

UNA MIRADA A LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN NORMALISTA EN EL CONTEXTO DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Javier Taborda Chaurra*
Yasaldez Loaiza Zuluaga**
Yheny Lorena Pineda Rodríguez***

Taborda Chaurra, Javier, Loaiza Zuluaga, Yasaldez y Pineda Rodríguez, Yheny Lorena. (2012). "Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del Movimiento Pedagógico". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 171-209. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

En este estudio se precisan las concepciones y fundamentos de la experiencia pedagógica de los docentes normalistas a partir de la forma como se concibieron, particularmente en Manizales, los planteamientos y propuestas del Movimiento Pedagógico Nacional colombiano en el período comprendido entre 1982 y 1994; se comprende además en este escrito la forma en que se adoptaron las teorías y experiencias pedagógicas foráneas, la propuesta nacional de teorizar las prácticas pedagógicas con base en la multiplicidad de métodos existentes y su incidencia en la transformación de la escuela; aspectos que lógicamente permearon las Escuelas Normales de Manizales y que motivaron la firma de convenios interinstitucionales de mediación pedagógica entre las Escuelas Normales y las universidades que contaban con programas de formación de educadores.

PALABRAS CLAVE: práctica pedagógica, movimiento pedagógico, maestros, escuelas normales.

* Profesor Titular Universidad de Caldas, adscrito al Departamento de Estudios Educativos. Doctor en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación 'Maestros y Contextos'. E-mail: javier.taborda@ucaldas.edu.co

** Profesor Titular Universidad de Caldas, adscrito al Departamento de Estudios Educativos. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-Asesor CINDE. E-mail: yasaldez@ucaldas.edu.co

*** Docente adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de Manizales. Magíster en Educación. E-mail: yhelopi2012@yahoo.com

Recibido 13 de octubre de 2011, aprobado 17 de febrero de 2012

A LOOK AT THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN NORMALIST EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL MOVEMENT

ABSTRACT

This study specifies the conceptions and fundamentals of normal school teachers Pedagogical Training from the way the pedagogical movement approaches and demand were conceived, particularly in Manizales, between 1982 and 1994. The way in which foreign theories and pedagogical experiences were adopted, the national proposal to theorize pedagogical practices based on the multiplicity of existing methods and their impact on the transformation of the school are also included in this paper. These aspects are logically permeated in Normal Schools in Manizales and motivated the signature of pedagogical mediation inter-institutional agreements between Normal Schools and universities that had teacher training programs.

KEY WORDS: pedagogical practice, pedagogical movement, teachers, normal schools.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es el resultado de la producción que ha venido consolidándose en la Universidad de Caldas a partir de los escritos e investigaciones del Grupo Maestros y Contextos, frutos de los cuales se ha consolidado una línea de trabajo histórico derivado del reconocimiento y comprensión de la forma como se ha dimensionado, construido y desempeñado el ejercicio docente y el pensamiento pedagógico en las Escuelas Normales del país y particularmente en el Departamento de Caldas, en tanto estas instituciones han tenido un amplio aporte y reconocimiento en su rol de formadoras de maestros. En tal sentido, y dando continuidad a múltiples estudios desarrollados por el grupo en cuestión, se presenta en esta ocasión un producto particular sobre el tema, en tanto el interés fundamental en el presente escrito es abordar la experiencia pedagógica de los maestros de las Escuelas Normales de Manizales en el marco de las teorías, propuestas y preocupaciones del movimiento Pedagógico Nacional que se dio en Colombia, particularmente, entre los años 1982 y 1994.

El surgimiento del Movimiento Pedagógico en diferentes ciudades del país, inclusive en Manizales, se dio con el apoyo de la Federación Colombiana de

Educadores (FECODE) y de diversas universidades con la intención de luchar por la reivindicación profesional de los maestros, quienes exteriorizaron de su conciencia colectiva el valor del quehacer pedagógico y sus correspondientes consecuencias, con el fin de buscar soluciones para mejorar los procesos educativos en el país.

Para dar cuenta del objeto mencionado en el primer párrafo y en relación con el Movimiento Pedagógico, presentamos inicialmente como referente la cuestión de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX para abordar a continuación la pregunta que iluminó la investigación y las cuestiones de método, señalando fuentes y etapas del proceso investigativo (heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica) para dar cuenta luego de los principales hallazgos organizados en dos acápites fundamentales: el de la experiencia y el de las prácticas. En las conclusiones aportamos claves importantes que desvelan comprensiones en torno a los principios que constituyeron al Movimiento Pedagógico y el papel que en él jugaron los maestros a partir del aporte de sus experiencias y de la reconstitución progresiva de las prácticas en las instituciones educativas del país.

BREVE CONTEXTO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS NORMALES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Las Escuelas Normales, desde su creación, han tenido la innegable función de formar educadores, lo que exige a estas instituciones garantizar a todos sus estudiantes un proceso educativo que ofrezca experiencias significativas a fin de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y de socialización; razón que lleva a reconocer la incidencia que las diversas teorías, tendencias y propuestas pedagógicas, tuvieron en las Escuelas Normales, en especial en lo relacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que posiblemente surgió como respuesta a los diferentes problemas que han aquejado la formación de docentes. Sin embargo, muchas de estas afectaciones no siempre han estado contextualizadas a la realidad educativa del país y mucho menos de las Escuelas Normales;¹ cuestión de la mayor preocupación para el Movimiento Pedagógico colombiano, que buscó

¹ Se deduce que el estudio de las tendencias pedagógicas que han afrontado las instituciones educativas y especialmente las dedicadas a la formación de maestros, se debe abordar desde tres modelos; el primero, la Pedagogía Católica (1900-1927); el segundo, la Pedagogía Activa (1925-1952) y el tercero, la Tecnología Educativa y Reforma curricular, que se quiso implantar desde 1952, pero tuvo su mayor auge entre 1963 y 1982 (Quiceno, 1988). Ahora bien, si esto es válido, es importante reconocer cómo el Movimiento Pedagógico que se gesta con gran fuerza a partir de 1982, buscó cambiar estas tendencias impuestas y no consolidadas y construidas en el seno del magisterio sino que fueron consecuencia de la consideración y obligación de los gobiernos de turno.

resaltar y reconocer el rol de los maestros y su identidad como intelectuales de un saber: el saber pedagógico.

En Colombia, las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX tuvieron que afrontar diversas reformas y tensiones. Para comenzar, es importante revisar cómo a comienzos de la década de 1950 la formación de maestros reflejaba una mentalidad incesantemente religiosa y confesional, con la pretensión de despertar en el espíritu de cada uno el principio de vida que la sustentaba: educar, no solamente instruir; formar hábitos dignos antes que enseñar nociones teóricas; tener siempre presente que la educación en absoluto era la tarea de hablar durante horas reglamentarias de labor, sino la noble tarea de formar las inteligencias y los corazones para que pudieran realizar sus deberes en la vida y alcanzar sus fines ultraterrenos. Dios, la Patria y la Sociedad esperan a la puerta de la escuela. Se pretendía entregar a hombres dignos y laboriosos, patriotas y católicos (González, G y Fernán, E. 1978: 106). Lo cual se ratificó con la circular primordial remitida a los Directores Departamentales de Educación en septiembre de 1952 por el presidente Laureano Gómez, en la que advertía la premisa para sustentar la necesidad de recristalizar la enseñanza oficial así: “La enseñanza de la religión, del catolicismo, es una obligación ineludible porque nuestra religión tiene dogmas y es preciso que el niño los conozca” (Loaiza, 2011: 75).

Particularmente a partir de 1962, luego de la elaboración del Primer Plan Quinquenal de Educación 1957-1962² (proceso del que se desprende en 1963 el Decreto 1955³ que presentó un fuerte componente psicológico en la formación del maestro), se buscó vincular la educación con políticas educativas foráneas que comenzaron a desarrollarse en la época. Ante esta reforma y la planteada en el Decreto 1710 del mismo año es que se da la introducción en la educación colombiana de la Tecnología Instruccional, que fue ampliamente difundida, especialmente, en las Escuelas Normales.

² El Plan Quinquenal estudió la viabilidad de la educación primaria conjuntamente con la formación normalista, mediante la determinación de los indicadores cuantitativos de esa relación con el rendimiento, el ausentismo escolar, los contenidos de la educación, la educación diferenciada de la escolaridad por zonas urbana y rural, la organización escolar, los edificios y mobiliario escolar y la cantidad y calidad de los maestros; proponía además este plan la necesidad de contar con construcciones escolares, formación de un buen número de maestros, la dignificación de la labor docente, la introducción de reformas sustanciales en la administración educativa y el incremento progresivo del presupuesto para la educación primaria. Sobre esa base se desarrollaron métodos y medios de acción para cada uno de los años de duración del plan (Loaiza, 2009: 51).

³ Con el que se estableció una nueva reorganización a la educación normalista, considerándola única en cuanto a nivel y calidad de los estudios profesionales y como consecuencia se estableció que, las Escuelas Normales, formarían un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria (Loaiza, 2009: 56).

Asimismo, se encuentra que al finalizar la década de 1970 se plantea otra reforma a las Escuelas Normales, a partir del Decreto 1419 de 1978, con la que se presenta un nuevo proceso que afectaría el rol del maestro y a las mismas instituciones formadoras de maestros, puesto que dicho Decreto obligó a cambiar el nombre de las Escuelas Normales por el de Institutos de Bachillerato Pedagógico (Loaiza, 2009: 42), razón por la que el Estado colombiano dejó de otorgar el título de Maestros en esta época en las Escuelas Normales y se dejó esta tarea en manos de las Facultades de Educación, que tenían como objeto la formación profesional de los Maestros.

En la década de 1970 se desarrollaron a plenitud las estrategias formuladas en el modelo de la Tecnología Educativa, ganando así la educación en ejecución, en cobertura y dimensión, pero perdiendo en la capacidad de formación de los sujetos. El magisterio, por su parte, asumió la concepción del currículo enmarcado en un nuevo modelo, sustituyendo el modelo clásico por la planeación, los objetivos y la evaluación formuladas en las unidades curriculares y determinadas por las técnicas educativas, surgiendo con ello la creencia de acercarse a la objetividad propia del instruccionismo.⁴

Estas y otras discusiones dieron aliento a los maestros y a la comunidad educativa en general, que encontraron argumentos para luchar por la reivindicación del maestro y su desempeño, fortaleciendo en virtud de ello al Movimiento Pedagógico. Para Gantiva (1984: 13):

Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el Estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico.

De igual manera, resalta Mejía (2006: 290) que el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos así: 1) La reforma curricular que

⁴ El orden instruccional se constituye a partir del principio de distribución (clasificación) de los conocimientos que se organizan en el currículum. El orden instruccional presupone y reproduce las diferencias, las estratificaciones, las jerarquías entre los conocimientos, igualmente, presupone diferencias especializadas en conocimientos y en habilidades (Díaz, 1986a).

se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional. 2) El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos. 3) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y 4) con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer. De otra parte, también aparecen los aportes de Tamayo (2006: 102) quien expone que las reformas educativas que proponía el Gobierno se fundamentaban en los principios de la psicología conductista y reducían al maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del Ministerio de Educación” quienes obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” predeterminados por la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional (TEYDI) así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos.

En esta lógica se evidencia entonces que, fruto de las reformas educativas que se implementaron desde el Ministerio de Educación Nacional, se da un gran movimiento en Colombia conocido como el Movimiento Pedagógico, el cual nace especialmente a partir de 1982 con el XII Congreso de la FECODE y tiene su mayor logro con la aprobación de la Ley General de Educación de 1994, la cual en su artículo primero señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. La Ley en mención, se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. En tal sentido, se da una nueva organización a las instituciones educativas y se les devuelve cierto carácter autónomo a partir de la formulación de los PEI.

Otro aspecto relevante que se dio en la reforma de las Escuelas Normales, se aprecia al finalizar el siglo XX con la aprobación del Decreto 3012 de 1997, por el cual se adoptaban disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores y aparecía como exigencia el presentar documentación para adquirir *acreditación previa*⁵ para su funcionamiento, definiendo además que:

⁵ “La acreditación de los programas de las escuelas normales superiores, se hará conforme a lo establecido por los artículos 74 y 113 de la Ley 115 de 1994 y constituye un proceso mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional reconoce la idoneidad y calidad de los programas académicos que ofrece una escuela normal superior, para formar educadores que puedan ejercer la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, siempre y cuando hubieren cumplido con todos los requisitos exigidos por el presente decreto” (Artículo 12).

Las escuelas normales superiores ofrecerán, en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos. Estarán dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. (Artículo 3º)

PROBLEMA Y MÉTODO

Para una mejor comprensión del proceso que llevó al planteamiento de esta investigación, es necesario hacer una breve reflexión sobre las características en las cuales se enmarcó el problema de estudio y la pregunta orientadora del proceso que permitió, además, recuperar, reconocer y comprender: ¿Cuál fue la práctica pedagógica que caracterizó a los maestros de las Escuelas Normales de Manizales entre 1982 y 1994?⁶⁷

La investigación se delimita en el período comprendido entre 1982 y 1994, el cual se caracterizó por grandes cambios, transiciones e innovaciones pedagógicas para las Escuelas Normales. Período circunscrito desde 1982 por una corriente de pensamiento que oficialmente se llamó *Movimiento Pedagógico*, que tomó fuerza a partir del XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), realizado en Bucaramanga; hasta 1994 con la promulgación de la Ley General de Educación 115 del 8 de febrero del mismo año y sus decretos reglamentarios que señalaban, para todos los establecimientos educativos, elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que expresaría la forma como se alcanzarían los fines de la educación definidos por la Ley según las condiciones sociales, económicas y culturales del medio.

Como objeto primordial de esta investigación, se pueden reconocer las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales de Manizales y su relación con las teorías pedagógicas que propuso el Movimiento Pedagógico; de tal suerte

⁶ En perspectiva similar se manifiesta el autor al describirla como experiencia consciente, perceptora, estimativa, gozosa, intensa, imaginativa y actividad reconstructiva. Véase en Dewey (1967: 168).

⁷ Esta perspectiva es expuesta como el concepto fundamental de la ciencia moderna. Véase Bollnow (2001: 141).

que se determina el estado de las prácticas pedagógicas en la formación normalista y se identifica qué teorías pedagógicas del Movimiento Pedagógico Nacional tuvieron fuerte relación con la práctica pedagógica en la formación de maestros normalistas.

Este estudio posibilita, además, conocer la forma como fue concebida la práctica pedagógica en las Escuelas Normales de Manizales, máxime cuando se enfrentaron a un contexto intelectual y sindical que las ubicó como centro de atención en la sociedad, en las Facultades de Educación y en el Gobierno, especialmente a través del Ministerio de Educación Nacional, en atención al rol del maestro, su práctica pedagógica y el reconocimiento de la pedagogía como eje central de su quehacer, lo que les implicó una inmensa responsabilidad social.

En ese sentido, comprender las prácticas pedagógicas de los maestros en su contexto histórico permitió develar las circunstancias que influenciaron la formación de los maestros y las posibles razones que motivaron múltiples cambios en el período de estudio, tanto a partir de las reformas de Gobierno como de los planteamientos de las agremiaciones de docentes que fortalecieron el surgimiento y reconocimiento de la pedagogía como soporte del quehacer del maestro, a partir de un movimiento que fue reconocido nacionalmente como Movimiento Pedagógico, que surgió con la pretensión de proponer posibles soluciones, que surgirían no solo como resultado de la investigación sino como consecuencia de la participación directa de los maestros de dichas instituciones.

Para lograr el cometido, este estudio se fundamentó en un proceso metodológico de tipo histórico/educativo, basado en advenimientos significativos que, con base en análisis, comparaciones y deducciones, se convierten en comprensión de realidades legítimas, proyectadas sobre fundamentos estudiados en profundidad; de tal suerte que permite que los resultados sean asumidos con rigor, fiabilidad y validez puesto que provienen de la temporalidad cronológica e histórica de diversos contextos que entretejen las urdimbres de la naturaleza de la práctica pedagógica y sus connotaciones particulares frente al Movimiento Pedagógico en una época y localidad específica.

Las fases o etapas en las que se enmarcó este estudio son las propias del método histórico; es decir: la heurística, la doxografía, la etiología y la síntesis histórica. Además, es importante advertir que la revisión bibliográfica, previa a estas etapas, sirvió para reconocer el estado del arte de investigaciones educativas relacionadas

con el tema a través de tesis de maestría, doctorado, investigaciones relacionadas, libros, revistas, boletines, periódicos de orden nacional, regional y local; de igual manera, se integraron en esta búsqueda los escritos de maestros, educadores e investigadores protagonistas del Movimiento Pedagógico Nacional, compilados especialmente en la *Revista de Educación y Cultura* y las memorias de los congresos y eventos académicos, pues allí se evidencian y reposan pensamientos, propuestas y teorías pedagógicas que marcaron las tendencias de la época. A continuación se describen brevemente las etapas llevadas a cabo en este trabajo.

La heurística o búsqueda e identificación de fuentes y selección de documentos; entre ellos se destacan: las leyes, decretos, resoluciones y acuerdos sobre práctica pedagógica pues en ellos se observó el interés del Gobierno en impulsar la educación del país; las disposiciones y reglamentaciones de diferentes estamentos de Gobierno que reflejan las intenciones frente a la práctica pedagógica de los maestros de las Escuelas Normales; de igual manera, se revisó la producción y archivos que dan cuenta de lo que en esta época a través de escritos y discursos manifestaban las Secretarías de Educación Municipal y Departamental, así como los supervisores de educación pública, los profesores y directivas de las Escuelas Normales, al igual que autores e intelectuales del orden regional, nacional e internacional que reflejaron las directrices y teorías educativas. Asimismo, se entrevistaron maestros de las dos Escuelas Normales de Manizales y se analizó la producción literaria de estas instituciones y sus maestros.

A partir de la doxografía se organizó, analizó y sistematizó la información arrojada por las fuentes primarias, secundarias y terciarias básicas, en relación con la comprensión de las experiencias y discursos pedagógicos de los maestros de las Escuelas Normales de Manizales para, desde allí, poder luego contrastar esta información con las teorías y propuestas que surgieron en el marco del Movimiento Pedagógico (1982 y 1994).

Luego de la organización de la información recolectada en los archivos, escritos, discursos y entrevistas, se entra en la etiología, etapa en la cual se hizo un análisis objetivo y exhaustivo de la información con la pretensión de hacer una adecuada interpretación y confrontación de los diversos discursos, experiencias y teorías, en torno a la pregunta central y los objetivos de esta investigación, para así lograr comprender cómo fue la experiencia de la práctica pedagógica de los maestros de las Escuelas Normales de Manizales y su relación con las propuestas y tendencias definidas desde el Movimiento Pedagógico Nacional en Colombia.

Las fases anteriores posibilitaron hacer la construcción de sentido, o en términos del método histórico, la síntesis histórica, en la que se organizan las categorías centrales de manera definitiva a partir de la identificación de las directrices, preceptos y narrativas que se extraen de la descripción, caracterización, identificación, análisis y contrastación de planteamientos; lo que se deja claro en esta etapa, es la evidencia de la rigurosidad en el tratamiento y la selección de las ideas fundamentales que posibilitaron organizar y sistematizar con sentido lógico los resultados de la investigación.

Ahora bien, la realización de estudios histórico-educativos como este, que den cuenta de la concepción pedagógica y del rol de los maestros en las Escuelas Normales en Manizales, obliga a retomar el pasado para identificar las políticas, los modelos y tendencias educativas en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional y la forma como se concibieron en el ordenamiento y organización de los maestros y las instituciones, así como las reformas del sistema de formación de maestros para los primeros niveles de la educación colombiana.

De igual manera, en el presente escrito se pretende demostrar cómo las Escuelas Normales, desde su misión cimentada en la formación de maestros y en el reconocimiento de un saber pedagógico como disciplina fundante, superaron serias dificultades que les colocaron en el centro de las políticas de transformación educativa, frente a los retos exigidos por el desarrollo de los diferentes sistemas y la movilidad social, especialmente a partir de la influencia directa de las tendencias, apreciaciones y, por qué no decirlo, exigencias educativas propuestas en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional, como resultado de la reacción del magisterio y los académicos del país a la necesidad de un cambio y reconocimiento de la labor docente cimentada en su formación y desempeño pedagógico.

En este sentido, es importante reconocer qué incidencia tuvieron las propuestas, tendencias y discursos que se dieron entre 1982 y 1994 en el marco del Movimiento Pedagógico en las Escuelas de Normales y, sobre todo, en los procesos de enseñanza y las funciones propias de los maestros, razón que motiva a estudiar con más detenimiento esta época. Además, por ser considerado como el período de las grandes luchas gremiales lideradas por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en cuanto al reconocimiento social, académico e incluso económico de la labor del docente, aspectos fundamentales en la aprobación de la Ley General de Educación 115 de 1994. En lo que viene, tejemos planteamientos teóricos en

torno al objeto que se estudió, con expresiones diversas sobre el asunto y que hacen presencia en el corpus, además de progresivas comprensiones que se fueron alcanzando sobre propuestas, tendencias y discursos que abonaron el terreno de la constitución del Movimiento Pedagógico Nacional.

LOS HALLAZGOS:⁸⁻⁹ EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LOS NORMALISTAS. UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE ESCOLAR.

Uno de los asuntos más controvertidos al momento de dar cuenta de los roles y saberes de los normalistas colombianos a través de la historia, tiene que ver con su experiencia. No dudamos de la valía de la misma en tanto por ella muchas generaciones se han formado, y en atención a la época se han destacado los importantes aportes de los maestros a la construcción de la nación y al impulso de educación de calidad en tiempos en que la formación normalista tenía un reconocimiento social muy importante.

Hoy, la valiosa experiencia de los maestros y maestras normalistas puede apreciarse en varios sentidos, como podrá más adelante advertirse. Tiene que ver lo dicho con la connotación de la experiencia en sentido objetivo o subjetivo, como confrontación cierta en escenarios preconstituidos entre el saber que extiende la Normal o, en otra dimensión, como aquello que sucede a los maestros, que viene a ellos sin mayor anuncio y que debidamente reflexionado se convierte en su experiencia. Sobre lo expuesto se desarrollan algunas consideraciones de importancia a continuación.

La experiencia en John Dewey se expresa como experiencia ordinaria o como verdadera experiencia. La primera es posible asociarla con el hábito, con el estereotipo, con la repetición mecánica de acciones que pueden acompañar la

⁸ La experiencia entonces es un asunto vivido por los sujetos frente a ciertas circunstancias o fenómenos. De ella se puede hacer alarde. Incluso, algunos podrían hacer alarde de experiencias sin ellos mismos haberlas vivido. Tal experiencia en sus años de juventud la criticó Benjamin (2009: 93), llamándola “[...] máscara de los adultos” y de algunos pedagogos que en nombre de ella hablaban a las nuevas generaciones o a sus alumnos.

⁹ La experiencia de los sujetos por múltiples circunstancias puede verse empobrecida. Walter Benjamin hizo referencia a ello destacando de qué manera, luego de dilatados tiempos en los que la experiencia de los experimentados era considerada, bellamente contada y tenida en cuenta, de pronto, por la crisis económica y por la experiencia de la primera postguerra del siglo xx (por los avances de la ciencia, de la técnica, de la ocupación del hombre en lo repetitivo y mecánico, *diríamos nosotros*), ella empezó a depreciarse; ya lo contado por los experimentados empezó a perder valor: “[...] la cotización de la experiencia ha bajado [...]” (Benjamin, 1982: 1). ¿Podría, entonces, en esta perspectiva, hablarse de un empobrecimiento de la experiencia de los maestros en algún momento o momentos del devenir de ellos en el contexto colombiano?

actuación de algunos maestros y maestras. La segunda, debería ser considerada como la experiencia propia de la acción intencionada de los maestros en su ejercicio, esto es, experiencia pensada, reflexionada, inteligente, mediada por el conocimiento de los maestros y maestras, por la elaboración de razones que justifican su actuación. Dice Dewey sobre la experiencia, en el sentido en que acá se menciona, que:

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y el desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. (Dewey, 2008: 21)¹⁰

Vista así, es la experiencia que se reclamaría al maestro, en tanto como responsable de los procesos formativos, un grado sumo de conciencia en aquello que hace en pos de tal formación se constituye en exigencia profesional y ética.

Si bien esta versión de la experiencia es solidaria con la idea de la constitución de maestros reflexivos que le aporten al desarrollo de la educación y de las instituciones educativas, es necesario aún ampliar el espectro de consideraciones en torno a la experiencia en tanto ello dará meridiana claridad sobre tal asunto en el concierto del Movimiento Pedagógico y aquello que para bien tal movimiento criticó.

Si se piensa en la experiencia, de ella podemos dar razón en tanto experimento, es decir, en tanto vinculación de un fenómeno en ciertas condiciones para provocar o apreciar ciertos predecibles resultados o para sacar unas determinadas conclusiones o principios o para derivar unas ciertas mejoras prácticas en un determinado asunto.¹¹ O podemos dar razón de ella en términos no objetivizantes considerándola en términos subjetivos en tanto representa la manera como, individual o idiosincráticamente, los sujetos se enfrentan a las vicisitudes de la existencia. No

¹⁰ El programa de formación del maestro colombiano comprendía la educación de cultura general y la de carácter profesional. Al dominio de un conjunto de conocimientos para la enseñanza debe ir estrechamente ligado el manejo de técnicas pedagógicas para el desarrollo eficiente de la práctica docente.

¹¹ Este proceso tenía como tiempo estimado los tres últimos años de la formación normalista y se realizaba en ciclos y en el siguiente orden: adiestramiento, observación, ayudantía, práctica parcial y práctica integral o final.

despreciaremos en los análisis ninguna de las dos consideraciones. La primera, en tanto puede explicar de qué manera los maestros pudieron comprender la experiencia como una serie de herramientas prácticas definidas por una corriente procedimental de la didáctica, que les permitió encarar la práctica pedagógica a partir de progresivos acercamientos a la norma, a criterios más o menos generales para conducir la enseñanza y valorar los aprendizajes. La segunda, en tanto entrega novedades a la comprensión del saber de los maestros apoyado en la constitución de la experiencia reflexionada como un recurso invaluable para favorecer la calidad de los procesos educativos.

De la experiencia, vista como experimento, las continuas exposiciones de los maestros en formación y el aprovechamiento de tal recurso por parte de los maestros formadores en las Escuelas Normales en las llamadas clases demostrativas, nos ilustran de qué manera la experiencia prescrita, controlada, normatizada, hizo parte durante muchas décadas de los procesos formativos de muchos de los formadores graduados como normalistas. Más adelante se reportarán algunas cuestiones asociadas a lo comentado en este acápite.

De la experiencia vista como asunto subjetivo, creemos que debemos extender argumentos en tanto representó de manera velada o explícita, un recurso importante al momento de empezar a revalorizar, de manera crítica, el rol docente y su participación en las grandes transformaciones que de la mano de la educación se preveían para el país.

Sobre la experiencia subjetiva varios recursos podemos adoptar. En primer lugar, el de ella como asunto inesperado y el segundo, como experiencia enriquecida y permeada por la reflexión.

Sobre la experiencia inesperada, Larrosa (2006: 44-47) la expone como aquello, cualquier cosa, situación o fenómeno que viene a los sujetos, que los toca, sin que ante ello se pueda tener algún tipo de control. En tal sentido, como sujetos estamos abocados a estar frente a ciertas cosas sin que podamos necesariamente siempre definir qué sea aquello que viene a nuestro encuentro. Ante eso que nos pasa, cada sujeto se manifiesta de manera diferente; esto significa que lo que pasa y la manera como pasa y me pasa es individual: nadie vive ante los mismos eventos, de la misma manera, la experiencia; ella es individual, propia, intransferible en el

panorama en el que la menciona el autor de referencia. Siendo considerada así, no hay experiencias repetibles aunque sí pueden ser comunicables.¹²

La experiencia mencionada, siendo experiencia subjetiva, puede inundarnos, constituirse en experiencia cumbre, altamente significativa, complejizadora de nuestra existencia o simplemente pasar por nuestro lado y no dejar huella profunda en nuestra personalidad, en nuestro ser. Si lo que vivimos como experiencia no deja profunda huella en nosotros, desde la perspectiva de Larrosa (2006), no merecería llamarse experiencia.

Ahora bien, la experiencia en el sentido expuesto por Larrosa ha de constituirse en asunto importante para los sujetos en la medida en que de ella derive reflexión; es decir, pensamientos en torno a la experiencia que son los que en perspectiva podrán ayudar a reconstituir algún aspecto, aspectos o a la personalidad plena de los sujetos. En lo dicho se encuentra en el pensamiento de Larrosa y en el de Dewey alguna relación, en tanto para este último la experiencia que abona a la constitución de los sujetos es la experiencia pensada, reflexionada, tal como habíamos planteado.

En tal perspectiva, no sería arriesgado plantear que el Movimiento Pedagógico llamó la atención de los maestros en torno a pensar sus experiencias,¹³ cuestión que como se verá contribuyó a evaluaciones críticas importantes del quehacer docente, por lo menos en el período en el que en el presente estudio dedicamos atención. Sin embargo, es necesario plantear que, siendo la experiencia subjetiva, personal, idiosincrática, pensar en que su reflexión individual pudiese reconstituir el quehacer del magisterio, sería difícil de defender si no se reconoce un proceso mediador que coloque en público aquello que es privado. Hablaríamos así de procesos de comunitarización de la experiencia; es decir, de espacios públicos en los cuales los sujetos hacen públicas múltiples experiencias. En suma, en el concierto del Movimiento Pedagógico se comunitarizó lo que sucedía en las aulas, en las instituciones, con los maestros, con los alumnos y con los directivos.

¹² La Práctica Docente, inherente a la modalidad normalista, debe tener un campo de experimentación pedagógica. Aunque la Resolución N° 4785 de 1974 especifica sus componentes –Escuela Anexa, Jardín Infantil, Aulas Especiales y Escuelas Afiliadas–, que daban la impresión de capacidad para atender la formación de práctica de los alumnos-maestros, en la realidad corre la suerte de ser insuficiente por el número ilimitado de grupos de primaria que no permite atender el crecido número de estudiantes y, menos aún, ofrecerles la debida orientación y asesoría.

¹³ Pérez, L. (1952). *Acta de Visita. Escuela Normal Superior de la Presentación de Pensilvania*. Inspector Nacional de Normales, (18-08-1952).
León, Sixto. *Acta de Visita. Escuela Normal Superior de la Presentación de Pensilvania*, (11-09-1967). *Acta de Visita*. Inspector Nacional de Normales. *Comisión de Inspectores. Escuela Normal Superior de la Presentación de Pensilvania*, (21-10-1968); (30-07-1969).

Las versiones planteadas en torno a la experiencia, sin embargo, no serían las únicas que posiblemente pudiesen haber iluminado el pensamiento de sujetos maestros del período en estudio. Más adelante, algún testimonio podrá decirnos, por ejemplo, que el relativismo al que nos lleva el planteamiento de Larrosa debería ser matizado. O si no, ¿qué impactos podría tener la experiencia de muchos maestros en sus instituciones educativas? ¿Para qué serviría la experiencia de los maestros contada a muchos otros maestros?

Csikszentmihalyi (2008) nos reporta unas características generales de aquello que puede ser experiencia de flujo (“algo que hacemos que suceda”, 2008: 15) o experiencia cumbre o experiencia significativa en los términos en que nosotros acá podríamos considerar en aras al análisis que se viene desarrollando. El autor de referencia señala que los sujetos viven una experiencia de flujo cuando se implican completamente en ella, su atención está altamente vinculada a las tareas asociadas a la experiencia en tanto el sujeto considera que tiene las habilidades necesarias y suficientes para aplicarse a ellas y tiene una cierta expectativa de que va a tener éxito. Adicionalmente, Csikszentmihalyi (2008: 82-83) destaca que cuando los sujetos viven tales experiencias de flujo la noción de tiempo se desvanece, no existe sensación de que este, medido o contado, pueda estar pasando. Por último, la experiencia de flujo es una experiencia que complejiza la existencia de los sujetos, es decir, que le aporta a la reconstitución de su pensamiento, de sus ideas, de sus habilidades, en un nivel que va más allá del original.

La perspectiva expuesta señala otra dimensión de la experiencia. Muchos de nosotros como maestros, luego de revisadas tales características podríamos decir que hemos tenido este tipo de experiencias. Es más, podríamos considerar que en algún momento de nuestras vidas como profesionales hemos diseñado de tal manera la instrucción o los ambientes de aprendizaje, que en la dirección de experiencias de flujo nuestros estudiantes han vivido tal tipo de experiencias y tienden a vincularse a ellas.

Lo dicho, en clave de experiencia de flujo, aporta un elemento que podrá ser considerado en algún punto solidario o en algún punto contrario con los planteamientos de Larrosa. Solidarios en tanto la experiencia de la que hablan ambos es experiencia individual; contrarios en la medida en que en el caso de Larrosa, en cada experiencia no se podrían prever ciertos asuntos y en Csikszentmihalyi se nos abren las puertas para una posible construcción de ambientes especiales

en los cuales los sujetos puedan tener experiencias de flujo. De hecho, en ello, por ejemplo, la industria del ocio en el mundo considera tal teoría para el diseño de ciertos ambientes, en los cuales cada persona puede manifestar el tener o haber tenido (al enfrentarse a tales situaciones) experiencias de flujo.

En las perspectivas expuestas entonces, podría leerse el asunto de la experiencia pedagógica de los maestros en el período de estudio en tanto la práctica consuetudinaria se resignifica y adquiere o podría haber adquirido visos nuevos. Esto es, haber transitado desde una práctica asociada a clases demostrativas con cercanía procedimental con el experimento pedagógico, hacia experiencias reflexionadas por parte de maestros que debidamente comunicadas contribuyeron a transformar, en parte, las prácticas magisteriales en la escuela; vista así, la experiencia tendría doble connotación: como aquella que comunitarizada aportó a la calidad de la educación y como aquella que al tiempo con la anterior transformó a los maestros en sus prácticas y en su cotidianidad. Veamos a continuación cómo lo expuesto en torno a la experiencia se va configurando en asunto sustancial en el concierto del Movimiento Pedagógico colombiano.

Como la función primordial de las Escuelas Normales siempre ha sido formar *Maestros*, ellas debían asumir ciertos parámetros convenientes para, al finalizar el proceso, concluir con un resultado satisfactorio frente a su misión docente; por tal razón, las instituciones educativas como las Escuelas Normales, identificadas por tener modalidad pedagógica, debían cumplir con una serie de requisitos al momento de titular los estudiantes que allí ingresaban; estos requisitos se asociaban a cumplir y aprobar en el transcurso de los seis años de bachillerato todas las materias del plan de estudios y en el último año acreditar la práctica pedagógica obligatoria, pues de ella dependía la misión de los futuros maestros, su desempeño, sus actuaciones, pensamientos, expresiones, entre otros; porque se consideraba que como habían sido formados y moldeados en la institución, así debían ser, pensar y actuar en el establecimiento donde laborarían.¹⁴

El medio que lograba hacer percibir, experimentar y adiestrar a los futuros maestros era, precisamente, la práctica pedagógica obligatoria; concebida como la aplicación de los conocimientos de tipo educativo, pedagógico y didáctico, enseñados en la

¹⁴ Villegas de Echeverry. (1980). Directora. *Informe de Labores. Escuela Normal Superior de Señoritas de Manizales* (269-11); (01-12).

Escuela Normal,¹⁵ a través de las materias afines y, aprehendidos mediante la praxis continua de los parámetros establecidos como convenientes que suscitaban métodos, procedimientos, técnicas, modos, costumbres, estilos y pensamientos, bajo la dirección u orientación de un maestro ejemplar quien era observado por cierto tiempo, pero que a la vez facilitaba las orientaciones para poder ejercer la profesión.

El objetivo de la práctica docente fue dar oportunidad a los alumnos-maestros para desarrollar sus aptitudes, conocer sus propias capacidades, sus limitaciones y vivenciar los diferentes momentos de la actividad escolar. La práctica docente se cumplía a través de las fases denominadas “parcial e integral”. La parcial se iniciaba en el tercer curso del ciclo básico con la observación y la ayudantía, y continuaba en los demás años de formación pedagógica con la aplicación de técnicas y sistemas especiales de enseñanza en períodos cortos o sesiones de práctica. La integral se realizaba durante dos semanas, al empezar el 6º curso y dos al finalizar el mismo año, en las cuales el alumno-maestro tenía bajo su responsabilidad la aplicación pedagógica y disciplinar con la orientación y supervisión de los profesores asesores de la práctica.

Como complemento al seguimiento del proceso de los alumnos-maestros, existía el Consejo de Práctica que, en su carácter de organismo asesor de la Escuela Normal, era el responsable de la organización y desarrollo de la experiencia docente, por lo que debía cumplir con las funciones de estructurar las unidades, elaborar los instrumentos de evaluación, supervisar el proceso de la actividad y, finalmente, estudiar las situaciones especiales que pudiesen presentarse, ya fuera durante la ejecución del trabajo o con los alumnos-maestros. En tal perspectiva, diversas instancias en las Escuelas Normales se encargaban de diseñar “las experiencias” por las cuales debían pasar los maestros en formación y además de ello, calificarlas y certificarlas posteriormente.

La organización de la práctica pedagógica como espacio de experimentación requería de una ardua preparación tanto por parte de los alumnos-maestros (los practicantes), como de los profesores-asesores, pues de una excelente planeación y buen acompañamiento dependía el éxito alcanzado en este proceso; sin embargo, la mayor dificultad fue la falta de compromiso de algunos profesores quienes no se comprometieron con esta labor, que debía ser tarea de todos, y dejaron en manos del

¹⁵ Aristizabal, Fabio. Docente de la *Escuela Normal de Filadelfia*. Laboró en 1950. Entrevista realizada en noviembre de 2004

Consejo de Práctica y de los profesores que a él pertenecían la responsabilidad de acompañar y orientar la Práctica Docente, como si no fuese un encargo compartido de toda la institución. En razón de esta situación, los docentes de áreas distintas a las pedagógicas no se interesaron por formarse en dichas áreas.

Las prácticas pedagógicas comenzaban con la etapa del adiestramiento o aprestamiento, que pretendía iniciar la formación de las alumnas del último año del ciclo básico medio, mediante la implementación de asignaturas complementarias como orientación vocacional donde se observaban clases de diferentes maestros y grados en la Escuela Anexa.¹⁶

La etapa primaria de observación pedagógica se iniciaba desde el tercer o cuarto año de estudios, era libre pero dirigida, con pasos específicos a seguir, de seis horas reglamentarias semanales con una inducción hacia los objetivos esperados en la clase, puntos a observar y sugerencias que se debían hacer; seguido de pequeñas intervenciones en forma gradual, lenta y dosificada que fortalecían la confianza al enfrentarse a un grupo, mediado por unas fichas de indagación, indicaciones y observaciones, positivas y negativas, según las labores desarrolladas para las diversas asignaturas que eran, al final del proceso, corregidas por el respectivo director de grupo.

En esta fase se indicaba y guiaba hacia el trabajo magisterial con exhortaciones que constituían el perfil pedagógico de cada cual en sus defectos, aptitudes, facilidades y dificultades especiales.¹⁷ Al término del período de la observación, quien desempeñara la consejería orientaba al alumno-maestro, le corregía y le evaluaba con ayuda de la ficha.

La ayudantía se realizaba a la par con la observación, donde las alumnas-maestras colaboraban en la decoración, arreglo y embellecimiento de la escuela, en la disciplina escolar, con apoyo en formaciones, vigilancia y orientación de las mismas, con las entrevistas con padres de familia; en la elaboración de materiales de enseñanza, en la corrección de trabajos, tareas, cuadernos, entre otras actividades.

¹⁶ En: *Informe de Labores. Anexa. Escuela Normal Superior de Varones de Manizales* (1982).

¹⁷ Muñoz de Arias, Margarita y Valencia Aguirre, Beatriz. Docentes de la Escuela Normal Superior de Caldas, laboraron entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

En las primeras etapas de la práctica se manejaban las clases guías dictadas por los directores de grupo o maestros-consejeros sobre diversas asignaturas, una vez terminada se comenzaba la discusión a modo de crítica constructiva tendiente a hacer notar los aciertos para ser tomados por los practicantes y puestos en acción después.

Para el año siguiente practicaban con clases sencillas hasta llegar a vencer un orden gradual de dificultades en la *transmisión de los conocimientos*, para lo cual presentaban con antelación las clases preparadas en un cuaderno planeador el que era revisado, corregido, guiado e indicado en consideraciones necesarias; así, el maestro consejero observaba la clase dictada por el alumno y evaluaba de ella sus aciertos y fallas metodológicas que posteriormente comunicaba, pero siempre con explicaciones tendientes a reconocer su papel de educador.

En quinto ya se asumían tres horas semanales de clase, con mayor responsabilidad y demostración de fundamentos y técnicas de la enseñanza; ya familiarizados con la práctica pedagógica, les eran asignadas horas completas con el grupo en el primer quimestre del último año normalista; para ello se debían preparar las clases de acuerdo con el modelo indicado en fundamentos y técnicas de la educación, con base en los temas, métodos, formas, procedimientos, objetivos, material, etapas, tiempo a emplear, actividades del maestro, actividades de los alumnos y recursos que les habían sido indicados previamente.

Para el grado sexto, último año de formación normalista, se dividía en dos fases la Práctica Docente; la primera, la práctica inicial por cuatro semanas consecutivas y la segunda, la práctica integral o final, con menos intensidad horaria, por 11 semanas según el Decreto 1955 de 1963, cada una con el mismo grupo, que paulatinamente se rotaba en el último año normalista, en el cual se manejaban unidades con objetivos específicos diferentes a las prácticas anteriores.

Tenían además, en el desarrollo de la experiencia pedagógica, otras obligaciones internas y externas a la institución como actividades de ambientación y preparación para el futuro desempeño de los alumnos-maestros, se entregaban por ejemplo, grupos diarios a su cargo, la disciplina de la escuela, responsabilidad de un organismo escolar, cumplimiento de una ficha pedagógica; relaciones con autoridades civiles, eclesiásticas, municipales y departamentales; la matrícula, apertura de libros reglamentarios, disposición de aulas, organización del personal,

organización de la escuela, de las clases, parcelación de programas, elaboración del calendario, horarios y reglamento; el toque de campana, rezo de la mañana y la tarde, observaciones del alumnado en cuanto a entradas y salidas de los salones, revisión del aseo y vigilancia de los recreos, entre otras responsabilidades que garantizarían su formación.

Se pretendía asimismo, que los practicantes adquirieran comprensión y conocimiento directo y personal de los problemas que se le presentaban en la Escuela Normal y ante todo se suscitará el interés por las soluciones acertadas; iniciar al alumno-maestro en los planes y programas de la escuela primaria; e iniciar al alumno-maestro en el aprovechamiento de los recursos del medio. Se determinaban las unidades de práctica de los ciclos, atendiendo a las asignaturas y temas correlacionados para el primer ciclo, a las asignaturas nuevas para el segundo ciclo con sus respectivos sistemas de evaluación y a las actividades diarias de rutina y prácticas de desarrollo de la comunidad.

Como complemento de la formación pedagógica, cada alumno practicante debía llevar un cuaderno de preparación de clase donde controlaba, corregía, indicaba y sugería los pasos correctos a seguir en clase, la técnica y metodología, el contenido científico, la ortografía, entre otras; este debía ser entregado a la directora de grupo o maestra consejera con anterioridad suficiente para ser corregido en inconvenientes expresiones y deficiencias implícitas, quien con antelación había asignado el tema e indicado el material a emplear, los métodos, procedimientos, ejercicios de control, de aplicación, los libros en que podían basarse, etc., siempre respaldadas por materias pedagógicas, seminarios, cursillos, conferencias, charlas, entre otras, que generaban cierto grado de conocimientos y confianza para afrontar la futura misión magisterial.¹⁸

La preparación de las clases, así como el material utilizado, si bien tenía la asesoría de los profesores del Consejo de Práctica, generaba gran angustia y fatiga en los practicantes, pues era la causa de trasnochos y desvelos, con la intención de preparar el mejor material.

A nosotros cuando iniciamos la práctica, nos tocaba amanecernos preparando las clases, pues había muchas clases que preparar y

¹⁸ Planeación Escuela Anexa a Escuela Normal Nacional de Varones, Luis Meneses Rodríguez, director. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (1990).

porque además, eran con preguntas y respuestas, entonces uno prepare y prepare los temas y fuera de eso organizar el material, por eso uno tenía que amanecerse. Las clases eran tan exigentes que preparábamos con la respuesta que supuestamente los niños nos iban a dar, o sea que hacía una pregunta y me imaginaba más o menos qué me iba va contestar el alumno y la tenía que poner en el preparador; teníamos que preparar todas las clases del día y todas las clases en tablas y luego ir a corregirlas y muchas veces a repetir las.¹⁹

Era tan ardua la labor de organización y planeación que, los fines de semana, en vez de haber sido, como para la mayoría de estudiantes de otras instituciones, días de descanso y esparcimiento, eran la oportunidad para estructurar e idear los preparadores que debían ser presentados con antelación a su ejecución, para su aprobación, a la Directora de Práctica. En todo caso, era indispensable que los practicantes tuvieran presente, al elaborar y planear los preparadores de clase, las normas, fases y fichas que debían cumplir con exagerado rigor y exactitud, pues de ello dependía su buen desenvolvimiento en la práctica.

Tanto el proceso de planeación como el de desarrollo de la experiencia pedagógica (prescrita, organizada y calificada externamente), fueron factores que generaron gran tensión, pues además de tener que presentar con lujo de detalles lo que se pensaba realizar para que fuese aprobado, estaba la observación y evaluación de la práctica, lo que en muchas ocasiones generó dificultades, dado que era tener una profesora pendiente de todas las actividades y actitudes de los practicantes.

Las indicaciones que se hacían a los practicantes en las diferentes clases, seminarios y charlas se relacionaban con la actuación de la escuela frente al niño, los objetivos de la educación primaria, las técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas, los aspectos a manejar del período de planeación y su relación

¹⁹ Consejo de práctica docente u organismo encargado de planear la práctica pedagógica para los estudiantes-maestros; tenía la función de estructurar las unidades de práctica, seleccionar los medios de evaluación, supervisar la experiencia docente y participar en la evaluación de los alumnos-maestros; estaba conformado el Consejo de Práctica docente por el rector, el director de la Anexa, el coordinador de práctica, los maestros de práctica docente, los profesores de cultura o apoyo pedagógico, el consejo escolar, los profesores de cultura general y el profesor psico-orientador (Rosso, 1984: 106-107). El Consejo de Práctica docente estaba conformado por el rector, el director la escuela Anexa a la Normal, el coordinador de práctica, los maestros de prácticas, los profesores de pedagógicas, los profesores de cultural general, los directores de las escuelas afiliadas y dos representantes de los alumnos-maestros. Existía además el Consejo de maestros de práctica conformado por el director de la Escuela Anexa y los maestros de la práctica en su totalidad. Y el Departamento de Pedagógicas, conformado por los profesores de esta área (Cruz y Beltrán, 1980: 20).

con el desarrollo de los programas y las actividades coprogramáticas y curriculares. Cómo se manejaban las guías didácticas, cómo se preparaban las clases, el empleo del material de enseñanza, de la interrogación, habilidad para utilizar la inducción, formas de manejar el grupo, de controlar la disciplina, las faltas cometidas en el salón por parte de los estudiantes, que necesariamente se debían conocer para el buen desempeño de su labor.

El proceso de práctica era apoyado, respaldado y orientado específicamente por los maestros-consejeros con relación al grupo asignado por el director de la Anexa, quien coordinaba el riguroso cumplimiento del reglamento de la escuela con el de la práctica pedagógica obligatoria; el coordinador de práctica por su parte, supervisaba el desarrollo de la práctica para luego rendir el informe correspondiente al Consejo de Práctica.

Los maestros consejeros orientaban a los practicantes con base en su experiencia, pero también según las exigencias del Ministerio de Educación Nacional reflejados en los cursos, seminarios, talleres, encuentros, conferencias de temas específicos como consejería de práctica, alfabetización, materias pedagógicas, escuela unitaria, entre otras.²⁰ Ellos acostumbraban antes de iniciar la clase del alumno-maestro hacer demostraciones y dar pautas para la mejor aplicación y aprovechamiento del mismo pues se daban casos en que el material era de excelentes cualidades pero mal aprovechado, *con el resultado de una clase que pudo haber sido mejor.*

Se buscaba entonces, a través de la Práctica Docente, evidenciar si los alumnos-maestros aplicaban a cabalidad lo enseñado en la Escuela Normal, pues como su nombre lo dice, allí se enseñaba la “norma” del cómo se debía enseñar, por lo tanto, los practicantes debían ser fieles a dichas enseñanzas. Un asunto a tener en cuenta, en la selección de materiales y recursos, era la exigencia de proveer a los niños experiencias de aprendizaje reales; en otras palabras, utilizar materiales que permitieran ser vistos al natural y con la posibilidad de ser manipulados.

²⁰ Acuerdo No. 001, por el cual se reglamenta la práctica docente, David Valencia Cuellar, presidente del Consejo Consultivo de la Facultad de Educación. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (20-04-1979).

Circular No. Uno, Gerardo García, coordinador del Comité de Práctica Docente de la Universidad de Caldas a los rectores de las Escuelas Normales de Varones y de Señoritas de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (14-09-1982).

Mientras las alumnas-maestras trabajaban con el grupo correspondiente, la profesora, directora de grupo o maestra-consejera estaba siempre presente para percatarse y tomar nota de lo que se hacía y decía, de cuándo estaba preparada, nerviosa, era incapaz o tenía demasiados errores. Terminada la sesión, la profesora le indicaba los inconvenientes que pudo haber tenido al igual que sus aciertos para que le sirviera de estímulo o correctivo.

En las evaluaciones y revisiones hechas a los practicantes, un aspecto primordial era que ellos demostraran manejo de grupo y autoridad, pues se consideraba elemento fundamental en el desempeño docente; por tanto, mantener el control del grupo era vital, de no lograrlo, en repetidas ocasiones, era causal de pérdida de dicha asignatura.

El proceso de la práctica educativa era calificado con base en la ficha pedagógica manejada para evaluar el proceso de la clase; asimismo, se valoraba la personalidad del alumno-practicante, sus condiciones como maestro, la responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes y los objetivos logrados en la realización de las actividades ordenadas en las unidades de práctica; calificaciones de las que dependía la aprobación o desaprobación de la misma. Las tareas y experiencias escolares que cada uno debía vivenciar eran determinadas y adaptadas a las capacidades y al tiempo de que disponían.

La Práctica Docente era el espacio para evidenciar las aptitudes propias del oficio, pero sobre todo, la aplicación del modelo imperante, en el cual era imprescindible que el maestro aplicara o mejor aún, se comportará como sus profesores lo hacían, al fin y al cabo ellos eran el ejemplo y modelo a seguir y por tanto su forma de enseñar también. Debían estar muy atentos al lenguaje utilizado, sus movimientos y gestos frente a los alumnos. Se observaba además, en cada sesión su presentación personal impecable, manifestaciones y expresiones sociales, intelectuales, raciocinio, adelanto, atención, comprensión, iniciativa, actitudes, aptitudes, puntualidad, capacidad para trabajar en equipo, para ser parte activa del proceso y de las actividades e instituciones escolares.

Ciertos parámetros manejaron las alumnas-maestras al momento de practicar y orientar sus clases en la Escuela Anexa a la Normal, ya que debían comenzar, si era la primera vez, con una lectura de reflexión seguida de un interrogatorio o repaso del tema anterior con prueba de términos desconocidos para dar inicio, según el método recomendado, al nuevo contenido explicado con el aporte de los estudiantes quienes contribuían con base en conocimientos y experiencias previas;

de esa manera sus explicaciones debían ser sencillas y estar a la altura mental de las alumnas. La correcta aplicación de las fases y momentos de la clase, era un factor de gran relevancia en las observaciones realizadas; en tanto diera correcto cumplimiento, las dificultades encontradas por los asesores eran minimizadas.

Se debía manejar una clase con preguntas bien formuladas que generaran o permitieran comparaciones, deducciones y relación de la enseñanza con otras asignaturas para hacerla interesante; apoyados por material de enseñanza que ubicara espacial o temporalmente a las alumnas en el tema, para tratar de evitar una enseñanza puramente memorística y un conocimiento difícil de fijar. Es decir, respaldada por cuadros sinópticos, lecturas complementarias, trabajos de investigación y de consulta. Los cuadernos fueron una herramienta precisa en esta formación, pues allí consignaban las indicaciones dadas y los ejercicios dejados como tarea para la aplicación de lo enseñado.

Se trataba de mantener buenas relaciones humanas entre profesor y alumno-practicante, de ganarse la confianza mutua para que al momento de necesitar una explicación él sintiera poco o nada de temor frente a la actitud de su maestro; más bien se le hacía ver que el fin de la práctica era darle la oportunidad para desarrollar sus iniciativas, experimentar personalmente las situaciones y posibles problemas que se le podrían presentar al momento de su trabajo, familiarizarse con toda la dinámica escolar que implicaba la docencia y ver los cambios a seguir en tal o cual momento para sensibilizar acerca de la magnitud y misión de ser maestro.

De todas maneras, a pesar de mantener buenas relaciones y de contar con un acompañamiento permanente, que conllevaba a cierto nivel de confianza, siempre se mantuvo una gran distancia entre profesores-asesores y maestros-practicantes, pues así era el modelo de la época y no podía controvertirse, ante todo por el temor a perder autoridad y liderazgo en el proceso y fundamentalmente por el rol de evaluadores del proceso.

[...] con las profesoras uno tenía buena relación y algo de confianza, pero la verdad eran muy fregadas y te regañaban por todo, a veces salíamos llorando de las asesorías, incluso de las clases, porque te estaban viendo mal, te paraban y ellas terminaban, eso era de lo que a un practicante le podía pasar.²¹

²¹ Acuerdo No. 001, por el cual se reglamenta la práctica docente, David Valencia Cuellar, presidente del Consejo Consultivo de la Facultad de Educación. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (20-04-1979).

Todas las indicaciones, recomendaciones y sugerencias se debían evidenciar al final del proceso, en el examen de práctica, que se le realizaba a las alumnas de último año. Terminaban esa meta con satisfacción solo las verdaderamente aplicadas y concentradas en su deber. Sumado a ello, como condición exigida para aspirar a maestras superiores, debían haber aprobado todas las materias del plan de estudios junto con la práctica pedagógica. Aprobar la práctica, incluyendo el examen final, fue un requisito ineludible y, además de ello, aprobar todas las materias, si el objetivo era obtener el grado, de lo contrario las alumnas-maestras verían aplazada su ilusión.

Otro examen que cobró gran importancia fue el de cultura general, puesto que este valoraba el nivel de preparación intelectual de los aspirantes a ser maestros superiores, entendiéndose que los maestros tenían la obligación de mantener un estatus intelectual que les era reconocido por su nivel de conocimientos a nivel de cultura general, es decir, en el manejo de conocimientos en diversas áreas y especialmente en temas de actualidad.

Con sencillos actos internos de graduación, a los que asistían el profesorado, las directivas de la institución, los padres de familia y los normalistas, se titulaban cada año un buen número de alumnos de diferentes partes; quienes posteriormente se sumaban a los *cuadros del magisterio primario nacional, a la empresa de la educación pública*; institución valorada, en el ámbito gubernamental, por los exponentes ofrecidos con capacidad profesional y vocación de apostolado.

LOS HALLAZGOS: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTO

En Colombia, la práctica pedagógica del maestro se ha dado como ejercicio del saber pedagógico en las instituciones educativas y como expresión de prácticas que por él se regían, con la aplicación tanto de métodos, contenidos, técnicas, como con la apropiación de una teoría pedagógica y una filosofía de la educación que lo ubicaban dentro de los intereses y las necesidades de su realidad (Acevedo, 1985: 60); y como un proceso articulado a estrategias de poder. Estas últimas habían vinculado la práctica político-económica, con la práctica pedagógica en ámbitos como el discurso, el sujeto y las instituciones, mediante mecanismos dispuestos por el Estado hegemónico, con el propósito de adecuar, especializar y conducir la enseñanza de manera solidaria con sus intereses particulares, para mantener sometidas las fuerzas o corrientes que se oponen a su unidad global, para delimitar

los fines del sistema de enseñanza con respecto a la construcción de la sociedad y controlar las instituciones educativas, los discursos, sujetos, clases sociales, movimientos, partidos (Zuluaga, 1985: 22).

La práctica docente, por tanto, estuvo mediada por una realidad educativa; es decir, por los aconteceres y actuaciones que se derivaban de las aspiraciones que tenían los individuos para intervenir en el mundo; práctica en la que se aplicaban conocimientos científicos, métodos pedagógicos y procedimientos didácticos, en diferentes momentos, para desarrollar iniciativas, habilidades, destrezas, actitudes y capacidades para identificar problemas, desarrollar formas apropiadas, utilizar técnicas eficaces, hacer comprensiones y análisis del contexto socio-cultural que en conjunto influyeron en la preparación de la clase, en la toma de decisiones, en el empleo de ayudas educativas, en las tareas a poner, en la participación que se puede permitir, en las preguntas que se deben formular, en las evaluaciones de rendimiento, el aprovechamiento de los recursos y todo lo pertinente al desarrollo de su labor (Acevedo, 1985: 65).

El *planeamiento*²² y el proceso de la práctica pedagógica no ha estado unificado, cada Escuela Normal ha desarrollado el modelo que más se ha ajustado a su situación y a sus condiciones, con base en los lineamientos del *Consejo de Práctica Docente*²³ y el Ministerio de Educación Nacional; aunque también se ha visto permeada por los parámetros que las diferentes universidades han propuesto en sus convenios interinstitucionales.

La práctica pedagógica estaba conceptualizada como proceso pedagógico, sistemático, a través del cual, en forma gradual, tenían la oportunidad de desarrollar, mejorar y perfeccionar las aptitudes y destrezas que se debían tener para desempeñarse eficientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el dominio e integración de los conocimientos asimilados durante la carrera; proceso llevado a cabo según valores de responsabilidad ética y conciencia social.²⁴¹⁹

²² Oficio, María Laztenia Zuluaga de Giraldo, Martha Lucía Serna Ramírez y Gabriela Serna al rector de la Normal de Varones, Danilo Parra. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (31-08-1983).

²³ Oficio, Hermana Cecilia Díaz de Choachá y Mónica Ramírez Jiménez al rector de la Normal de Varones, Danilo Parra. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (20-01-1984).

²⁴ Oficio, Martha Lucía Cárdenas de Cruz, rectora de la Escuela Normal Nacional de Señoritas de Manizales a Cecilia Henao Aristizábal, directora del Centro Experimental Piloto de Caldas. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Caldas, Manizales (09-05-1985).

Proceso que brindaba a los estudiantes-profesores una experiencia controlada que permitía estar en contacto con la realidad educativa, fomentar el espíritu de investigación que conllevara al progreso y mejoramiento profesional mediante una actitud abierta hacia la crítica y autocrítica constructiva; además, demostrar en las clases el buen dominio de contenidos en cuanto a estructura, actualización, manejo y metodología especial de las asignaturas correspondientes; elaborar técnicamente la planeación de actividades docentes de curso, unidad y clase, aplicar correctamente las técnicas metodológicas según el proceso de enseñanza-aprendizaje como iniciación de clase, manejo de preguntas y respuestas, selección y utilización de recursos, dirección y organización de actividades, control de grupo y evaluación; así como mejorar las habilidades y superar las limitaciones en el desarrollo de la práctica. Resultados analizados y evaluados tanto por el profesor titular de la asignatura de cada Escuela Normal como por el orientador o supervisor respectivo.²⁵

A través de convenios con Facultades de Educación, las Escuelas Normales tenían la posibilidad de desarrollar investigaciones educativas y pedagógicas que analizaban el estado de la calidad de la formación del maestro.²⁶ En ese sentido, las Escuelas Normales de Manizales, de Varones y de Señoritas, fueron eje central para el desarrollo de múltiples investigaciones y análisis de tipo educativo, tanto de los docentes que allí laboraban como de otros, provenientes de diferentes universidades del país y la región. Algunas evidencias de lo expuesto se comentan a continuación.

Estudiantes de la Universidad San Buenaventura, de la Facultad de Educación, adelantaron en septiembre de 1983 la investigación: “Los instrumentos empleados por las Escuelas Normales del Departamento de Caldas en el desarrollo de la práctica docente”, con el fin de demostrar la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos a través de los diferentes temas relacionados con la administración educativa y el planeamiento curricular.²⁷ Un año después, estudiantes de la Universidad de la Sabana de Bogotá, de la Facultad de Administración y Supervisión Educativa, realizaron una investigación de tipo nacional sobre el “Servicio de Orientación y Consejería en los colegios de Enseñanza Media” del país,

²⁵ García Quiceno, Wilson. Presidente, Junta Directiva del Sindicato de los Educadores Unidos de Caldas, EDUCAL. Manizales. Entrevista, enero de 2009.

²⁶ Oficio, Manuel Aristizábal Loaiza, director de la Universidad de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, a la rectora de la Escuela Normal de Señoritas. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Caldas, Manizales (04-10-1984).

²⁷ Oficio, Norma Restrepo Zuleta, Facultad de Educación de la Universidad de Caldas a Martha Lucía Cárdenas Cruz, rectora de la Escuela Normal de Señoritas. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Caldas, Manizales (julio-1984).

con el fin de destacar la importancia de la eficaz administración de estos servicios como parte fundamental de todo proceso educativo.²⁸

En 1985, Melva Cuesta Gómez y José Joaquín Pérez Carvajal, participaron en el Seminario de Investigación propuesto por el Centro Experimental Piloto de Caldas, donde expusieron sus investigaciones sobre “El nivel actitudinal de los padres de niños con retardo mental” y los “Efectos de un programa de autocontrol conductual, combinado con entrenamiento en técnicas de estudio eficiente sobre la conducta a estudiar”, respectivamente; investigaciones que evidencian el grado de formación académica e intelectual de los profesores de las Escuelas Normales de Manizales.²⁹ Aunque, hay que decirlo, el asunto de la investigación no es asunto de todos en las Escuelas Normales como se refleja en el siguiente testimonio:

Muchos no hacen investigación, no siempre está y es una cosa que nos cobra el Gobierno y en cierta parte tiene razón y en otras no. Dicen que los esfuerzos de plata del maestro y los que ha hecho el Gobierno con los recursos y montando facultades de educación para dar licenciaturas y postgrados a los docentes, no se ha reflejado en la calidad de la educación porque creemos que no nos interesa.³⁰

La Universidad de Caldas también hizo parte del grupo de universidades que desarrolló proyectos de investigación en las Escuelas Normales de Manizales, entre las cuales cabe destacar, entre otras investigaciones extracurriculares: “Mortalidad académica en el área de ciencias sociales en Manizales”³¹ y “El rendimiento académico del estudiante de undécimo grado en Caldas”,³² con el fin

²⁸ Oficio, rector Danilo Parra Arias, Escuela Normal Superior de Manizales a la Facultad de Agronomía de la Universidad de Caldas, Mérida Restrepo de Fraume. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (20-05-1987).

²⁹ Oficio, estudiantes Universidad Javeriana al rector de la Normal de Varones. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (septiembre-1988).

³⁰ Oficio, Aurelio Calderón Marulanda, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Caldas a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (26-09-1983).

³¹ Oficio, José Omar Serna Restrepo, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Caldas a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (25-06-1987).

³² Oficio, Teniente Coronel Jesús M. Jáuregui Cárdenas, director de la Escuela Alejandro Gutiérrez a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (18-08-1982).

Oficio, Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales al Teniente Coronel Jáuregui Cárdenas, director de la Escuela Alejandro Gutiérrez. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (20-08-1982).

de mejorar los programas de Educación Media en la ciudad.³³ Otra institución que se sumó a este esfuerzo fue la Universidad Javeriana, en 1988, quien desarrolló la investigación “Pedagogía de la comunicación”, donde puso a prueba, en todos los colegios nacionales con muestras representativas de estudiantes de grado once, la aplicación de metodologías orientadas a la investigación en educación.³⁴

Igualmente, sobre los convenios debe destacarse que favorecieron la retroalimentación de conocimientos y experiencias mediante la difusión de experiencias pedagógicas. Sobre ello puede destacarse el caso del rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales, Danilo Parra Arias, quien en diversas ocasiones colaboró, en la Universidad de Caldas y otras instituciones de la ciudad de Manizales, con la orientación de cursos, seminarios, talleres, charlas de: “Metodología de la Enseñanza para Docentes”,³⁵ “Práctica Pedagógica”³⁶ y “Métodos y procedimientos docentes”,³⁷ el aporte de la profesora Leticia Serna B., quien en diversas ocasiones, como representante del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, orientó seminarios a docentes urbanos y rurales, de básica primaria y secundaria, en diversos temas como: “Procesos de desarrollo del niño”, “Promoción Automática y Evaluación”.³⁸ Y el caso específico del docente Luis Jaime Herrera Ríos, quien fue catedrático de las universidades de Caldas y Católica, en Metodología de Biología y Química.³⁹

³³ Oficio, Liliana Mejía R., directora del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes a Aura Chica de Londoño, directora de la Escuela Anexa a la Escuela Normal Nacional de Señoritas de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Caldas, Manizales (12-09-1988).

³⁴ Herrera Ríos, Luis Jaime. Docente Escuela Normal Superior de Manizales, laboró entre 1968 y 2004. Entrevista, mayo de 2009.

³⁵ Cuesta Gómez, Melva. Docente Escuela Normal Superior de Caldas, laboró entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

³⁶ Herrera Ríos, Luis Jaime. Docente Escuela Normal Superior de Manizales, 1968-2004. Entrevista, mayo de 2009.

³⁷ Hacia 1992, se propuso dentro del Plan de capacitación para las Escuelas Normales de Manizales, enriquecer la información sobre los nuevos lineamientos de la educación colombiana, analizar las nuevas propuestas sobre evaluación académica, diseñar un proyecto institucional que permitiera una actividad más dinámica en la institución e intercambiar experiencias de tipo curricular con el ánimo de mejorar la planeación integrada por áreas [Plan de capacitación docente, año 1992, Escuelas Normales Nacionales de Varones y de Señoritas de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (1992)].

³⁸ Seminario: Planeamiento curricular para profesores de la Escuela Normal Nacional de Señoritas de Manizales y Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (1983).

Informe Planeamiento Curricular, Mariela Betancur de Vélez, directora Escuela Normal Nacional de Señoritas de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Caldas, Manizales (31-01-1983).

Oficio, Cecilia Henao Aristizábal, directora del Centro Experimental Piloto de Caldas a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (20-01-1986).

³⁹ Oficio, José J. Ocampo, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Caldas a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (29-01-1985).

Yo dicté algunos cursos de literatura. Uno aplicaba esas cosas para sus clases, cada vez uno se iba formando más, uno estaba abierto a todas esas cosas nuevas.⁴⁰

Teníamos jornada en la Normal por la mañana y por la tarde era catedrático, en el 76 fui catedrático de la Universidad de Caldas, y como en el 79 al 81 comencé en la Católica; además estuve trabajando 17 años en preuniversitarios, fue muy duro pero no me arrepiento porque con el sueldo oficial podía comer y con el sueldo privado pasear.⁴¹

Entre tanto, los contextos educativos institucionales, ministeriales, enriquecieron aún más las Escuelas Normales de Manizales con las diferentes capacitaciones,⁴² seminarios, talleres orientados tanto por las mismas Normales como por otras entidades externas; fue el caso del Centro Experimental Piloto, la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y las universidades,⁴³ con metodologías enfocadas hacia la difusión de experiencias y vivencias de los educadores, que permitían convertirlos en permanentes innovadores de prácticas pedagógicas en los mismos lugares de trabajo; fueron diversos los temas a tratar, entre los cuales estuvieron la práctica pedagógica, la planeación, los procesos de enseñanza-aprendizaje,⁴⁴ la educación preescolar, la educación secundaria, la educación para adultos,⁴⁵ entre otros.

Para mí el que ama esto es el que se capacita, porque uno tiene que estar renovándose constantemente. Las capacitaciones que daban eran de pedagogía, todo de pedagogía, seminarios, talleres; allá nos facilitaron el diplomado, una didáctica que trajeron unos cubanos, después, tuvimos otros en la Normal. En la Normal generalmente nos

⁴⁰ Oficio, José Omar Serna, decano de la Universidad de Caldas a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (13-03-1985).

⁴¹ Sarmiento de Herrera, Gloria Clara. Docente Escuela Normal Superior de Caldas, laboró entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

⁴² Muñoz de Arias, Margarita y Valencia Aguirre, Beatriz. Docentes de la Escuela Normal Superior de Caldas, laboraron entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

⁴³ Cuesta Gómez, Melva. Docente Escuela Normal Superior de Caldas, laboró entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

⁴⁴ Oficio, María Teresa Luna Carmona, directora del Centro de Investigaciones de la Corporación Universidad Católica de Manizales a Danilo Parra Arias, rector de la Escuela Normal Nacional de Varones de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (27-06-1987).

Folleto Seminario-Taller Etnografía, Rodrigo Parra Sandoval, sociólogo, Corporación Universidad Católica de Manizales. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Caldas, Manizales (12-08-1987).

⁴⁵ Cuesta Gómez, Melva. Docente Escuela Normal Superior de Caldas, laboró entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

capacitaban en pedagogía y didáctica de la enseñanza. El Municipio nos estaba preparando en inglés.⁴⁶

Nosotras nos metíamos a todos los cursos que había, en el Colombo, en el Instituto Universitario etc., uno lo hacía porque le gustaba estudiar, a todo curso que había nos metíamos.⁴⁷

Uno iba leyendo... había en vacaciones cursos, dependía de la materia que daba uno, o sociales, español, etc., entonces se ampliaba la metodología de la clase. Eran obligatorios porque cuando vino el escalafón docente para poder ascender no solamente bastaba los años, tres o cuatro años, sino que se debía presentar los créditos, los cursos los daban maestros licenciados muy respetados.⁴⁸

Un caso específico que favoreció a las Normales, con respecto a los convenios con universidades, fue la participación en el seminario taller que realizó el Centro de Investigaciones de la Corporación Universidad Católica de Manizales llamado “Seminario-Taller sobre Etnografía”; taller que tuvo como eje central la etnografía como alternativa metodológica en educación para plantear y solucionar problemas en este campo específico, orientado por el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, quien aportó elementos investigativos importantes, mediante la producción individual y colectiva de los maestros quienes para alcanzar el objetivo propuesto debían llevar al seminario-taller una grabación de clase personal, una entrevista con un maestro en torno a su enfoque pedagógico, sus vivencias como docente, su práctica cotidiana, los reglamentos de la institución educativa donde laboraran y la lectura “Maestros de maestros”, del capítulo tres del libro *Maestros colombianos* del mismo autor; todo ello para enriquecer y complementar la práctica pedagógica docente y la educación.⁴⁹

⁴⁶ García Quiceno, Wilson. Presidente, Junta Directiva del Sindicato de los Educadores Unidos de Caldas, EDUCAL. Manizales. Entrevista, enero de 2009.

⁴⁷ La teoría pedagógica surge como una necesidad de satisfacer directamente exigencias socioculturales, para resolver las dificultades, contradicciones y deficiencias que se viven a nivel del aparato escolar y de la sociedad dependiente dentro de la cual funciona; ella busca afectar el estudiante en su grado de formación para lograr un fin en la estructura social (Acevedo, 1985: 31).

⁴⁸ Planeación. En: *Archivo Historial*, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (1988).

⁴⁹ Didáctica tiene como origen el verbo griego *didaskein*, que significa enseñar, aprender o ser enseñado y aprender por sí mismo, según el tiempo. El sustantivo derivado de *didaxis*, significa enseñanza; y la *didaktiké techen*, el arte de enseñar. En todos sus significados el campo lingüístico de la didáctica contiene los conceptos de enseñar y aprender y puede concebirse como la ciencia y el arte de la reflexión científica sobre la enseñanza y el aprendizaje. Su función es inducir al conocimiento, ayudada por técnicas, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. La didáctica es, también, la teoría científica general de la enseñanza, que investiga leyes del proceso rutinario de la instrucción y la educación en la clase. Se refiere a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico (Coral, 1985: 16; Zuluaga, 1987: 186; Muller, 1995: 17).

Era bregar cada vez a tener más elementos nuevos y agradables para que la clase fuera mejor, más clara, pero esa práctica pedagógica, la adquiría uno también por medio de los cursos que iba haciendo y de la experiencia.⁵⁰

LOS HALLAZGOS: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Lucha el Movimiento Pedagógico en oposición al control estatal sobre los contenidos, los métodos, la libertad de cátedra, la autonomía del educador (FECODE, 1984: 37), las políticas pedagógicas, entre otros, que se consideraban perpetuadores acríticos de la práctica pedagógica tradicional, rutinaria (Mockus, Gallego y Cardales, 1984); pero que con una nueva mirada podían rescatar y comunicar las experiencias, y transformar notablemente la práctica pedagógica del maestro y por ende, de la escuela (Pulido, 1986).

La libertad de cátedra no puede ser una excusa para ser un incapaz, para enseñar cualquier babosada, perdone la expresión, tiene que ser con rigor científico, la libertad de cátedra es consolidar lo mejor de cada momento, con el mejor método, cuál método, el que mejor resultados le dé.⁵¹

Este rescate de la práctica pedagógica hizo referencia a la recuperación de la historicidad de la pedagogía, su carácter positivo, tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza; discursividad que registraba saberes, nociones, conceptos y modelos que daban cuenta del interés por sistematizarla como proceso de formación, constituyente tanto de un saber específico, como de un sujeto de saber, el maestro. El primero poseía en su discurso una normatividad propia para su práctica, sujeta a su vez a una normatividad de los saberes; el segundo, el maestro, socialmente marginado como portador y productor de saber y de experiencias, subalterno de los intelectuales de la educación, era quien ponía en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber, intervenidos ambos por estrategias de poder (Zuluaga, 1985: 32; Zuluaga, 1987: 22 y 199).

⁵⁰ Cuesta Gómez, Melva. Docente Escuela Normal Superior de Caldas, laboró entre 1979 y 2000. Entrevista, marzo de 2009.

⁵¹ García Quiceno, Wilson. Presidente, Junta Directiva del Sindicato de los Educadores Unidos de Caldas, EDUCAL. Manizales. Entrevista, enero de 2009.

Lo enunciado se constituyó en transformaciones intencionales en la práctica pedagógica, que partían del reconocimiento de las debilidades en la práctica docente, intrínsecamente desde las corrientes pedagógicas que iluminaban las distintas tareas por asumir; prácticas pedagógicas descontextualizadas, tal vez rutinarias, eran el centro de la reeducación del magisterio al ser evidentemente las que tenían más dificultades en un sentido amplio de formación y profesión, experiencia y vocación (Escobar y Gamboa, 1984; Mockus, 1984).

Las preocupaciones derivadas de lo expuesto han iluminado algunas alternativas profesionales; en primera instancia, el sometimiento de *teorías pedagógicas*⁵² a la crítica y a la reelaboración colectiva, sometimiento solidario con la divulgación y estudio de las experiencias pedagógicas realizadas en otros lugares y países, especialmente en Latinoamérica, para aprovechar sus resultados; en segunda instancia, la apropiación de resultados de investigaciones educativas que evidenciaban las condiciones de autonomía del maestro, necesarias para esa búsqueda, teórica y práctica, de pensar y hacer la escuela (CEID-FECODE, 1984: 41).

Proponía el Movimiento Pedagógico integrar en unidades auto-formativas o estrategias, diseñadas y organizadas para la implementación del proceso de formación de docentes, de la escuela primaria, integrar conceptos, problemas, proyectos, métodos, actividades y experiencias desarrolladas por los alumnos con padres, profesores y diferentes agentes educativos (indirectos) que pudieran integrarse al proceso de formación de los futuros maestros; con la orientación y soporte teórico-metodológico de los profesores normalistas. *Integración Curricular* que permitía a los alumnos avanzar en los contenidos de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje y buscar soluciones que se adecuaban a las situaciones concretas que enfrentaban. Lo expuesto permitía, por una parte la integración de los conocimientos y la integración de sus agentes transmisores y, por la otra, la integración de las prácticas culturales de la escuela con las prácticas culturales de la comunidad (Díaz, 1986b).

El Movimiento Pedagógico frente a la situación académica e intelectual del maestro, contribuyó al enriquecimiento responsable de su práctica pedagógica, mediante la configuración de dos horizontes fundamentales; en primera instancia mediante el fomento de inquietudes y preocupaciones derivadas del estudio,

⁵² La teoría pedagógica surge como una necesidad de satisfacer directamente exigencias socioculturales, para resolver las dificultades, contradicciones y deficiencias que se viven a nivel del aparato escolar y de la sociedad dependiente dentro de la cual funciona; ella busca afectar el estudiante en su grado de formación para lograr un fin en la estructura social (Acevedo, 1985: 31).

la profesionalización, la investigación; y como una tarea por emprender en los educadores, para que decidieran luchar por su disciplina, por un mayor campo de autonomía, por fundamentar autoridad intelectual desde el conocimiento, desde la apropiación del saber que enseñaban con un carácter dinámico, creativo, en donde influyera también la pedagogía y por ende, resurgieran nuevas posibilidades innovadoras en la constitución de la personalidad pedagógica (Escobar y Gamboa, 1984).

En segunda instancia, concibiendo al niño como un ser social, pensante, inteligente, agente educativo principal de la educación y por tanto de un conjunto educacional, que traía un cúmulo de valores que le eran transmitidos por una familia, por la comunidad, por la iglesia, por los medios masivos de comunicación, los maestros, profesores, titulares, directivos, quienes pretendieron formarlo e instruirlo integralmente, al proyectar su misión hacia la sociedad, hacia la comunidad en general.⁵³ Conocimientos que el maestro tenía en cuenta para adecuar su discurso a la edad de los sujetos, a sus posibilidades de aprender, para hacer tal discurso comprensible y objeto de dosificación. En tal sentido se consideraba la relación de los maestros con el conocimiento vinculable, por tanto con una verdadera práctica pedagógica en tanto ella tenía suficiente fundamentación.

Luchó el Movimiento Pedagógico por el saber, tanto académico como pedagógico; tanto en la historia y en su historia, como en la posibilidad de empezar a comprender cómo era atrapado en su propia historia. Para saber lo que enseñaba, cómo lo enseñaba y para qué enseñaba; para saberse en su autonomía, libre de los lineamientos que lo controlaban y de los cuales dependía. La discusión pedagógica de este movimiento nacional permitió que diversas posiciones educativas, de diversos gremios, se reformularan y reelaboraran, cualificándose en los diversos debates e instancias (Buitrago et al., 1984).

En absoluto fue un movimiento por la *didáctica*⁵⁴ (Martínez y Rojas, 1984), puesto que ella solo fue concebida como un elemento del acto pedagógico; aunque buscaba

⁵³ Planeación. En: Archivo Historial, Escuela Normal Superior de Manizales, Manizales (1988).

⁵⁴ Didáctica tiene como origen el verbo griego didaskein, que significa enseñar, aprender o ser enseñado y aprender por sí mismo, según el tiempo. El sustantivo derivado de didaxis, significa enseñanza; y la didaktiké techen, el arte de enseñar. En todos sus significados el campo lingüístico de la didáctica contiene los conceptos de enseñar y aprender y puede concebirse como la ciencia y el arte de la reflexión científica sobre la enseñanza y el aprendizaje. Su función es inducir al conocimiento, ayudada por técnicas, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. La didáctica es, también, la teoría científica general de la enseñanza, que investiga leyes del proceso rutinario de la instrucción y la educación en la clase. Se refiere a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico (Coral, 1985: 16; Zuluaga, 1987: 186; Muller, 1955: 17).

múltiples alternativas pedagógicas que le implicaban una serie de hechos sobre el medio social y reconocía la multiplicidad de métodos existentes según el contenido, este último actualizado gracias a la profesionalización (Mockus, Gallego y Cardales, 1984). En tal sentido, se organizaron los maestros del país para luchar por la libertad de contenidos, cátedra, currículo, método y textos; para rechazar la reforma educativa, la financiación externa y los programas de organismos internacionales de control y manejo sobre la educación, etcétera (Martínez y Rojas, 1984; Ocampo, 1984).

CONCLUSIONES

La práctica pedagógica venía convertida tras la tecnología educativa y el control estatal, en una actividad rutinaria predeterminada que producía prácticas pedagógicas descontextualizadas, lo cual le hizo mucho daño a la educación del país, pues no se formaban personas con pensamiento crítico, sino aptos para la producción.

La costumbre en Colombia, en cuanto a la práctica pedagógica, ha sido la del acatamiento de teorías y experiencias pedagógicas foráneas, lo cual no había propiciado realizar investigaciones propias y por ende obtener unos resultados contextualizados acordes con la realidad; logro que se le atribuya a la nueva *corriente de pensamiento* que circulaba nacionalmente, al promover la teorización de las prácticas pedagógicas dentro del aula y, a partir de ello, generar análisis sobre las prácticas pedagógicas bajo la multiplicidad de métodos existentes para así determinar su validez o no, bajo criterios objetivos.

El progresivo avance académico, culto, investigador, en la mentalidad de los maestros, influyó también en la práctica pedagógica, puesto que creó en ellos una inquietud y conciencia por la profesionalización y la investigación como un quehacer propio de la formación docente.

El concepto de práctica pedagógica, según el Movimiento Pedagógico, estuvo enmarcado en dos aspectos fundamentales; primero, mediante la profesionalización e investigación permanente que los mostraba autónomos, con autoridad desde el conocimiento, desde la apropiación del saber con un carácter dinámico, creativo, en donde influyó la pedagogía y por ende, nuevas posibilidades pedagógicas. Y segundo, se concibió al niño como un agente educativo principal de la educación y por tanto de un conjunto educacional, que traía un cúmulo de valores que

eran asumidos dentro de un contexto; conocimientos que el maestro tendría en cuenta para adecuar su discurso a la edad de los sujetos, del aprendizaje, hacerlo comprensible y dosificarlo para que su relación con el conocimiento fuera a través de una verdadera práctica pedagógica.

La práctica pedagógica de los maestros y profesores de las Escuelas Normales de Manizales, a principios de la década del 80, estuvo sujeta a diversos discursos, provenientes de contextos y áreas del conocimiento, basados en el Manual de Práctica Pedagógica Docente, que era el documento oficial que fundamentada la filosofía de la misma, los planes curriculares y los métodos específicos, en ideas, principios, requisitos, reglamentos, leyes, códigos, normas, teorías. Práctica pedagógica que, con el transcurrir de los años 80 y 90, se contextualizó con base en los nuevos paradigmas que las diferentes universidades y Facultades de Educación proporcionaban.

La práctica pedagógica comprende tres aspectos fundamentales que necesitan de una articulación para mantener contextualizados los procesos, y precisamente era lo que en absoluto sucedía en los años precedentes a 1980; el primero, relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje, el segundo vinculado con los principios administrativos y pedagógicos que aseguraban el buen funcionamiento de la escuela y el tercero, lo relacionado con los fundamentos sociales en relación con la escuela y otras instituciones de carácter socio-cultural.

Los aspectos que se empezaron a modificar en la práctica pedagógica hicieron que la educación empezará a tomar otro rumbo en la década de los 80, ya que se reconoce al estudiante como agente partícipe, constructor de su propio conocimiento, y se escogen los temas de acuerdo con un diagnóstico preestablecido; así, se implementan diferentes alternativas pedagógicas, planes, selección de medios, adaptación de contenidos que llegarían a establecer ganancias en el aprendizaje.

Al final de la década de los 80 y principios del 90 se promovió en las Escuelas Normales de Manizales una práctica pedagógica innovadora, creativa, interdisciplinaria, donde al enseñar se desarrollaron capacidades en el estudiante para pensar y actuar; y en los maestros, capacidad reflexiva, analítica, investigativa, recursiva y cooperadora; la práctica pedagógica unió, tanto a estudiantes como a maestros, para comprender la cultura.

En palabras de los maestros, se identifica entonces que la práctica pedagógica del

maestro era una mezcla de todo lo que el maestro tenía que saber y demostrar en su ejercicio profesional. Por lo tanto, el maestro practicante debía demostrar mística de maestro, es decir, amor, orden, planeación, buena relación con los alumnos, buen trato con los compañeros, buen manejo del lenguaje y, sobre todo, tener y demostrar conocimiento.

En clave de experiencia, puede decirse que el período en estudio asociado al Movimiento Pedagógico hizo posible un enriquecimiento profundo de las vivencias de los maestros en tanto estas empezaron a ser consideradas como importantes en la constitución del saber de los mismos. Adicionalmente, la experiencia pensada, reflexionada, comienza a constituirse en cuestión central para la definición de propuestas de capacitación y proyectos de intervención e investigación que maestros, Escuelas Normales y Facultades de Educación se encargaron de promover, desarrollar y comunicar.

El Movimiento Pedagógico, en la perspectiva anterior, ayudó a colocar en escena, con mucha frecuencia y como modelo para el país, a las experiencias significativas de los maestros; abrió la posibilidad de ir más allá de la experiencia como experimento (apreciable en las clases demostrativas y en muchos eventos de las prácticas tradicionales desarrolladas por maestros en formación en las Anexas a las Normales), pasando de ella así concebida a la experiencia como experiencia de flujo, como experiencia cumbre que no solo ayudaba al desarrollo profesional de los maestros sino también a la constitución de saber pedagógico y a mejoras sustanciales en la comprensión del fenómeno educativo y a la promoción de su calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, J. (1985). *Praxis y educación: un ensayo sobre praxis pedagógica, formación docente y educación popular*. Medellín: Universidad de Antioquia, colección Jorge Ortega Torres.

Benjamin, W. (1982). *Experiencia y pobreza*. Madrid: Taurus.

_____. (2009). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.

Bollnow, O. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Buitrago, M., Sánchez, R., Quintero, R. y Rojas, H. (1984). "La relación social pedagógica y la calidad de la educación". *Revista Educación y Cultura*. Separata especial. Bogotá: FECODE.

CEID-FECODE. (1984). "Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico". *Revista Educación y Cultura*, No. 1, pp. 36-42. Bogotá: CEID-FECODE.

Coral, L. (1985). *Lo social en la práctica pedagógica*. Bogotá: Ediciones CEIS.

Cruz, P. y Beltrán, N. (1980). *Cómo organizar la práctica docente en las escuelas Normales del Departamento del Tolima, para el período 1981-1982*. Tesis de grado para optar el título de Magíster. Facultad de Administración y Supervisión Educativa. Universidad de la Sabana, Bogotá.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *FLUIR (FLOW): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

_____. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Díaz Villa, Mario. (1986a). "Sobre el discurso instruccional". *Revista Colombiana de Educación*, No. 17, pp. 109-125. Bogotá: UPN.

_____. (1986b). "Una caracterización de los modelos pedagógicos". *Revista Educación y Cultura*, No. 7, pp. 63-66. Bogotá: FECODE.

Escobar, G. y Gamboa, P. (1984). "El papel del educador y la calidad de la educación. Comisión Pedagógica, ADE". *Revista Educación y Cultura*. Separata especial. Bogotá: FECODE.

Gantiva Silva, Jorge. (1984). "Orígenes del Movimiento Pedagógico". *Revista Educación y Cultura*, No. 1, pp. 13-17. Bogotá: FECODE-CEID.

González G. y Fernán, E. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia. La educación bajo los regímenes conservadores: Restauración ideológica*. Bogotá: Editorial Controversia, CINEP.

FECODE (1984) Documentos: Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública. Educación y cultura. Separata especial. Bogotá: FECODE- CEID.

Larrosa, J. (2006). "¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje". *Revista Educación y pedagogía*. Separata. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Loaiza, Y. (2009). *Sabio o Erudito. El Maestro de las escuelas Normales de Caldas 1963-1978*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

_____. (2011). "Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: Reformas y Tensiones

en la Segunda Mitad del Siglo XX". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 7, pp. 67-93. Manizales: Ed. Universidad de Caldas.

Martínez, A. y Rojas, F. (1984). "Movimiento Pedagógico. Otra escuela, otros maestros". *Revista Educación y Cultura*, No. 1, pp. 4-17. Bogotá: FECODE.

Mejía, M. (2006). *"Educación(es) en la(s) Globalización(es)"*. Bogotá: Editorial Desde Abajo.

Mockus, A. (1984). "Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública". *Revista Educación y Cultura*, No. 2, pp. 27-34. Bogotá: FECODE.

Mockus, A., Gallego, B. y Cardales, L. (1984). "La calidad de la educación". *Revista Educación y Cultura*. Separata Especial. Bogotá: FECODE.

Muller, I. (1995). *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones –CIUR–, Grafemas.

Ocampo, J. (1984). "Sobre la calidad de la educación". *Revista Educación y Cultura*. Separata especial. Bogotá: FECODE.

Pulido Chávez, Orlando. (1986). "El Movimiento Pedagógico y el problema de la organización". *Revista Educación y Cultura*, No. 9, pp. 62-64. Bogotá: FECODE.

Quiceno, Humberto. (1988). "Corrientes Pedagógicas en el siglo XX en Colombia: repetir y castigar, examinar y vigilar, planear y administrar". *Revista de Educación y Cultura*, No. 14, pp. 12-18. Bogotá: FECODE.

Rosso, B. (1984). *Formación del docente en las Escuelas Normales del departamento de Cundinamarca*. Tesis de grado para optar el título de Magíster. Facultad de Educación, Administración y Supervisión Educativa, Universidad de la Sabana, Bogotá.

Tamayo, A. (2006). "El Movimiento Pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la Pedagogía". *Revista HISTEDBR On-line*, No. 24, pp. 102-113. Campinas: Universidad de Campinas.

Timaná, Q. (2004). *El maestro: un intelectual al servicio del bien público*. Medellín: Editorial Zuluaga.

Zuluaga, O. (1985). *Historia del saber pedagógico y de su práctica en Colombia*. Conferencia internacional sobre el trabajo de Michael Foucault. Berkeley: Universidad de California. pp. 1-28.

_____. (1987). *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.