necesidades de aprendizaje, necesidades tecnológicas, motivacionales y emocionales. De igual forma, el tercer rango: tipificación de las herramientas de aprendizaje funcionales para seguir formando a los niños y niñas del municipio y para contribuir a la adecuada praxis de los futuros docentes. Finalmente, se contempla como una categoría o rango más el impacto de la propuesta cuyos resultados mostraron que, a pesar de las condiciones encontradas en el contexto del Villapinzón rural, es posible brindar una educación de calidad a nuestros niños y jóvenes.

Así pues, es evidente la importancia del acompañamiento familiar como afectación del proceso formador del niño, lo mismo que los factores externos e internos, las condiciones sociales y de educabilidad. Es trascendental que en nuestro papel formador se busque el entramado de relaciones entre todos los elementos y actores que participan en el proceso educativo para formar estudiantes con un alto conocimiento, pero también aptos emotiva y emocionalmente.

Es así como la investigación tiene como objetivo central diseñar una estrategia pedagógica didáctica para la ejecución de la práctica pedagógica investigativa de tercer y cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón. Para tal efecto, se busca elaborar las lecturas de contexto de las sedes donde se desarrolló la práctica pedagógica investigativa; analizar las necesidades tecnológicas y de aprendizaje de los niños de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora; estructurar la propuesta pedagógica que responda a las necesidades tecnológicas y de aprendizaje de los niños de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora y de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria, quienes son la población investigada y, finalmente, validar la propuesta pedagógico didáctica a través de la ejecución de la práctica pedagógica investigativa de tercer y cuarto semestre.

El desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en la virtualidad

El eje temático de la investigación se relaciona con estrategias pedagógicas y de aprendizaje para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa a través de la virtualidad en situación de educación remota. Estas estrategias deben responder al contexto rural en el que se mueven los estudiantes de preescolar y básica primaria, además de las necesidades de aprendizaje, de experiencia y de contacto de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Es así como la base teórica que fundamenta esta investigación, se da principalmente con las conferencias brindadas desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2020. Se destaca en tales disertaciones el afán por ofrecer a los niños de Colombia un ambiente de aprendizaje que favorezca sus procesos cognitivos, académicos, motivacionales y emocionales. Pero ¿cómo se logra esto? A través de la adecuada y actualizada formación de los maestros como acompañantes, guías, orientadores y animadores en su proceso formativo.

En consecuencia, se toma lo expuesto por Francisco Cajiao, en su conferencia *Para no repetir la historia*⁵, quien afirma que «en épocas de crisis como la actual, es bueno recordar el origen de las escuelas infantiles». Se destaca entonces la importancia de la escuela a partir del siglo XVII y el porqué es necesario que los niños regresen pronto a las aulas. De igual manera afirma que, en la evolución de la escuela, la clave son los maestros, lo que responde a la necesidad de acompañamiento y de ánimo que debemos inculcar en los niños y niñas de nuestro contexto. En estos momentos se ven los niños trabajando o en la calle, no en sus estudios, esto por la falta de asistencia a la escuela. Es por tal razón que se debe reivindicar la infancia para reconstruir la inocencia infantil.

Si nos devolvemos en la línea de tiempo de evolución de la escuela y de la sociedad, los niños eran tratados como adultos. Luego se empezó a implementar la escuela infantil con funciones de cuidado de los niños en términos de salud, nutrición, aseo y seguridad. La escuela brindaba y brinda protocolos de cuidado en las instalaciones y planta física. No obstante, y leyendo la situación actual de Colombia, tales protocolos de bioseguridad son en casos nulos o insuficientes y no permiten ese anhelado regreso a las aulas.

En adición a lo anterior, Cajiao manifiesta que «uno de los factores fundamentales en la escuela era y es la obediencia, estipulada y reglamentada a través de los manuales de urbanidad»⁶. Es aquí donde cabe señalar el papel de los padres de familia como acompañantes y orientadores en los procesos de aprendizaje de los niños durante el año de aislamiento. En casos concretos, los valores de obediencia y respeto se perdieron por diversas razones: cansancio de los niños, aburrimiento, depresión causada por la carencia de sus pares, problemas de violencia intrafamiliar, falta de recursos económicos para la sostenibilidad alimentaria y escaso apoyo económico para poder participar de las clases.

En su disertación, Cajiao menciona la aparición del conocimiento como obligación de la escuela, entonces emergen los currículos que contemplan lo que el niño debe saber para ser un buen ciudadano, se plantea la

5 Francisco Cajiao. *Para no repetir la historia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 20 de noviembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=llEAJsBnbwg>

6 *Ibíd.*

escuela con ideal de igualdad. Durante los siglos XIX y XX se expande la cobertura, y el ingreso a la escuela es obligatorio. La escuela se propaga hacia el bachillerato y a la formación técnica. Sin embargo, en el siglo XX la escuela entra en crisis debido a su permanencia en lo tradicional y a la aparición de las nuevas tecnologías, lo mismo que la implementación de las pruebas externas. Se encuentra similitud entonces entre la situación del siglo XX y la propia del siglo XXI en contextos rurales y en instituciones educativas públicas de Colombia. El atraso tecnológico y la falta de asignación de recursos públicos para la educación, dejan a muchos niños y jóvenes con brechas educativas y en desventaja frente a los que sí poseen estos recursos. El desafío actual es entonces la reinención de la escuela a partir de la capacidad de afrontar la realidad, de sobreponerse a ella para concretar los ideales y los proyectos, es decir: ser resilientes en medio del infortunio.

El segundo conferencista David Escobar Arango, director general de la caja de Compensación familiar COMFAMA del departamento de Antioquia, Colombia, basa su discurso *Reimaginar la escuela* en una frase: «la finalidad de la educación es eliminar el miedo»⁷. Apartarnos del miedo al virus y del miedo a la socialización con otros, es difícil para muchos de nosotros; para otros, parece que ni lo uno ni lo otro existiera, pues continúan con una vida normal, similar a los tiempos previos a la pandemia. Sin embargo, para los que sí tememos, se afectaron procesos propios del lenguaje y la comunicación no verbal, como son los proxémicos. El aislamiento y las medidas tomadas para evitar el contagio, hacen que las manifestaciones de cercanía se borren de la interacción con el otro. Este aspecto aqueja profundamente a los niños y los deprime.

De manera similar, Chiqui González, en su conferencia *Territorio, Cultura y Comunidad*, muestra el escenario educativo como «una escuela abierta como paisaje de ciudadanía, territorio, niños educados con sueños, sujetos de políticas públicas. Recorrer ese territorio como manera de aprender todo apoyados por los maestros como agentes territoriales». Nuestra labor no se queda en transmitir, debe ir más allá, trascender en la vida y en las situaciones de los estudiantes, ser capaces de formar

7 Escobar Arango David. *Reimaginar La escuela*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 16 de octubre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=gSb4exJufts>

su espíritu desde el liderazgo social y llevarlos a pensar en el otro, en el congénere que tiene las mismas o peores necesidades, que sufre en silencio y que necesita de una mano amiga, de una frase de aliento que le ayude a salir de su sumersión en las penas causadas por las necesidades básicas, pequeñas o grandes, pero que todos padecemos. Los maestros no podemos trabajar extra territorialmente, es decir, sin apropiarnos del terreno que se pisa y con el que se convive. Es un deber vocacional saber quiénes son nuestros niños y jóvenes, tal como lo hace un artesano; palpar esa arcilla, saber sus componentes y ayudar a modelar. Por esta razón, la presente investigación considera como categoría de análisis la lectura de contexto y con ella la caracterización de la población.

Chiqui lo enuncia claramente: «la escuela debe propender por el amor para cuidar la vida de uno mismo, pero también para aprender a cuidar la vida de los otros. La escuela se debe reinventar desde la praxis y desde el contexto. Esto nos lleva a trabajar con los niños, no para los niños»⁸. Es así, hoy más que nunca, que la escuela está para atender a la individualidad, la diversidad y la multiculturalidad. Somos con los otros y aprendemos con los otros, y por tal razón la escuela tiene un rol activo en la sociedad, debe ser centro de crecimiento espiritual y social, no se puede apartar de los otros campos de la sociedad, al contrario, debe ser su base y pilar.

Asimismo, Rátiva señala que la práctica pedagógica en las ENS, «tiene dos dimensiones, la primera corresponde a la formativa y la segunda a la experiencia; en la primera confluyen la normatividad y las decisiones institucionales, y en la segunda la propuesta investigativa y pedagógica, y los procedimientos»⁹. Igualmente la formación de maestros en las Escuelas Normales se ha caracterizado por darse desde diferentes procesos, uno de ellos es la instrucción, que representa las acciones que se desarrolla entorno a la formación, la cual se va constituyendo en un conjunto de saberes que debe tener el maestro para el desarrollo de su profesión. Estos saberes se ven reflejados en los planes de área

8 Chiqui, González. *Territorio, Cultura y Comunidad*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2 de octubre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=llEAsBnbwg>

9 Marlén Rátiva Velandia, «La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010» (Tesis Doctorado Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017): 76.

o mallas curriculares del programa de formación complementaria de cada una de las Escuelas Normales.

De otro lado, Sara Victoria Alvarado, en su trabajo *Más allá de las competencias*, esboza la educación y su respuesta a los retos de la contemporaneidad en toda su complejidad. Por tal razón, argumenta que «esta debe orientarse a la formación integral de la comunidad educativa y permitir el desarrollo humano»¹⁰. En adición, la escuela y la investigación deben ir de la mano, esta última como centro del acto educativo y eje de ser de maestro. Entonces, se puede destacar el proceso de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Colombia, cuyo eje de desarrollo de las transformaciones de la praxis en el aula, es la investigación educativa como estrategia para solucionar problemas de índole pedagógica y didáctica.

Desde la escuela se debe fortalecer la capacidad de agenciar como punto de llegada, como capacidad de actuar frente a una situación. Esta facultad va de la mano con el auto concepto que en este momento nos permite aceptarnos y querernos para poder aceptar y querer a los otros. Así mismo, la escuela como formadora, debe reforzar los potenciales afectivos, psiconeurobiológicos, cognitivos, comunitarios, lúdicos y estéticos, el potencial moral, ético y político de los niños y jóvenes. Esto se refleja en las actuales políticas públicas (actividades rectoras para la primera infancia) y en la capacidad de los docentes para que, a través de la virtualidad, se potencien y se alimenten estos factores de desarrollo del ser humano, de ser persona.

Los postulados expuestos por la autora llevan a pensar que los potenciales humanos y los factores mencionados son evidentes en la capacidad de autoestima. Esta última concebida como «la capacidad de amar a través del autoconcepto sano, el reconocimiento de un mundo diverso y plural»¹¹. Es así como la formación integral y el desarrollo humano de nuestros niños y jóvenes a través del autoconcepto conducen al desarrollo cerebral por medio del pensamiento crítico, creativo, abierto

10 Sara Victoria Alvarado. *Más allá de las competencias: desarrollo humano y capacidad de agencia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 25 de septiembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=ODCZrBkgVcg>

11 *Ibíd.*

y divergente. De igual manera a la capacidad de comunicar a través de los sentidos, saber escuchar, la sensibilidad estética y el lenguaje performativo conllevan a instalar nuevas realidades desde el lenguaje. Todo está reflejado en el sentimiento y en actuación de nuestros estudiantes y en su capacidad para la resolución de problemas.

Hasta este punto, los autores mencionados coinciden con una educación en que los niños y jóvenes se interesen por sí mismos y por el otro, una sentida preocupación por los asuntos de la comunidad, ser solidarios, ponernos en los zapatos del otro. Este mismo juicio es enunciado por Raúl Weis, quien en su discurso conceptualiza el «cuidado ético configurado por la acción del otro según lo que este necesita»¹². Sostiene que la educación debe fortalecer la relación con el otro, la acogida como aceptación de las diferencias del otro y la responsabilidad compartida como entramados para el cuidado del ser humano y del medio ambiente, de la naturaleza. Por consiguiente y como lo argumenta el autor, «se debe propiciar una transformación en los nodos naturales de la educación, innovar en las estrategias de evaluación, la transformación en el tratamiento de las temáticas de estudio y renovados procesos de retroalimentación».

No menos importante es la posición intelectual de Aracely de Tezanos, quien reflexiona sobre el ser y el hacer de nuestra profesión, de nuestra misión formadora de personas. La autora concibe al maestro como «un ser con el estatuto de intelectual y la escuela como institución social que se ha reinventado»¹³. El oficio de ser maestro se basa en una escuela que forme personas para que sean capaces de crear su propia existencia. En esta postura se toma la escuela como motor de cambio del mundo consumista, como cambio de acogida, los niños pueden ser niños y los jóvenes, jóvenes. Entonces nos debemos preguntar cómo enseñamos. La autora responde: «si los maestros no escuchamos las preguntas de los niños no podemos enseñar. Desde las preguntas todo tiene sentido para ellos». En este punto el maestro debe construir relaciones igualitarias

12 Raúl Weis. *Hacia una educación éticamente fundada*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 18 de septiembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=gSb4exJufts&t=1s>

13 Aracely Tezanos. *Ser maestro: lo extraordinario del oficio de enseñar*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 04 de septiembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=MDIY7156T14>

con sus estudiantes, debe establecer límites. Revelar su vocación en la felicidad del estudiante.

Por su parte, Nuccio Ordine con su argumentación llamada *Una escuela para la vida*¹⁴, reflexiona sobre la apartada situación que hay con nuestros estudiantes en este contexto. Específica, además, algunos ritos que dan vida a nuestra labor, como presentar un contexto clásico a los estudiantes sin mirar sus ojos, sin ver sus rostros, sin leer sus expresiones. Los procesos de negociación tienen significado, pues los profesores también somos estudiantes, aprendemos enseñando. Sin la presencia de estudiantes y los enseñantes, las instituciones educativas se volverían espacios vacíos, privados del soplo vital, de la emoción y la vida que da el diálogo asertivo, la discusión argumentativa, la contrastación de saberes sin vulnerar la posición del otro.

Por otro lado, el autor argumenta que la emergencia del aprendizaje virtual es peligrosa como oportunidad para el futuro formativo de los estudiantes. «No es la principal forma para eliminar las desigualdades. Existe una gran brecha entre los que poseen todas las herramientas y aquellos que no tienen los recursos; definitivamente es otra forma de desigualdad».

En el contexto 2020, la educación es a medida para los ricos a través de plataformas costeadas por las instituciones, las clases virtuales, la posible alternancia y sus protocolos. Para la clase media hay una educación estandarizada que responde a los planes de estudio y acompañan emocionalmente a los niños y jóvenes. Sin embargo, para los más pobres, la educación se da a través de talleres fotocopiados, algunas redes sociales, canales telemáticos y virtuales. Por lo anterior, hay una sentida insistencia del autor en invertir en la educación pública, en amar lo que hacemos a diario: «No se puede hablar al alumnado sin amar lo que se enseña, pues ninguna plataforma digital puede cambiar la vida de un estudiante»¹⁵.

14 Ordine Nuccio. *Una escuela para la vida: la importancia de los buenos profesores y el conocimiento inútil*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 31 de julio de 2020

15 Nuccio Ordine. *Una escuela para la vida: la importancia de los buenos profesores y el conocimiento inútil*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 31 de julio de 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=A0r7tUxKp0>

Finalmente, Inés Dussel, en su conferencia *El desafío de sostener la escuela en la pandemia*, lanza una flecha en nuestro ser a través de la pregunta: ¿Qué podemos hacer en esta situación? La respuesta es tajante: «sostener la escuela en y por otros medios que los habituales es vital, necesario y obligatorio»¹⁶. La escuela debe seguir desempeñar un papel como espacio de cuenta, de producción de conocimiento, un centro de solidaridad pública que hace que los países surjan y crezcan cultural y académicamente. Todo por medio de la voz democrática de los niños, jóvenes y profesores, y de la formación crítica; decían los abuelos: no comer entero.

La pandemia y el aislamiento social tocaron las fibras de la labor docente, mostrando, a través de la ausencia en las instituciones, lo importante que es la escuela. Lo que hacemos frente a las pantallas no refleja toda la labor en el contexto presencial, es solo un umbral de pasaje, un pincelazo en el cuadro, un movimiento en el juego. Sin embargo, lo que está detrás, ese currículo oculto, es más denso para todos. Es una carga pesada que roba la intimidad y el tiempo de las familias de los niños, jóvenes, profesores y directivos. Pese a las desventajas de la educación virtual expuestas en el sustento teórico desde una visión internacional, lo que nos queda es seguir, luchar por las condiciones dignas para el pueblo, guerrear una educación pública que forme niños y jóvenes en todas sus dimensiones, para que sus metas y sueños sean alcanzables.

Principios de Flexibilidad e Integración

El principio de la flexibilidad en educación permite a los maestros cierta capacidad de decisión en cuanto a la priorización curricular, en tiempos en que la modalidad remota se ha vuelto permanente. Tal flexibilización reconoce y atiende tanto a las diferentes realidades sociales y culturales de cada escuela, como a las distintas necesidades de aprendizaje y circunstancias socioemocionales de sus estudiantes. La adopción de prácticas pedagógicas implica desarrollar ajustes de las metodologías de enseñanza, formatos de tareas, contenidos, metas, medios de comunicación, recursos pedagógicos, objetivos de aprendizaje

16 Dussel Inés. *El desafío de sostener la escuela en la pandemia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 24 de julio de 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=sBqzFNSE8n4>

y métodos de evaluación según se requiera. Los abordajes flexibles en educación pueden comprender la enseñanza remota, su lógica sobrepasa este aspecto y apunta a un aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes «navegar escenarios complejos, inciertos y en constante cambio»¹⁷ según propuestas de Educación en la Mesa Social Covid-19 en Chile, (2020).

Asimismo, la flexibilidad puede implicar tomar acciones diferentes al considerar la situación particular de los estudiantes o grupos dentro de un curso, en cuanto a actividades, estrategias y plazos de evaluación. Por lo tanto, la equidad educativa implica la posibilidad de ajustar metas, tareas y evaluaciones a la realidad individual y no solo grupal. Esta se comunica, principalmente, explicitando a los estudiantes que estamos en una situación de emergencia, que todos necesitamos poner de nuestra parte y que hay una escuela que los sostiene y acoge.

La integración se refiere a la inclusión e interconexión de habilidades cognitivas y habilidades socioemocionales a la experiencia de aprendizaje. En el siglo XXI, se busca promover habilidades transversales, ya que son consideradas transformadoras porque es posible aplicarlas tanto en situaciones familiares como no familiares. Esta dimensión es concordante con el principio de flexibilidad, cuyo foco requiere de gran capacidad de adaptabilidad y aplicación de habilidades a circunstancias reales. El principio de integración también es un llamado a encontrar –grandes temas– en educación, es decir, los puntos en que las diferentes asignaturas y actores de la comunidad escolar se pueden interrelacionar.

La virtualidad como reto en la práctica pedagógica

La investigación se basa en el método de investigación acción, el cual pretende propiciar un cambio social, transformar la realidad y que los agentes tomen conciencia de su papel en este proceso de innovación. Para el caso, una propuesta pedagógico-didáctica para la ejecución de la práctica pedagógica investigativa de los estudiantes del Programa de

17 Propuesta Educación mesa social covid -19 (2020). Didácticos para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis Santiago de Chile. https://www.researchgate.net/publication/343167184_Propuestas_Educacion_Mesa_Social_Covid-19_2020_Didacticas_para_la_proximidad_aprendiendo_en_tiempos_de_crisis_Santiago_de_Chile

Formación de Complementaria. Asimismo, dentro del estudio el método se caracteriza por ser democrático, puesto que todos los actores de los procesos de práctica pedagógica participaron y aportaron desde sus funciones. En este sentido, se concibe el «modelo pedagógico, como el acto del conocimiento que integra la práctica pedagógica investigativa del educador y educando, como parte central en la formación de educadores del ciclo complementario en las Escuelas Normales, con valores y principios éticos, mediados por la integridad profesional e identidad con el contexto histórico, social, multicultural y responsabilidad social»¹⁸.

También se considera como equitativo, pues las contribuciones de todos los participantes son valoradas. De igual manera, es liberador, debido a que combate las injusticias sociales buscando mejorar las condiciones de equidad educativa para los niños y jóvenes de nuestra Escuela Normal Superior. Por lo mencionado anteriormente, se plantearon y se ejecutaron las etapas descritas a continuación.

La primera etapa fue la **aceptación de la nueva realidad educativa por parte de la investigadora, los coinvestigadores y los investigados**. Se precisó una reflexión en torno a la situación de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. Aquí se apreciaron las condiciones propias del contexto, como la lejanía de algunos estudiantes en cuanto a su sitio de vivienda, la posibilidad de acceso a internet, el tener medios tecnológicos para participar de las clases, el tener el tiempo para el trabajo escolar desde la casa, pues son muchos los padres que creen que estar en la casa es sinónimo de ocio y encomiendan sobre los niños y jóvenes tareas propias del campo, del hogar o el cuidado de menores. Esta etapa abarcó un periodo de cuatro meses y se recolectó información por medio de formularios en línea, conversaciones a través de redes sociales y la observación, aunque con poca frecuencia debido al aislamiento.

Por otro lado, el papel de la escuela pasó a otro escenario, uno en el que era y es obligación, trabajar de la mano y con el apoyo de los padres de familia. Este es un punto denso porque muchos padres de familia no

18 Diana Soto, José Mora, José Lima. (2017). «Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, V. 19 n. 29, 2017, 35-66 http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7552/5940

tienen el tiempo suficiente o la disposición para acompañar a sus hijos en su proceso de formación.

De cierta manera, se hace más dificultoso en los grados de preescolar y de básica primaria. Tal como lo afirma Cajiao, «está comprobado que los niños de básica primaria no aprenden virtualmente. Es indispensable el contacto con los docentes y con los compañeros. Sin embargo, hay que reconocer lo aprovechable que son las nuevas tecnologías en estos tiempos. Cuando se retorne a las aulas, se deben buscar modalidades de atención a los niños para que cada uno sea tratado como distinto, aprender con el cuerpo, aprender a través de la lúdica, mantener viva la escuela a pesar de la pandemia»¹⁹.

Por tal razón, y luego de la pandemia, es imposible regresar a lo que teníamos hace un año. Las condiciones aún son muy complejas, se debe dar una etapa de reparación, pues el cierre de las instituciones educativas representa un retraso que equivale a dos años y medio. Inclusive, hay que pensar que los niños de primero tienen un nivel de preescolar en este momento.

Con el fin de atender ese nuevo contexto posterior a la pandemia, Cajiao propone tres tipos de reparación. La primera es la restaurativa, la segunda la regenerativa y la tercera la funcional. En la primera se busca reparar o volver a ver la escuela como estaba antes de la pandemia. La segunda busca tomar la inspiración en los sucesos y condiciones propias de la pandemia para responder a las necesidades de los estudiantes y poder innovar. La tercera es diseñada y construida hacia la facilidad, utilidad y comodidad de los actores implícitos en el acto educativo²⁰. Para el caso, la adecuada sería la segunda reparación, pues hace que una institución abandone ciertas conductas y hábitos que son reprobables y pasen a un orden y estructura adecuadas, según el contexto educativo propio. A través de tal reparación se debe propender por brindar nuevas experiencias para los niños, especialmente los juegos que no pueden tener la misma estructura ni las mismas condiciones de ejecución. Aquí es importante la formación adecuada para los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, en cuanto al dominio y aplicación, en sus

19 Francisco Cajiao. *Para no repetir la historia*. Ibid.

20 Ibid.

prácticas pedagógicas, de juegos y dinámicas que impliquen preguntar a los niños sus sensaciones y emociones durante la pandemia.

La segunda etapa del estudio se relaciona con la **caracterización de las sedes donde se desarrolló la práctica pedagógica**. Con una duración de una semana, pues ya se conocía el contexto. Se tomaron seis sedes rurales y varios cursos de la sede central de la Escuela Normal Superior. La selección de tales sedes y grados se dio según las necesidades investigativas de los estudiantes de tercer y cuarto semestre. Aunque varias de estas sedes son lejanas del centro urbano de Villapinzón, las directivas tomaron todas las rutas posibles para que los niños y jóvenes fueran atendidos en su formación durante el año 2020 a través de la entrega de guías en físico, la apertura de grupos de WhatsApp y todos los medios posibles para suplir las condiciones del entorno.

Es decir que, a través de la práctica pedagógica integral, se atendió a una población netamente rural, identificada por las costumbres propias en las que toda la familia apoya el sustento alimenticio diario a través de la ganadería o la agricultura. En las sedes rurales los grupos de cada curso son pequeños, por tal motivo, es un trabajo en aula multigrado. Lo opuesto ocurre en la sede central, los grupos son de 32 a 35 niños. Así mismo la distribución de los profesores. La mayoría concertó un horario de clases y de atención a los niños a través de los grupos de WhatsApp. El trabajo por medio de plataformas fue imposible. De igual forma, la atención y el acompañamiento de los padres de familia se dio adecuadamente en la mayoría de los grados y niños.

Sin embargo, las condiciones propias de la pandemia y el aislamiento nos llevan a reflexionar sobre la importancia de los juegos abiertos, donde la imaginación se expande, factor nulo durante 2020. Aquí cabe la pregunta: ¿Qué hacer cuando regresemos a las aulas en cuanto a la interacción y emotividad de los niños? Evidentemente, y como lo argumenta Escobar, «los colegios deben ser contextuales, colegios basados en proyectos, colegios para la vida, la educación es la vida misma. Se debe romper la separación entre educación y cultura. Las experiencias vividas, los juegos en el colegio deben llevar a experiencias transfor-

madoras que se destacan por un momento de curiosidad, sensibilidad y la reflexión sobre la experiencia»²¹.

La tercera etapa fue el **análisis y diagnóstico de la población en cuanto a contexto y necesidades de orden tecnológico y didáctico**. Dentro del estudio se tomó como población a los niños de preescolar y de básica primaria de algunas sedes rurales de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora. En cada sede, dos o tres estudiantes de tercer o cuarto semestre desarrollaron su práctica pedagógica investigativa e implementaron su proyecto de investigación. Son evidentes las necesidades de los niños en cuanto a los recursos económicos suficientes para el acceso a internet, en la carencia de equipos tecnológicos que apoyen su proceso de aprendizaje (teléfonos inteligentes o computador personal) y en ocasiones, el mínimo de acompañamiento por parte de sus cuidadores en el proceso de aprendizaje en casa. Sin embargo, los estudiantes de tercer y cuarto semestre se apropiaron de su labor formadora y ejecutaron la práctica pedagógica, convirtiéndose en actores y promotores en ese proceso, perfilando su carácter de pedagogos y líderes sociales.

La cuarta etapa es la **propuesta pedagógico didáctica para el trabajo virtual con los estudiantes**. «La estructuración de la escuela debe llevar a una transformación de la misma, en donde se priorice la formación humana y la formación ambiental»²². Esta mencionada transformación permitió la acomodación de la práctica pedagógica investigativa al contexto virtual de la educación. Por tal razón, el acompañamiento a este proceso de práctica pedagógica se configuró en cascada. Es decir, toma de decisiones por parte del comité del Programa de Formación Complementaria.

Estas decisiones están basadas en las urgencias de formación docente. Lo cual se invita a los profesores de cada sede para ser parte del proceso a través de la guía, orientación y asesoramiento de cada estudiante en formación. Organización de tiempos virtuales de trabajo docente

21 David Arango. *Reimaginar La escuela*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.youtube.com/watch?v=_zGebbwwrNY

22 Francisco Cajiao. *Para no repetir la historia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 20 de noviembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=gSb4exJufts&t=1s>

titular-docente en formación. Planeación, redacción y entrega de talleres virtuales de los estudiantes de tercer y cuarto semestre a cada docente titular; además, entrega de la propuesta investigativa. Encuentro virtual entre los niños y padres de familia de cada grado con el docente titular y con el docente en formación para trabajar en conjunto y empezar el proceso de praxis como tal.

En términos generales, la propuesta didáctica tuvo tres finalidades a ejecutar durante un semestre. La primera, relacionada con el desarrollo virtual de la práctica pedagógica integral en contextos rurales. La segunda, la atención, orientación y acompañamiento a los niños y niñas de las sedes rurales. La tercera, la oportunidad para los estudiantes en formación docente de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el contexto virtual, pero siendo conscientes de la realidad de los niños en la ruralidad. El paso a paso de la propuesta se describe en la siguiente tabla:

Tabla No. 1 Propuesta pedagógico didáctica para el trabajo virtual con los estudiantes.

FASES	DESCRIPCIÓN
Organización de la práctica desde el comité del Programa de Formación Complementaria.	Se destinó una de las reuniones virtuales para reorganizar los procesos de práctica. En esto se tuvo en cuenta la finalidad de cada proyecto de investigación y los avances de estos durante el mes de presencialidad que se logró tener. Se concluyó que los procesos de práctica en la formación docente son imprescindibles y, por tanto, se dio el aval para iniciar el proceso.
Distribución de los espacios de práctica pedagógica	Los espacios de práctica pedagógica fueron concertados con los estudiantes de tercer semestre según las propuestas de investigación planteadas desde el principio del año. Así mismo, los profesores de la básica primaria tenían conocimiento de que, en sus cursos, existía la posibilidad de continuar con la implementación de la investigación, pues ya se habían elaborado diagnósticos.

Encuentros virtuales

Las finalidades de estos encuentros fueron:

1. Organización de la práctica y socialización de los parámetros con estudiantes de tercer semestre y con profesores titulares.
2. Encuentro virtual entre coordinación de práctica, dirección de investigación y estudiantes de tercer semestre para aclarar dudas y hacer seguimiento tanto a la práctica como a los procesos investigativos dentro de esta.
3. Encuentros virtuales y clases virtuales en las que participan los niños de cada grado, el profesor titular y el docente en formación como medio para desarrollar la práctica integral.
4. Encuentros virtuales entre coordinación de práctica y todos los docentes en formación para compartir experiencias.
5. Encuentros virtuales entre directivos, coordinación de práctica y docentes titulares para hacer seguimiento al desarrollo de la práctica.
6. Encuentros virtuales entre docentes titulares, docentes en formación y padres de familia para animarlos en el acompañamiento a los niños.

Reestructuración de las planeaciones de clase.

Según las nuevas condiciones educativas, las necesidades del contexto y las urgencias de aprendizaje y de formación docente, se dio paso a la planeación y redacción de talleres de trabajo. Estos, con el mismo formato establecido desde el consejo académico y según las decisiones temáticas dadas por los profesores titulares. Sin embargo, los docentes en formación tuvieron la oportunidad de plantear sus propios planes de trabajo de investigación según las propuestas y las temáticas de estas.

<p>Asesoría y acompañamiento</p>	<p>Todos los días el profesor titular estuvo orientando al docente en formación en el proceso de práctica integral. Luego de culminar la jornada, se tomaba un momento para analizar los logros del día y los puntos de refuerzo.</p> <p>Semanalmente se programaron reuniones entre coordinación de práctica y docentes en formación para despejar inquietudes y comentar avances o detectar en qué aspectos puntuales había que mejorar.</p> <p>De igual manera, se abrieron espacios de asesoría virtual destinados a la investigación. En estos participaron: dirección de investigación, asesor de investigación de cada proyecto, docente titular del curso, asesor de la UPTC y docentes en formación.</p>
<p>Ejecución de la práctica pedagógica integral</p>	<p>Cada docente en formación fue incluido en el grupo de WhatsApp del curso correspondiente. Tuvo la oportunidad de ejecutar clases de manera virtual. Incluso se dio la oportunidad de atender a los niños sin el acompañamiento del docente titular.</p>
<p>Recursos utilizados en el desarrollo de la práctica</p>	<p>Esto con el fin de dar autonomía docente a quienes están formándose como tal y para propender por la ética docente. Esta última y como lo sostiene Weis, «educamos éticamente orientados a los modos de relación niño-maestro, el día a día, las maneras de hablar, los temas de interés, las necesidades del niño y de su aprendizaje»²³.</p> <p>Se destaca la redacción de talleres de trabajo, la edición de videos de apoyo para las diferentes clases, la grabación de audios con explicaciones básicas, búsqueda y envío de imágenes, videos, frases de ánimo para iniciar el día de clases, exploración de páginas en la web que sirven de apoyo para los niños en los diferentes temas. Guía, orientación y acompañamiento en el registro de los aprendizajes en el cuaderno y estrategias para poder revisarlos. Diseño de planes de trabajo mensuales para los niños que no podían acceder a los grupos de WhatsApp ni a los talleres impresos.</p>

²³ Raúl Weis. Hacia una educación éticamente fundada. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=Ajyx6M7D404>

Procesos de evaluación de la práctica

Esta parte de la propuesta se desarrolló teniendo en cuenta la función de cada participante en el proceso de práctica integral. Los procesos de evaluación se basaron en lo estipulado en el manual de práctica pedagógica investigativa. Se conservó la ficha de evaluación, esta vez quincenal, para que cada docente titular y según los indicadores, evaluará cualitativa y cuantitativamente el desempeño de cada docente en formación.

Así mismo, los docentes en formación debían entregar digital y quincenalmente un informe de avances de la práctica. Este informe tenía aspectos puntuales que permitían evidenciar la ejecución eficiente de la práctica. Se organizó, por cada estudiante de tercer semestre, una carpeta digital en la que se conservan tales informes, las fichas de evaluación, las fichas de autoevaluación y todos los talleres que fueron diseñados por ellos.

Fuente: Elaboración propia.

La quinta etapa, con una duración de seis meses, fue **validación de la propuesta, sistematización y contrastación de la información obtenida**. En este punto se ve la importancia y la coherencia de la propuesta con el contexto educativo del año 2020 y con las necesidades de la población seleccionada. Además, el plan de trabajo propende por el bienestar individual, emocional y académico de los niños de las sedes rurales. Este aspecto está forjado desde la propuesta que hace Alvarado, quien concibe los marcos axiológicos resignificados a través del respeto, la responsabilidad y la justicia como posibilidad de equidad e inclusión.

En consecuencia, uno de los retos de la educación del siglo XXI y enfrentando la pandemia actual, se basa en el carácter multimodal de la misma, en la inter y la transdisciplinariedad, y en el entrenamiento del pensamiento crítico de nuestros niños para la resolución de problemas.

Otro aspecto que le da validez a la propuesta es la disposición de los niños para el aprendizaje permanente. El factor innovador en este rango es la articulación que los estudiantes lograron hacer entre la investigación y la pedagogía, lo que implicó desarrollar en los niños la capacidad de asombro, el enseñar a saber preguntar y saber observar, lo que permite la ejercitación de ese pensamiento crítico a través de la investigación como aprendizaje y como capacidad de agencia, esa libertad

para alcanzar aquello que se valora, que se considera justo como punto de llegada del conocimiento.

En el caso de la investigación como requisito en el proceso de formación docente, esta se toma como centro del acto pedagógico, pues desarrolla ese espíritu indagador en quienes se forman como docentes. Así, la investigación en el contexto rural de la Escuela Normal, se toma como práctica histórica y social caracterizada por ser subjetiva, estética, comunicativa, ético política y científica. Es y debe responder a las necesidades de los niños, a las carencias de algunos docentes y al acompañamiento de los padres de familia. De igual manera debe permear la comunidad rural a través de la proyección social.

Resultados

El proceso ejecutado durante dos años para consolidar la propuesta investigativa, emergió un tanto de la desesperanza y la duda, pues era inexistente un contexto como el dado en 2020. Sin embargo, el trabajo en equipo permitió la resiliencia y se pudo salir adelante con la práctica pedagógica integral y con ella la eficiente consolidación de las propuestas investigativas. No obstante, la virtualidad suprimió la posibilidad de que los niños se manifestaran en la interacción con el otro. Tal y como lo expresa Durán: «el juego como territorio, como posibilidad para que el niño interactúe, el juego es forma de habitar en el mundo, forma de relación»²⁴. El ejercicio del juego como medio de aprendizaje permite la construcción del mundo, evoca las formas de ser y de estar, y permite la participación infantil. Los niños juegan para aprender, y los maestros, a través del juego, comprueban quién es el niño, cómo es su ambiente familiar, cómo son sus procesos de socialización, creación y construcción.

Un factor revelador en el proceso de la práctica pedagógica integral, es el rol de los padres de familia como compañeros interaccionales. Según la propuesta de Brewster en Rojas, «el compañero interaccional proporciona una estructura o marco referencial que Brunner designó

²⁴ Sandra Durán. El juego: manifestaciones, interacciones y presencias. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=YkDP99iQPEk>

como *Scaffolding*»²⁵. Es el núcleo familiar el encargado de apoyar y acompañar al niño en su proceso de adquisición de los conocimientos; esto se marca mucho más en los niveles de preescolar y de básica primaria. No quiere decir que los profesores abandonemos nuestra labor y dejemos de lado nuestra vocación, solo que los espacios cambian y las condiciones no están del todo dadas para atender la parte emocional de los niños, que es vital en su desarrollo y crecimiento personal.

Uno de los resultados destacables en la investigación, es la transformación de las planeaciones de clase y el mejoramiento de las habilidades de escritura y de redacción de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. La nueva propuesta de planeaciones debe cumplir con una condición ineludible, y es que el texto se defienda por sí mismo, que el lector, en este caso los niños y los padres de familia, comprendan globalmente el paso a paso y alcanzar el conocimiento. Sin embargo, el trabajo a través de talleres implicó también la habilidad para reducir en poco espacio, lo que se puede trabajar en uno o dos meses. Es evidente que la situación actual redujo espacios de interacción social, pero abrió puertas para acrecentar otras habilidades cognoscitivas.

Por otra parte, y como lo afirma claramente Tezanos, (2020), «los maestros deben luchar por la formación de ciudadanos autónomos, debemos reinventarnos porque somos los maestros quienes hacemos la escuela». En este punto y en las condiciones actuales, cabe preguntarnos: ¿somos maestros por amor o por accidente? Se puede responder desde la experiencia de este estudio que nuestras acciones, la dedicación y el compromiso por la formación de los niños y jóvenes de la comunidad, revela el amor por la labor. Se traduce ese amor en vocación, entendida esta última como «devoción en el verdadero sentido de la palabra »²⁶. Es así como bajo la lupa de esta concepción, y siendo resilientes con la situación, se configuró un concepto de práctica pedagógica investigativa que sobrepasa la mera enseñanza. Es decir, la formación de ciudadanos autónomos que buscan el bienestar común, pero también el bienestar del otro, de los otros y de la naturaleza.

25 Leyla Rojas. Como aprenden los niños una lengua extranjera. Editorial: Magisterio, Aula Alegre Magisterio. Bogotá, 2000. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/c-mo-aprenden-los-ni-os-una-lengua-extranjera>

26 Ronald Barnett, *Los límites de la competencia. El conocimiento la Educación superior y la sociedad*. (España: Editorial Gedisa, 2001): 103.

Por otro lado, «la escuela y la universidad serán capaces de estimular la curiosidad y garantizar el derecho a buscar la propia verdad»²⁷. No obstante, bajo la premisa de la educación a través de los medios tecnológicos, se reflexiona sobre las relaciones humanas convertidas en artículo de lujo. Las redes sociales se encargan de mantener vivas las relaciones sociales cuando se vuelve a la normalidad, pero estas se pueden convertir en espejismos. Cuando los niños y jóvenes retornen a las aulas, se deben desintoxicar del exceso de tecnología, pues en este momento somos esclavos de ella.

También, y de acuerdo a la experiencia de la presente investigación, se incrementó la brecha educativa y las desigualdades aumentaron. Son pocos los niños de nuestra ruralidad que tienen acceso a internet o a medios tecnológicos desde sus hogares. Si comparamos municipios cercanos a la sabana de Bogotá con el municipio de Villapinzón, Cundinamarca, es más factible para los primeros asistir a clases virtuales y tener un horario organizado. Además, el apoyo del gobierno local y de las empresas, es más evidente en poblaciones cercanas a las grandes urbes que el dado a los pueblos más rurales. Lo anterior es expuesto acertadamente por Dussel cuando dice que «la relación escuela–fragilidad, tiene un vínculo muy profundo. La escuela se debe considerar como espacio de autonomía, espacio del aula, de reflexión, y se volvió muy público»²⁸. Luego de la pandemia, debemos pensar cómo recuperar lo propio del aula, cómo ser verdaderos acompañantes del proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Las Escuelas Normales Superiores fundamentan la formación de maestros en ese entramado de la práctica pedagógica investigativa con la teoría. Tal relación permite poner en función las estrategias pedagógicas, la diversidad de metodologías, las didácticas específicas, los procesos evaluativos y formativos en contextos reales. No obstante,

27 Nuccio Ordine. *Una escuela para la vida: la importancia de los buenos profesores y el conocimiento inútil*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=A0r7tUxKp0&t=145s>

28 Inés Dussel. *El desafío de sostener la escuela en la pandemia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 24 de julio de 2020.

estos dos elementos que se añaden son la formación docente desde la virtualidad y la práctica pedagógica investigativa virtual, convirtiéndose en un reto que permitió buscar estrategias para que los docentes en formación logren llegar a los estudiantes, es así que la combinación de estos cuatro ejes cimentó la presente investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se logró el diseño, la aplicación y la validación de la estrategia pedagógico didáctica para la ejecución de la práctica pedagógica integral. Los tres pasos nombrados fueron exitosos, válidos y viables, respondieron a las necesidades de formación docente y al contexto rural de los niños pertenecientes a cada sede. Además, fue de vital importancia la participación de directivos, equipo del Programa de Formación Complementaria, docentes de preescolar y básica primaria, docentes en formación, padres de familia y niños para poder validar la estrategia. Cada uno dio su aporte y cumplió con sus funciones para que entre todos se apoyara los procesos de formación y de aprendizaje de los niños.

Así mismo, los docentes en formación estructuraron las lecturas de contexto de las sedes, donde se desarrolló la práctica pedagógica integral como insumo para sus propuestas investigativas y como medio para conocer y caracterizar la comunidad, el contexto y los niños con quienes trabajaron, y cada docente en formación analizó las necesidades tecnológicas y de aprendizaje de los niños. De esta manera se pudo hacer la propuesta muy contextualizada.

De igual forma, se diseñó la estrategia pedagógica respondiendo a las necesidades tecnológicas y de aprendizaje de los niños de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora y de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria. Así mismo la práctica pedagógica investigativa de tercer y cuarto semestre permitió la validación de la estrategia pedagógica.

Es preciso mencionar que se evidenció la necesidad de formación docente en el uso y aplicabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación, el manejo de recursos digitales y software educativo que permitan volver a las aulas. Sumado a que el docente no está capacitado en el uso de las TIC, las mayoría de instituciones educativas públicas no cuentan con un buen servicio de internet ni herramientas

informáticas, por lo que no permitiría tener buenos resultados en el proceso de alternancia.

El trabajo educativo virtual, en la alternancia o posterior a la pandemia, debe acarrear un cambio en las estructuras organizativas, pedagógicas y didácticas que propendan por aprendizajes exitosos en todas las dimensiones de los niños y de los jóvenes, a través de su autonomía y compromiso por su proceso formador.

Finalmente, el presente ejercicio investigativo lleva a reflexionar a los participantes y los investigadores en cuanto a la gestión del tiempo, la autonomía y la flexibilidad de la enseñanza. Del mismo modo, repensar las competencias, los contenidos, los logros de aprendizaje y los criterios de evaluación en la formación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Sara. *Más allá de las competencias: desarrollo humano y capacidad de agencia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 25 de septiembre de 2020. <https://youtu.be/ODCZrBkgVcg>
- Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento la Educación superior y la sociedad*. España: Editorial Gedisa. (2001).
- Cajiao, Francisco. *Para no repetir la historia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 20 de noviembre de 2020. <https://youtu.be/lIEAJsBnbwg>
- Durán, Sandra. *El juego: manifestaciones, interacciones y presencias*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 28 de agosto de 2020. <https://youtu.be/YkDP99iQPEk>
- Dussel Inés. *El desafío de sostener la escuela en la pandemia*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 24 de julio de 2020. <https://youtu.be/YBWhtB5ZdZg>
- Escobar Arango, David. *Reimaginar La escuela*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 16 de octubre de 2020. https://youtu.be/_zGcbbwvrNY
- González, Chiqui. *Territorio, Cultura y Comunidad*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 02 de octubre de 2020. <https://youtu.be/YZiFjfvOVQI>
- López, J. E. C. *Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el «Frente Nacional»: 1958-1974*.

- Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (6) (2014). Recuperado a partir de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2375
- Peralta, María. *La pregunta: puerta a nuevos mundos de creación y transformación*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 6 de noviembre de 2020. <https://youtu.be/E29JvN-0hfw>
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile. https://www.researchgate.net/publication/343167184_Propuestas_Educacion_Mesa_Social_Covid19_2020_Didacticas_para_la_proximidad_aprendiendo_en_tiempos_de_crisis_Santiago_de_Chile
- Ordine Nuccio. *Una escuela para la vida: la importancia de los buenos profesores y el conocimiento inútil*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 31 de julio de 2020. <https://youtu.be/AHuNeCg1s9o>
- Pulido Huertas, D C, Nájjar Sánchez, O, & Guesguán Salcedo, L G. (2016). Vivamos la innovación de la inclusión de dispositivos móviles en la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 115–140. <https://doi.org/10.19053/22160159.5220>
- Rátiva Velandia, M. «La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la Práctica Pedagógica de 1998 a 2010». Tesis Doctorado en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (2017), 76.
- Rojas, Leyla. *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera*. Aula Alegre Magisterio. Bogotá. (2000)
- Soto Arango, D. E., Mora García, J. P., & Lima Jardilino, J. R. *Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), (2017) 35–66. <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Soto Arango, Diana. E. *La ruralidad en la cotidianidad escolar Colombiana Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (2013). <https://doi.org/10.19053/01227238.1621>

Tezanos, Aracely. *Ser maestro: lo extraordinario del oficio de enseñar*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 04 de septiembre de 2020. <https://youtu.be/MDIY7156T14>

Weis, Raúl. *Hacia una educación éticamente fundada*. Comunicación presentada en Charlas con maestros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 18 de septiembre de 2020. <https://youtu.be/vnjAHAkUIMY>

LA ESCUELA NORMAL DE JUNÍN. FORMANDO EDUCADORES DESDE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Luisa Fernanda Jiménez Cubillos¹
Sandra Milena Ochoa Pérez²
Diana Elvira Soto Arango³

Introducción

La importancia de la investigación reside en que ha sido el medio para el progreso de la sociedad, que no solo se limita a la ciencia sino a otros campos de conocimiento como economía, psicología, antropología, historia, el arte y hasta la educación. En ese sentido, la investigación educativa o investigación en educación se ha convertido en una necesidad y una herramienta para el docente, su papel es transformar la vida escolar y mejorar procesos educativos.

De acuerdo con lo que plantea Fernández⁴, se hace necesario que las universidades formen en investigación para que los estudiantes puedan aspirar a involucrarse en investigaciones científicas y además ser personas competentes en el campo laboral de la educación. En la universidad, se utiliza la investigación formativa donde se forma para investigar. Aprender la lógica de la actividad investigativa, como funciona y se hace.

1 Profesora de la Escuela Normal Superior de Junín, Magíster en enseñanza de las ciencias, Licenciada en química correo electrónico: Lukasupn@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6099-8026>

2 Magíster en Historia de América Latina y Mundos Indígenas, Universidad Pablo de Olavide - Sevilla y Estudiante de Doctorado en Historia, Geografía e Historia del Arte. correo electrónico: ochoamilena48@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0983-7515>

3 Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. correo electrónico diana.soto@uptc.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

4 Catalina Fernández, «La investigación: un valor agregado al profesional en educación». *Instituto de estudios de educación – IESE*, 12. (2011): 1-8.

Para Orozco la investigación es:

una actividad inseparable a los procesos de formación de maestros, los profesionales de la educación se forman investigando y los programas mismos constituyen un proceso que se configura como objeto a investigar. Por tanto, la investigación hace parte de la formación de los maestros, pues se constituye como un medio para configurar sus aprendizajes y llevarlos a la práctica.⁵

Nos formamos para investigar, investigando de la mano de los tutores se van perfeccionando las habilidades investigativas. Afinar dichas habilidades requiere tiempo y dedicación. En este proceso no solo se benefician los estudiantes sino los docentes también, quienes están en mejoramiento continuo y reflexión constante sobre su práctica, resignificando, realizándose, ensayando alternativas y validándolas para mejorar, que consoliden un aprendizaje significativo para los estudiantes. Esto no es ajeno a las Escuelas Normales pues en ellas se forman los maestros de formación inicial.

Para Restrepo⁶, la investigación educativa está centrada en lo pedagógico, refiriendo a estudios evolutivos sobre la pedagogía o la investigación aplicada, enfocada en aspectos pedagógicos que pretenden el mejoramiento de la educación, como el estudio del currículo, estilos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (espacios de aprendizaje, herramientas, organización, clima escolar, relaciones interpersonales o comunicación), la evaluación de los aprendizajes, dominio de grupos en el aula, y la motivación hacia el aprendizaje. Para lograr su propósito, la investigación educativa observa, describe, explica, comprende, experimenta y desarrolla al interior de la escuela o el aula, dando lugar a una investigación teórica y experimental.

Desde el año 2018, la investigación en la IED - Escuela Normal Superior de Junín, tiene un cambio significativo, pues, aunque se venía trabajando, se realizaba de forma aislada, no involucraba a los docentes de las

⁵ Juan Carlos Orozco Cruz, «Concepciones de investigación en la formación de docentes». *Revista Colombiana de Educación*, 36-37 (1998). <https://doi.org/10.17227/01203916.5872>

⁶ Bernardo Restrepo Gómez, *Investigación en Educación*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia. (Módulos de Investigación Social) 1996.

diferentes áreas del conocimiento y se limitaba a un proceso exclusivo del docente de investigación, los estudiantes de la media y maestros en formación⁷. El proceso fue liderado por la rectora Cristina Enríquez López, quien en ese momento tenía la titánica tarea de acreditar la institución, lograr cumplir con los trece ítems de calidad que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) solicita para el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria (PFC), y por lo cual se tuvo que reformar algunos aspectos.

Ahora, la investigación fue un trabajo colectivo en que los docentes de las diferentes asignaturas conformaron grupos de investigación y plantearon sus propuestas de investigación partiendo de sus intereses personales y de su área de desempeño, los estudiantes eligen el grupo de investigación al cual desean pertenecer, asumen el papel de investigadores y los docentes de coinvestigadores.

Del mismo modo, se le dio una reestructuración conceptual, en cuanto a la conformación de una sola línea de investigación llamada *Maestro y Comunidad*, en la que se trabajan dos modalidades investigativas: pedagogía y didáctica en el aula y proyección social. La primera, relacionada con uno de los principios institucionales: enseñabilidad, que constituye un abordaje teórico-práctico, parte del interés del docente por profundizar en su saber específico y se adelantan proyectos pedagógicos relacionados con estrategias didácticas, evaluación, uso de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y otras necesidades del quehacer en el aula.

En la segunda modalidad, se vincula el grupo de investigación del área de ciencias sociales y los maestros en formación del programa de formación complementaria. Busca atender las necesidades de la comunidad a nivel institucional y local, mejorando las condiciones de vida en cuanto a los componentes social, cultural, ambiental y científico, por medio de acciones formativas que generen su transformación⁸.

7 Luisa Fernanda Jiménez Cubillos, «La investigación en la Escuela Normal Superior de Junín: Una apuesta desde las diferentes áreas». (Comunicación presentada en IV Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales 2021), México, 10 - 12 de febrero del 2021. <http://revistavoces.net/iv-coloquio-formacion-educadores-2021/>

8 Ibid.

Investigación en las Escuelas Normales: Caso Junín

La investigación en la Escuela Normal de Junín se orienta desde grado sexto a once con una intensidad horaria de una hora en la básica y dos horas en la media. En la básica, los estudiantes reciben formación teórica que les permita afianzar sus conocimientos referentes a los pasos, metodologías, técnicas e instrumentos para realizar una investigación, esto le permite tener herramientas para iniciar su trabajo investigativo en grado décimo y once.

En la media, los estudiantes comienzan a desarrollar su proyecto de investigación, dándoles a conocer la estructura investigativa de la Escuela Normal, y con base en ello, eligen el grupo de investigación de su preferencia. Además, el tema de investigación, una vez seleccionado, se vincula a los proyectos que desarrollan cada uno de los docentes e inician el proceso investigativo acompañado de su coinvestigador y docente de investigación. Los estudiantes de grado once reciben asesorías por parte de sus coinvestigadores durante una hora semanal cada quince días. En cuanto al conocimiento disciplinar y los avances de la investigación, la aplicación del proyecto se realiza durante las clases de investigación una vez en semana y al finalizar el año, socializan los resultados del trabajo adelantado durante esos dos años ante la comunidad educativa.

En el programa de formación complementaria, los maestros en formación inician su trabajo investigativo a partir de la observación pedagógica y la lectura de contexto que realizan durante el segundo semestre, teniendo en cuenta algunos aspectos como: pedagogía y didáctica, convivencia escolar y familiar, ambientes de aprendizaje y la evaluación; identifican las problemáticas, definen el área de intervención, conforman el grupo de investigación y se asigna un docente coinvestigador. Durante el tercer y cuarto semestre desarrollan el trabajo investigativo de manera integrada con la práctica pedagógica, aplican las actividades propuestas y sistematizan, elaborando el documento final, el cual es socializado ante la comunidad educativa.

Los proyectos que se adelantan tienen la posibilidad de ser presentados en eventos académicos como congresos, seminarios, simposios, foros y demás, también pueden ser publicados en la Página Web de la ins-

titución, la revista *Destellos Normalistas*, o participar en convocatorias externas para publicación y divulgación a través de artículos, capítulos de libros e informes. Por mencionar la participación en eventos académicos, investigaciones en colaboración con grupos de investigación externos como el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, participación en redes nacionales e internacionales como la Red internacional «Formación de Educadores en Escuelas Normales».

La Escuela Normal cuenta con un documento institucional en el que se recopila la caracterización, manuales, guías y procedimientos que se llevan a cabo en la práctica pedagógica e investigación, y es conocido por la comunidad educativa: estudiantes, maestros, directivos y padres de familia. En este se encuentran establecidos los actores involucrados en el proceso investigativo, además de las funciones que cumplen cada uno de ellos. A manera general, se enuncian algunas de estas funciones: en cuanto al co-investigador, su labor consiste en orientar, proponer, acompañar y colaborar en el desarrollo del proceso investigativo que adelantan los estudiantes (investigadores principales). El coordinador de investigación, quien es el docente encargado de la asignatura en la media y PFC, es responsable de coordinar, planear, orientar y desarrollar la actividad investigativa con los grupos de investigación, apoyado de los coinvestigadores. Y por último, tenemos a los estudiantes y maestros en formación, que son los investigadores principales encargados de generar, fomentar, organizar, ejecutar y evaluar el desarrollo de proyectos de investigación tendientes a solucionar problemas del entorno pedagógico y social.

Actualmente, la institución cuenta con catorce proyectos en la educación media, distribuidos así: cuatro corresponden al área de humanidades, dos al área de ciencias naturales, tres a ciencias sociales, dos en matemáticas, dos del grupo STEAM y uno en el área de pedagogía. En ese sentido, cada grupo de investigación tiene un nombre, una descripción y sus objetivos. De manera general presentamos cada uno de ellos en la tabla 1.

Tabla 1. Proyectos en la educación media

Área	Grupo de investigación	Subproyectos
Humanidades-español/inglés	Animando la lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura puerta del saber. 2. Intervención pedagógica para la estimulación de la funcionalidad auditiva, visual, y lateralidad en los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primero de primaria. 3. Propuesta de intervención pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoras de comprensión e interpretación a través de la animación a la lectura. 4. Aprender inglés es diverfantástico.
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Ver, entender y aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1. De los estatutos del género a las políticas de apropiación y socialización del empoderamiento femenino. 2. Secuencia didáctica para la enseñanza de las ciencias naturales.
Matemáticas	Recursos educativos digitales en el aula de matemáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas divertidas con softwares educativos. 2. Geogebra, una alternativa para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en el grado décimo (10°).
Educación Física, Artes y Tecnología	STEAM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis biomecánico para el mejoramiento de la técnica del lanzamiento en el baloncesto con los estudiantes del grado 902 de la escuela normal superior de Junín. 2. Una propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades interpersonales con estudiantes de habilidades diversas de la escuela normal superior de Junín.
Pedagogía	Manejo de emociones en la educación inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implicaciones pedagógicas y estrategias didácticas para el reconocimiento y expresión de emociones en la educación inicial.
Ciencias Sociales	Proyección social e investigación acción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia y paz en la escuela Nuestra Señora del Rosario (grado 5). 2. Memoria histórica del conflicto armado en el municipio de Junín. 3. Tejiendo la memoria del municipio de Junín con nuestros niños y adultos.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el programa de formación complementaria contamos con tres proyectos de investigación, que este año le apuntaron a trabajar con la comunidad y específicamente con población adulta, desde el componente de proyección social y las modalidades de atención educativa a poblaciones con la Ley 115 de 1994⁹, bajo tres líneas: alfabetización en lectura y escritura, alfabetización tecnológica y actividad psicomotriz con el adulto mayor. Dichos trabajos surgieron de la necesidad de fortalecer el eje de extensión, ya que, desde la acreditación, se precisaron algunas oportunidades de mejora.

Como establece el MEN¹⁰, la extensión es un proceso vinculado a la experiencia, actividades y recursos de las ENS que busca el desarrollo local, regional y nacional desde la promoción de programas y acciones académicas para la atención a las necesidades y requerimientos de las comunidades. Y en ese sentido, la extensión se concibe como el medio de formación de ciudadanos que contribuyen a transformar la realidad desde el ámbito educativo, familiar y social comunitario, pues no se puede desconocer el rol social del educador y la estrecha relación entre educación y ser social.

Para ampliar un poco el resultado de los proyectos adelantados en cada grupo de investigación por áreas de conocimiento, bajo el diseño de investigación acción, considerando que es un plan piloto y que está expuesto a mejoras o reestructuración, se puede enunciar:

En los proyectos de humanidades se logra realizar una intervención pedagógica con los educandos, sin embargo, lograr el hábito lector en ellos es una tarea compleja que requiere de tiempo y constancia, por tanto, se hace necesario darle continuidad a los proyectos para que los resultados sean óptimos y de mayor relevancia.

En el área de matemáticas, los proyectos favorecen el aprendizaje y el uso de recursos educativos digitales como Geogebra, el cual logra el interés de los educandos, haciendo más dinámico y práctico las temáticas.

9 Decreto 4790. Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas Normales Superiores. (Bogotá Colombia), Ministerio de Educación Nacional (MEN).

10 Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores (Bogotá, Colombia), Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En cuanto a los proyectos de las áreas de Ciencias Naturales, Educación Física y Artes, se logra transversalizar, considerando aspectos como la socioemocionalidad, educación sexual y la inclusión, los cuales dieron la pauta para seguir trabajando en proyectos desde este campo.

Con respecto a los proyectos adelantados desde la modalidad de proyección social, en los cuales se encuentran los de formación complementaria que se realizaron durante la pandemia por el virus COVID 19, y cuya población objeto de estudio fueron adultos, se consiguió tener otra experiencia diferente pero significativa para los maestros en formación, quienes hasta ese momento solo habían trabajado con los niños y niñas de las escuelas anexas a la institución, aunque los proyectos no perdieron su sentido pedagógico y educativo.

Práctica Pedagógica Investigativa

El Ministerio de Educación Nacional establece la investigación como uno de los ejes transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores¹¹, a partir de tres ámbitos esenciales para la formación docente. El primero, la capacidad de indagación y la postura reflexiva del educador en torno a su praxis, con carácter investigativo, para adelantar en la adquisición de estructuras conceptuales derivadas de la experiencia hacia la construcción y afianzamiento del conocimiento. El segundo, la formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, logrando el dominio teórico y práctico que instaura la pedagogía como disciplina. Y tercero, el reconocimiento de la investigación como posibilidad didáctica para el desenvolvimiento de la práctica pedagógica. En efecto, formar un docente investigador es imprescindible, pues es lo que permite consolidar sus saberes y generar nuevos conocimientos, además de apropiarse en la práctica.

Se ha desarrollado en diversas investigaciones que el maestro investigador debe asumir la práctica educativa, en primera instancia, como un espacio para indagar, cuestionar su ser y quehacer docente, que se pregunta por los objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza, regulando el trabajo didáctico con el fin de evaluar el proceso y los resultados. Es decir, le permite hacer

¹¹ Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (Bogotá Colombia), Ministerio de Educación Nacional (MEN).

un ejercicio autorreflexivo de su práctica. Además, brinda la posibilidad de identificar problemas o dificultades en el aula, indagar, reflexionar sobre los mismos y proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora.

No obstante, con esto no se puede desconocer la estrecha relación que existe entre teoría y práctica, investigación y enseñanza, pues para tener una práctica de calidad esta necesita apoyarse de la investigación, y la investigación encuentra en la práctica el recurso y el ámbito para examinar, estudiar y aplicar sus resultados.

De acuerdo con Sosa, «la práctica pedagógica se genera en el sentido de problematizar la educación en el campo pedagógico y educativo, de tal forma que le permita al maestro interrogarse, plantear problemas, construir propuestas, proyectos, desarrollarlos, experimentarlos con docentes, estudiantes-maestros y comunidad en general»¹². Con la práctica pedagógica, el maestro en formación reflexiona sobre su que-hacer en el aula y la necesidad de hacer investigación para transformar y mejorar la educación desde el contexto en el que se encuentre.

Ahora bien, no siempre se encuentra todo a favor del docente investigador, Tomé¹³ menciona las limitaciones que se pueden presentar en las investigaciones educativas realizadas por los docentes, las categoriza en primer y segundo orden, así; limitaciones de primer orden: condiciones de trabajo, escasez de recursos materiales, escasez de tiempo para realizar la investigación, dificultades en las relaciones docente-estudiantes. Limitaciones de segundo orden: falta de participación de otros profesionales implicados, aumento de responsabilidades por parte de la institución, falta de apoyo del equipo directivo, y, en algunas ocasiones, cambio de los contenidos en el currículum.

Desarrollo del proceso investigativo en las Escuelas Normales

En la formación inicial de maestros, es pertinente pensar el sentido de la investigación que se lleva a cabo. En el transcurso del tiempo se ha

12 Aura Teresa Sosa León, «La práctica Pedagógica, una mirada desde la investigación». Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires Argentina noviembre 2014, 8.

13 María Tomé Fernández, «El docente como investigador. En Investigación». *La práctica docente*. (2015):21-27.

circulado entre la idea de una *investigación formativa* o una investigación *propriadamente dicha*. Marín¹⁴ señala que las reflexiones que se han dado siempre entre las escuelas normales y las facultades de educación versan sobre cuál es la investigación que le corresponde a la escuela normal y en qué difiere de la que imparten las facultades de educación, encontrando que algunos expertos provenientes de las mismas facultades, sugieren que es la *investigación de orden formativo*, entendiendo esta como aquella que ha de despertar «el espíritu y la motivación» hacia la investigación. Por otra parte, la investigación «propriadamente dicha», es la que realizan los expertos en educación y pedagogía, las cuales producen saber y conocimiento pedagógico; esa es la que se considera investigación de verdad. Pero esta aseveración no es del todo cierta, ya que las actuales disposiciones legales que regulan y rigen el funcionamiento de las escuelas normales, configuran la investigación como eje primordial en la formación de educadores y cuya finalidad implica una doble tarea:

La primera es la producción de saber pedagógico, algo que necesita la participación de los estudiantes en procesos investigativos que les permita obtener destrezas para la elaboración de proyectos o la participación en grupos de investigación. La segunda tarea implica la obtención de resultados y avances en los procesos investigativos que cooperen al mejoramiento e innovación de prácticas y métodos pedagógicos. En ese mismo sentido, las escuelas normales se han preocupado por avanzar y dar a conocer los procesos investigativos que realizan en sus instituciones a través de ponencias, eventos académicos, publicaciones en revistas y comunidades académicas, entre otros.

En este marco de la investigación, para Restrepo¹⁵ la investigación de aula no siempre debe darse en el aula sino en cualquier espacio educativo institucional en el que se desarrolle un aprendizaje formal; de tal manera, Restrepo menciona que «hay tres tipos o formas de hacer investigación, estas son: la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes, y la investigación en la que el docente acompaña a los estudiantes».

14 Dora Lilia Marín, «De la investigación que es formativa y produce conocimiento: una experiencia de investigación en la escuela normal superior», *Pedagogía y Saberes*, No. 20 (2004): (31-38).

15 Bernardo Restrepo Gómez, «Investigación de aula: formas y actores», *Revista Educación y Pedagogía*, Vol.21., No. 53(2009): 105.

Estas diferentes maneras de considerar la investigación, permite a los estudiantes vincular sus saberes en la práctica, siendo un tema fundamental y relevante en la participación a través del pensamiento crítico y analítico. Cabe entonces señalar estos aspectos en la investigación:

En la investigación sobre sí mismo o sobre su práctica, Restrepo afirma que «el docente reflexiona críticamente su práctica, con miras a analizarla a profundidad para descubrir su estructura y funcionamiento, y con base en los resultados, transformarla positivamente, de manera que los estudiantes logren niveles superiores de aprendizaje»¹⁶.

La investigación del docente sobre los estudiantes reflexiona acerca de los productos investigativos de los estudiantes y se tiene en cuenta para tomar decisiones de retroalimentación y mejoramiento. Esta modalidad de investigación tiene doble propósito, la retroalimentación o la información de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

A su vez, Restrepo realiza una reflexión del vínculo del docente estudiante:

La investigación del docente con los estudiantes, el docente y los estudiantes indagan sobre objetos de estudio de diferentes disciplinas de conocimiento, bien sea sobre la teoría o sobre aspectos prácticos y de aplicación o verificación de la teoría. El docente actúa como investigador principal, planteando macroproyectos de investigación y los alumnos se vinculan a estos mediante subproyectos relacionados con los mismos, o incita a los estudiantes a plantear problemas o preguntas de investigación en áreas determinadas y los asesora en su desarrollo¹⁷.

Con lo anterior, queda claro que son muchas las oportunidades que el maestro tiene para investigar y desde diferentes perspectivas, lo cual favorece el desarrollo profesional, que permite innovar, mejorar y replantear sus prácticas educativas; avanzar en el conocimiento educativo, además contribuir al fortalecimiento y el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes. Así, la actividad en investigación confiere un proceso que genera aportes al conocimiento, realizando una comprensión que profundiza en la intervención de problemáticas sociales.

16 *Ibíd.*, 106.

17 *Ibíd.*, 109.

Competencias del investigador

La formación en investigación es la oportunidad de formar docentes con las siguientes capacidades, actitudes y competencias. Tomé¹⁸ presenta las siete competencias del investigador:

1. Capacidad de reflexión sobre su práctica. Le permite tomar conciencia de los pasos a seguir y de las mejoras que pueden darse.
2. Actitud de autocrítica y evaluación profesional. Le permite seguir al maestro el proceso de manera adecuada.
3. Capacidad de adaptación a los cambios. Un docente capaz de superar el miedo al cambio y apostar por la tolerancia y nuevas formas de enseñanza.
4. Capacidad de iniciativa y toma de decisiones. Un líder de los proyectos de investigación, capaz de tomar la iniciativa en su trabajo y el de los demás.
5. Trabajo en equipo. Los procesos de innovación docente requieren del trabajo de diferentes profesionales en su desarrollo y evaluación.
6. Voluntad de autoperfeccionamiento. Una actitud propia del proceso investigador, donde el docente intenta superar los proyectos antes realizados.
7. Compromiso ético profesional. El docente es capaz de comprometerse con una investigación alcanzable.

Hablar de competencias en el campo educativo se ha vuelto algo habitual, y la formación en investigación no puede ser ajena a ello; un estudiante durante su formación adquiere ciertas competencias que debe ir perfeccionando con el tiempo y la praxis. De acuerdo con Castillo, «las competencias investigativas han sido objeto de revisión por muchos autores, sin embargo, se encuentra gran similitud, aunque las categorizaciones luzcan diferentes, hay ciertas cualidades y capacidades, tanto individuales como colectivas, que son necesarias en la formación del docente investigador»¹⁹. Al comparar la clasificación que realizan dos

18 María Tomé Fernández, «El docente como investigador. En Investigación». *La práctica docente*. (2015):21-27.

19 Sandra Castillo, «Competencias investigativas desarrolladas por docentes de matemática», *Canoas*. Vol.10., No. 2. (2008): 62.

autores, se encontró la complementariedad entre los modelos, renombró algunas competencias y añadió dos nuevas categorías, que nominó competencias tecnológicas y competencias interpersonales.

En la tabla 2, «Descripción de las competencias en el ámbito investigativo», se presenta la clasificación realizada por el autor, para tener una visión global que muestra palabras claves, permitiendo la comprensión de cada una de las competencias del investigador, dado que posibilitan en el proceso investigativo, la concertación articulada del pensamiento crítico.

Tabla 2. Descripción de las competencias en el ámbito investigativo²⁰

Campo de competencia	Descriptor
Competencias cognitivas	Observar, describir, consultar, interpretar, desarrollar
Competencias para preguntar	Desarrolla habilidades para plantear preguntas, tanto en la lógica del descubrimiento (investigación cualitativa) como en la lógica de verificación (investigación cuantitativa), y deben guardar correspondencia con la formulación del problema.
Competencias observacionales	Observar, incluyendo los grados de observación (participante, pasiva, moderada, activa y completa) Registrar, desarrolla habilidades para registrar Observaciones.
Competencias procedimentales	Diseño, experimentación, comprobación, sistematización
Competencias analíticas	Análisis de datos, categorización de variables, clasificación, distinguir y elaborar los diversos tipos de dominio.
Competencias comunicativas	Redacción del informe de investigación, comunicar en ponencias y conferencias, publicar en revistas especializadas.
Competencias tecnológicas	Uso de herramientas informáticas para el manejo y análisis de datos, unido a la presentación de resultados.
Competencias interpersonales	Sensibilidad, colaboración, trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración propia, basadas en la clasificación realizada por Castillo²¹

20 Carlos Arturo Monje Álvarez, *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa* (Neiva: Universidad Surcolombiana, 2011), 12.

21 Sandra Castillo, «Competencias investigativas desarrolladas por docentes de matemática», *Canoas*. Vol. 10., No. 2. (2008): 57-73.

Existe otra clasificación que proponen Londoño, Facundo y Calderón²², que refuerza la anterior y en la que se plantean ocho tipos de competencias:

Competencias básicas: capacidad para indagar, confrontar, contextualizar, conjeturar, preguntar y plantear hipótesis.

Observación y percepción: sensibilidad frente a fenómenos, intuición, capacidad para describir e identificar características de objetos, eventos o fenómenos en diversos contextos.

De pensamiento: capacidad de análisis, reflexión, interpretación, crítica, lógica; pensar de manera autónoma y flexible.

Construcción de conceptos: capacidad para apropiarse y reconstruir las ideas de otros, generar ideas, organizar lógicamente y exponer ideas, problematizar, sintetizar conceptos.

Instrumentales: dominio formal de lenguaje (leer, escribir, escuchar, hablar), de operaciones cognitivas básicas de inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación.

Textuales y discursivas: capacidad para analizar e interpretar un texto escrito, inferir, comunicar y socializar resultados en forma oral y escrita, argumentar y defender conceptos, identificar intencionalidades en textos narrativos, explicativos, argumentativos e informativos.

Sociales: capacidad para trabajar en equipo, socializar el conocimiento y su proceso de construcción.

Metodológicas: capacidad para diseñar instrumentos, buscar, recuperar o generar información, diseñar metodologías y técnicas para organizar, sistematizar y analizar la información.

Como se ha señalado anteriormente, las competencias en sus diversas categorías fortalecen las capacidades del investigador, tomando en cuenta la enseñanza de los saberes a través de la ruta y perspectiva investigativa desde las exigencias en los procesos de las prácticas sociales.

²² Olga Lucía Londoño, Luis Facundo Maldonado, Licey Catalina Calderón, Guía para construir estados del arte. (2014) Competencias y Habilidades investigativas (Infografía)

Por tanto, estas competencias tienen una visión clásica en los procesos investigativos de la actividad práctica, no obstante, se deben percibir los nuevos desafíos y situaciones en el campo educativo, como indica Soto²³ al realizar el análisis de la universidad en América Latina, se debe tener en cuenta que sus naciones no presentan desarrollos homogéneos. Por el contrario, existen grandes desigualdades socioeconómicas y culturales entre los países y las regiones del mismo país. Al respecto se debe considerar necesariamente los diversos alcances en cada una de las competencias del investigador respondiendo a las exigencias de los contextos.

Investigación-acción Educativa

Otro aspecto por tratar, es el método para realizar investigación educativa, es importante tratar este tema. Frente a ello podemos hablar de la investigación-acción; en la literatura se puede encontrar como hace mención:

Diversas definiciones y gran variedad de prácticas de investigación-acción. El término hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. También, se considera un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa²⁴.

En esta el investigador tiene un doble rol, investigador y participante; además, combina dos conocimientos, el teórico y el práctico.

De acuerdo con Orozco existe una relación complementaria entre innovación, sistematización e investigación, como resultado de una permanente interacción dialéctica acción-reflexión. Asumiendo la innovación como la transformación de las prácticas cotidianas orientadas por nuevas teorías educativas, que desde una perspectiva crítica de los docentes, combaten la rutina escolar y se resuelven en el aula a través de diversas estrategias que aseguren vivencias culturales significativas

23 Diana Elvira Soto Arango, «La Universidad Latinoamericana en el Siglo XXI», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 8. (2006): 113-136.

24 Sara Rodríguez García, Noelia Herráiz Domingo, Marta Prieto de la Higuera, Marta Martínez Solla, Maribel Picazo Zabala, Irene Castro Peláez y Sara Bernal Escámez, *Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial Curso: 2010- 2011 Francisco Javier Murillo Torrecilla* (Madrid: 2011.) https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf

para los estudiantes. Por otra parte, la sistematización tiene que ver con el registro y lectura de los procesos de innovación conducidos por criterios procedentes de las prácticas investigativas en educación, que implica establecer categorías de análisis desde un referente conceptual y un reconocimiento de los aportes de la investigación en educación a la interpretación de la cultura escolar. Finalmente, la investigación se refiere a la propuesta, sistematización y análisis de procesos de innovación y producción de una nueva teoría pedagógica, que se da como resultado del debate entre acción y reflexión.

El propósito fundamental en la formación de investigadores tiene como principales características la participación, colaboración, autocrítica, proceso sistemático, la práctica, la interpretación, lo cíclico, lo cualitativo y reflexivo en la construcción de estrategias que relacionen la aplicación contextualizada del conocimiento que favorece el desarrollo conjunto de la universalidad de contenidos.

En este punto se debe tener en cuenta que la investigación-acción se realiza con personas (estudiantes u otros), y las personas involucradas en la participación de los procesos investigativos deben promover y fortalecer los diferentes aspectos de la investigación. En este sentido es necesario un análisis que implique la ética en la complementariedad de los textos y la implicación de la práctica en el entorno.

Los principios éticos son:

- Obtener consentimientos.
- Permiso para realizar observaciones.
- Los participantes tienen la libertad de influir en el desarrollo, así como respetar a quienes no lo desean.
- El trabajo debe ser visible y abierto a sugerencias.
- Los participantes tienen los mismos derechos que el profesorado o cualquier otro implicado.
- Mantener el anonimato de las personas que participan en ella.
- Los acuerdos y principios deben ser conocidos previamente por los implicados.

Existen variedad de modelos de investigación-acción propuestos por algunos autores, que se asemejan en estructura y proceso, todos ellos

parten y se inspiran en el modelo principal de Lewin. En el caso de la Escuela Normal de Junín, el modelo que se implementa en la investigación es el citado por Sara Rodríguez, et al.²⁵, haciendo alusión a Kemmis, el cual está integrado por cuatro fases o momentos: planificación, acción, observación y reflexión, donde la enseñanza es una búsqueda constante desde el proceso investigativo, en el que se encuentre proyectado a la acción social desde el diálogo de saberes estudiantes-docentes.

En ese sentido, Báez²⁶ asocia que las diferentes instituciones normalistas de carácter nacional y de algunos estados soberanos, se organizaron y se abrieron con mucho entusiasmo con la participación activa de las comunidades de cada entorno social. En efecto, la participación-acción tiene como finalidad el fortalecimiento de la comunidad en general, donde se implementen actividades frente a las nuevas realidades y su transformación con procesos formativos que evidencien y den valor a la praxis de los investigadores.

De esta manera, según Lafuente, todo el esfuerzo educativo se ordena a lograr que los educandos alcancen conocimientos, capacidades y habilidades que les permitan tener un pensamiento claro, ordenado, bien estructurado y moralmente responsable; solo en la acción se puede saber su efectividad²⁷. Lo anterior reafirma que un maestro investigador se hace en la acción y solo la praxis le permite consolidar sus aprendizajes y formarse como investigador.

Sin lugar a dudas, encontramos así la pertinencia de la investigación, que se realiza desde la realidad educativa y que comprende y asume en sus procesos el aspecto práctico. En este aspecto se concibe la autorreflexión en las prácticas educativas, la interdisciplinariedad con la información integral y el trabajo colaborativo. Igualmente, el análisis en la investigación-acción educativa, aborda la capacidad de identificar el pensamiento práctico crítico-emancipador en la transformación social; a este respecto se ha podido precisar que la Escuela Normal

25 Ibid.

26 Miryam Báez Osorio, «Las Escuelas Normales de Varones del Siglo XIX en Colombia», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 6. (2004): 179-208.

27 María Elizabeth Lafuente, «Educación intercultural y formación del profesorado». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19, no. 17 (2007): 89-109.

Superior Junín genera un mejoramiento del sistema educativo a partir del impacto que se crea con el campo investigativo.

Conclusiones

Esta investigación permite abordar de forma analítica y crítica, la investigación en las Escuelas Normales como una actividad que resulta compleja, que requiere tiempo, dedicación y rigor, sin embargo, los procesos investigativos exigen hacerlo, e independientemente de cuál sea la profesión, puesto que la transformación social se genera a partir de los cambios prácticos, de las nuevas ideas que se planteen desde las distintas logias del saber. En este contexto, la Escuela Normal Superior Junín, con su enfoque investigativo en diversas áreas, presenta a la comunidad académica en general los procedimientos de varios proyectos de investigación aplicados en la formación docente. Dentro de este marco, este capítulo analiza la aplicación de los proyectos en las áreas y se ha considerado detenidamente el tiempo de desarrollo de la investigación, especificando casos para el grado 11 y ajustando los plazos en términos de estructura. Sin embargo, se ha observado que la implementación de los proyectos tomó más tiempo del anticipado, y no se llevaron a cabo en su totalidad.

Frente a este desafío, se ha analizado a fondo el factor tiempo en el desarrollo de los proyectos, y como resultado, se ha establecido un periodo de dos años para llevar a cabo la aplicabilidad de investigación. Además, en el caso del Proyecto de Fin de Carrera (PFC), se ha reconocido la importancia de diversificar las estrategias, considerando que no siempre es necesario limitarse a proyectos de aula. En este sentido, se ha contemplado la posibilidad de desarrollar proyectos desde la extensión, fomentando la colaboración y el trabajo con la comunidad y otras instituciones.

Así las cosas, la línea con la apuesta investigativa de la institución y sus líneas de investigación, busca fortalecer la conexión entre la formación docente y la responsabilidad social, estableciendo acciones colectivas que contribuyan al desarrollo integral de la comunidad educativa, y de este modo la formación en investigación es una fortaleza de la Escuela Normal de Junín, con la cual se benefician todos; forma estudiantes con habilidades investigativas que le permiten desempeñarse mejor en sus estudios universitarios o en su ámbito laboral, los maestros en

formación inicial se capacitan en investigación educativa y desarrollan competencias investigativas; para los docentes le permite ser autocrítico, mejorar sus prácticas y garantizan el aprendizaje de los estudiantes, así como construir conocimiento educativo hasta un desarrollo profesional.

Es importante destacar el método de investigación-acción considerado en este trabajo, que señala una conceptualización integradora en el proceso de la formación docente. Este tuvo un enfoque metodológico integral que fusiona la aplicabilidad de investigación y la acción para abordar problemas prácticos en un contexto institucional de Junín, donde se contextualizan desafíos existentes, comprendiendo a fondo el entorno en el que se desarrolla la aplicabilidad de los proyectos de investigación. Este proceso implicó comprender las realidades del problema, siendo esto un enfoque efectivo en la contribución de la Escuela Normal de Junín. Puesto que permite analizar la práctica del aula y mejorarla, aporta recursos metodológicos que ayudan a la práctica docente y al profesional de la educación con directrices que toman en cuenta de forma significativa el contexto social.

Por otro lado, realizar investigación educativa en la Escuela Normal Superior de Junín desde las diferentes áreas, permite la discusión de saberes y la actualización permanente del profesorado, que muchas veces cae en la repetición de sus prácticas sin la posibilidad de innovar o mejorarlas. Conviene decir que la investigación realizada en las Escuelas Normales tiene un doble sentido: *formativo* en la medida que desde la básica secundaria se orientan las bases para generar interés y curiosidad por desarrollar trabajo investigativo, y por otro, *la propiamente dicha*, ya que los procesos de investigación que se adelantan en grupos por áreas de conocimiento y la investigación del maestro con los estudiantes, buscan resolver problemas prácticos y de conocimiento.

Finalmente, son varios los aportes que se presentan en la investigación realizada: la importancia de enfatizar en la reflexión práctica de las investigaciones, las propuestas que se han consolidado en la Escuela Normal Superior Junín, la iniciativa de encontrar una nueva perspectiva desde las diferentes áreas con un sentido profundo de espacios que busquen la transformación social y los proyectos que evidencian el compromiso con la comunidad, lo anterior buscando la construcción de nuevos conocimientos en el intercambio de saberes y la práctica social, esencial en la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Báez Osorio Miryam. «Las Escuelas Normales de Varones del Siglo XIX en Colombia», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 6, (2004):179-208.
- Castillo Sandra. «Competencias investigativas desarrolladas por docentes de matemática», *Canoas* 10, No. 2(2008):57-73.
- Fernández, Catalina «La investigación: un valor agregado al profesional en educación», *Instituto de estudios de educación – IESE* 12, (2011):1-8.
- Jiménez Cubillos, Luisa Fernanda. «La investigación en la Escuela Normal Superior de Junín: Una apuesta desde las diferentes áreas». Comunicación presentada en IV Coloquio Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales 2021, México, 10 - 12 de febrero del 2021. <http://revistavoces.net/iv-coloquio-formacion-educadores-2021/>
- Lafuente María Elizabeth. «Educación intercultural y formación del profesorado». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19, No. 29 (2007):89-109.
- Londoño Olga Lucía, Maldonado, Luis Facundo, Calderón Licey Catalina, *Guía para construir estados del arte*. (2014) *Competencias y Habilidades investigativas* (Infografía) <https://www.facebook.com/273935972668700/posts/3105761189486150/>
- María Tomé Fernández, «El docente como investigador. En Investigación». *La práctica docente*. (2015): 21-27.
- Marín Dora Lilia. «De la investigación que es formativa y produce conocimiento: una experiencia de investigación en la escuela normal superior», *Pedagogía y Saberes*, No. 20 (2004): (31-38).

- Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Bogotá- Colombia
Decreto 4790. <http://sancionatorios.mineduacion.gov.co/files/Decreto4790.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Bogotá- Colombia.
Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Bogotá-Colombia.
Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Monje Álvarez, Carlos. *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana, 2011.
- Orozco Cruz Juan Carlos. «Concepciones de investigación en la formación de docentes», *Revista Colombiana de Educación*, (1998):36-37
<https://doi.org/10.17227/01203916.5872>
- Restrepo Gómez Bernardo. «Investigación de aula: formas y actores», *Revista Educación y Pedagogía* 21, no. 53.(2009): 103-112.
- Restrepo Gómez Bernardo. *Investigación en Educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Módulos de Investigación Social, 1996.
- Rodríguez García, Sara, Herráiz Domingo, Nohelia, Prieto de la Higuera, Marta, Martínez Solla, Marta, Picazo Zabala, Maribe, Castro Peláez Irene, Escámez, Bernal, Sara. Madrid: 2011. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf (11/09/2021)
- Sosa León Aura Teresa. «La práctica Pedagógica, una mirada desde la investigación». Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires Argentina noviembre 2014.
- Soto Arango Diana Elvira. «La Universidad Latinoamericana en el Siglo XXI», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 8. (2006): 113-136.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA ESCUELA NORMAL. UNA APUESTA PARA FORTALECER LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

*David Mauricio Giraldo-Gaviria¹
Marlén Rátiva Velandia²*

Introducción

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar
Antonio Machado*

Las transformaciones que las Escuelas Normales en Colombia han tenido a lo largo de las tres últimas décadas han conllevado a la reestructuración del currículo; resignificación del Proyecto Educativo Institucional; modificación en asignaturas, tiempos y propuestas pedagógicas para la formación³ de los futuros maestros; implementación de la investigación; adaptación de la práctica pedagógica a las exigencias propias de la investigación y de los contextos; entre otros, que están presentes

-
- 1 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío RUDECOLOMBIA). Miembro activo del grupo GIPPEN (Grupo de Investigación y Práctica Pedagógica Escuela Normal. Docente de la Escuela Normal Superior del Quindío. davgiraldo@ensq.edu.co
 - 2 Estancia posdoctoral Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Posdoctorado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Doctora en Ciencias de la Educación – Uptc RUDECOLOMBIA. Integrante grupo HISULA. Coordinadora Red Internacional *Formación de educadores en Escuelas Normales*. Docente en primer nombramiento Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. marlen.rativa@uptc.edu.co
 - 3 Ayala, Tadeu y De Souza-Neto citan a Freitas quien considera que la formación de profesores debe dar respuesta a los requerimientos sociales, educativos, laborales y políticos en contraposición a las exigencias del Neoliberalismo y la Globalización, mediante la articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje, de investigación y extensión, o sea en una relación articulada entre la escuela y la universidad. entender que la formación y los conocimientos pedagógicos que poseen los profesores y los alumnos los hace actores y figuras centrales de los procesos educativos y los directamente involucrados. Carlos Federico Ayala Zuluaga, Roberto Tadeu Iaochite y Samuel De Souza Neto, “Colombia, Brasil, Argentina y Chile: práctica educativa y orientaciones pedagógicas”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, no. 29 (2017): 200. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/7576/5947

en los Decretos 3012 de 1997⁴, 4790 de 2008⁵ y el más reciente, 1236 de 2020⁶.

A partir de estas nuevas dinámicas establecidas en la normatividad, se identificó la necesidad de potenciar procesos de lectura y escritura a partir de la investigación como fuente para la construcción del saber disciplinar, pedagógico y académico⁷ del maestro. Es por esto que la Alfabetización Académica⁸, se considera como un puente para la fundamentación y puesta en práctica de estrategias que fortalezcan la escritura académica del cuerpo profesoral. Si bien, esta tiene una estrecha relación con el proceso formativo, constructivo y de enseñanza que tiene por propósito el acercamiento del estudiantado a la «cultura disciplinar»⁹ y escritural, desde la cual hace partícipes a todos los sujetos que se relacionan en una comunidad discursiva, cobra sentido cuando la apropiación de la escritura epistémica favorece la reflexión del docente.

La Alfabetización Académica, entendida como el proceso formativo y de enseñanza que tiene por objetivo el «acceso de los estudiantes a las culturas escritas de las disciplinas»¹⁰, busca la participación activa de todos los sujetos adscritos a una comunidad discursiva, lo cual implica replantear el acceso, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, «prácticas que a su vez se sitúan en campos disciplinares específicos, y además prácticas que necesitan ser orientadas por los docentes, especialistas de esos campos»¹¹. Es evidente que el debate sobre la enseñanza de la escritura se inserta a través de los aportes de

4 Decreto 3012 de 1997, 19 de diciembre de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

5 Decreto 4790 de 2008, 19 de diciembre de 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

6 Decreto 1236 de 2020, 14 de septiembre de 2020, por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 parte 3 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

7 Armando Zambrano Leal, *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. (Bogotá: Magisterio Editorial, 2006), 26.

8 Paula Carlino, «Alfabetización académica diez años después», *Revista mexicana de investigación educativa* 18, No. 57 (2013): 370-371.

9 Charles Bazerman, *et al.* «Escribir a través del currículum. Una guía de referencia». (2016), 27.

10 Paula Carlino, «Alfabetización académica », 370.

11 Charles Bazerman, *et al.*, 26.

los movimientos de «Escritura a través del Currículo (WAC) y Escribir en las disciplinas (WID)»¹², en los que se advierte que acceder a las *culturas escritas de las disciplinas*¹³ se determina por las particularidades en las formas de producción de «géneros discursivos»¹⁴ específicos y como acto socialmente situado¹⁵; además, es necesario configurar una postura conceptual que apremie por la función epistémica de la escritura.

Ahora bien, a la alfabetización académica le concierne la enculturación académica que circula en los discursos disciplinares propios de los miembros de una comunidad¹⁶; no es cuestión de adquisición de un código escrito, sino de construcción desde lenguajes que contribuyan a la deconstrucción de lo establecido, lo que conduce a considerar» que no se aprende a escribir en el vacío, sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina»¹⁷. Por ende, la intervención pedagógica y didáctica del maestro conduce a facilitar o no, procesos de alfabetización académica¹⁸. Guzmán y García consideran que esta, «como práctica situada en la universidad requiere, entonces, del estudio de dos ámbitos distintos: los hábitos lectores y escritores de los estudiantes y las prácticas docentes que facilitan la alfabetización

12 Paula Carlino, *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2005), 8.

13 Paula Carlino, «Alfabetización académica », 370

14 Bajtín, Mihail Mihajlovič. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, (1982).

15 Charles Bazerman., 22.

16 Montserrat Castelló, «Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones», *Enunciación*, Vol. 2, no. 19. (2014) 350.

17 Paula Carlino. «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles», *Educere*, Vol. 6, no 20. (2003): 414.

18 Sobre este aspecto Carlino (2006) manifiesta: «Las prácticas de lectura y escritura académicas, los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (los tipos de texto que se producen, las convenciones usuales en ellos, las formas de leerlos y producirlos) no son saberes pertinentes para enseñar en la educación secundaria sino en la universitaria, porque son propios de ésta. Es cierto que la escuela secundaria tiene mucho para mejorar en cuanto a las prácticas de interpretación y elaboración de textos que promueven, pero esto no es equivalente a lo que, luego, deberá ser objeto de enseñanza en la formación superior. En síntesis, aunque la educación secundaria mejore, nos corresponde ocuparnos de la lectura y la escritura en la universidad». Paula Carlino, (2006), «Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica?» en *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*, Elizabeth Narváez Cardona y Sonia Cadena Castillo (comp.), (Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2006): 182.

académic»¹⁹, que responde a las necesidades específicas de escritura del estudiantado en un contexto determinado, es decir, requiere de estrategias que particularicen el aprendizaje.

Por lo tanto, las prácticas de escritura no pueden considerarse una habilidad genérica, son una actividad compleja socialmente situada y cuya forma cambia de acuerdo con la comunidad discursiva en que esté inscrita. Así pues, para una alfabetización académica factible es necesario reelaborar las propuestas docentes en aspectos como currículo, contextos particulares, concepciones de escritura y estrategias didácticas que no respondan solo a la producción textual, sino a la reconstrucción de prácticas discursivas de una comunidad académica.

Ahora bien, la escritura académica es uno de los fundamentos esenciales en la formación inicial docente, puesto que configura formas de encuentro con la episteme y se gesta en la construcción interactiva que median todos los miembros de las comunidades discursivas. Está revestida de acciones intelectuales en las que se producen, reflexionan y difunden el conocimiento científico propio de las esferas humanas en las que discurre una actividad académica específica, pero esto solo se posibilita gracias a procesos de enseñanza que requieren del compromiso de los estamentos involucrados en la formación profesional docente.

Es por esto que las Escuelas Normales Superiores y las Universidades del país tienen el compromiso ético y profesional de formar un cuerpo profesoral capaz de sistematizar y reflexionar su quehacer docente, a partir de nuevas perspectivas del saber en contexto; por lo tanto, es una acción que requiere una revisión pormenorizada y continua en el ámbito de las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Lenguaje.

Para la reflexión que dilucidamos en este texto, el ejercicio de la formación docente se teje a través de los fundamentos que cimientan a las Ciencias de la Educación. Históricamente, este constructo de referencia surge de las discusiones nacientes en la sociedad francesa como resultado de los debates continuos entre los partidarios de la «Ciencia de la Educación», y quienes rebatían desde la pluralidad del

19 Simón Guzmán y Fernando García Jiménez. «La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo». *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, Vol. 1, no. 21. (2015):3

concepto «Ciencias». Los primeros, sustentaban su propuesta a partir de la psicología positivista e instauraron la pedagogía como Ciencia de la Educación, además, centraban su interés en las técnicas necesarias para el desarrollo de la inteligencia.

Por otra parte, los segundos, seguidores del ideario de Émile Durkheim, situados en una formación sociológica y filosófica, parten del concepto de educación, fundado por el padre de la sociología francesa, como una pertinente concepción de la complejidad del hecho y el acto educativo, y apelaban por un acto de educar en el que se involucraron las instituciones, las prácticas, los constructos culturales y las formas como una sociedad educaba a las generaciones jóvenes. En consonancia con lo anterior, encuentran en las Ciencias de la Educación «el punto de institucionalización de todas aquellas Ciencias interesadas por el estudio del hecho y el acto educativo»²⁰.

A partir del siglo XX²¹ se tejen complejas discusiones entre lo singular y lo plural con la intención de delimitar un campo de acción del saber en lo educativo. Esta configuración se gesta en las particularidades de las prácticas escolares y la necesidad de establecer un saber plural que circunscribe los procesos educativos desde la complejidad del hecho.

Es importante mencionar que los procesos de formación que han girado en torno a las Ciencias de la Educación, presentan un campo disciplinario en constante transformación, que ha aunado esfuerzos, no solo de doctos en diversas disciplinas, sino un compromiso institucional en coherencia con las políticas educativas. A esto se añade que, en su proceso de construcción, se ha organizado para responder a los cambios de orden político, social, económico y cultural. Las Ciencias de la Educación observadas, desde el ámbito francés, constituyen la base para la construcción paradigmática de estas en el contexto latinoamericano, que no solo responda a las necesidades de la población, sino que reconozca la educación como el eje central en la formación de una sociedad más justa que encuentre en las diversas disciplinas el camino para la transformación, como mínimo, de los contextos cercanos.

²⁰ Armando Zambrano Leal, 9.

²¹ *Ibíd.*, 24.

Por lo anterior, con el fin de presentar el análisis realizado, el documento se estructura en tres apartados:

1. El problema: alfabetización académica, escritura y representaciones sociales. Cuestiones del saber disciplinar, pedagógico y académico.
2. La triada: escritura, investigación y práctica pedagógica en las Escuelas Normales Superiores.
3. La alfabetización académica. Práctica relevante en la formación del profesorado.

Metodología

En este capítulo se presenta parte del proceso investigativo que se ha venido desarrollando en una tesis doctoral en construcción²², cuya temática central son las prácticas de escritura académica y su relevancia en la formación inicial de maestros en las ENS de Colombia, y avances de los procesos investigativos del grupo de investigación HISULA. El estudio presenta algunos acercamientos teóricos y prácticos situados desde el fenómeno de la escritura académica como medio para la producción, sistematización y divulgación de las experiencias pedagógicas, didácticas y educativas gestadas en el marco de las ENS del país.

La investigación se concibe desde una perspectiva crítico-social²³, en la cual el contexto educativo privilegia la carga axiológica propia de los valores sociales y en el que los procesos educativos son entendidos como una acción que no puede ser aprehendida al margen del sujeto. Esta perspectiva se respalda desde una visión praxeológica, en vista de que la reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas se orientan para la mejora de la práctica educativa.

Asimismo, por la naturaleza del presente estudio, aboga por un diseño de Investigación Acción Participación (IAP)²⁴, puesto que esta se

²² Prácticas de escritura académica en la formación inicial de maestros de las Escuelas Normales Superiores, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y RUDECOLOMBIA.

²³ Rafael Jiménez Gámez y Juan Manuel Serón Muñoz. «Paradigma de investigación en educación. Hacia una construcción crítico-constructiva». Tavira, Vol. 1, no. 9 (1992): 112.

²⁴ John Elliott. «El cambio educativo desde la investigación-acción». Morata (2005): 88.

caracteriza por efectuar un análisis de las acciones humanas y de las situaciones sociales experimentadas por los docentes, tales como los problemas prácticos dentro de su aula, los aspectos susceptibles de cambio y los aspectos que requieren de práctica. El objetivo de este diseño se centra en la profundización desde la inmersión, es decir, desde el quehacer docente en un problema determinado, adopta una actitud de intervención frente a las situaciones por estudiar, e interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

En medio de esta dinámica, planteamos cuatro momentos que dan respuesta a los propósitos de la investigación:

- Caracterización de las prácticas en la formación inicial de maestros de las ENS.
- Fundamentación de aspectos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos relacionados con las prácticas de escritura académica y situados en el problema, el estado del arte y el marco teórico.
- Ejecución de una propuesta didáctica para la producción de textos académicos que permita la deconstrucción de las prácticas de escritura de las ENS.
- Evaluación de los alcances de la propuesta didáctica en torno a las prácticas de escritura académica de las ENS.

En este sentido, comprendemos que la construcción del conocimiento didáctico se libra en las interacciones propias que entabla el maestro con sus estudiantes en los contextos específicos del aula. Por lo tanto, una investigación pensada desde el *Paradigma Crítico Social* y desde la Investigación Acción Participativa, cristaliza la propuesta a través del diálogo, las acciones democráticas y las voces que surgen en la ejecución y análisis del estudio. Al tenor de lo anterior, consideramos que la IAP es el diseño más pertinente para la ejecución de nuestra investigación, puesto que su propósito gravita alrededor de la transformación de los espacios académicos y de las prácticas educativas llevadas a cabo en la ENS.

Finalmente, este capítulo es producto del avance en las dos primeras fases y aporta algunas bases reflexivas para los momentos siguientes, encaminados a la transformación de los espacios académicos y de las

prácticas educativas llevadas a cabo en las ENS del país. En suma, la propuesta metodológica es una apuesta por la transformación de las prácticas escriturales de docentes en ejercicio y maestros en formación, y apunta hacia la comprensión y aprehensión de la *alfabetización académica* y las *prácticas de escritura académica* en las Escuelas Normales Superiores. A continuación, revisamos las fases enunciadas, con mayor profundidad:

Caracterización de las prácticas en la formación inicial de maestros de las ENS

La epistemología postpositivista que fundamenta la perspectiva crítico-social, reconoce que la realidad está mediada e interpretada por los constructos personales del investigador: «sus valores, intereses, creencias, sentimientos, etc., y, por esta misma razón, los conceptos tradicionales positivistas de *validez* (como relación fisiológica mente-cosa) y de *confiabilidad* (como repetición de un mismo proceso mental) deben ser revisados y redefinidos»²⁵. En este sentido, los procesos de acopio de la información, de categorización, de estructuración, de contrastación y de teorización metodológica, responden a las particularidades de las comunidades discursivas y a los intereses del investigador.

Por lo anterior, reconocemos que una investigación y, en particular, sus instrumentos tienen *validez* «en la medida en que sus resultados *reflejen* una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada»²⁶. Incluimos aquí el soporte teórico para la validación de un cuestionario, a través del juicio de expertos; este método de evaluación «consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto»²⁷. En este apartado presentamos la categorización de la información por analizar y la validez del «Cuestionario sobre prácticas de escritura académica en las Escuelas Normales Superiores de Colombia».

25 Miguel Martínez Miguélez. «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa». *Paradigma*, Vol.2, no. 9, (2006):2.

26 *Ibíd.*, 6.

27 Julio Cabero Almenara y María del Carmen Llorente Cejudo. «La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)». *Revista Eduweb*, Vol.7, no. 2, (2013):14.

Para la categorización de la información acudimos a la *validez interna*²⁸, prestamos atención a los siguientes criterios: 1) *Consolidar un cambio notable*. El propósito radica en recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso; 2) *Calibrar la función de posición, el estatus y el rol del investigador*. La recogida de la información debe responder a la creación de nuevas realidades o la modificación de las existentes. Por lo tanto, un instrumento debe contribuir a la cualificación o mejora continua de la situación estudiada; y 3) *Favorecer la credibilidad de la información*. Si bien un informante puede mentir, omitir datos o distorsionar la información, contrastar los resultados es posible, siempre y cuando se revisen distintos contextos, edades de los encuestados y orientaciones o posiciones de la población estudiada.

Por lo anterior, presentamos las tres categorías que configuran el instrumento (cuestionario): 1) Prácticas de escritura académica en las Escuelas Normales Superiores; 2) Géneros discursivos solicitados por los docentes; y 3) Escritura e investigación en la formación inicial docente. De igual manera, elaboramos la justificación de las categorías en un criterio denominado *validez de la categoría*; allí se describen de forma sucinta los alcances, conceptos e ideas que consolidan la factibilidad de cada apartado del instrumento.

Por todo lo anterior, en esta etapa, nuestro análisis de los resultados tuvo por objetivo la *caracterización de las prácticas de escritura académica en la formación inicial de maestros*. Inicialmente, el ejercicio se desarrolló con 375 estudiantes de los Programas de Formación Complementaria, los cuales diligenciaron 16 preguntas divididas en 3 sesiones: 1) Prácticas de escritura académica en las Escuelas Normales; 2) Géneros discursivos solicitados por los docentes; y 3) Escritura e investigación en la formación inicial docente.

Es importante destacar que las 21 Escuelas Normales Superiores que diligenciaron el cuestionario se distribuyeron en cinco zonas de la siguiente manera:

- *Zona centro*: Escuela Normal Superior del Quindío; Escuela Normal Superior de Caldas, Caldas; Escuela Normal Superior San José

28 Miguel Martínez Miguélez. «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa». Paradigma, Vol. 2, no. 9, (2006): 7-33.

- de Pácora, Caldas; Escuela Normal Superior de Riosucio, Caldas; Escuela Normal Superior de Manizales, Caldas; Escuela Normal Superior El Jardín de Risaralda, Risaralda; Escuela Normal Superior Divina Providencia, La Palma, Cundinamarca; Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, Tunja, Boyacá; Escuela Normal Superior de Saboyá, Boyacá; Escuela Normal Superior de Envigado, Antioquia.
- *Zona Norte:* Escuela Normal Superior de Manatí, Atlántico; Escuela Normal Superior de Piedecuesta, Santander; Escuela Normal Superior María Inmaculada, Manaure, Balcón del Cesar y; Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, La Guajira.
 - *Zona oriente:* Escuela Normal Superior de Villavicencio.
 - *Zona occidente:* Escuela Normal Superior Los Andes, Cauca; Escuela Normal Superior La Inmaculada, La Italia, Chocó; Escuela Normal superior María inmaculada, Caicedonia, Valle del Cauca; Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Girardot, Cundinamarca; Escuela Normal Superior Jorge Isaacs de Roldanillo, Valle del Cauca.
 - *Zona sur:* Escuela Normal Superior del Putumayo.

Ahora bien, por la naturaleza de este texto, analizaremos generalidades que gestaron las reflexiones del presente capítulo.

Fundamentación de aspectos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos relacionados con las prácticas de escritura académica y situados en el problema, el estado del arte y el marco teórico

En cuanto a la reflexión realizada en este capítulo, debemos decir que es producto de la revisión sistemática exploratoria realizada a 71 estudios que conforman un estado del arte. Este ejercicio procuró ceñirse a los

planteamientos teóricos de Manchado *et. al.*²⁹, quienes consideran que las revisiones exploratorias «permiten explorar no sólo qué se ha hecho sobre un tema, también quién, dónde y de qué manera. A partir de los resultados obtenidos pueden generarse hipótesis sobre futuras preguntas de investigación y proponer ámbitos de estudio que no están suficientemente desarrollados»³⁰.

En este orden de ideas, diseñamos el protocolo de una revisión sistemática exploratoria bajo la pregunta de revisión: ¿Qué factores de novedad advierten los autores en torno a la cualificación de los procesos de alfabetización académica y las prácticas de escritura en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las ENS? De igual manera, acogimos algunos criterios planteados por los autores nombrados: a) Criterios de inclusión (de finales del siglo XX hasta la fecha); b) Identificación de las fuentes de información y establecimiento de la estrategia de búsqueda (preocupación por una revisión lo más completa posible a textos auténticos sometidos al arbitraje propio de las investigaciones: libros, trabajos de grado, artículos de revistas académicas y ponencias); c) Selección y clasificación de los estudios («pertinencia o no pertinencia», a partir de la información extraída del título y del resumen del artículo); d) Definición de las variables de estudio (variables bibliométricas, base de datos, bibliográficas, año, tipo de publicación, autores, institución, país e idioma).

29 Si bien, la revisión sistemática planteada por Manchado *et. al.* (2009) corresponde a estudios en el orden de la salud, los criterios planteados por ellos se ajustan de manera precisa en otros ámbitos disciplinares. Para el caso colombiano, apelamos a las revistas indexadas en categorías A, B y C de Publindex; para el internacional, emprendimos la búsqueda, a partir de los motores de búsqueda de las universidades y diversas revistas: España- *Revista d'innovació educativa*, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *Relieve*, *Revista de Educación*, *Revista Complutense de Educación*; Latinoamericanas: Colombia- *Enunciación*, *Praxis*, *Zona Próxima*, *Signo* y *Pensamiento*, *Magis*, *Folios*, *Íkala*, *revista de lenguaje y cultura*, *revista Adelante - Ahead*, *Revista de Investigaciones UNAD*, *Revista Lenguaje*; Venezuela – *Educere*, *Revista Acción Pedagógica*; México- *Perfiles Educativos*, *Tiempo de educar: revista interinstitucional de investigación educativa*, *Reencuentro: Cultura*, *Intercultura y Educación Superior*; Ecuador – *Pucara*; Argentinas - *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*; Brasil – *Calidoscopio*.

30 Rocío Manchado Garabito, Sonia Tamames Gómez, María López González, Laura Mohedano Macías, Marcelo D' Agostino y Jorge Veiga de Cabo «Revisiones Sistemáticas Exploratorias. Medicina y Seguridad del Trabajo». *Med. Segur. Trab*, Vol.55, no. 216, (2009): 15.

Asimismo, acudimos a los repositorios de las bibliotecas y revistas de investigación de universidades españolas y colombianas, y a la red de bibliotecas públicas de la Biblioteca Luis Ángel Arango; de la misma forma, nos ocupamos de la búsqueda de artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales; al igual que en las bases de datos *Science Direct*, *Dialnet*, *Scielo*, *Scopus*, y en la red de cooperación académica internacional, *Academia*. Las palabras clave utilizadas fueron: escritura académica, alfabetización académica, formación en Escuelas Normales, escritura y formación; a partir de estas se utilizó el metabuscador Google Académico.

Por último, a modo de síntesis, podríamos afirmar que las propuestas analizadas constituyen un aporte interesante, en tanto establecen una carta de navegación por seguir en el campo de la investigación de la alfabetización académica. Además, proporcionan enfoques, presupuestos teóricos y aplicaciones metodológicas para construir un corpus investigativo, lo que nos lleva a la reflexión en torno a la problemática que atendemos.

1. El problema: Alfabetización académica, escritura y representaciones sociales. Cuestiones del saber disciplinar, pedagógico y académico

Es evidente que, para ser partícipes de una comunidad discursiva, la lectura y escritura especializada son el cimiento para la divulgación del conocimiento. En la profesionalización inicial docente en las Escuelas Normales Superiores, los procesos que propenden por la cualificación escritural de los maestros en formación deben convertirse en el bastión, no solo porque es una forma de comunicar el saber, sino porque configuran el perfil del maestro como académico, innovador e investigador.

Potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica es una labor que no solo concierne, autónomamente, al maestro en formación, sino que es una tarea que debe atenderse desde la institucionalidad. Por ello, el ingreso a la cultura escrita se considera como el encuentro que tiene, en este caso particular, el maestro en formación con los constructos epistemológicos, teóricos y didácticos del campo educativo, y en el que se tejen relaciones de enseñanza propios

de «un espacio de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso»³¹.

En efecto, la alfabetización académica en la formación inicial de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y, en especial, en el Programa de Formación Complementaria, es un puente para la construcción del saber. Por ende, los discursos pedagógicos y didácticos se posibilitan por la competencia comunicativa que potencia el maestro. Si pretendemos develar un perfil docente que encuentre en su actuar una forma de transformar su contexto próximo, es la escritura la que permite apuntalar nuevas formas de percibir la profesionalización docente. Sin embargo, el trayecto recorrido por la Alfabetización Académica, refleja un conjunto de aristas de orden conceptual y práctico revestidas por representaciones sociales³² que reflejan las concepciones de maestros y estudiantes en torno a la lectura y la escritura. Para ejemplarizar la situación, *grosso modo*, encontramos que se considera que escribir bien es saber expresarse con coherencia y cohesión, escribir es un medio de transcripción del conocimiento, es una habilidad desarrollada antes del ingreso a la educación superior; esto revela que existen posturas de orden gramatical que perduran con el pasar del tiempo.

Hay que añadir que las representaciones sociales que emergen en torno a la lectura y la escritura en el ámbito de la profesionalización docente, responden, continuamente, a los discursos hilados por maestros que apuntalan ideas del ejercicio escritor solo como parte de la composición gramatical y ortográfica, desconociendo la necesidad de construcción textual como parte de las interacciones propias de las discusiones disciplinares. Es cierto que la voz y la acción del maestro se refleja en la producción textual del estudiante, pero la tarea del profesorado debe conducir al aprendizaje de la escritura «en la medida en que el alumno relaciona la información nueva con sus conocimientos preexistentes»³³; es decir, el saber no solo depende de las expresiones docentes y de sus acciones como formador. La construcción del criterio e identidad

31 Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López. «Competencias argumentativas en la alfabetización académica», *d'innovació educativa*, Vol. 1, no. 4 (2010): 10.

32 Denise Jodelet, «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en *Psicología Social II*, eds. Serge Moscovici (Barcelona: Paidós, 1986): 469-494.

33 Paula Carlino, Patricia Iglesia e Irene Laxalt. «Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas», *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 1, no.11 (2013): 110.

escritural se posibilita en la medida que se recaba en situaciones reales, interesantes y propias de la realidad del maestro en formación.

De igual manera, superar representaciones sociales en las que se entiende la escritura como proceso de transcripción del conocimiento, sugiere el encuentro con voces que apremien el escribir como proceso y en el que se resalten el reconocimiento de géneros discursivos propios de la profesión docente para la construcción del saber y, desde los cuales, se analicen, elaboren, comuniquen y reflexionen posibles transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Podríamos decir que las Escuelas Normales Superiores se enfrentan al reto de insertar procesos de Alfabetización Académica para la construcción del saber que se gesta en dichas instituciones. Por ende, la enseñanza del ejercicio escritor no solo se configura por la exposición conceptual y presentación de determinadas reglas que rigen el texto, sino por la participación de los docentes en formación en las comunidades discursivas, por las prácticas situadas de este ejercicio y por los discursos que orientan la cultura pedagógica y didáctica en la profesionalización del docente. A esto se añade que «las políticas educativas interesadas en mejorar la formación docente, tienen ante sí un desafío de mayor envergadura, promover que las instituciones y los profesores se ocupen de la lectura y la escritura a lo largo y ancho de la formación»³⁴.

De ahí que, en el siguiente numeral, revisaremos la relación entre la escritura, la investigación y la práctica pedagógica como tríada que es relevante analizar, más aún cuando están referidas a la formación de los futuros maestros.

2. La tríada: escritura, investigación y práctica pedagógica en las ENS

Es cierto que «la concepción de escritura y su enseñanza ha dependido de las épocas históricas; pues su finalidad, metodología, recursos, actores, han cambiado»³⁵. Desde esta perspectiva y retomando la

³⁴ *Ibíd.*, 129.

³⁵ Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima-Jardilino y Claudia Figueroa. «Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales», *Enunciación*, Vol. 2, no. 23 (2018): 150.

normatividad reciente sobre educación, organización y reestructuración de las Escuelas Normales Superiores en Colombia, encontramos algunos apartados que citamos a continuación y que guiarán nuestra reflexión sobre la importancia de la escritura académica en la formación de los maestros en formación del Programa de Formación Complementario:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, []³⁶

Fortalecer en los docentes la capacidad de investigación formativa en el campo de la pedagogía, didácticas para la enseñanza, aprendizajes y desarrollo integral []³⁷.

Impulsar el desarrollo de las capacidades de los docentes en relación con la comprensión lectora, la escritura, el análisis, la argumentación y el pensamiento crítico.³⁸

Promover la participación en redes de investigación con entidades nacionales e internacionales.³⁹

El corpus citado anteriormente, revela varios elementos en común. Primero, se aborda la escritura desde un enfoque sociocultural⁴⁰, en el que se «invita al reconocimiento del otro como ser pensante, propositivo, capaz de producir, de explorar su contexto para apropiarse de él a través de la palabra hablada o escrita, con habilidad para exponer sus ideas, de recrear y transformar el mundo»⁴¹. Segundo, la investigación es un

36 Ley 115 de 1994, 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. art. 4, inciso 2.

37 Decreto 1236 de 2020, 14 de septiembre de 2020. 4.

38 *Ibíd.*, 5.

39 *Ibíd.*

40 Esta propuesta también se aborda desde «la perspectiva interaccionista y sociocultural del aprendizaje, y en este sentido, reconoce el papel de la interacción social, del contexto y de la cultura en la construcción del saber, así como el papel mediador y potenciador del maestro que brinda andamiaje constante a los estudiantes en situaciones de confrontación, negociación y diálogo a partir de sus intereses y problematización que hacen a su realidad natural y social». Ivoneth Lozano, «El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación e investigación», *Enunciación*, 22, no. 2 (2017): 170. <https://doi.org/10.14483/22486798.11953>

41 Decreto 1236 de 2020, 14 de septiembre de 2020. 4.

elemento primordial en la formación de los maestros que favorece «la construcción, [] la lectura crítica de su contexto escolar y la reflexión sobre su propia práctica, como herramientas para favorecer la transformación de la enseñanza»⁴². Tercero, la participación de los maestros en diversos ámbitos (redes, grupos de investigación, colectivos)⁴³ está condicionada por sus habilidades en la escritura, la lectura, la oralidad y la investigación.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica investigativa es entendida como el discurso que se configura en los escenarios educativos a través de los cuales el maestro estructura sus procesos de enseñanza, desempeño y perfil que lo caracterizan. Esta se refiere a «una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: La enseñanza»⁴⁴. Por lo tanto, la práctica pedagógica se hace presente en la experiencia que se desarrolla a partir de la observación y el descubrimiento de las necesidades, el análisis del contexto, la planificación de proyectos, apuestas o tareas, la fundamentación teórica, la reflexión y la transformación del ámbito socioeducativo.

Por ende, la escritura es una actividad intencional⁴⁵; un proceso psicológico de orden superior⁴⁶; «una acción de uso social real llena de sentido»⁴⁷ y significado; una práctica social y cultural⁴⁸ que, al imbricarse con procesos investigativos permite indagar, analizar, identificar y

42 Ivoneth Lozano, «El aprendizaje de la escritura», 167.

43 La tendencia es a trabajar en redes teniendo en cuenta que afirma el manifiesto: «lo que sabemos, lo sabemos juntos», es decir, «para ser significativa, la investigación hoy debe desarrollarse en redes», Alejandro Piscitelli, *Internet, la imprenta del siglo XXI*. (Barcelona, Gedisa, 2005):173. Para profundizar en este tema se sugiere el siguiente texto Alejandro Piscitelli, *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. (Buenos Aires: Santillana, 2009).

44 Ministerio de Educación Nacional, *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2007): 46.

45 Ivoneth Lozano, 2017.

46 Lev Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo, 1989).

47 Briceño, Lilia, et al., «Conozcamos el mundo de Willy: Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basada en el uso de los cuentos infantiles», en *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencia innovadora en Bogotá*, Autores varios (Bogotá: IDEP, 2009), 13.

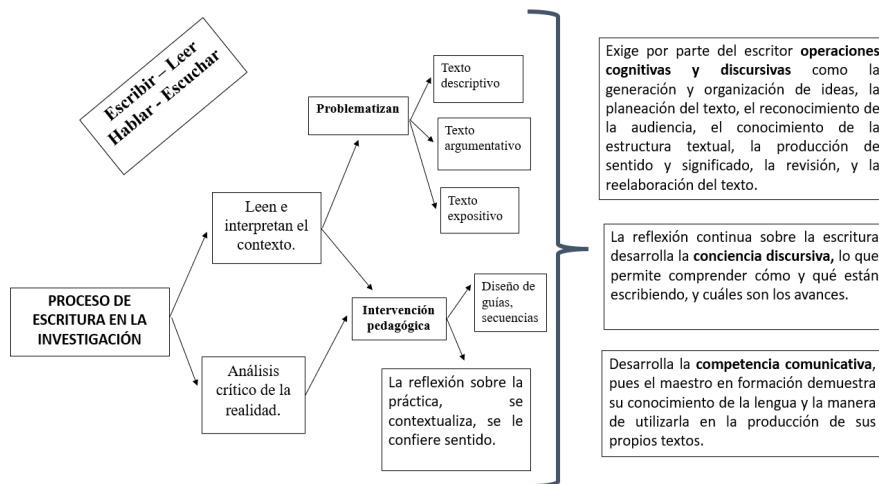
48 Anne Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. (México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

comprender problemas sociales, lo cual exige a quien los desarrolle altas competencias en lectura y escritura con el fin de divulgar los avances, hallazgos y resultados. Además, en el escenario de la práctica pedagógica investigativa, al ejecutar proyectos de innovación se ejercen acciones de «rigurosidad académica en la escritura»⁴⁹ y la lectura y en la cual se

demanda de los maestros en formación múltiples tareas como planeación del texto, identificación de posibles lectores, revisión, relectura, evaluación y reescritura, hasta obtener textos finales que cumplan con los requisitos establecidos para ser publicados o presentados al público en general⁵⁰.

En este sentido, las Escuelas Normales Superiores han asumido la formación escritural de los futuros maestros como un proceso que implica planeación, revisión, evaluación, reescritura y edición⁵¹. En la imagen 1 se identifica que el proceso inicia con la lectura e interpretación del contexto y el análisis crítico de la realidad, y esto les permite problematizarla para diseñar una propuesta pedagógica de intervención.

Imagen 1. Proceso de escritura en la investigación



Fuente: Elaboración propia

49 Rátiva, «Pasado y presente», 159.

50 *Ibíd.*, 159.

51 Didactext, Grupo. «Nuevo marco para la producción de textos académicos». *Didáctica, Lengua y Literatura* 27 (2015): 219-254.

Por otra parte, se desarrollan la competencia comunicativa y discursiva, y se vislumbran ejercicios de investigación formativa, de modo que escribir conduce a investigar e investigar conduce a pensar, recrear o construir posturas frente a la praxis. La escritura de los maestros en formación de las Escuelas Normales Superiores, en la actualidad, se centra en el ejercicio de la Práctica Pedagógica Investigativa.

Podríamos añadir que las prácticas pedagógicas son el andamiaje para la transformación de los contextos educativos, una práctica reflexionada, analítica y crítica que revisa, de manera detallada, las necesidades que emergen en cada momento histórico. Sin embargo, se advierte la necesidad de consolidar una cultura escritural para constituir su corpus investigativo, desde el cual se configuren redes de trabajo colaborativo que tengan implicaciones en las políticas públicas, en las que la innovación y la transformación regional y nacional sean el punto central.

Desde esta perspectiva, configurar las redes de trabajo colaborativo es otro aspecto que debe ser tratado en las Escuelas Normales, «Piscitelli nos alerta sobre la presencia actuante de *polialfabetismos*, en las que lo verdaderamente importante no son los *nuevos soportes*, sino las *nuevas prácticas y hábitos sociales colaborativos*»⁵². Por ende, en la formación de maestros innovadores e investigadores, se necesita incorporar prácticas colaborativas que promuevan el trabajo en red, la escritura académica, la indagación y la divulgación de conocimiento⁵³.

Esta es una apuesta por el desarrollo de la alfabetización académica de los maestros en formación, concepto que ampliaremos en el siguiente apartado.

3. La alfabetización académica. Práctica relevante en la formación del profesorado

En el contexto latinoamericano se ha labrado el concepto de la Alfabetización Académica. Es indiscutible que la propuesta surgida, desde sus inicios, se ha preocupado por los procesos de enseñanza de

⁵² Jorge Bonilla, Mónica Cataño, Omar Rincón, y Jimena Zuluaga, «De las audiencias contemplativas a los productores conectados». Bogotá: Sello Editorial Javeriano, 2012: 38.

⁵³ David Mauricio Giraldo Gaviria y Miguel Ángel Caro Lopera. «La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores». *Praxis y Saber*, 13(34), (2022b): 1-14.

la cultura escrita de las comunidades discursivas disciplinares. Sin embargo, al revisar la génesis, es relevante analizar los constructos elaborados por los movimientos, escritura a través del currículo (WAC)⁵⁴ y escritura en las disciplinas (WID)⁵⁵, que desde los años sesenta centran sus intereses en la enseñanza de la escritura académica y el reconocimiento de géneros discursivos que permean las prácticas de escritura de las disciplinas⁵⁶.

A partir del éxodo vivido en su configuración, la Alfabetización Académica ha estado en la agenda universitaria desde finales del siglo XX. Los intereses por la inserción del estudiantado a las comunidades discursivas y su permanencia en los diversos centros educativos, han promovido acciones en torno a la lectura y la escritura académica como medio para la formación intelectual de los estudiantes. Con esto queremos decir que la Alfabetización Académica es partícipe en todo «proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas»⁵⁷. Por esto su inclusión conduce al estudiantado a la participación en prácticas discursivas en contextos determinados y en el que aprendan a configurar habilidades particulares como exponer, argumentar, debatir, analizar y criticar en el marco de las diferentes disciplinas.

A propósito, en las Escuelas Normales Superiores de Colombia⁵⁸ y, especialmente, en los Programas de Formación Complementaria⁵⁹, la

54 Conocido como *Writing Across the Curriculum* (WAC) por sus siglas en inglés.

55 Conocido como *Writing in the Disciplines* (WID) por sus siglas en inglés.

56 Bazerman, Charles, et al. "Writing across the curriculum." – Reference Guide to Rhetoric and Composition." West Lafayette: Parlor Press: WAC Clearinghouse, 2005) 9-10.

57 Paula Carlino, «Alfabetización académica diez años después», 370.

58 De acuerdo con el Decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020 el Ministerio de Educación Nacional define que las Escuelas Normales Superiores son instituciones educativas «en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural, mediante el programa de formación complementaria».

59 El Programa de Formación Complementaria (PFC) es un espacio de formación inicial de maestros, debidamente legalizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que ofrecen las Escuelas Normales Superiores de Colombia. Este tiene una duración de cuatro (4) semestres académicos para los bachilleres con profundización en pedagogía (de cualquier institución con formación pedagógica a nivel nacional) y de cinco (5) semestres para los bachilleres académicos (de cualquier institución a nivel nacional). Finalizados y cumplidos los requisitos y procedimientos legales se les otorga el título de Normalista Superior.

alfabetización académica posee un largo camino por recorrer, no solo por el hecho de que la formación inicial docente requiere cualificar procesos escriturales, sino porque la enseñanza de la cultura escrita debe responder a las particularidades de estos centros de formación profesoral, en términos de géneros discursivos propios de esta comunidad académica, estructuración curricular, prácticas de escritura del profesorado activo, estrategias evaluativas, desarrollo del pensamiento crítico y apuestas por las prácticas pedagógicas de orden reflexivo que atiendan a las exigencias propias del quehacer docente y las expresadas en la normatividad⁶⁰. Este concepto cala en el ámbito de la formación inicial docente de las Escuelas Normales Superiores, y su apropiación se presenta como una estrategia novedosa para formar desde contextos que preceden al ámbito universitario.

Por lo tanto, la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores vislumbra un punto de encuentro con la escritura en el momento de reflexión del hecho educativo, entendido este «como aquel conjunto de actos coherentes, ordenados y espontáneos a la vez, que emergen en la conciencia de los individuos para inculcar en las generaciones más jóvenes toda la herencia cultural de aquella»⁶¹. A esto se añade que la escritura académica es el puente en los escenarios sociales que discurren en la vida del docente, puesto que un maestro que se apropia de la escritura como medio para fundamentar su voz, es un maestro que tiene la batuta en el acto educativo⁶².

Es importante entender que el «acto implica una situación que acontece en el espacio y en el tiempo de una comunidad humana particular, y que, al mismo tiempo, expresa la intención voluntaria o no de un sujeto»⁶³. Por esto, una de las tareas en la formación docente es dar cabida a la

60 David Mauricio Giraldo Gaviria, y Miguel Ángel Caro Lopera. «Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia». *Zona Próxima*, 37, (2022a): 53-79.

61 Armando Zambrano Leal, 243.

62 David Mauricio Giraldo Gaviria. «Prácticas de escritura y alfabetización académica: Desafío en la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores de Colombia». En *Construcción del saber pedagógico Investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas*, editado por Nancy Palacios Mena et al, 209-231.

63 *Ibíd.*

Alfabetización Académica como medio a través del cual se identifican «modos de buscar, comprender, elaborar y comunicar conocimiento»⁶⁴.

Conclusiones

La alfabetización académica y su relación con los procesos escriturales e investigativos que se gestan en las prácticas pedagógicas y en las realidades contextuales de las Escuelas Normales Superiores, potencian los procesos de formación del profesorado. Es claro que se presenta como la génesis que promueve el desarrollo de las culturas de escritura de las disciplinas, y continúa en boga en los estudios que se configuran alrededor de la escritura académica.

A la luz del cuestionario desarrollado por las 21 Escuelas Normales Superiores y la revisión sistemática exploratoria elaborada, se logra cotejar que la escritura constituye uno de los cimientos de la profesionalización docente, su naturaleza devela una relación existente entre los constructos sociales y los patrones culturales propios de una comunidad discursiva. Desde esta perspectiva, las prácticas de escritura académica corresponden a acciones, experiencias, usos y discursos de un campo disciplinar, las cuales una comunidad discursiva demanda y suscita. En este sentido, la escritura académica «no es una competencia blanda o genérica, transferible sin más de un contexto a otro. En realidad, engloba un conjunto diverso de prácticas letradas situadas y complejas, en general implícitas e invisibilizadas, con estabilidad relativa y acuerdos parciales»⁶⁵. Su manifestación responde a las posturas que comparte un grupo socialmente objetivo y no a las individualidades que un sujeto posee. Por lo tanto, es necesario reconocer que:

Primero, la alfabetización académica es una prioridad en la formación docente, puesto que las habilidades escritoras no deben concebirse como la adquisición de un código, sino como competencia que permite comunicarse con el otro de acuerdo con el contexto y con la situación comunicativa. Por esto, surge la necesidad de develar y cualificar las prácticas de escritura en la formación de maestros, en relación con

64 Gloria Riera, Guillermo Cordero y Manuel Villavicencio. «¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica», *Revista Pucara*, Vol. 1, no. 25 (2013): 236.

65 Valentina Fahler, Victoria Colombo y Federico Navarro. «En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades». *Calidoscopio*, Vol. 17, no. 3, 555.

géneros discursivos específicos, estrategias de escritura y formas de enseñanza de la cultura escrita.

Segundo, en lo que compete a la escritura académica en la formación docente, se establecen apreciaciones sobre la necesidad de escribir en el contexto académico, no solo porque esta comunica un discurso, sino porque la escritura es pensamiento. Es evidente que la lectura y la escritura posibilitan la enculturación en la que los docentes deben ser mediadores permanentes del proceso formativo. Habría que añadir que las investigaciones en torno a los procesos de enseñanza de la escritura, se sitúan en el estudiantado y su caracterización, fundamentalmente, revelando que no se enseña, lo que acentúa la necesidad de investigar en torno a los procesos de alfabetización académica en las Escuelas Normales Superiores.

En tercer lugar, es claro que la escritura, la investigación y la práctica pedagógica en la formación inicial docente, es una triada que potencia y acompaña el discurso de la Alfabetización Académica, no solo por el hecho de que la escritura es un elemento prioritario en la producción académica e investigativa, sino por el hecho de que al analizar la formación docente devela la necesidad de potenciar procesos de escritura académica para la reflexión pedagógica, la construcción de procesos didácticos que fortalezcan la formación disciplinar, los procesos investigativos y la divulgación del saber construido.

Finalmente, los procesos formativos gestados en dichas instituciones y en relación con la apropiación social del conocimiento que se labra en este contexto de formación inicial docente, evidencia que las Escuelas Normales Superiores se enfrentan a dificultades porque requieren de equipos dedicados a la gestión del conocimiento, aspecto que no contempla la normatividad. Habría que añadir, desde un panorama más positivo, que las tendencias investigativas de estas instituciones se caracterizan por la reflexión en torno a los procesos didácticos, los problemas sociales, educativos y culturales, lo cual visibiliza un contexto amplio para aprovechar la escritura académica como un constructo que permea transformaciones escriturales supeditadas a «los diferentes ámbitos en los que ejercerán su futuro quehacer docente»⁶⁶.

⁶⁶ Giraldo-Gaviria, David Mauricio. 2021. «Producción de Textos Argumentativos Publicitarios sobre promoción Lectora. Propuesta en la formación inicial de Docentes». *Sophia* 17 (1), 11.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala Zuluaga, Carlos Federico, Tadeu Iaochite, Roberto y De Souza Neto, Samuel. «Colombia, Brasil, Argentina y Chile: práctica educativa y orientaciones pedagógicas». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, no. 29 (2017): 197 – 218. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/7576/5947
- Bazerman, Charles. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- Bazerman, Charles, *et al.* *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. (2016).
- Bajtín, Mihail Mihajlovič. «Estética de la creación verbal». Siglo XXI, (1982).
- Bonilla, Jorge, Cataño, Mónica, Rincón, Omar y Zuluaga, Jimena. *De las audiencias contemplativas a los productores conectados*. Bogotá: Sello Editorial Javeriano, 2012.
- Briceño, Lilia, *et al.* «Conozcamos el mundo de Willy: Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basada en el uso de los cuentos infantiles». En *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencia innovadora en Bogotá*, Autores varios, 11-29. Bogotá: IDEP, 2009.
- Cabero Almenara, Julio y Llorente Cejudo, María del Carmen. «La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)». *Revista Eduweb*, Vol. 7, no. 2, (2013):14.
- Carlino, Paula. «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere*, Vol. 6, no 20. (2003): 409-420.

- Carlino, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2005.
- Carlino, Paula. «Alfabetización académica diez años después», *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 18, no. 57. (2013): 355-381.
- Carlino Paula, Iglesia, Patricia y Laxalt Irene. «Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas». *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 1, no.11 (2013): 105-135.
- Carlino Paula, (2006), «Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica?», en *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Elizabeth Narváz Cardona y Sonia Cadena Castillo (comp.). Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2006, 155-190.
- Castelló Montserrat, «Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones». *Enunciación*, Vol. 2, no. 19. (2014): 346-365.
- Chartier, Anne Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Decreto 3012 de 1997, 19 de diciembre de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Decreto 4790 de 2008, 19 de diciembre de 2008, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1236 de 2020, 14 de septiembre de 2020, por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 parte 3 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

- Didactext, Grupo. «Nuevo marco para la producción de textos académicos». *Didáctica, Lengua y Literatura* 27 (2015): 219-254.
- Elliott, John. «El cambio educativo desde la investigación-acción». Madrid: Morata, 2005.
- Giraldo Gaviria, David Mauricio. «Producción de Textos Argumentativos Publicitarios sobre promoción Lectora. Propuesta en la formación Inicial de Docentes». *Sophia* 17 (1), (2021): 1-12.
- Giraldo Gaviria, David Mauricio y Caro Lopera Miguel Ángel. «Alfabetización académica, una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia». *Zona Próxima*, 37, (2022a): 53-79.
- Giraldo Gaviria, David Mauricio y Caro Lopera Miguel Ángel. «La evaluación-revisión en prácticas de escritura para la formación docente en escuelas normales superiores». *Praxis y Saber*, 13(34), (2022b): 1-14.
- Giraldo-Gaviria, David Mauricio. «Prácticas de escritura y alfabetización académica: Desafío en la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores de Colombia». En *Construcción del saber pedagógico Investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas*, editado por Nancy Palacios Mena et al, 209-231. Bogotá: Universidad de los Andes, 2023.
- Guzmán, Simón y García Jiménez, Fernando. «La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo». *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, Vol. 1, no. 21. (2015): 1-16.
- Jiménez Gámez, Rafael y Serón Muñoz, Juan Manuel. *Paradigma de investigación en educación. Hacia una construcción crítico-constructiva*. (Puerto Real, Cádiz: Universidad de Cádiz, 1992), 108-128.
- Jodelet Denise, «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en *Psicología Social II*, eds. Serge Moscovici. Barcelona: Paidós, (1986): 469-494.

Ley 115 de 1994, 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

Lozano, Ivoneth. «El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación e investigación». *Enunciación*, Vol. 22, no. 2. (2017): 166-177. <https://doi.org/10.14483/22486798.11953>

Manchado Garabito, Rocío; Tamames Gómez, Sonia; López González, María; Mohedano Macías, Laura; D' Agostino, Marcelo y Veiga de Cabo, Jorge. «Revisiones Sistemáticas Exploratorias. Medicina y Seguridad del Trabajo». *Med. Secur. Trab*, Vol.55, no. 216, (2009): 12-19.

Martínez Miguélez, Miguel. «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa». *Paradigma*, Vol. 2, no. 9, (2006): 7-33.

Ministerio de Educación Nacional. *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2007.

Padilla Constanza, Douglas Silvina y López Esther. «Competencias argumentativas en la alfabetización académica», *d'innovació educativa*, Vol. 1, no.4 (2010): 1-11.

Piscitelli, Alejandro. *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa, 2005.

Piscitelli, Alejandro. *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana, 2009.

Rátiva Velandia, Marlén, Lima-Jardilino, José Rubens y Figueroa, Claudia. «Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales». *Enunciación*, Vol. 2, no. 23 (2018): 149-161.

Riera, Gloria, Cordero Guillermo y Villavicencio, Manuel. «¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica», *Revista Pucara*, Vol. 1, no. 25 (2013): 223-242.

Vigotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo, 1989.

Zambrano Leal, Armando. *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. Bogotá: Magisterio Editorial, 2006.

LA VIDEOGRABACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU POTENCIAL COMO REFLEJO ANALÍTICO

Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde¹

Esperanza Reyes Carrión²

Diego Eduardo Naranjo Patiño³

Introducción

Si alguien quiere palpar de manera directa una realidad compleja, basta con que se acerque a un aula escolar en donde en pocos minutos suceden múltiples situaciones. Cualquier observador tendría serias dificultades para describir detalladamente todo lo que ahí sucede, así sea el docente quien hiciera ese esfuerzo y tratara de describir y explicar esa realidad en la que él es uno de los protagonistas, o bien un observador experto, como puede ser un etnógrafo. Mucho más complejo es para la docente en formación, quien con dificultad aprecia lo que sucede en las interacciones entre treinta o cuarenta niños, el contenido escolar y sus propias acciones y opciones didácticas. La maestra en formación suele estar más preocupada porque la actividad alcance los propósitos establecidos, la atención y participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y el logro de las competencias.

A la complejidad del aula, se suma la dificultad para lograr una descripción objetiva de la forma y actuar docente como elemento constitutivo

1 Maestría en Sociología. UNAM. Especialista en Formación Docente para la Educación Normal. Licenciada en Educación Preescolar UPN. Licenciada en Sociología, UNAM. Becada por el Gobierno de Israel para estudiar el Diplomado en Salud Bienestar y Educación para el niño preescolar y su familia. blanca.calzadau@aefcm.gob.mx

2 Maestría en Psicología de Grupos e Instituciones. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Licenciada en Psicología Social. Especialidades en Estudios de Género. Promoción de Derechos Humanos, prevención, atención, capacitación y supervisión a profesionales para la atención a sobrevivientes de violencia sexual y familiar. esperanza.reyesc@aefcm.gob.mx

3 Magíster en Historia de América Latina. Estudiante de doctorado. Profesor Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro Grupos de investigación HISU-LA-ILAC. diego.naranjo@uptc.edu.co

para lograr la reflexión sobre la propia práctica. Por lo anterior, resulta necesario diseñar estrategias para auto-observarse y tener una opción que permita al sujeto-docente, revisar detenidamente diferentes planos de una misma realidad que transcurren al unísono, incluyendo sus propias acciones e identificar situaciones que un observador ajeno puede observar y que puede generar contrariedad con la reflexión y autoevaluación de los docentes en formación, es decir un distanciamiento entre el discurso y significado de la docencia y la práctica pedagógica como quehacer de los maestros y maestras. Es una expresión común que «una imagen dice más que mil palabras», esa frase aplicada a la búsqueda del autoconocimiento cobra otra dimensión que impacta indiscutiblemente a la autoimagen, pues puede revelar al maestro, en este caso particular, maestras en formación: «misma, una dimensión poco conocida de su personalidad y facetas que están impactando su práctica docente»⁴.

Lo más impactante que puede acontecer para poner en juego la identidad y la autoimagen, es verse a sí misma. La función de los registros audiovisuales de la realidad material y de creación, permiten a la autora reconocer su propia imagen desde el exterior, «como si viera a otro». En definitiva, la grabación o registro audiovisual de un aspecto de la realidad sugiere el efecto de fotogenia: «() aspecto poético de los seres y las cosas capaz de revelárenos por medio del cine».⁵ Dicho de otra forma, los registros audiovisuales captan «aspectos de las cosas, los seres y las almas que acrecienta su calidad moral, mediante la reproducción»⁶.

Las imágenes en movimiento reproducen lo real, la apreciación cinematográfica de las imágenes de la realidad «afecta los sentimientos y en un tercer nivel y siempre de manera facultativa, toma un significado ideológico y moral»⁷. En nuestro caso como formadoras de docentes, el acompañamiento al proceso formativo de las estudiantes en sus prácticas pedagógicas, constituye un eje articulador entre la acción, la reflexión y la interpretación del «hecho educativo».

4 Marcel Martín, *El lenguaje del cine*. (Barcelona: Editorial Gedisa, 2002), 31.

5 *Ibíd.*

6 *Ibíd.*

7 Blanca Calzada, «La videograbación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docente reflexiva». Ponencia en el II Congreso de Didácticas, 2010.

Desde la experiencia de investigación con maestras en formación que realizan sus prácticas en los jardines de niños, se logró establecer la dificultad de reconstruir escenarios de reflexión y evaluación críticas de las acciones, actitudes y manifestaciones emocionales que ocurren en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Resulta difícil, considerar desde la autonomía de la maestras en formación, una crítica al propio actuar, situación que las hace sentir en riesgo de ser reconocidas como «poco aptas para el magisterio», o no tener éxito en el último año de su formación.

A partir de las consideraciones presentadas, se realizó un ejercicio de investigación para favorecer los procesos de reflexión y autoevaluación de la práctica pedagógica de un grupo de maestras en formación de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en educación Preescolar, de la generación 2015-2019 de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en México.

La pregunta de investigación que orientó el estudio, se centró en reconocer las discordancias entre el discurso declarativo de la docente en formación sobre su perspectiva pedagógica, el tipo de práctica pedagógica, y lo que se manifiesta como praxis en el aula. Esto permitió establecer como opción metodológica un proceso de «auto-observación» que permite la reflexión profunda respecto al desempeño docente, la práctica pedagógica y la gestión del aula.

Desde esta pregunta orientadora ofrecemos una interpretación sobre el impacto de la autorreflexión en las docentes en formación a partir de considerar e integrar la realización audiovisual por su capacidad de penetración e intimidad como herramienta didáctica de los procesos de formación inicial de docentes. Permite develar y registrar la realidad como punto de partida para el desarrollo de un ejercicio de reflexividad y autocontraste con las auto-narrativas y formas de representación del quehacer docente, para así contribuir a un ejercicio praxeológico de la enseñanza.

Los registros audiovisuales como recurso para favorecer la praxeología pedagógica

El uso de registros audiovisuales en educación tiene sus principales desarrollos en la década de los setenta del siglo XX, probablemente

como consecuencia de movimientos cinematográficos como el *cine-ojo* de Dziga Vertov (1920), el *cinema vérité* de Jean Rouch (1960), y los alcances de otras vanguardias como el *Cinema Novo Brasileiro* de Glauber Rocha y los trabajos de los documentalistas colombianos Martha Rodríguez y Jorge Silva. Sin duda, en todos estos casos la videocámara se constituye en una herramienta para captar la realidad tal y como se presenta.

En el contexto educativo, es una herramienta que contribuye al conocimiento de la práctica docente, por lo tanto, constituye un medio de observación de las prácticas pedagógicas en los procesos de formación de maestros y maestras. En esa medida, como recurso de valoración del desempeño de los docentes en formación, debe considerarse cuidadosamente las visiones, representaciones, sentimientos y la autoestima, con el fin de evitar situaciones de frustración y pérdida de sentido frente a labor docente.

En las fuentes consultadas se puede identificar el uso de los registros audiovisuales en los procesos de formación docente como recurso para promover procesos de evaluación y mejora permanente de las prácticas educativas y pedagógicas⁸. Algunas de estas experiencias han tenido lugar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños de México, desde donde se fundamenta y adelanta este estudio. En el caso particular que presentamos, la experiencia ha permitido a las docentes encargadas de la formación de las nuevas generaciones de educadoras normalistas, revisar detalladamente la grabación de la práctica para analizar las debilidades y fortalezas de las maestras en formación y, asimismo, fundamentar los ejercicios de autoevaluación y mejoramiento continuo de las estrategias pedagógicas y recursos didácticos.

La implementación y uso de los registros audiovisuales en el proceso de formación de maestras normalistas en México y la formación de

8 Asunción Hermida, «Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 13 (2013). En Colombia la resolución 22453 del 02 de diciembre de 2016, establece dentro del proceso de evaluación para el ascenso de grado o reubicación de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, la realización de un video con el registro de una actividad de aula. Ver. Ministerio de Educación Nacional, *Manual para autograbación del video de práctica educativa y pedagógica que realiza como docente de aula*. Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) 2018-2019, (Bogotá: MEN, 2019). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-382455_recurso_3.pdf

maestros en Colombia, ha permitido confirmar que los maestros en formación se identifican con los «discursos dominantes» de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, como sucede con la perspectiva socio-educativa de una práctica pedagógica reflexiva, para el caso mexicano y, en el contexto de Colombia, los maestros en formación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sucede igual con las corrientes críticas del constructivismo y las pedagogías latinoamericanas. Esto supone que el proceso de acompañamiento que ejercen los docentes formadores favorece el desarrollo de capacidades y habilidades para reconocer y sistematizar la práctica docente y actuar de manera coherente respecto al contexto, en el diseño de estrategias pedagógicas, secuencias didácticas, diseños curriculares y todos aquellos procesos y acciones que rodean la enseñanza.

En el estudio adelantado se evidencia que no siempre las docentes en formación son conscientes de su práctica pedagógica, se asumen innovadoras en sus formas de intervenir y gestionar el aula de clase, situación que no siempre ocurre en los escenarios de interacción con estudiantes a su cargo. Esta situación puede responder a cierto pragmatismo o pensamiento mágico, como si la docencia reflexiva sucediera en automático. Esta tendencia ha llevado a un menosprecio de los conocimientos científicos que se requieren para el desarrollo de la profesión docente, se asume que el «Ser Maestro/a» responde más a la vocación que al logro de habilidades, destrezas y actitudes para enseñar y aprender.

Esto implica que el sujeto que se está formando como docente tiene que hacer un análisis profundo no solo de las motivaciones que lo han llevado a matricularse en la escuela normal, y de ahí vislumbrar como esos imaginarios y motivaciones pueden impactar de manera negativa o positiva en su actuar docente⁹.

El planteamiento anterior permite a los maestros en formación reflexionar como sujetos históricos con la capacidad de recrear y construir significados frente a las condiciones en las que tiene lugar la docencia. Estas construcciones de sentido respecto a la labor docente no son estáticas, son dinámicas, sufren transformación cuando se deben jornadas

9 Blanca Calzada, «La videograbación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docente reflexiva». Ponencia en el II Congreso de Didáctiques, 2010.

intensivas de prácticas pedagógicas en escenarios reales. Jiménez y Perales denominan «anclajes», a las construcciones sobre la docencia, previos a la incorporación del sujeto a los espacios formativos de la escuela¹⁰. Durante el tiempo de formación se van creando diversos conocimientos, representaciones y saberes referidos a su actuar en las prácticas, estas construcciones hacen parte de su vida, y aquello aprendido es tomado como instrumento que en el desarrollo de la práctica se pone en juego.

En una docencia sistemática, intencionada y reflexionada a partir de una postura crítica, analizando contextos, antecedentes sociales de quien la imparte y quienes la reciben: educandos. Quienes tienen una subjetividad, una historia de vida, intereses, pasiones, afectos y formas de comunicar, percibir, atender al contacto con sus semejantes humanos/as en procesos de interacción, en diversos espacios institucionales en los que sucede la socialización y la educación, tanto sistemática como espontánea.

Se llevan a cabo así, una especie de «rituales» o procesos vinculatorios que se pueden denominar «prácticas pedagógicas», encuadradas en intenciones educativas, evaluaciones y balances, formas en que se establecen de manera cotidiana los inicios, desarrollos, cierres o evaluaciones, finales de contenidos de aprendizaje. Dicho de otro modo,

son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante (), entendiendo el rol del maestro por su capacidad de “enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse, y desarrollar las metas programadas en el proceso educativo, en los salones, escuelas, salas de internet.¹¹

La escuela forma parte de un «*performance*»¹², y la acción docente se constituye en un «rito» que se puede analizar en la acción, en el

10 María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de Jesús Perales Mejía, *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. (México: Ediciones Pomares, UPN, 2007).

11 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga; Paula Andrea Duque, «Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes», *Revista Plumilla Educativa*, 19(1), (2017): 64.

12 Cristian Camilo Charry Ocampo, «La dimensión performance del profesor: un análisis de la presencia en el campo expandido y la acción docente». (Trabajo de Grado, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Colombia, 2015).

momento mismo de su ejecución, a través de una videograbación, que permite ser vista, analizada y revisada en un contexto respetuoso, de apertura para el aprendizaje y la mejora.

La videograbación de la práctica docente favorece la reflexión profunda, facilita la posibilidad de avanzar en prácticas de autorreconocimiento, y permite identificar fortalezas y debilidades de la interacción de los maestros en formación con las poblaciones de estudiantes. Como se indicó antes, el uso de registros audiovisuales «tiene como fin, mejorar la enseñanza mediante la adquisición y el refinamiento de destrezas o habilidades docentes contrastadas empírica y/o experimentalmente»¹³.

Asimismo, se relaciona la videograbación como herramienta de evaluación formativa de la docencia. Desde esta perspectiva el uso de las videografías ha significado la revisión del propio quehacer de manera planificada y sistemática, brindando condiciones para involucrar a los docentes en la reflexión y análisis de los hechos que posibilitan identificar creencias, teorías y expresiones. Desde esta perspectiva, se deben tener en cuenta aquellas fuentes que integren las observaciones de pares, de sí mismas, las videograbaciones y los cuestionarios abiertos.

Calzada, Reyes y López citando a Bernhard Bierschek¹⁴, señalan que

el resultado de poner en juego las condiciones perceptivas activas y conductuales como circuito de feedback, indica que el control que ejerce el yo del individuo para la transmisión propositiva de información a la anticipación de una acción, puede servir para un modelo heurístico, es decir como una forma de reconocerse, un descubrirse y así reconocer la actuación del individuo.¹⁵

13 Luis Miguel Villar Angulo, «La microenseñanza como método de formación del profesorado». (Tesis Doctoral, (Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, 1986).

14 Bernhard Bierschek, *Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la auto-confrontación con la imagen externa*. (París: UNESCO, 1975). Citado por Calzada Blanca, Reyes Esperanza y López Germán. XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE – 2019. Congruencias e incongruencias entre el discurso declarativo de la propia práctica docente y lo que se observa en el aula a través de la videograbación.

15 Calzada Blanca, Reyes Esperanza y López Germán. XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE – 2019. Congruencias e incongruencias entre el discurso declarativo de la propia práctica docente y lo que se observa en el aula a través de la videograbación, 5. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2845.pdf>

Bajo esta perspectiva, asumimos que «aprender» implica cambio, transformación de las formas de pensar y actuar. Representa la posibilidad de avanzar en planes de mejora y nuevas formas de comportamiento.

El uso de la videografía permite a los y las maestras en formación, descubrir falacias respecto a formas de concebir la labor docente, confrontar sus ideales, creencias y opiniones respecto a la práctica, reconocer debilidades y tomar decisiones consecuentes con los retos y desafíos de la praxis pedagógica, como una acción consciente en respuesta a un proyecto ético y político de sociedad.

Teniendo en cuenta la complejidad de promover un ejercicio de autorreflexión y autoreconocimiento de la práctica docente, partimos de la definición y significado del «Ser Maestro/a», nos interesa entender desde la perspectiva de las y los docentes en formación, cómo interpretan y definen la labor e identidad propia de los educadores y educadoras. Con este propósito, se solicitó a las maestras en formación un relato corto sobre las preguntas: ¿qué significa ser maestra? y ¿por qué y para qué ser maestra?, asimismo, se integró en este ejercicio «un cuadro en el que define de manera puntual aspectos concretos sobre las formas idóneas de expresión que identifican»¹⁶ a esta postura y práctica docente.

El análisis e interpretación de los registros audiovisuales se adelantó atendiendo a un marco de referencia teórico, metodológico y práctico para evitar recaer en juicios de valor y conocimientos del sentido común. En otras palabras, fue necesario tener claridad frente al tipo de docente que se busca formar, de acuerdo con las posturas epistemológicas del currículo y las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Actualmente, para la formación de los nuevos maestros, se busca formar un docente reflexivo capaz de analizar su práctica en la búsqueda de lograr las competencias docentes que el currículum oficial plantea a través de reflexionar sobre sus propias competencias docentes, con una mirada constructivista. Sin embargo, no se tiene una mirada simplista ni radical de ninguna de estas posturas, pues cada una aporta algo al profesional de la educación, cada postura demanda ciertas habilidades, actitudes y conocimientos que determinan la acción en el aula, por lo tanto, el docente tiene que estar consciente de la realidad en la que

16 *Ibíd.*, 5.

se desarrolla el proceso formativo, tiene que reconocer los procesos grupales, pero también ver al sujeto con sus propias características e individualidad, es decir, tiene que tener presente que la educación es un fenómeno altamente complejo que trasciende la acción del aula hacia la sociedad.

Paralelo a lo anterior, desde la perspectiva de la evaluación formativa, es necesario que en la práctica se desarrolle con todas sus complejidades buscando la formación integral, la reflexión continua y la participación, lo cual supone «la revisión planificada y sistemática del propio quehacer, otorgando las condiciones necesarias para involucrar a los docentes sucesos de reflexión, análisis e identificación de las creencias, las teorías implícitas y sus prácticas de enseñanza»¹⁷.

Al plantearnos como paradigma central de la formación un docente reflexivo, resulta indispensable considerar la evaluación como una herramienta que permita desde las miradas intersubjetivas de las maestras y maestros en formación valorar las dimensiones, sentidos y significados de la práctica pedagógica. Un proceso de reflexividad permanente que hacer parte del quehacer docente. El uso de registros de observación del desempeño docente y la cotidianidad de las escuelas y aulas, es una herramienta que aparece en los planes de estudio de las facultades de educación y Escuelas Normales en México desde 1984. Desde ese año es común solicitar a las maestras y maestros en formación que usen diarios de campo donde se registran las situaciones que ocurren en el aula, durante el desarrollo de la práctica pedagógica.

La herramienta posibilita procesos de sistematización y reconstrucción de la experiencia docente; por lo tanto, constituye un instrumento de análisis, donde los ejercicios narrativos reflejan aspectos subjetivos y formas de interpretación de los eventos relevantes del día, los logros o problemas enfrentados; asimismo, las estrategias y procesos adelantados para resolver los problemas asociados a la gestión del aula. Desde la aplicación de los principios de la reflexividad docente, los maestros en formación cumplen tres roles: como educadores, estudiantes y observadores. Tres dimensiones del aula como escenario de interacción entre maestros en formación, educandos, saberes y conocimientos; por lo

17 Blanca Calzada, «La videograbación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docente reflexiva». Ponencia en el II Congreso de Didáctiques, 2010.

tanto, las narrativas y registros asociados a la experiencia vehicular tensiones, emociones y necesidades de recuperación subjetiva de los eventos protagonizados.

Al respecto de las narrativas, Jerome Brunner¹⁸ señala que, mediante la narración, el sujeto puede construir y reconstruir, pero también reinventar tanto el ayer, como el mañana, en otras palabras, la memoria y la imaginación se funden en este proceso. El sujeto es capaz de crear «mundos posibles», sin abandonar lo familiar, pero subjetivándolo, es decir, describiendo los eventos desde su inevitable mirada subjetiva, recuperando desde lo que vivió y sintió, a la luz de sus propias percepciones y concepciones, así como desde el impacto que quiere provocar en el lector, ya que sabemos que, los maestros y maestras en formación enfrentan el reto de estar «a prueba», en actitud permanente de demostración de capacidades para reconocer, analizar y actuar frente a las situaciones y dificultades que pueden ocurrir en las aulas, por lo que puede existir presión y preocupación a aludir las incapacidades o errores, sus dudas y sus autocríticas en la narración de su experiencia en el aula.

El mismo autor subraya que,

la mente del hombre por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar el pasado de modo 100% fiel. Pero tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedor y consumidor de sus recíprocas mercaderías¹⁹.

De esta manera, y muchas veces sin una clara conciencia, los relatos suelen ser modelados hacia los fines que se persiguen, en la mayoría de los casos no existe un afán de falsear la realidad, ni de relatar eventos inventados ni a favor del que escribe, pero es así como la narrativa da forma a las cosas del mundo real, es decir, construyen la realidad que permanecerá en la conciencia del sujeto. En el caso de la narrativa que se utiliza para dar cuenta de lo acontecido en la práctica docente, la redacción puede llegar a relatar situaciones deseables y no necesariamente los acontecimientos ocurridos, justificando ante los docentes

18 Jerome Brunner, *La fábrica de historias*. (México: Fondo de Cultura Económica, 2003).

19 *Ibíd.*, 103.

evaluadores la capacidad para superar los criterios de valoración de la práctica pedagógica.

Es aquí donde la percepción y la memoria pueden constituirse en «artífices al servicio de la convención»²⁰, pues el relato, en el caso del diario de campo o diario del profesor, donde la narración responde a los aspectos positivos de la experiencia, descuidando aspectos fundamentales, únicamente por la prevención de aprobar la asignatura de práctica pedagógica. Aunque no se descarta la utilidad del diario del profesor como una herramienta cotidiana para el análisis y reflexión de la práctica docente, también es necesario reconocer sus debilidades, y justamente resultado de la investigación fue posible establecer un grado considerable de representaciones positivas del propio actor, por lo tanto, se hace necesario recurrir a otro tipo de herramientas y estrategias para develar situaciones del aula que el diario no recupera. Es aquí donde el contraste de la narración con lo que se puede observar en el video cobran un sentido singular.

Acompañamiento de la práctica docente. Reflexiones y consideraciones

En análisis de la práctica docente con la videograbación, debe de ser parte de un plan de trabajo, por lo mismo es pertinente que se inserte la propuesta desde el plan de curso que se elabora con el equipo de docentes que lo orientarán, o con el equipo de docentes que estén dispuestos a enfrentar el esfuerzo y las problemáticas que se deriven de esta propuesta, dado que hay momentos en que es necesario negociar con las autoridades de las instituciones de prácticas, tener un equipo, probarlo antes y considerar si la calidad de grabación es suficiente para que el video cumpla su cometido, así como la calidad de la grabación del sonido, cuidarlo y justificar constantemente su uso.

Insistimos en que los docentes en formación deben de participar por libre voluntad en el proyecto de la videograbación, esto evitará que se sientan acosados, o que se está cometiendo algún tipo de intromisión, que más que propiciar una mejora ponga al docente en formación bajo una crítica destructiva que bloquee el avance en lugar de propiciarlo.

20 Jerome Brunner, *La fábrica de historias*.

Las autoridades de las instituciones educativas de prácticas deben autorizar la videograbación, por lo que es pertinente entregar el proyecto, con los propósitos claramente expresados y, si las directivas lo consideran pertinente, pueden supervisar la grabación. Lo importante es garantizar la seguridad de los niños, y que ninguna persona ajena al proyecto acceda a los videos.

Consideraciones técnicas

En la actualidad realizar un registro audiovisual es sumamente sencillo, ya que la tecnología nos permite tener una gran cantidad de dispositivos que realizan esta función, desde un teléfono celular, una tableta, o bien una videocámara. Cualquier dispositivo es bueno, pero es importante saberlo utilizar, tener una base de sustentación para evitar que las imágenes tenga sobresaltos y falta de definición, y otro aspecto a considerar es que se pueda ser discreto, un teléfono celular suele no llamar tanto la atención de los niños, pero hay muy diversas calidades de grabación en estos aparatos; por el contrario, una cámara digital o una videocámara suelen tener una mayor calidad de grabación y funciones como *zoom* (acercamiento), que nos permite manejar diferentes tipos de planos. Siempre es importante ser discreto, pues los educandos se distraen mucho si se percatan de que se les está filmando, y esto entorpece la actividad del maestro en formación.

Otro aspecto técnico importante a considerar, es el relacionado con la luz, ya que el logro del propósito requiere que la escena se pueda observar adecuadamente, los gestos y expresiones, por lo que es importante no grabar a contraluz. Por otro lado, la captación del sonido resulta fundamental, escuchar con claridad las indicaciones dirigidas a los educandos, las respuestas, las inflexiones de la voz, los diálogos que se suscitan, por lo que, si el dispositivo con que se va a grabar la acción está muy lejos, sería necesario poner un micrófono inalámbrico (*wifi o bluetooth*), para captar las expresiones, diálogos o reacciones del maestro y de los niños.

Los videos deben tratarse con absoluta discreción y responsabilidad, no se trata de exhibir los errores del maestro en formación ni sus actividades fallidas, por el contrario, se trata de que se descubra a sí

mismo desde la idea de autoconfrontación que explica Bierschek²¹ y que ya explicamos antes, por lo tanto, la primera en ver el video debe de ser protagonista y de manera el docente formado o asesor/a de la práctica pedagógica.

De cualquier manera, y no importa el aspecto que se quiere analizar con la videograbación, es imprescindible tomar en cuenta que lo buscado es la mejora de la práctica docente. En este sentido, encontramos que estos ejercicios constituyen a su vez una opción de evaluación formativa que se centra en la relación docente—estudiante, y que permiten conocer las sutilezas que se viven dentro del aula, pero sobre todo favorecen la autoevaluación. Se considera adecuado que la secuencia general de actividades que conlleva la videograbación de la práctica responda a los siguientes propósitos de formación:

- Fortalecer y concretar en las maestras y maestros en formación, las competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y en el aula.
- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica que les permita replantear su práctica en el contexto real, utilizando pertinentemente los conocimientos teóricos-metodológicos y técnicos adquiridos.
- Articular y transponer didácticamente los conocimientos disciplinares de los cursos que integran el plan de estudios, con las experiencias derivadas de su docencia²².

Análisis de videograbaciones y expedientes. Estudio de caso con maestras normalistas

Ante la recolección y selección de los registros audiovisuales de práctica pedagógica de un grupo de maestras normalistas (*G405G-2015-2019*), se eligió una muestra representativa que se relaciona en la parte final del artículo.

Es importante señalar las dificultades que presentó el grupo para garantizar la filmación de su desempeño en el aula. En gran parte, debido a las condiciones materiales de los escenarios de práctica y de las mismas maestras en formación. A pesar de estos obstáculos, fue posible

21 Bernhard Bierschenk, *Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la auto-confrontación con la imagen externa*.

22 Calzada Blanca, Reyes Esperanza y López Germán., *Ibíd.*, 5-6.

implementar como alternativa el uso de dispositivos móviles para hacer registros de momentos fundamentales y estratégicos de la práctica. Asimismo, debemos considerar que los procesos de acompañamiento presentan incidencias en la dinámica y desarrollo de las acciones propias de la práctica pedagógica, el espacio (tiempo y lugar) y el trabajo en las instituciones educativas demandan mucho tiempo y complican la realización de los registros audiovisuales.

Como se describió anteriormente, para iniciar la investigación se solicitó a las estudiantes que definieran y describieran su «estilo docente», para comprender el sentido y significado respecto a la identidad profesional. Estos textos nos permitieron reconocer las valoraciones y perspectivas de las maestras en formación frente al trabajo educativo y pedagógico. En segundo lugar, se conformaron expedientes de cada maestra en formación, donde se recopilaron las reflexiones y descripciones, así como los consentimientos informados para garantizar el uso de los registros audiovisuales con fines académicos.

Para llevar a cabo los registros, se centró la atención en la interacción al inicio y cierre de las intervenciones, la forma de realizar las consignas y explicaciones, la forma de interactuar con los estudiantes, de responder dudas y hacer aclaraciones. Aquellas videograbaciones que se realizaron desde el inicio hasta el final, tomaron más tiempo para ser revisadas, pero su aporte fue mayor en el análisis y las observaciones. En algunas oportunidades, estas actividades se realizaron con los maestros en formación y fueron objeto de retroalimentación, de esta manera se buscó el cumplimiento de las competencias del curso.

Cabe aclarar que, debido a las restricciones que existen respecto a la videograbación de los niños dentro de las instituciones preescolares, las grabaciones se limitaron a la actuación de las docentes en formación, la cámara se posicionó frente a ellas teniendo sumo cuidado de que los niños no aparecieran dentro de la videograbación

Estas competencias responden al perfil de egreso del programa, relacionadas fundamentalmente con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, desde una postura profesional y ética que implique el desarrollo de habilidades comunicativas para desenvolverse en distintos contextos y ante diversos actores de la educación. En esa medida, las competencias genéricas se

evidencian a través de la capacidad demostrada por las docentes en formación para diseñar planeaciones, aplicando conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos con el fin de responder a las necesidades del contexto. Bajo esta misma propuesta curricular, las maestras en formación están en capacidad de generar y crear ambientes de aprendizaje donde se promueve la autonomía y el desarrollo de competencias.

Bajo esta mirada, la formación de maestras se concentra en desarrollar capacidades «para reflexionar, analizar y mejorar la práctica pedagógica, promoviendo mayores niveles de autonomía en cuanto a su aprendizaje e intervención como profesionales de la educación»²³. Una actitud reflexiva y consciente respecto a la responsabilidad ética de los maestros y maestras en la formación de las nuevas generaciones, actitud que se manifiesta en la coherencia para planificar, diseñar e implementar materiales y recursos didácticos, reconocer y utilizar diversos tipos de técnicas e instrumentos de evaluación, o bien desenvolverse asertivamente «al momento de interactuar con los alumnos, los profesores titulares, los padres de familia o los directivos, permite valorar el desempeño en función de las exigencias de una práctica que se modifica y complejiza de manera permanente»²⁴.

Desde la experiencia de acompañamiento en la Escuela Normal, se adelanta un proceso individual y colectivo de seguimiento al desempeño de las estudiantes, para ello se propone trabajar bajo la modalidad de seminario-taller con una perspectiva de aprendizaje en servicio, la cual se constituye en una estrategia de enseñanza experiencial y situada que integra distintos procesos de conocimiento, habilidad y actitud. Esta estrategia se concreta en

acciones educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que trascienden las fronteras académicas y promueven aprendizajes basados en relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad de los participantes; además tiene la característica de vincular el aprendizaje y la experiencia en una sola actividad educativa: la práctica docente²⁵.

23 *Ibíd.*, 7

24 *Ibídem.*

25 Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en México, *Plan de estudios, 2015-2019*. Ministerio de Educación, México, D.F.

Sin duda, la implementación de esta propuesta y uso de registros audiovisuales como estrategia de acompañamiento y evaluación del desempeño docente, promovió la resignificación, «recuperación, reflexión, contrastación de los propios referentes o predeterminantes de la propia práctica»²⁶.

Finalmente, se presenta la tabla 1 con los datos de la videograbación de una muestra representativa de las estudiantes que participaron en la investigación. Podemos anotar como hallazgo que las propias estudiantes identificaron, y que se pudo reconocer como un área de oportunidad para avanzar en la construcción de su estilo e identidad, dificultades para superar actitudes directivas, verticales y prácticas conductistas en la formación de niños y niñas.

²⁶ *Ibíd.*

Tabla 1. Datos de la videograbación estudiantes 8° semestre.

#	Actividad	Forma de Organización	% Logro de los Aprendizajes Esperados	Percepciones asociadas a las teorías de la educación	Hallazgos al analizar los videos, auto contrastación
1	Lúdica y recreación	Equipo	80%	Conductista- Constructivista. «Me falta carácter».	Mantiene una actitud directiva, reconoció que no favorece la toma de decisiones. Se preocupa por la libre expresión, intenta mantener el control y la disciplina del grupo. No existe coherencia entre la planeación, la forma de interpretar y definir la labor docente y su práctica pedagógica. Presenta dificultades para dirigir el grupo y favorecer la apropiación por parte de los niños de las tareas asignadas.
2	Pensamiento matemático y numérico	Grupo amplio.	No alcanzados	Conductista – Preocupación por la disciplina y control del grupo. Respeta e intenta integrar los intereses de los infantes.	
3	Narración de cuento	Grupo amplio.	90%	Se describe como respetuosa y reflexiva. Define su estilo docente como democrático. Busca que los estudiantes disfruten, aprendan y tengan las mismas oportunidades para alcanzar los objetivos.	Se evidencia un mayor grado de correspondencia entre la planeación y su visión respecto al perfil como maestra. Permite la participación de los niños.

#	Actividad	Forma de Organización	% Logro de los Aprendizajes Esperados	Percepciones asociadas a las teorías de la educación	Hallazgos al analizar los videos, auto contrastación
4	Pensamiento matemático y numérico	Grupo amplio- equipos	50%	Reconoce debilidades que describe como «falta de carácter». Apuesta por una práctica constructivista; sin embargo, reconoce que su práctica puede estar más cerca del conductismo.	Es directiva, condiciona a los estudiantes. Fija sus esfuerzos en modificar la conducta de los estudiantes. Responde a los marcos normativos y expectativas institucionales. Demostró capacidad para tramitar conflictos dentro del aula sin agredir a los estudiantes.
5	Viñetas, Lectura, Diario	Grupo amplio	60%	Organizada, da mucha importancia a la disciplina.	Su práctica es directiva, responde de manera coherente a las expectativas de la práctica pedagógica al vincular y «dar la palabra a los niños para que participen» ²⁷ . Sin embargo, su mayor preocupación es mantener el control del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

²⁷ Ibid.

Es evidente que el ejercicio grupal tuvo efectos diversos ante la contrastación, la reflexión y la argumentación de la práctica de docentes que están en la última etapa de formación y que enfrentan el trabajo en el aula de manera cotidiana, ya que permanecen en periodos hasta de cinco semanas de prácticas. Resultó muy notorio el peso de la planeación y la «camisa de fuerza», que constituye la postura más directiva y conductista para la definición de la propia práctica, como en los casos 1 y 2.

En otros casos es notoria aún la dificultad de permitir la palabra y las participaciones diferentes en el grupo, ante el temor de perderse o que el grupo se salga de control, casos 4 y 5.

El reconocimiento y conciencia de los aspectos anteriores, es evidente en todos los casos, y podría preverse que, de continuar este tipo de ejercicios durante su trayectoria docente, esta se estaría transformando y gradualmente se implementarían cambios como producto de esa toma de conciencia para transitar del autoritarismo a la tolerancia asertiva y a prácticas docentes mucho más reflexivas. Otro dato evidente, fue el reconocimiento de la necesidad de ser docentes constructivistas y humanistas, además de una cierta «insatisfacción» por no serlo. Sería también importante la continuidad de esta reflexión, para no vivirlo como una inadecuación personal, sino como un proceso, una construcción permanente necesaria para todo profesional de la educación; transformación permanente y necesaria y no una meta fija a alcanzar.

Conclusiones

A través de los registros audiovisuales de práctica pedagógica de un grupo de maestras en formación, se logró realizar un ejercicio de acompañamiento y reflexión respecto al desempeño y gestión del aula. La autoobservación favoreció la contrastación de la propia práctica, como posibilidad de reconocer carencias, debilidades y fortalezas en el desempeño docente. Esta ruta de sistematización de las experiencias educativas de un grupo de maestras en formación, demostró el potencial de los registros audiovisuales como herramienta de los procesos de evaluación formativa de la práctica docente.

Los principales hallazgos del estudio demuestran incongruencias entre las visiones y significados alrededor de la docencia y la práctica específica que adelantan las maestras en formación. Las maestras participantes

reconocen que su práctica es directiva, enfocada en aspectos conductuales y disciplinares, reconocen que su intervención no coincide con los planteamientos del constructivismo. Esta conclusión nos permite tener nuevas posibilidades para investigaciones futuras que impliquen un análisis de las condiciones particulares de los escenarios de práctica, las representaciones sociales de los maestros y las implicaciones del currículo escolar. Estas disonancias no pueden constituirse en una responsabilidad exclusiva de las maestras en formación, quizás las condiciones institucionales, la carga cultural de los niños, niñas y padres de familia, son determinantes en el estilo de los docentes. Como observamos en la matriz de análisis, cuatro estudiantes se caracterizan por ser directivas, buscan la disciplina y controlar el grupo. Una estudiante manifiesta ser constructivista y en su práctica lo demuestra.

Los registros audiovisuales de la práctica pedagógica de maestros/as en formación, promueve y favorece la reflexividad y permite el desarrollo de una actitud consciente respecto a las implicaciones de nuestras acciones y decisiones respecto al diseño de actividades de aprendizaje y la gestión de procesos de enseñanza; sin duda, desde nuestro lugar como asesores/as de práctica, debemos considerar la necesidad de brindar herramientas que garanticen el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes para promover en su práctica profesional docente experiencias significativas que estimulen el desarrollo cognitivo, afectivo y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes.

Como impacto positivo de este ejercicio de sistematización, el grupo de maestras en formación que participaron, iniciaron cambios en su práctica docente, demostraron mayor preocupación e interés no solo por reconocer las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sino por desarrollar en sí mismas, habilidades que les permita superar sus propias condiciones, cargas culturales y visiones de mundo.

Suponemos que el estudio es una contribución para repensar las prácticas pedagógicas y una invitación a las instituciones formadoras de educadores/as para conformar archivos de registros audiovisuales de las prácticas pedagógicas con el fin de favorecer el intercambio, la reflexión y la apropiación y desarrollo de metodologías y recursos, además de favorecer la innovación didáctica en respuesta a las particularidades y realidades de cada contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- Bierschenk, Bernhard. *Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la auto-confrontación con la imagen externa*. París: UNESCO, 1975.
- Brunner, Jerome. *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Calzada, Blanca. “La videograbación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docente reflexiva”. Ponencia en el II Congreso de Didácticas, 2010.
- Calzada Blanca, Reyes Esperanza y López Germán. XV Congreso Nacional de investigación educativa COMIE – 2019. Congruencias e incongruencias entre el discurso declarativo de la propia práctica docente y lo que se observa en el aula a través de la videograbación. 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2845.pdf>
- Charry Ocampo, Cristian Camilo. “La dimensión performance del profesor: un análisis de la presencia en el campo expandido y la acción docente”. Trabajo de Grado, Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Colombia, 2015.
- Hermida, Asunción. “Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, no. 13 (2013).
- Jiménez Lozano, María de la Luz y Perales Mejía, Felipe de Jesús. *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Ediciones Pomares, UPN, 2007.
- Loera, Armando. *La práctica pedagógica videograbada*. México UPN. 2006.

Martin, Marcel. *El lenguaje del cine*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder; Paula Andrea Duque, “Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes”, *Revista Plumilla Educativa*, 19(1), (2017): 60–78. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474>

Ministerio de Educación de la República de Perú, *Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes. Ministerio de Educación, Gobierno del Perú*, 2021. <https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticadocentes/>

Ministerio de Educación Nacional. *Manual para autograbación del video de práctica educativa y pedagógica que realiza como docente de aula. Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) 2018-2019*. Bogotá: MEN, 2019. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-382455_recurso_3.pdf

Rivera, Alicia, coordinadora Evaluación de la práctica pedagógica a través del video. México: UPN, 2007.

Secretaría de Educación Pública. “Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar”, Estados Unidos Mexicanos, 2012.

Villar Angulo, Luis Miguel. “La microenseñanza como método de formación del profesorado”. Tesis Doctoral en: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, 1986.

Villar Angulo, Luis Miguel. Reflexiones sobre el entrenamiento en el rol de profesor supervisor instruccional. Cuestiones pedagógicas: *Revista de ciencias de la educación*, no. 2 (1986): 125 - 142. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/2/art_13.pdf

EL OTRO LADO DE LA LUNA: EFLUVIOS DE
LA SIGNIFICACIÓN DOCENTE EN LA VOZ DE
MAESTRAS RURALES EN AMÉRICA LATINA¹

Paola Andrea Ochoa Pérez²

Armando Martínez Moya³

*La sociedad de hoy nos obliga a tener una vida,
una vida para nosotros, una vida que sea nuestra.*

Delory-Momberger

En busca del rostro perdido

Invisibles durante mucho tiempo por la historiografía clásica, las mujeres campesinas y urbanas latinoamericanas, actuaron en silencio o silenciadas, acopladas a las vicisitudes de sus regímenes enfrascados en el establecimiento primero de la organización de las emergentes repúblicas independientes, esperando lograr, como consecuencia, el progreso de sus habitantes y la creación de instituciones. Era una utopía que entonces adquiriría congruencia desde el sueño liberal. En ese periplo histórico de larga duración del dilatado siglo XIX, agazapada por el predominio de un sistema patriarcal, la mujer realizaba entonces importantes y vitales labores asignadas históricamente, las cuales eran consideradas como un rol complementario y natural.

1 Capítulo resultado de investigación del proyecto El movimiento de Córdoba, una mirada desde la educación rural. El caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1979- 1990) con código SGI: 3281 del grupo de investigación La Ilustración de América Colonial ILAC, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Joven investigador del grupo, La Ilustración de América Colonial ILAC. paola.ochoa03@uptc.edu.co

3 Realiza estudios de Historia en la Universidad de Guadalajara; de Ciencias de la Educación en el Instituto de Investigación y docencia en Jalisco y en el programa de doctorado en la Universidad de Huelva. Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional de México y de la Universidad de Guadalajara. Trabaja la línea de Historia de la Educación en diferentes tópicos; es miembro del Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE). Fue presidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) 2017-2021. mmarmando@gmail.com

Así, no solamente eran responsabilizadas de la crianza de los hijos, el cuidado del hogar y las labores llamadas entonces femeninas —como el trabajo en la cocina, la hechura de ropa y los remedios medicinales caseros— sino desde luego la crianza de animales domésticos, la entrega y recepción rutinaria de los niños a la escuela, el trabajo de la hortaliza, y cuando fue necesario en las gestas bélicas, resistir el signo trágico de martirologio de sus vidas y destinos y desde luego la sacrificada labor de enfermería en las guerras y en la paz. Ahí fue la mujer vigía y acompañante, centinela del entorno con la vigilia de la noche y el actuar desde muy temprano del día; todo ello en el silencio cotidiano de una mirada historiográfica solo enfocada a las epopeyas, en donde el hombre montado en su caballo o conduciendo un ferrocarril, encorvado en el trabajo minero o febril, o gobernando un cabildo, acaparará el escenario testimonial de la historia del continente.

Desde la etapa colonial, la mujer tuvo una vocación natural a la instrucción infantil, fomentada por su natural y obligada dedicación a la crianza de los hijos, pasando de educar a los propios a hacerlo con los ajenos, cuando como por ejemplo en la Nueva España desde por lo menos el siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX, se había convertido en la ‘Amiga’, esa preceptora autodidacta humilde que por su cuenta educaba niños pobres a cambio de ropa usada o el sobrante de la comida del día, otorgada por los padres de los niños⁴, labor tan reconocida y ejemplar que los ayuntamientos fueron incluyendo reconocimientos y normas para su ejercicio al despuntar la república. Las escuelas Normales lancasterianas fueron fundadas en Colombia tempranamente, en 1821, y las Normales femeninas fueron establecidas en 1874 bajo el decreto 356, lo que muestra tardanza en el reconocimiento para la formación de mujeres, pero también la incansable insistencia de ellas para ejercer la profesión con o sin Normales⁵.

4 Tanck de Estrada, D. (2003). *Escuelas, colegios y conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII*. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional/ Porrúa. Gonzalbo Aispuro, Pilar. *La escuela de primeras letras*. La Historia de la educación en la época colonial. La educación en los criollos y la vida urbana. El Colegio de México. 1990: 25-41.

5 Montes, Yesica Paola. Nilce Vieira Campos Ferreira. *La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)* Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 42, núm. 1, pp. 191-214, 2017. Universidade Federal de Santa Maria. Brasil.

La epopeya de las maestras norteamericanas contratadas por Sarmiento y destinadas para trabajar en territorio argentino en los años sesenta del siglo XIX⁶, muestra por una parte la intención de resarcir el atraso de los países de América Latina para impulsar la profesión docente en manos de mujeres, tal como sucedía ya en Europa y la Unión Americana, pero evidencia también el tesón inaudito de mujeres para enseñar donde quiera que se les llamen y que posibilitó la paulatina irrupción de maestras locales, no obstante la dificultad de las mujeres del continente para acceder a la alfabetización, puesto que la inmensa mayoría de las escuelas fundadas eran para niños, situación que no impidió que un buen número de ellas accedieran por diferentes medios a esa competencia intelectual.

En el último tercio del siglo XIX y primero del XX, con los procesos de industrialización en Latinoamérica, hombres y mujeres fueron ingresando al trabajo industrial y comercial, por lo que requirieron alfabetizarse, y al manejar ya cierto capital cultural desde la enseñanza elemental, fueron copando con cada vez mayor amplitud el trabajo docente cuando, por necesidades económicas, los países empezaron a requerir mano de obra más calificada, ingresando primero decenas de jovencitas a las recién fundadas escuelas Normales de nuestros países, casi al unísono con los varones, que una vez egresadas cubrieron pronto los puestos de maestras en las escuelas públicas infantiles establecidas para alfabetizar e instruir a quienes serían los futuros/as trabajadores/as de industria, o de los grandes almacenes, así como de instituciones, transportes y otros espacios de trabajo que formaban parte del proyecto liberal del progreso de las naciones. Así, la escuela empezó a llegar al campo, en donde los varones fueron desplegándose, pero las preceptoras se fueron integrando cuando tuvieron oportunidad, con fe, regocijo y sacrificio, como podemos atestiguar en las cartas que envían, por ejemplo, al gobierno, solicitando les mejoren su situación y exigiendo les pagasen sus salarios⁷.

6 Crespo, J. *Las maestras de Sarmiento*. Grupo Abierto. Buenos Aires 2007; Cibotti, E. *Sin espejismos. Versiones, rumores y controversias de la historia argentina*. Buenos Aires: Aguilar. 2004; Viñas, D. *De Sarmiento a Dios. Viajeros argentinos en USA*. Buenos Aires: Sudamericana. 1998.

7 Galván Lafarga, Luz Elena. *Soledad Compartida. Una Historia de Maestros, 1908-1910*. Editorial: Ciesas. México. 2010.

Los viejos expedientes resguardados en los estantes archivísticos de los Estados latinoamericanos, redactados por inspectores y funcionarios educativos que nadie se había tomado el cuidado de leer, dejaron de dormir el sueño de los justos, sacudidos del polvo de décadas, para irse convirtiendo, gracias al desarrollo de la historiografía de la educación en el último tercio del siglo XX, en evidencia estadística y testimonial de mujeres en tránsito enfrascadas en su esforzada labor de maestras rurales. Ello mostraba, desde luego, la evidencia del esfuerzo de los Estados para privilegiar como política de gobierno la gran misión de educar, aunque en los hechos había un alto grado de explotación, pues los salarios eran todavía más bajos que la de sus colegas hombres, pero sí en cambio, eran asignadas en muchas ocasiones al trabajo en escuelas ubicadas regularmente en lugares recónditos: montañas, valles, barrancas, costa; escuelas pobres y precarias adscritas lejos, muy lejos de ciudades y poblados, o en villas miseria, pero en las que ellas mostraban en cambio su gran talante, su temple, sacrificio y entrega, y lo hacían sin una queja ni muestra de angustia; a pesar de sus difíciles condiciones de trabajo, cumplieron a cabalidad su misión⁸.

Testimonios a capela

A fuerza de ingenio, tesón e irreverencia, un buen número de mujeres o personeros vinculados a ellas, fueron buscando por su propia cuenta su visibilidad a través de relatos sobre el rescate de su vida de maestras, así fuera abrevando en un mundo que se circunscribía el entorno doméstico, la escuela y la familia, y también el de sus biógrafos, que no pasaban de dedicarse a oficios medios, pero que a través de su pluma tan a capela, pasaron de ser recovecos intrascendentes a experiencias humanas significativas, recogidas con el orgullo de un tránsito de vida digno de ser contado a través de la pluma. No fue una limitante que las narradoras tuvieran carencias en el rigor académico, pues gracias al entusiasmo y el ferviente deseo de que la memoria venciera al olvido, muchas historias fueron colándose ante un mundo que había estado tupido de alegorías masculinas a gran escala. Así que la mujer irrumpió con sus propios recursos y palabras:

⁸ Galeana, Patricia. Coord. *Maestras en México. Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX*. Autores Varios. Secretaría de Cultura. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las revoluciones de México. Vol. 3. México, 2017.

Entonces surgió la idea de unir al relato de mi madre la memoria de sus nietas y bizneta, sus vivencias, y con ello vinieron fotografías, anécdotas, quehaceres y objetos memorables de cada una. Las voces se empezaron a enlazar hasta formar un entramado rico y sugerente. Un mosaico que día con día tomaba más forma. La idea de un libro sobre la vida de mi madre fue tomando cuerpo y empecé a extraer de las horas y horas de grabaciones, los aspectos más relevantes y sabrosos de su vida. Fue una labor lenta y difícil que se hizo más gozosa a medida que el texto empezó a pasar de larva a crisálida. () También busqué en la caja de fotografías, o bien en los archivos y cajones en los papeles viejos que ilustraban mucho de lo que hablábamos. Aparecieron actas, fotografías, recetas, bolos, invitaciones, cartas, diarios, menús, (sic) postales, dibujos, facturas, libretitas, diarios y todo tipo de recuerdos⁹.

Una narrativa doméstica en busca del *habitus* para encarar la dominante hasta entonces opacidad de los regímenes, para revelar en cambio la existencia significativa de mujeres, reflejada particularmente en la profesión magisterial, cuya participación fue fundamental en la cobertura educativa cuando determinados gobiernos, sustentados en el liberalismo social y un nacionalismo democrático más coherente, fomentaron la escuela pública y en particular la educación rural. En esas épocas (1910-1960), tanto maestros y maestras aparecen en los informes gubernamentales como una mera referencia estadística, es decir, como un simple dato complementario, trivial e insignificante, sin que se pudiese conocer su contexto vivencial, sus aportaciones, su labor cotidiana en el aula o fuera de ella. Por eso han sido los propios maestros y maestras, o sectores de la comunidad en donde ellos trabajaron, motivados por la necesidad de dar fe de su labor, quienes produjeron biografías, como un intento de resignificar el gremio.

De esa forma realizaron folletos y cuadernillos populares elaborados de manera rústica y en poca proporción numérica, pero que fueron dando cuenta regional o local de sus trayectorias¹⁰. Eran materiales

9 Campero Escoto, Eloína. *Palabras de mujer que yo escuché*. La máquina del tiempo. México, 2002: 9.

10 Desafortunadamente, por su limitado tiraje y la imposibilidad de recopilación en bibliotecas y archivos, un gran número de ellos se han perdido. Por fortuna quedan algunas decenas en archivos provinciales o privados. Ver: Martínez Moya, Armando. *Opúsculos, folletos y panfletos, para informar y educar: una ventana de divulgación comunitaria*. En: Estudios Jaliscienses. No. 117, agosto de 2019, págs.47-59, Guadalajara, México.

que, en comparación de los miles de maestros participantes en esa política expansiva de la educación, representaban solo una mínima proporción, pero que hoy como hallazgo historiográfico es muy significativo. Participaron en esa labor secreta no solo maestros y maestras, sino también ciudadanos, padres de familia, autoridades pueblerinas y familiares, testigos todos de esas gestas ocultas por la cotidianidad y que encontraron en esa labor motivos para consignar un breve recuento profesional e íntimo para hacer que el recuerdo perdurase sobre el olvido. El maestro Samuel Ruiz Madrigal, al publicar una breve biografía de la maestra Evangelina Rodríguez Carbajal, dice:

Realicé el registro de vida con base a relatos, testimonios y documentos personales de la maestra Evangelina, y () aparece como un homenaje a la dedicación que en su hacer educativo que la presenta como maestra y mujer de sensible inteligencia que en el campo y la ciudad que laboró, siempre lo hizo pensando a favor de campesinos y obreros, teniendo a la educación como base para aspiraciones superiores poniendo en práctica su liberalismo social.¹¹

Abreva el biógrafo en su vida a través de papeles personales, sin dejar de testimoniar su compromiso social, mostrando una historia de una maestra de carne y hueso. Más allá de su compromiso en el aula, la maestra educa, se vincula con la comunidad, pero también ama, se decepciona, se apasiona y tiene intensas ilusiones que palpitan en su corazón. Un novio lejano le escribe en una carta en 1923:

El retrato por ti anunciado, todavía no ha llegado, de modo que sigue mi reclamo. Lo deseo cuanto antes porque deseo contemplar mucho y mirar muy hondo tus ojos grandes y saber que te adoro con toda el alma. ¿te acuerdas de mí? ¿Me quieres un poco? ¿Recuerdas los días felices en Yucatán? ¿Cuándo volverán?¹²

11 Ruiz Madrigal, Samuel. *Mtra. Evangelina Rodríguez Carbajal. Pincelada biográfica*. IMCED. Morelia, México. 1999: 5-6.

12 Ruíz, Óp. Cit., 29.

Cosas del amor que también merecen consignarse como parte de la vida¹³. En esta, como en otras biografías de esos años, es posible observar el carácter personal y familiar de los testimonios que se entremezclan con la vida educativa, apreciándose mucho mejor la significación de esas experiencias. Las referencias oficiales o convencionales también aparecen, desde luego, para dar contexto al testimonio. Es posible advertir así una renovación conceptual historiográfica que, paradójicamente, son en realidad recursos que muchas veces vienen del pasado, heredados de una narrativa romántica de viejo aliento que nos ayuda a una mirada más referencial del sujeto y con ello de la historia.

El maestro Moisés Sainz, que como inspector escolar recorrió la Geografía mexicana en la década de los años veinte del siglo pasado, recogió en sus memorias cientos de incidencias que explicaban mejor la vida educativa rural que los informes superficiales del periodo de la dictadura anterior (1880-1910). Sainz ofrece un racimo de referencias sobre las maestras, evidenciando su papel protagónico y que, bajo el pesado peso de la indiferencia patriarcal, habían estado invisibilizadas. En un pasaje de su texto, titulado *Una maestra en Pozos, San Luis Potosí*, refiere:

Las casas del pueblo, de adobes desnudos, son bayas y polvorientas () la escuela situada, se pintó vestido limpio y las otras cosas se vieron tan tristes y sucias que optaron por renovarse, de modo que al remozarse el edificio de la escuela, se remozaron todos los otros. Al interior, la impresión no es menos agradable, y conforme el animado relato de esta maestra, Concepción González, que nos cuenta cómo fueron transformando palmo a palmo una casa ruinosa hasta hacer de ella lo que ahora es, un hogar infantil, toda luz y color, vamos

13 Tema tabú de la historiografía positivista, el amor y el desamor de las docentes, al ser concebido como efluvios del romanticismo liberal prescindibles, fue ignorado. El ejemplo que aquí se refiere y que hay pocos registros que lo consignan, adquiere una visión más humana que enriquece la biografía. Hoy la recurrencia al tópico amoroso tan esencialmente explicativo de las historias de vida, ha ampliado la visión de las maestras en la historia. Caldo, Paula. *Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina. 2019. Herrera Beltrán, Claudia Ximena. *Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino*. Pedagogía y Saberes, núm. 44: 47-62, 2016. Universidad Pedagógica Nacional-Colombia.

sintiendo el drama y el milagro de la energía y el entusiasmo de una personalidad en juego¹⁴.

En otro fragmento de su texto: *Una maestra de la sierra de Puebla*, dice el inspector:

Lucía Hernández, es en muchos aspectos la mejor maestra que encontré en la Sierra, inteligente y activa, ingeniosa y fuerte, tiene sobre el pueblo un dominio tan completo como sobre los niños. Con naturalidad, al estímulo de nuestras preguntas, describe su labor. Los chicos y los grandes juegan basquetbol en el atrio de la iglesia, niños y niñas hacen excelente pan en un horno construido por ellos mismos, cuidan las abejas, los conejos y las gallinas. A un costado de la iglesia han plantado un jardín que cultivan con cariño () así acostumbra la maestra al pueblo a comer verduras¹⁵.

Esta narrativa que podríamos llamar pintoresca y provinciana, está sin embargo aderezada de un lenguaje entre descriptivo y emotivo, poético y psicologista, así como romántico, que son en realidad los espontáneos recursos expresivos de autores que poco sabían de una narrativa academicista. Son autores casi anónimos, pero que contribuyen a levantar ese instinto de sobrevivencia encaminado a mostrar la vida de sectores subalternos, entre ellos a las maestras rurales. Por lo que, ante el silencio de la historiografía oficialista de la época, aparecen este tipo de producciones.

Un ejemplo emblemático es el caso de la maestra *Miss Bell* (Amelia Ángela Bell Feeley), muy joven entonces, que pertenecía a una de una dinastía legendaria de cirqueros rodantes norteamericanos. Era entonces bailarina circense y por un acontecimiento fortuito se convirtió, al despuntar el siglo XX, en una de las maestras de baile para niñas y adolescentes más célebres en la ciudad de Guadalajara, desarrollando desde entonces una importante trayectoria que no hubo jamás quien registrase, hasta que, una exalumna de ella, Guadalupe Gálvez Mejorada, maestra normalista, lo hiciera, y con ello la sacara del anonimato. La narradora revela que al presentarse la familia Bell en Guadalajara con el espectáculo del circo Bell, había entre el público

14 Sáenz, Moisés. *México Íntegro*. Ed. Edicol. México, 1976: 92

15 Sáenz. Op. Cit., 95.

[] una significativa dama, la señora Clemencia de Knapp. (quien) hizo cita con Amelia para solicitarla como maestra de baile de su hijita Ivonne de 5 años. Amelia tomó a la pequeña como su alumna particular (), recordando en la pequeña sus primeros años de alumna en el Instituto de Nueva York. Este fue el inicio de una nueva vida, de una nueva actividad. Sin proponérselo se convirtió en maestra de baile internacional () comenzaron a concurrir otras niñas, tanto que le fue imposible atenderlas en un salón y fundó su primera escuela de baile.¹⁶

Este episodio no se refiere precisamente a una maestra rural, pero sí al trabajo de recuperación biográfica de una maestra normalista, lo que refuerza la idea de ese espíritu concomitante, de hacer de la empresa narrativa de una mujer un tributo para resguardar la memoria de otra mujer: su maestra, utilizando solo su ferviente deseo y voluntad. Así como paradoja, los esfuerzos casi artesanales de historiadores e historiadoras aficionados, muchos de ellos docentes, funcionarios de cabildo o cronistas de pueblo, contribuyeron a abrir el campo cultural de la historiografía docente femenina, aunque también masculina, y de otros ámbitos de la relación cara a cara, como dirían Berger y Luckmann, producidos años después por la microsociología y la etnografía incluso.

Fue este esfuerzo, desigual y combinado, pero de elemental justicia, realmente significativo por lo que rescata, que debemos seguir indagando sobre todos esos trabajos casi anónimos; y hacerlo, aunque no figuren en los anales de las corrientes paradigmáticas de la historia de la educación, pero que fueron una renovación conceptual, puesto que rompieron el dique positivista del trabajo de inventario en donde maestros y maestras habían aparecido como cosas, como un mero referente numérico, para situarlos, cuando ha sido posible, dentro del concierto de quienes impulsaron los cambios culturales en las comunidades.

Nuevas narrativas para antiguas maestras

Fue a partir del último tercio del siglo XX, que se ha gestado en el campo biográfico y de las historias de vida, la interdisciplinariedad, y con ello la revolución de las fuentes que orientó desde otros parámetros

16 Gálvez Mejorada, Guadalupe. *ELLA. Amelia Ángela Bell Feeley*. S/E. Guadalajara. 1992: 85.

la historia social y cultural, para ir desbrozando otros rastros, la integración de la antropología cultural y otros referentes que resignificaron los roles de los individuos, como bien lo señaló en su momento Juan José Pujadas, superándose el viejo esquema inventarial y estadístico que había venido desarrollando el positivismo. Puesto que «las modernas investigaciones basadas en el método biográfico y en la historia oral, no representan tan solo una nueva corriente metodológica, sino todo un movimiento innovador»¹⁷.

Este nuevo paradigma de interpretación fue abriendo un escenario que desplegó el lado oculto de la luna: la vida privada, las significaciones de la intimidad o los asuntos del día a día, temas que poco habían sido de la atención del oficialismo historiográfico, para penetrar en el recuento del devenir de los individuos y la sociedad, y que solo había reparado en ello las historias magisteriales contadas por ellos mismos, como ya hemos referido.

Los estudios biográficos desde una nueva narrativa y dentro de renovados paradigmas, fueron abriendo plaza más allá de la tradicional efeméride apologética, que de manera tan solemne mostraban de tanto en tanto la solemnidad de ciertas vidas ejemplares, evidenciando que no son los maestros célebres solo los que importan, sino todos los maestros y maestras. La nueva narrativa biográfica abrió nuevas perspectivas para enriquecer las tramas de los acontecimientos construyendo muy diferentes enfoques, y desde esta perspectiva la historia de la educación se enriqueció al irse desarrollando ya como una estrategia generalizada las historias de vida de los y las docentes.¹⁸ De esta manera se han venido desplegando formas creativas de acercamiento a las vidas de las personas comunes, y ahí entran las mujeres y en particular las maestras, cuya profesión fueron de las primeras que a contracorriente asumieron con seriedad y hasta con dramatismo su misión¹⁹.

17 Pujadas Muñoz, Juan José, *El método de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 2002, 9.

18 Hernández, Fernando, Juan María Sancho, José Ignacio Rivas. *Historia de vida en educación. Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona, 2011.

19 Vera de Flachs. María Cristina, *Rosario Vera Peñalosa una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 14, n. 18, 2012: 19-38.

Estos nuevos enfoques han venido permitiendo develar que la vida magisterial, sobre todo la de las mujeres, no era un idilio dorado entre el ser y el deber ser, que detrás de las flores que califican a los y las docentes, había un mundo, muchas veces dramático, conformado por seres que trabajaban con carencias materiales, en circunstancias muchas veces peligrosas por los contextos que en el ámbito de la naturaleza — caminos intransitables, alimañas y bichos venenosos, clima inclemente, lluvias torrenciales, escuelas ruinosas—, así como por las truculencias humanas gravitantes —caciques, acosos, ignorancias y fanatismos militantes— todo lo cual constituía un contexto problemático para ellas.

Escenarios que las maestras enfrentaron con solvencia, capacidad y orgullo, y que ha arrojado a partir de los testimonios recabados, nuevas evidencias históricas, sacadas de esas gavetas y archivos resguardados o recuperados a través de la palabra expresada a viva voz, palpitante y fresca a través de las historias de vida o la biografía, recopiladas con paciencia por la academia, utilizando los nuevos recursos de la historia cultural, apareciendo un nuevo actor en la trama: los propios docentes; o por testigos que aportan hoy al conocimiento de una nueva historia de la educación, un florilegio de imágenes, representaciones, episodios y trayectorias de mil colores que permiten reconstruir el trabajo pedagógico, social, cultural y humano de la ruralidad educativa en las comunidades, de los niños y las maestras²⁰.

Una maestra rural desde su tejido social

Acercamiento

Hacemos ahora un acercamiento desde la historia de vida para buscar dignificar y dar a conocer la educación rural desde sus avatares, teniendo en cuenta el contexto de la vida de una maestra rural. El estudio se realiza analizando un pasaje de su vida desde sus propias palabras y se analiza desde algunos referentes teóricos que permitan fundamentar la investigación. Se trata de la docente colombiana Elvira Acosta de

20 Ver al respecto trabajos que hacen un estado del conocimiento de esas nuevas tendencias de la historiografía docente y desde luego de maestras rurales: Hernández, Op. cit. López. Oresta. Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. No. 28 (2006): Ser maestra: Historia, identidad y género. Revista. Sinéctica No. 28. Enero - junio 2006. ITESO, México.

Barrera, siendo ella la principal fuente primaria de la investigación, buscando conocer desde su vida diaria de maestra su formación de docente y la manera en que estas competencias le permitieron ejercer su labor de maestra, tarea compleja como bien sabemos. «Avanzar en la mejora como docente es una línea de compromiso y de plena interacción entre docentes, estudiantes, familias y sociedad en general, descubriendo lo más valioso de los singulares estilos de vida de las maestras en los diversos contextos, con mayor implicación de las rurales, que han reducido sus expectativas ante las ingentes demandas educativas»²¹.

En este sentido, se reconoce que las fuentes orales son un recurso importante, y específicamente en este escrito se emprenden las razones por las cuales se realiza la indagación de la historia de vida y cómo estas permiten al lector entender el porqué de la investigación; igualmente hace énfasis en las categorías de análisis elegidas para abordar la parte teórica en que se especifica la formación docente y la práctica pedagógica. El trabajo incluye un procedimiento metodológico, que «se constituye a partir del enfoque cualitativo, que toma en cuenta el diálogo personal con la maestra y toma el método etnográfico»²², de este modo, las estrategias que se establecieron partiendo de las entrevistas, observación de los archivos familiares, así como recapitulaciones del periodo de los años en los que se estudia a la docente, permiten un análisis de las categorías señaladas, y generando el proceso que se lleva a cabo, su simbolización y estructuración de la información, que busca dignificar la labor docente y recuperar experiencias de la escuela rural a partir de las costumbres de la ruralidad, lo cotidiano y las formas de construcción. Asimismo, se describen los cambios en cuanto a los lugares que estudio y trabajo de la docente, y las relaciones sociales que se forjaron en su proceso educativo. Posteriormente se presentan las conclusiones que muestran los aportes más significativos y centrales de la investigación, señalando cada uno de los hallazgos y reflexiones de esta.

21 Soto Arango, Diana Elvira, «Formación de Docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de Vida de Maestras en Prospectiva al 2020», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 18, No. 27 (2016): 75. doi.org/10.19053/01227238.5509

22 El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.

Un acercamiento fundamentado

Para iniciar se debe destacar que, para la elección de la maestra en la investigación de historia de vida, se elige entre varias docentes boyacenses a Elvira Acosta de Barrera por el impacto social que genera en su comunidad y el compromiso educativo con los niños y niñas, jóvenes y adultos, buscando el cambio generacional a través de sus prácticas sociales. Partiendo de la investigación, se hace énfasis en dos categorías de análisis que denotan la labor de la maestra en su formación como docente y su práctica pedagógica, siendo estas dos categorías las que determinan cómo fue su diario vivir en el *contexto social y el educativo*, tomando como base de estudio la ruralidad en los años sesenta, haciendo énfasis en primer lugar en su formación académica.

Hacemos una pincelada del contexto donde nació la maestra Elvira:

Firavitoba es un municipio de Colombia localizado en el departamento de Boyacá, se encuentra en la provincia de Sugamuxi, cuyas coordenadas geográficas son: latitud: 5.66877, Longitud: -72.994, Latitud: 5° 40' 8" Norte y Longitud: 72| 59' 38" Oeste. Se encuentra situado a 77 Kilómetros de la capital de Boyacá, la ciudad es Tunja, y a 10 kilómetros de la capital de la provincia, la ciudad de Sogamoso. Tiene 5.907 habitantes, aproximadamente²³.

Por consiguiente, en cuanto a la educación, el municipio de Firavitoba tiene dos Instituciones educativas de básica y media. La primera es la Institución Educativa Técnica de Firavitoba, con 834 estudiantes, y se encuentra en el centro del municipio; y como segunda Institución está la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San Antonio, con 345 estudiantes, ubicada en una de las veredas del municipio, San Antonio. En cuanto a las escuelas rurales, existen actualmente ocho, en las cuales solo se tiene un docente para liderar los cinco grados educativos. Estos datos se actualizaron en el año 2019.

²³ Alcaldía Municipal de Firavitoba (firavitoba:2019) <http://www.firavitoba-boyaca.gov.co/municipio/nuestro-municipio> (6 de mayo, del 2020)

Tabla 1. Cuadro contexto educativo del municipio de Firavitoba y Escuelas rurales donde trabajo la maestra Elvira

CONTEXTO EDUCATIVO MUNICIPIO DE FIRAVITOPA		
INSTITUCIÓN	SEDE	VEREDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TECNICA DE FIRAVITOPA	San Juan Alcaparral Las Monjas Cartagena Sede Central Cuarto Molanos Los Laureles La Carrera	Las Monjas Alcaparral Cartagena La Victoria Diravita Alto
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA SAN ANTONIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA SAN ANTONIO SEDE PRINCIPAL San Antonio San Carlos Baratoa	San Antonio San Antonio El Bosque Baratoa

Fuente: Elaboración Paola Ochoa

Formación docente

Esta categoría es fundamental en cuanto a que señala referentes teóricos que conducen lo que se llega a considerar como formación de educadores, y las principales teorías pedagógicas que dieron la base para la formación docente de la maestra Elvira Acosta de Barrera. Siendo así, se entiende que hay una construcción colectiva de cómo inciden los métodos pedagógicos y las corrientes de pensamiento educativo en la formación de la docente. En este sentido, en «Colombia la formación de educadores y la misma educación, es el motor que dinamiza la sociedad, por lo tanto, comprender su historia, dinámicas y desafíos lleva a inquietar y reflexionar sobre qué se ha hecho»²⁴. Este concepto abre la discusión en cuanto a describir cuáles fueron las directrices educativas que regularon la educación de la docente Elvira Acosta de Barrera.

Del mismo modo, cabe señalar que el docente es un agente regulador de cambio para la sociedad, siendo así para Chaves, «la formación del docente se debe ocupar del tipo de sociedad que se quiere y su determinación en los seres humanos»²⁵, en donde no solamente se vincula

24 Claudia Figueroa, Diana Ayala, «La escuela activa y sus aportes a la formación de educadores en Colombia». *Revista Espacio* Vol. 39, No. 52 (2018): 6-16.

25 Nieva, José, Orietta Chacón, «Una nueva mirada sobre la formación docente». *Revista Universidad y Sociedad*, 8.No. 4, (2016): 1-16.

a una vida laboral, sino que se establece un compromiso social con la comunidad.

Sin embargo, cabe decir que la docente en su formación se vio influenciada por las corrientes pedagógicas de dicha época. Es así como se realiza un recorrido histórico de la Educación en Colombia en el periodo educativo de la docente, y es de 1930 a 1946 que se desarrolla el periodo de reforma liberal (corriente autonomista), el cual inicia con el gobierno de Enrique Olaya Herrera²⁶, pero fue durante el Gobierno de Alfonso López Pumarejo²⁷ que la educación tuvo un tinte de modernización, instaurando al sistema educativo Colombiano, anotándose algunas variaciones en su ideología, partiendo desde la formación de los maestros e impulsando un oleaje de cambio en el sistema curricular de las Instituciones Educativas.

Luego de esto, para el año de 1940, se instituyó el patronato escolar para concentrar a las personas en la empresa educativa del estado, y por este mismo tiempo se constituye el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 1942, cuando se crea la Resolución 514, por medio del cual se crea el examen oficial de bachillerato para el último año, permitiendo comprobar que la calidad educativa del contexto rural fue significativamente inferior a la del contexto educativo urbano.

Entre los años 1957 y 1962 se adopta el plan Quinquenal de educación²⁸, que buscaba unificar en cinco años la primaria, en la parte urbana y en la rural, igualmente la división en la educación secundaria, buscando así que fueran dos ciclos; el primer ciclo va direccionado a carreras prácticas y técnicas, mientras que el otro va orientado a la universidad y las escuelas normales. Por consiguiente, la docente estaba inmersa dentro de dichos procesos educativos, debido a que inicia su formación escolar en el año 1947. Las principales teorías que dieron base en su formación docente, fueron bajo un modelo tradicional que entonces era muy común, por memorístico, impositivo y repetitivo; la maestra hacía

26 Presidente de Colombia entre 1930 y 1934.

27 Presidente de Colombia en dos periodos, primero entre 1934 y 1938, y luego entre 1942 y 1945.

28 El Plan Quinquenal de Educación que presentó el Ministro de Educación Dr. Gabriel Betancur Mejía se propuso realizar una reestructuración total de la enseñanza.

uso de cartillas que por el siglo XX, fueron generaciones las que se motivaron y enseñaron a leer. En la imagen 1 está un ejemplo.

La Cartilla Charry²⁹

Surgió en las primeras décadas del siglo XX 1917 su autor Justo V. Charry colombiano tuvo como fin superar los métodos tradicionales y se convertiría en otro emblema nacional en la educación del país utilizando las palabras comunes como base de conocimiento. Justo Víctor Charry, estudió en La Normal Estatal de Instructores de Neiva. Fue un alumno sobresaliente y también inquieto por la pedagogía y por innovar los métodos de enseñanza de las primeras letras en las escuelas.³⁰

Imagen 1. Cartilla Charry



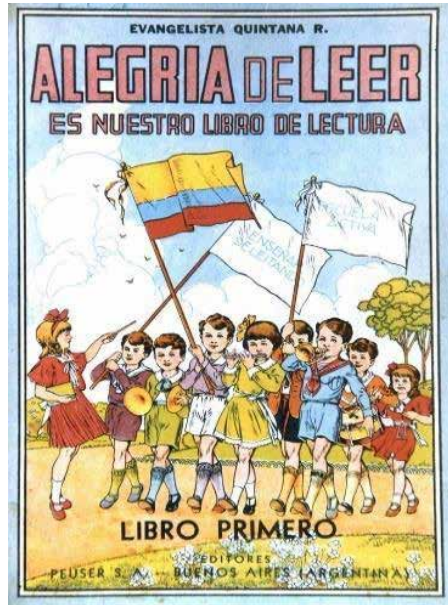
Fuente: Tomada de la página web Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019

29 La Cartilla Charry es reconocida por connotados pedagogos y académicos como la primera obra que trasciende de la enseñanza por el método del «silabeo» y el «sonideo» para proponer el de las «palabras normales», que revolucionó en su época la enseñanza de la lectura y la escritura simultáneas y perduró por varias décadas.

30 Archivo de Bogotá, (Secretaría General- Alcaldía mayor de Bogotá) Cuatro cartillas, que por generaciones, motivaron y enseñaron a leer en el siglo XX <https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/noticias/cuatro-cartillas-generaciones-motivaron-y-ense%C3%B1aron-leer-siglo-xx>

Otro material, imagen 2, era *Alegría de leer*.

Imagen 2. Cartilla Alegría de leer



Fuente: Tomada de la página web Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019.

La cartilla *Alegría de Leer* forma parte de un método de aprendizaje que se utilizaba en la época para enseñar a los niños y niñas técnicas de lectura, fueron varios los maestros que utilizan este cuadernillo para encaminar el aprendizaje de sus estudiantes al momento de leer.

Su autor, Juan Evangelista Quintana de Cartago, Valle, produjo la cartilla *Alegría de Leer* en 1930, año que marca la aparición en el país del concepto de nueva escuela racional, es decir movida por la razón: dice más la razón al niño, que una palabra, tal como lo entendió el educador Quintana.³¹

31 Archivo de Bogotá, (Secretaría General- Alcaldía mayor de Bogotá) Cuatro cartillas, que por generaciones, motivaron y enseñaron a leer en el siglo XX <https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/noticias/cuatro-cartillas-generaciones-motivaron-y-ense%C3%B1aron-leer-siglo-xx>

Otro más era *Mi cartilla*³².

“*Mi cartilla 1964. Método moderno para enseñar a leer y a escribir en 90 días*”, es un texto completo de lectura que busca estimular la memoria visual de los estudiantes a base de una gran profusión de figuras, que a la vez tienen la finalidad de que se inclinen por determinada sílaba y con el conjunto de ellas en cada lección; así, se pueden leer frases completas desde su iniciación.

Contexto familiar y formación docente

El 9 de febrero del año 1938 nacía para la comunidad Monjeña, en una sencilla y modesta familia, la maestra, como la llaman en la vereda, «la Profe» Elvira Acosta de Barrera. Su padre, Jorge Acosta, un humilde agricultor que pasaba su tiempo labrando la tierra, y su querida madre, la señora Evangelina Zea, mujer de entrega absoluta a su esposo e hijos. A raíz de este matrimonio tienen cuatro hijos; hasta el momento y para compañía grata de la Profesora, quedan vivos tres.

Elvira Acosta, a pesar de las adversidades económicas y la época patriarcal³³ del siglo XX, recibe educación formal. Se debe recordar que, para ese entonces, solo los hombres podían estudiar, y a las mujeres se les delegaban las tareas de la casa, siendo así, Gordillo señala que:

La lucha por la coeducación sería una lucha distinta de la lucha por la educación femenina, específica por lograr una educación que respete la especificidad de lo femenino, lo reivindique y lo sume al aporte masculino; (pues), durante mucho tiempo solo el varón recibió educación formal y superior, mientras se relegaba a la mujer a labores domésticas, lo cual constituía su única educación cuyos currículos formal y oculto elimine la desigualdad de oportunidades para la mujer.³⁴

De esta manera, ella entra a ser parte del cambio desde que su padre toma la decisión de llevarla a estudiar. Es un motivo para ella que el apoyo venga del hombre de la casa, como se le solía a decir en este

32 Por G. Cepero y P. Maldonado G. (Bogotá).1964.

33 Es un sistema de dominio institucionalizado que mantiene la subordinación e invisibilización de las mujeres y todo aquello considerado como ‘femenino’

34 Enrique Gordillo, “Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental”. *Revista Historia de la educación latinoamericana* (2015). 17 n. 25: 107-124.

contexto rural a los padres de familia. Siendo así, a sus nueve años de edad, da el paso para formarse académicamente en la escuela rural Escuela de San Juan, ubicada en la parte alta de la vereda. Para llegar a la escuela había que transitar por caminos pedregosos y quebradas peligrosas en época de invierno, la Escuela era de construcción antigua que contaba con un solo salón grande de capacidad para cuarenta niños, el ancho de las paredes era de 50 cm, y su altura de 3.3 m. El largo del salón era de 12 metros, y su ancho, 8 m. Las paredes eran altas y blancas, el piso enladrillado, la tapia pisada, el techo con teja de barro, caña con barro, puertas de madera; a sus alrededores tenía árboles de eucalipto y pinos.

Fotografía 1. Ruinas Escuela de San Juan



Fuente: Archivo Fotografía Paola Ochoa, 2020.

Más adelante, culminó sus estudios de primaria en la escuela Alianza para el Progreso, del municipio de Firavitoba, que se encontraba a una hora y treinta minutos de camino sin pavimento y pedregoso a pie, por esta razón tenía que salir a la hora indicada. En palabras de ella, «el cambio que experimenté en ese momento en este nuevo plantel fue

brusco, puesto que, como campesina, la gente del pueblo me miraba con extrañeza por mi atuendo y aspecto físico, que se prestaba para burla, lo cual me hacía sentir humillada por mis compañeros; sin embargo, superé esta indiferencia y seguía cumpliendo con mis tareas y estudio»³⁵. En ese entonces se utilizaba el método de enseñanza memorístico³⁶ y se aplicaban algunos castigos, como la férula³⁷, que consistía en castigar al estudiante con una regla o vara en la mano, caminar en cuclillas alrededor de la escuela por llegar tarde, tener las manos hacia arriba por un periodo largo de tiempo, ubicar el dedo índice en el suelo e ir dando vueltas hasta formar un hueco pequeño en la tierra, entre otros.

Es importante mencionar que en un diálogo abierto con la docente en la entrevista³⁸, señala que una de sus motivaciones fue su profesora de primaria en el año 1949, llamada Anita Pérez, resaltando específicamente la vocación y carácter que en ella denotaba, siendo ella quien a través del diálogo la indujo a seguir estudiando, y fue allí que la docente Elvira Acosta se trasladó todos los días desde la vereda Las Monjas a la ciudad de Sogamoso para realizar su bachillerato. El señor Jorge Acosta, su padre, la llevaba a estudiar en el año 1956 a la Normal Rural Antonio Nariño de Villa de Leyva, que formaba, para ese tiempo, maestras rurales con una duración de cuatro años, y al culminar este periodo obtenían el título de Normalista Rural, entrando ella en calidad de interna.

Cabe señalar que su familia no contaba con los recursos económicos para mantener a Elvira en la Normal rural, por tanto, fueron muchos los esfuerzos que realizaron en su vida laboral para comprar en primer lugar el uniforme del internado. Ella misma sintió el reto de enfrentarse a otro contexto y estar conviviendo con personas diferentes, pero esto le ayudó para medir sus habilidades sociales y liderazgo, debido a que, para ayudar a mantenerse en este lugar, ella misma realizaba los trabajos y lecciones a sus compañeras para ganar dinero. En cuanto a su metodología de aprendizaje, la pedagogía era tipo conductista, el docente transmitía conocimientos sin aplicar alguna enseñanza particular

35 Entrevista a Elvira Acosta, 28 de septiembre de 2019.

36 Promueve la adquisición de nuevos conocimientos mediante la retención.

37 Bastón destinado para castigar.

38 Entrevista a Elvira Acosta, 28 de septiembre de 2019.

a las estudiantes, dejando de lado cualquier condición específica, que solo buscaba la obediencia y la sumisión de las estudiantes.

Ahora bien, lo que marcaba la diferencia entre las estudiantes, era su capacidad para memorizar los conocimientos que les impartían. No tenían posibilidad de reflexionar en cuanto a las preguntas que les realizaban en los exámenes, ni dar una apreciación individual, ya que sus respuestas en los exámenes tenían que ser similares a la que se les había enseñado, es decir, puntual. En ese sentido, quien respondiera tal cual el docente enseñaba, se consideraba la mejor de la clase y las demás tenían que nivelarse. Posteriormente, tuvo la oportunidad de dar su primera clase en la Anexa Normal, siendo esta una práctica que la directora evaluaba, ubicando como primordial el dominio del grupo, la observación de los estudiantes y el material didáctico que se utilizaba. Era este un método en donde se ponía a prueba la parte teórica, fundamentada en las clases.

Su labor pedagógica

Para dar a conocer lo que fue la labor pedagógica en la vida de la docente, se tienen en cuenta distintas conceptualizaciones de lo que se denomina «La práctica pedagógica», y cómo esto responde sin duda al desarrollo de cada actividad que hizo la docente desde que inició hasta su continua enseñanza.

Para dar continuidad a su historia, en el año de 1960 ella se presentó en la Secretaría de Educación de la ciudad de Tunja para solicitar que le delegaran una escuela, apelando al Decreto 2474 de Octubre 26 de 1960³⁹, presentando su solicitud en hoja de papel, y la nombraron en la Urbana de Firavitoba, ofreciendo sus clases a grado tercero, siendo este consolidado solo por mujeres. La enseñanza que impartió fue influenciada por su formación con el uso de la vara y memorística, aunque no fue similar en algunos aspectos, debido a que decidió interesarse por un aprendizaje significativo, y como explica Díaz: «la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión»⁴⁰.

39 Por el cual se decreta validez de unos títulos para el Escalafón nacional de Enseñanza Primaria.

40 Díaz, Mario. «De la práctica pedagógica al texto pedagógico». *Pedagogía y saberes*. (1990). n. 1: 14-27.

Es allí donde la docente Elvira Acosta de Barrera, hace uso de sus enseñanzas para transmitir a sus estudiantes las prácticas de urbanidad y valores, con el objetivo de fomentar a través de la educación, una conciencia tanto educativa como cultural, que por medio de cada área que impartía, buscaba llevar el respeto por los valores y la buena conducta en cuanto su labor social, ya que esta enseñanza no era solo para sus estudiantes, sino que también iba para los padres de familia.

Luego de un año, en 1961, la trasladaron a la Escuela Rural El Bosque, por la política y las intrigas de la época. En aquel entonces, el país tenía un sistema bipartidista, liderado por Alberto Lleras Camargo⁴¹, liberal. Para trasladarse a la escuela, le tocaba a lomo de mula en un recorrido de dos horas. En esta escuela sí tenía que dar clases a niños y niñas y varios cursos, primero, segundo y tercero, con un total de setenta niños y niñas. La escuela se encontraba en condiciones precarias, y ella tenía que vivir allí. Elvira inicia a reorganizar la escuela, integrando a la comunidad por medio de reuniones para analizar los problemas y dar soluciones conjuntamente, programando bazares y recolectando fondos para tal fin.

Ya en el año 1962, la trasladaron a la Escuela de San Juan, siendo un logro para ella volver a casa, el lugar donde ella se formó. Fueron cinco años dando clases allí, y surge la idea, dadas las condiciones en las que se encontraba, de realizar un memorial para crear la escuela en un lugar plano y cerca al centro de la vereda. Sus colaboradores fueron el párroco de la Iglesia, Padre Audenago Zambrano, y el Señor Enrique Avella⁴², quien donó el terreno. Para ese año, la Escuela no contaba con las condiciones físicas y de recursos didácticos para dar clases, apenas se componía de una tabla larga de madera, donde los estudiantes se sentaban a recibir sus clases. Esto hacía que los días de enseñanza fuesen complejos, porque no se tenía ni material ni recursos, por tanto, surge la idea en la docente de crear, en colaboración con los padres de familia y los habitantes de la vereda, material didáctico reciclable, para que los estudiantes se sintieran un poco más cómodos y las clases fueran amenas mientras se recolectaban ayudas para la construcción de la escuela nueva.

⁴¹ Presidente de Colombia, periodo 1958- 1962.

⁴² Uno de los hombres con poder en la Vereda.

Para el año de 1967, se logró construir la escuela. Uno de sus habitantes donó el terreno, y en colaboración con toda la comunidad de la vereda Las Monjas, se construyó una parte de la Escuela Nueva Las Monjas, que actualmente se encuentra activa académicamente. Ya en 1970, Elvira Acosta fue trasladada al municipio de Cuítiva⁴³. En ese mismo año se casa con un agricultor, el Señor Arquímedes Barrera, y es así como tiene tres hijos. Dos mujeres: Clara Inés Barrera Acosta y Martha Barrera Acosta; y un varón, llamado Bernardo Barrera Acosta.

En cuanto al trabajo pedagógico de la maestra Elvira, estaba enfocado en la obediencia, siguiendo pautas y normas a través de doctrinas y castigos leves, siendo esta una pedagogía alternativa en su época con la comunidad rural. Para 1976 la trasladaron a Los Laureles, escuela rural de municipio de Firavitoba, y en 1978 regresa la Escuela de Monjas. En 1998 fue reconocida como la mejor maestra del municipio, y obtiene el título en ese año como profesional de la educación, otorgado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

De este modo, se describe un día de escuela del año 1962: Elvira se levantaba a las 5:00 a. m., se aseaba, desayunaba y preparaba los contenidos a trabajar. Los estudiantes llegaban a las 7:00 a. m. Ellos tenían que madrugar para ayudar a sacar los animales, vacas, ovejas y cabritos. Si llegaban tarde les aplicaban algunos castigos, como los mencionados anteriormente. A las siete en punto hacían ejercicios, luego realizaban una oración y un canto; enseguida pasaban al salón de clases y la docente revisaba las tareas que había dejado el día anterior. El área con la que daban inicio era el de Matemáticas, haciendo uso de material didáctico como maíz, frijol y pepas de eucalipto; se desataca el uso de este material como una oportunidad de responder a la realidad de la época. Luego miraban lecciones de lenguaje y estudios sociales, siendo la formación de la docente el germen de acontecimientos que inciden en su práctica pedagógica. Esta situación queda a tono con lo que menciona Soto:

43 Cuítiva es un municipio colombiano ubicado en la provincia de Sugamuxi en el departamento de Boyacá.

Las docentes reconocen () que el ser maestras les dio un espacio en la sociedad, permitiendo que sus voces sean escuchadas en diferentes ámbitos educativos y políticos, y salir del anonimato.⁴⁴

Es así como la formación docente reciente un sin número de acontecimientos personales, educativos, sociales y culturales, los cuales son reproducidos en las prácticas pedagógicas, como lo hemos estado viendo con la docente Elvira Acosta de Barrera; y se puede constatar debido a que conocía la realidad de su contexto, lo que a la postre fortaleció su vocación al momento de involucrar sus esfuerzos con los de la comunidad para ayudar a un trabajo de conjunto.

Continuando con el día de clase, a las 10:00 a. m. salían a recreo, y sus juegos eran cuerda, saltar, el gato y el ratón, la golosa, la ronda, la lleva, solitario y San Miguelito: «San Miguelito, por un alma vengo, si no me la das cogida la tengo», y salían a correr hacia una fila sin dejarse pegar; la docente también jugaba. Salían a las 11:00 a. m. a almorzar y tenían que regresar a la 1:00 p. m.

Algunos estudiantes, como vivan tan lejos, no alcanzaban a ir y volver y llevaban su almuerzo, o los demás compañeros compartían. Otros tenían que ayudar a ver los animales y corra de nuevo a la escuela; si llegaban tarde se castigaban, aunque en palabras del Señor Polidoro Molano⁴⁵: «a la llegada de la Profesora Elvira ya no nos castigaban, la profesora era más amable en su avío, llevaban maíz tostado o panela, en horas de la tarde hacían obras manuales, como yugo⁴⁶, para ayuntar los bueyes para arar», y así ir encaminando a los niños en las labores del campo. Tenían su huerta escolar, sembraban lechuga, acelga, zanahoria. Iban a pie cada 15 días a la Santa Misa, a hora y media de camino. Los sábados reforzaban lo visto en la semana, cada mes había izada a la bandera y reunión con padres de familia.

En cuanto a la forma de evaluar a los niños, venían dos representantes de la alcaldía —uno del partido liberal y otro del partido conservador— llamados inspectores, les hacían preguntas a los niños y les revisaban el

44 Soto Arango, Diana Elvira. «Formación de Docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de Vida de Maestras en Prospectiva al 2020», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, No. 27 (2016): 67–94.

45 Entrevista a Polidoro Molano, 2 de diciembre de 2020.

46 Instrumento de madera al cual, formando yunta, se uncen por el cuello las mulas.

cuaderno; igualmente se realiza la alianza para el progreso⁴⁷, Programa de escuela rural, Decreto 1710 de 1963, Decreto 0150 de 1967, y el Programa escuela nueva. Es la práctica pedagógica la experiencia que genera un conocimiento real de la teoría adquirida de la formación docente en la educación superior, importante para la comprensión de cada uno de los contextos educativos y aunque la docente concluye su labor como educadora en el año de 1999, sigue vigente su liderazgo cultural y social de su vereda.

Finalmente, estos acontecimientos vividos por esta docente y un millar que han pasado desapercibidas por la sociedad, se unen a la convicción discreta pero sólida de amar la educación, a través del acto mismo de educar en los contextos vulnerables, olvidados y necesitados de voces, sonrisas y un efluvio de maestros con vocación.

47 Plan de ayuda económica para América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán, D., Gamboa, A., Urbina, J. *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*, Bogotá Colombia, Ecoe Ediciones, 2012.
- Caldo, Paula. *Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina, 2019.
- Campero Escoto, Eloina. *Palabras de mujer que yo escuché. La máquina del tiempo*. México, 2002.
- Crespo, J. *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires: Grupo Abierto, 2007.
- Cibotti, Emma. *Sin espejismos. Versiones, rumores y controversias de la historia argentina*. Buenos Aires. Ed. Aguilar, 2004.
- Galeana, Patricia. Coord. *Maestras en México. Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX*. Autores Varios. Secretaría de Cultura. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las revoluciones de México. Vol. 3. México, 2017.
- Galván Lafarga, Luz Elena. *Soledad Compartida. Una Historia de Maestros, 1908 1910*. Editorial: CIESAS. México, 2010.
- Gálvez Mejorada Guadalupe. *Ella. Amelia Angela Bell Feelley*. Edición personal. Guadalajara, 1992.
- Gonzalbo Aispuro, Pilar. *La escuela de primeras letras. La Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México, 1990. 25-41.
- Hernández, Fernando, Juan María Sancho, José Ignacio Rivas. *Historia de vida en educación. Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona, 2011.

- Hernández, R. *Metodología de la investigación*, México, MacGraw-Hill/ Interamericana, 2006.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. *Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino*. Pedagogía y Saberes, núm. 44, 2016: 47-62.
- Pujadas Muñoz, Juan José. *El método de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 2002.
- Ruiz Madrigal, Samuel. *Mtra. Evangelina Rodríguez Carbajal. Pincelada biográfica*. IMCED. Morelia, México, 1999.
- Sáenz, Moisés. *México Integro*. Ed. Edicol. México, 1976.
- Tanck de Estrada, D. *Escuelas, colegios y conventos para niñas y mujeres indígenas en el siglo XVIII*. En M. A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional/ Porrúa, 2003.
- Viñas, D. *De Sarmiento a Dios. Viajeros argentinos en USA*. Buenos Aires: Sudamericana, 1998.

Artículos Científicos

- Camargo, M. Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación educadores*, 7(7), 2004: 79-111.
- Nieva, José. Chacón Orieta «Una nueva mirada sobre la formación docente». *Revista Universidad y Sociedad*. 8(4), 2016: 1-16.
- Almudena Cotán Fernández, «El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales». *Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1 No. 1, 2020: 83 -103.
- Colbert, V. Chiappe. A. «El programa escuela nueva: más y mejor educación primaria para los niños de zonas rurales. La educación en Colombia». *Revista iberoamericana de educación* (20), 1999: 107-135. Díaz, M. De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*. (1), 1990: 14-27.

- Estupiñán, N. «Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos». *Revista historia de la educación latinoamericana*, 10, 2008: 25-40.
- Enrique G. Gordillo, «Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental», *Revista Historia de la educación latinoamericana* Vol. 17, No. 25, 2015: 18. doi.org/10.19053/01227238.3814
- Figueroa, C., Ayala, D. La escuela activa y sus aportes a la formación de educadores en Colombia, *Revista Espacio*, 39(52), 2018: 6-16
- Gordillo, E. «Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental». *Revista Historia de la educación latinoamericana* 17(25), 2015: 107-124.
- Guil, A. «Género y construcción científica del conocimiento». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18(27), 2016: 263-268.
- Hernández, I. «Cultura de paz: una construcción desde la educación». *Revista historia de la educación latinoamericana* 19(28), 2017: 149-172.
- Kant, E. *Revista Argumentos* (14), 1986: 29-34.
- López. Oresta. Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. Núm. 28 (2006): Ser maestra: Historia, identidad y género. *Revista. Sinéctica* No. 28, 2006. ITESO. México.
- Martínez Moya, Armando. <Opúsculos, folletos y panfletos, para informar y educar: una ventana de divulgación comunitaria>. En: *Estudios Jaliscienses*. No. 117, 2019: 47-59. Guadalajara. México
- Martínez, M. «Fundación de las metodologías cuantitativa y cualitativa». *Revista de Postgrado FACE-UC* 8 (14), 2014: 371-400.
- Montes, Yesica Paola y Nilce Vieira Campos Ferreira. «La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)». *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 42, núm. 1, 2017: 191-214.

- Mora, J. «Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo». *Revista Historia Educación*. 22 (22), 2019: 39-66.
- Montes, A. Gamboa, A. «Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20(31), 2018: 229-244.
- Ortiz, O. «Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación». *Revista historia de la educación latinoamericana* 19(29), 2017: 165-195.
- Rodríguez, H. «Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica». *Pedagogía y saberes* (24), 2006: 10-28.
- Soto, D. *La escuela Rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX*. Tunja, Colombia: Colección de educadores, 2014.
- Soto, D. «Formación de Docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de Vida de Maestras en Prospectiva al 2020», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18(27), 2016: 67-94.
- Soto, D., Mora, J., Lima, J. «Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 2017: 35- 66.
- Vera de Flachs. María Cristina, <Rosario Vera Peñaloza, una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina>. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, ISSN 0122-7238, Vol. 14, N°. 18, 2012: 19-38.

Documentos web legales

- MEN. *Leyes y decretos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49834.html?_noredirect=1
- Archivo de Bogotá, *Cuatro cartillas, que por generaciones, motivaron y enseñaron a leer en el siglo XX*. Bogotá: <https://archivobogota>.

secretariageneral.gov.co/noticias/cuatro-cartillas-generaciones-motivaron-y-enseñaron-leer-siglo-xx

Fuentes primarias

Acosta. E. (2019, septiembre 28). Entrevista.

Molano. P. (2020, diciembre 2). Entrevista.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2025, en
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá - Colombia