

Gómez, William Orozco
Estado del arte de la investigación sobre Escuelas Normales Superiores en Colombia 1995-2022
Revista Guillermo de Ockham, vol. 21, núm. 1, 2023, Enero-Junio, pp. 219-249
Universidad de San Buenaventura Cali

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.5676>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105374442016>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

Estado del arte de la investigación sobre Escuelas Normales Superiores en Colombia 1995-2022

Literature Review of Research about Normal Schools in Colombia 1995-2022

William Orozco Gómezⁱ  

ⁱ Universidad de San Buenaventura; Medellín; Colombia.

Correspondencia: William Orozco Gómez. Correo electrónico: willimon1805@yahoo.com

Recibido: 03/11/2021

Revisado: 28/05/2022

Aceptado: 08/08/2022

Citar así: Orozco Gómez, William. (2023). Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores en Colombia 1995-2022. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), pp. 219-249. <https://doi.org/10.21500/22563202.5676>

Editor en jefe: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Editor: Fraidy-Alonso Alzate-Pamplona, M. Sc., <https://orcid.org/0000-0002-6342-3444>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

Copyright: © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses. El autor ha declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Investigación. Artículo de revisión derivado de procesos de investigación doctoral sobre formación de maestros en Escuelas Normales colombianas.

Financiación. Ninguno. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Resumen

Las Escuelas Normales son instituciones dedicadas a la formación docente en Colombia desde inicios del siglo XIX, siendo predecesoras de las facultades de educación y desempeñando un papel crucial en la institucionalización de la profesión docente. Dado que en las últimas décadas pululan publicaciones sobre estos institutos, el presente artículo de revisión procura levantar un estado del arte al respecto. Para tal fin, fueron analizados los hallazgos reportados en esta área durante el período 1995-2022, con los que se determinaron, además de recurrencias en asuntos investigativos, las características de estas entidades. Metodológicamente, se empleó la revisión sistemática mediante el establecimiento de una pregunta de indagación, la definición de unos criterios de búsqueda, la pesquisa, la selección y codificación de estudios, la evaluación de calidad, el síntesis y reporte de resultados. Dentro de los hallazgos, se encontraron seis grandes núcleos que han movilizad la producción investigativa sobre Escuelas Normales: historicidad, naturaleza y sentidos de las Escuelas Normales, procesos de investigación en la formación docente, saberes pedagógicos y formas de producción, prácticas pedagógicas en la formación docente, formación ciudadana y relaciones Escuelas Normales/ contextos socioculturales. Se concluye con el papel histórico de las Escuelas Normales en la apropiación y reproducción de discursos pedagógicos, la correspondencia a dispositivos de poder como el Estado o la Iglesia y presuntos modos específicos de apropiación de la pedagogía y producción de saberes al respecto. Así mismo, se advierte la supremacía del concepto de enseñanza en las dinámicas de estas instituciones, que refieren la existencia de una supuesta impronta normalista que hace distintiva la identidad de los maestros normalistas.

Palabras clave: formación de docentes, Escuelas Normales, pedagogía, investigación pedagógica, historia de la educación, profesión docente, enseñanza, práctica pedagógica, formación en investigación, impronta normalista, saber pedagógico, identidad docente.

Abstract

Normal Schools are institutions dedicated to teacher training in Colombia since the beginning of the 19th century, being predecessors of the faculties of education and playing a crucial role in teaching profession institutionalization. Given that in recent decades there have been publications on these institutions, this review article seeks to raise a literature review in this regard. For this purpose, it was analyzed findings reported in this area during 1995-2022, determining recurrences in investigative matters and characteristics of these institutions. Methodologically, a systematic review was used by establishing an inquiry

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva del autor y no representa una opinión oficial de su institución ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

question, definition of search criteria, inquiry, selection and coding of studies, quality evaluation, synthesis and reporting of results. Among the results, six large nuclei that have mobilized the research production on Normal Schools were found: historicity, nature and meanings of Normal Schools, research processes in teacher training, pedagogical knowledge and forms of production, pedagogical practices in teaching training, citizen training and relationships Normal Schools/Socio-cultural contexts. It was concluded historical role of the Normal Schools in the appropriation and reproduction of pedagogical discourses, correspondence to power dispositive such as the State or the Church, and supposed specific modes of appropriation of pedagogy and production of knowledge in this regard. In addition, the supremacy of teaching in these institutions' dynamics is noted, which refers to the existence of a "normalist imprint" that makes the identity of normalist teachers distinctive.

Keywords: Teacher training, Normal Schools, pedagogy, pedagogical research, history of education, teaching profession, teaching, pedagogical practice, research training, normalist imprint, pedagogical knowledge, teacher identity.

Introducción

La instrucción de maestros en Colombia ha estado a cargo de las Escuelas Normales y las facultades de educación de algunas universidades. Particularmente, las primeras han participado en la formación docente desde sus inicios en 1821, con el gobierno de Francisco de Paula Santander, hasta el presente (Báez, 2004a). Ahora bien, debe anotarse que estos dos siglos no han supuesto para las Escuelas Normales la misma dinámica ni se han preconizado los mismos ideales de formación. De hecho, en sus comienzos, los intentos de establecer las Escuelas Normales obedecieron a la extensión y perpetuación del método lancasteriano de enseñanza mutua (Zuluaga, 1994), así que la figura del maestro fue anquilosada en la imagen de monitor.

En cualquier caso, como lo planteó Zuluaga (1994), "al abordar la historia de las escuelas normales en Colombia nos encontramos también frente a la historia del oficio de maestro" (p. 266). De este modo, analizar el devenir y las dinámicas de las Escuelas Normales presupone un asunto crucial para comprender la manera en que se ha institucionalizado la profesión docente en el país, así como sus crisis y tensiones. Sin embargo, el surgimiento de las Escuelas Normales no se restringe al contexto colombiano. Aunque no haya un consenso sobre muchos hechos históricos, resulta necesario situar las primeras Escuelas Normales hacia el siglo XVII y XVIII, en Europa. Gowen y Kimball (2017) advirtieron una suerte de baches historiográficos acerca de estas entidades, evidenciando en primera medida, la precariedad de los registros históricos y en segundo lugar, la borradura de dos sentidos importantes pero disímiles acerca de las Escuelas Normales: estas son antecedentes de la Educación Superior en múltiples países y, de forma no equivalente, han sido pioneras en la institucionalización de la formación docente. Así pues, no puede asumirse que las primeras instituciones que recibieron el nombre de Escuela Normal se ocuparon de la formación de maestros, en cuanto que en la mayoría de los casos se prefiguraron como modelos primigenios de universidad.

Al respecto, Cubberley (1920) localizó la primera Escuela Normal, como instituto formador de maestros, en la ciudad de Reims, al noreste francés, hacia 1685. Fundada bajo la dirección de Juan Bautista de La Salle, esta sostuvo como propósito preparar maestros que pudieran ofrecer instrucción religiosa en la orden de los Hermanos de La Salle. No obstante, en la reconstrucción de Cubberley (1920), se reconoce que años antes, en 1672, el padre Demia en Lyon, sureste de Francia, ya había creado una especie de escuela para impartir formación a maestros en lectura y catecismo. En otra perspectiva,



Escolano (1982) situó la procedencia de las Escuelas Normales en Alemania a partir del movimiento didáctico promulgado por Ratke y Comenio, el cual involucró la creación de los *seminaria scholastica*, una propuesta originaria de la formación de maestros en este país. Empero, tanto Cubberley (1920) como Escolano (1982) coincidieron en que un precedente importante para la configuración de las Escuelas Normales, como instituciones de formación de maestros de escuela, fue el modelo de *seminarium praeceptorum*, desarrollado en 1697 por el pietista Augustus Hermann Francke, en la ciudad de Halle, norte de Alemania. En esta apuesta, Francke privilegió la ciencia, la matemática y las lenguas sobre una subordinada educación religiosa, además de hacer plausible la práctica de los maestros dentro de su formación.

Pese a estos antecedentes, una vasta cantidad de literatura asume el principio de las Escuelas Normales en la figura francesa de la École Normale, en París, hacia 1794, cuando mediante la Ley 30, la Asamblea Constituyente y la Legislativa de Francia decidieron su creación, con la pretensión de instruir a los ciudadanos en ciencias útiles para enseñar a otros dentro de un contexto universitario (Edwards, 1991); es decir, paradójicamente la primera Escuela Normal francesa constituida por ley no pretendió educar maestros de escuela ni mucho menos consideró la pedagogía dentro de su currículum, pues los saberes específicos tuvieron supremacía. Todo ello estimulado en el marco de la Revolución Francesa. Este intento de instaurar las Escuelas Normales no se consolidó sino hasta 1808, cuando Napoleón las restableció como instituciones para formar en la enseñanza a los graduados de los liceos franceses. Mientras tanto, en Prusia, con el interés de introducir las ideas pestalocianas en la escuela elemental, se institucionalizaron las Escuelas Normales a través del concurso de Carl August Zeller, pupilo directo de Pestalozzi.

Así pues, puede inferirse que la creación de las Escuelas Normales estuvo ligada de manera directa con la consolidación de las Escuelas Elementales, toda vez la intención de las primeras era educar en el método a los maestros que pudieran atender las segundas. Con esta filosofía, fueron establecidas en 1818 las Escuelas Lancasterianas en Estados Unidos, siendo precursoras de las Escuelas Normales en este país y precedentes para la creación de las Escuelas Normales en Suramérica. En efecto, como se ha mencionado, en Colombia las Escuelas Normales fueron creadas para capacitar a los maestros en el método, pero también fueron antecedentes de las facultades de educación. De hecho, durante el siglo XIX, la formación de maestros estuvo a cargo de las Escuelas Normales; solo hasta 1933 se creó la primera facultad de pedagogía en el país, en el seno de la Escuela Normal de Tunja (Parra Báez, 2016), la cual se reformó en 1934 como facultad de ciencias de la educación.

De ahí que pueda afirmarse que durante el período de la República Liberal y con base en el movimiento de Escuela Nueva, se generó una descentralización de la formación de maestros, la cual confluyó en el desarrollo de tres facultades de educación, la primera al interior de la Escuela Normal de Varones de Tunja, la segunda derivada del Instituto Pedagógico Nacional y la tercera adscrita a la Universidad Nacional de Colombia (Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores [ASONEN], 2015). En 1935, con el gobierno de Alfonso López Pumarejo, estas tres facultades se fusionaron bajo la investidura de Escuela Normal Superior, con sede en la Universidad Nacional de Colombia. Años más tarde, la naciente Escuela Normal estuvo a cargo del profesor José Francisco Socarrás, quien logró independizarla de la Universidad Nacional. Hacia la década de los cincuenta, con el gobierno de Laureano Gómez, se dividió la Escuela Normal en una sección masculina ubicada en Tunja y otra femenina en Bogotá, las cuales persisten hoy en día como Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente (MEN y

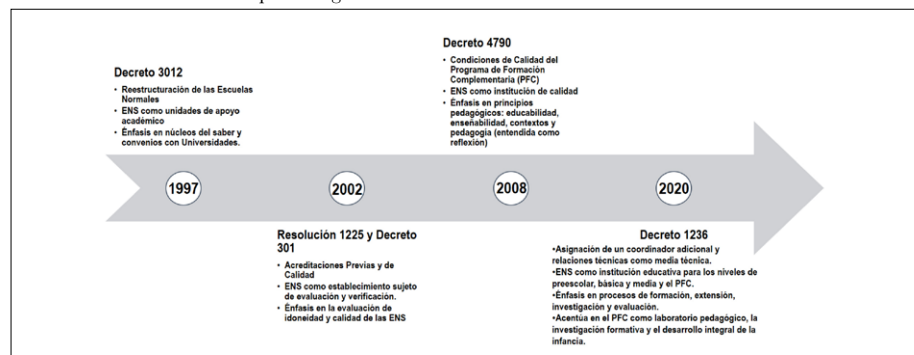
ASONEN, 2015; Parra Báez, 2016). En ese sentido, las Escuelas Normales son, además, predecesoras de las facultades de educación en el país.

De este modo, al aproximarse a una lectura de la legislación educativa concerniente a las Escuelas Normales en las últimas décadas, se pueden entrever los modelamientos que han experimentado, enfrentando tensiones en procesos administrativos y pedagógicos según las expectativas normativas. De acuerdo con Loiza Zuluaga (2011), la legislación promulgada en la segunda mitad del siglo XX aseveró la crisis en las Escuelas Normales. El primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962) y el Decreto 1955 de 1963 demandaron la reorganización de las Escuelas Normales de modo que correspondieran con los procesos de modernización del país por vías de la tecnología instruccional. Incluso, a través del Decreto 180 de 1971, se posibilitó la obtención del título de maestro gracias a un examen de validación aplicado por el Icfes, desconociendo los procesos de formación de las Escuelas Normales. Sin embargo, una de las normas más coyunturales fue el Decreto 1419 de 1978 que modificó la denominación de las Escuelas Normales por la de Bachillerato Pedagógico, hecho que produjo la suspensión del título de normalista hasta 1982. Este decreto implicó de la misma forma que las Escuelas Normales Superiores se difuminaran mediante su adhesión, principalmente, a los IDEM o liceos.

El nombre y la independencia de las Escuelas Normales fue recobrada hacia 1997 con el Decreto 3012. A partir de este momento, la normatividad no solo reguló los procesos de formación docente al interior de estas reestructuradas instituciones, sino que también las conceptualizó, haciendo inteligible el modo en que se engranarían en el aparato educativo estatal y circunscribiendo sus acciones y dinámicas a estas concepciones estatales que pueden verse en la Figura 1. De esta manera, con el Decreto 3012 de 1997 las Escuelas Normales fueron asumidas como unidades de apoyo académico para la formación de maestros, siendo necesario para su funcionamiento el establecimiento de un convenio con una institución universitaria que, entre otras cosas, supervisara y realimentara sus procedimientos institucionales. Más tarde, con la Resolución 1225 de 2002 y el Decreto 301 de 2002, se definieron la acreditación previa y la acreditación de calidad como mecanismos para que las Escuelas Normales siguieran funcionando, siempre que cumplieran con los requisitos considerados como garantes de calidad educativa.

Figura 1

Normatividad que ha regulado las Escuelas Normales en las últimas dos décadas



Más tarde, con el Decreto 4790 de 2008, se definió una serie de condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria (PFC),¹ exigiéndoles a las Escuelas Normales procesos de investigación, de producción de conocimiento, de extensión, entre otros, requerimientos semejantes a los de las facultades de educación. Lo anterior,

1. Este es el nombre y la sigla con la que se nominó el trayecto de formación inicial de maestros que ofrecen las Escuelas Normales, durante dos años o dos años y medio (para el caso de bachilleres de otras instituciones). Esta denominación reemplazó la de Ciclo Complementario, proferida por el Decreto 3012 de 1997.



con el agravante que las Escuelas Normales seguirían siendo tratadas como instituciones de educación básica y media en los términos de la Ley 115 de 1994 (compilada en el Decreto 1075 de 2015). Recientemente, con el Decreto 1236 de 2020, a las Escuelas Normales se les ratificó su denominación como instituciones de educación preescolar, básica y media, concediéndoles un tratamiento especial en la asignación de un directivo docente coordinador adicional y en las relaciones técnicas de número de estudiantes por maestro en el nivel de media académica, al cual adscriben como apéndice el PFC, entre otras cosas, asumido en dicha normatividad como laboratorio de formación pedagógica. A lo sumo, con este decreto se enfatiza en la formación para la que han denominado atención integral a la primera infancia,² además de abonar al perfil del normalista el desempeño en cargos directivos, concretamente el de director rural.

En definitiva, las Escuelas Normales siguen enfrentando una constante tensión que se pone de relieve desde una naturaleza que podría conceptuarse como dual, al ser instituciones de educación preescolar, básica y media y, al mismo tiempo, cumplir con funciones de educación superior (MEN y ASONEN, 2015). Aunque no se pueden inadvertir los beneficios de este fenómeno, en cuanto las Escuelas Normales forman sus maestros sin estar al margen de la vida escolar, es decir, las escuelas anexas que casi desde sus inicios han estado articuladas a las Escuelas Normales permanecen y persisten en ellas, ya no como anexas sino como parte estructural de dichas instituciones. Esto posibilita a los maestros la escenificación de experiencias prácticas que comportan en una suerte de preparación realista e *in situ*.

De acuerdo con lo expuesto, puede interpretarse que las Escuelas Normales han estado subsumidas en procesos de autoorganización, reacomodándose según la legislación y las condiciones epocales que moderan las discusiones sobre la formación, el ideal de educación, sus fines y sentidos para la sociedad. En cualquier caso, no puede desconocerse que estas instituciones han desempeñado un rol coyuntural en la historia de la educación y la pedagogía en el país, aparte de formar un alto número de maestros para el desempeño de sus funciones en los niveles de Preescolar y Básica Primaria, otorgando el título de normalistas superiores. Cabe agregar que muchos de estos maestros normalistas se ubican en los sectores rurales y las regiones más apartadas del país.

Con base en datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020), hacia el 2019 se registraban 21 651 normalistas superiores adscritos a las plantas docentes de las Secretarías de Educación, sin considerar que un alto número de los que actualmente registran como licenciados se vincularon a esta planta siendo normalistas. Así mismo, debe anotarse que, hoy por hoy, en el país están funcionando 137 Escuelas Normales (MEN y ASONEN, 2015), así que estudiarlas como instituciones formadoras y analizar los procesos que en ellas se materializan supone un asunto ineludible para la investigación sobre la formación docente en Colombia; no solo desde las coordenadas de la época actual, sino en términos diacrónicos que posibiliten entender cómo el país ha prefigurado y desembocado en lo que actualmente se vive.

A pesar de las cifras, el estudio sobre las Escuelas Normales no solo es urgente, sino que está intrincada en una especie de diáspora que da cuenta de su dispersión, pues pululan publicaciones sobre estos institutos, pero hasta ahora no se han reunido los hallazgos de los trabajos de orden investigativo ni tampoco se ha generado una triangulación que permita a los investigadores identificar tendencias, ideas fuerza o focos que deban intervenir.

2. Desde 2011, el Gobierno colombiano creó la estrategia De 0 a siempre, en la cual pretenden generar una atención integral a la primera infancia, aunque la estrategia ha sido cuestionada por asuntos administrativos como el aminoramiento de la figura de maestro y asuntos pedagógicos como el asistencialismo y las concepciones de infancia y desarrollo humano, en 2016 esta estrategia fue elevada a política pública.

De ahí que levantar un estado del arte acerca de lo estudiado sobre estas instituciones y la formación que ofrecen sea bastante pertinente. En ese sentido, el presente artículo avanza en la configuración del estado del arte al respecto, considerando también que recientemente los estados del arte o las revisiones de literatura se han empezado a considerar como métodos de investigación (Snyder, 2019), con usos en la investigación educativa y pedagógica (Hammersley, 2020).

Método

A nivel metodológico, se ha apropiado el método de revisión sistemática propuesto por Newman y Gough (2020) para investigaciones educativas, el cual involucra siete etapas. En la Tabla 1 se presenta esta ruta y la manera como fue adaptada en el marco de la presente investigación.

Tabla 1

Ruta de revisión sistemática para la construcción del estado del arte de la investigación

Etapas de la revisión sistemática (Newman y Gough, 2020)	Apropiación para efectos de esta tesis
1. Desarrollo de una pregunta de indagación	¿Qué hallazgos exhiben los estudios o investigaciones que se han realizado en Colombia acerca de las Escuelas Normales Superiores en los últimos 27 años?
2. Selección de criterios de búsqueda	Los conceptos centrales de esta investigación son: Escuelas Normales, normalistas superiores, egresados normalistas, PFC y Colombia. De ellos se derivaron las siguientes expresiones de búsqueda: 1) Escuelas Normales, 2) normalistas superiores, 3) egresado normalista, 4) PFC y 5) formación inicial de maestros + Escuela Normal
3. Desarrollo de una estrategia de búsqueda	Las búsquedas de investigaciones se realizaron, en primer lugar, en repositorios digitales de universidades ³ con programas de maestría y doctorados en educación o pedagogía. En segunda instancia, en sistemas o bases de datos, como Scielo, Redalyc, Dialnet, EBSCO y ERIC
4. Selección de estudios	Considerando la pregunta de indagación, se definieron los siguientes criterios: País de la investigación: Colombia 1. Tipo de trabajos: tesis de maestría, tesis doctorales, artículos de investigación e informes de investigación 2. Población: normalistas superiores egresados, maestros en formación PFC 3. Año de publicación: entre 1995 y 2022 4. Interés investigativo: Características o atributos de las Escuelas Normales como instituciones Efectos de la formación ofrecida por las Escuelas Normales Impacto de las Escuelas Normales en procesos educativos, sociales y políticos Condiciones y procesos de formación ofrecidos por las Escuelas Normales Rasgos curriculares y didácticos de formación inicial de maestros generada por las Escuelas Normales Desempeño o identidad profesional del normalista superior egresado Concepciones, representaciones sociales o imaginarios instituidos sobre las Escuelas Normales o promulgados desde ellas
5. Codificación de estudios	Las investigaciones seleccionadas fueron sistematizadas en una rejilla donde se ubicó el autor, el año de publicación, tres palabras clave, la metodología de investigación, el departamento de Colombia donde se produjo, la revista o editorial y una corta síntesis de los resultados y las conclusiones
6. Evaluación de calidad y pertinencia de los estudios	La evaluación de calidad involucró la lectura de los estudios, analizando su alcance, métodos de investigación utilizados, existencia de convalidación (mediante publicación en revistas indexadas o tesis aprobada por una universidad) y concordancia entre las conclusiones y el objetivo o la pregunta de investigación
7. Síntesis y reporte de resultados	Cada estudio fue descrito en función de sus objetivos, referentes teóricos, metodología usada, población y resultados o hallazgos objetivos. La información obtenida y codificada previamente permitió reconocer algunas categorías comunes sobre asuntos como áreas o focos de investigación más desarrollados, autores con mayores publicaciones y trayectoria en el área de estudio, regiones del país con mayor producción y divulgación de conocimiento al respecto, universidades y revistas con mayor número de publicaciones afines, períodos con mayor publicación de estudios, entre otros, que dieron cuenta del estado del arte acerca del interés de investigación de esta tesis

3. Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad del Tolima, Universidad de La Salle, Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de la Sabana, Universidad de los Andes, CINDE – Universidad de Manizales, Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad del Quindío, Universidad Simón Bolívar, Universidad de Caldas, Universidad del Valle, Universidad Antonio Nariño, Universidad de Cartagena, Universidad del Cauca, Universidad Santiago de Cali, Universidad del Norte, Universidad de Nariño, Universidad Católica de Oriente, Universidad Católica de Manizales.

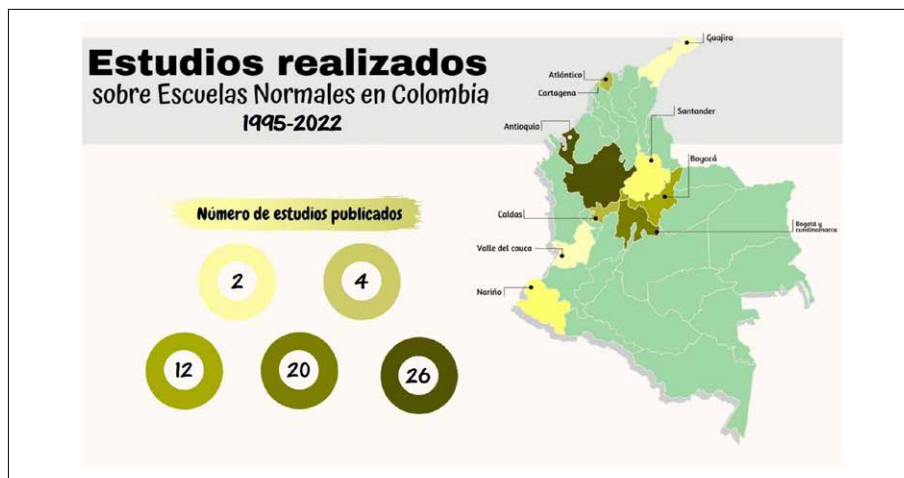
Resultados y discusión

De acuerdo con los resultados de la revisión sistemática, puede notarse que la investigación acerca de las Escuelas Normales en Colombia durante las últimas dos décadas y media presupone un terreno bastante abonado con producciones de distinto origen y estructuradas desde múltiples métodos y enfoques investigativos. En este caso, fueron rastreados 83 trabajos, dando cuenta de un campo plural que ha llamado la atención de la comunidad académica colombiana y que lo seguirá haciendo, toda vez estas instituciones han sido protagónicas en la educación del país, así como en la configuración disciplinaria que de la pedagogía se ha hecho.

Los trabajos rastreados son en su mayoría artículos de investigación publicados en revistas científicas (50), algunos son tesis doctorales (12) o trabajos de maestría (16) y una pequeña cantidad corresponde a informes de investigación (5). Sobre la distribución geográfica de estos estudios, como lo muestra la Figura 2, la mayor producción se ubica en la región andina, particularmente en los departamentos de Antioquia (26), Bogotá y Cundinamarca (20), Boyacá (12) y Caldas (12), que representan más del 86 % de las investigaciones realizadas. Este fenómeno puede estar asociado con el número de Escuelas Normales en estos departamentos, pues de las 137 que existen actualmente en el país, veintitrés se localizan en Antioquia, once en Cundinamarca, tres en el distrito capital, diez en Boyacá y diez en Caldas. En otras palabras, cerca del 42 % de las Escuelas Normales están localizadas en el distrito capital y estos cuatro departamentos de la región andina.

Figura 2

Distribución geográfica de estudios realizados sobre Escuelas Normales en Colombia



Por otro lado, al analizar las universidades con mayor injerencia en la producción de conocimiento sobre las Escuelas Normales, puede advertirse que la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia son las que mayor divulgación de resultados investigativos reportan, prueba de ello es que, respectivamente, sus revistas *Educación y Pedagogía* (6) e *Historia de la Educación Latinoamericana* (6) exhiben la mayor cantidad de publicaciones. Conviene acotar que la primera es una de las revistas de pedagogía más antigua del país, debido a que se estableció como parte del Movimiento Pedagógico Nacional circulando desde 1989, pero estando inactiva desde 2015. La segunda fue creada una década después y ha venido posicionándose como una de las revistas más destacada en este campo temático. También, es sobresaliente la divulgación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, a través de su *Revista Pedagogía y Saberes* (5), la cual funciona desde 1990 y sigue activa. Ante este panorama, no resulta

inusitado que las dos universidades que directamente derivaron de las Escuelas Normales en el país hagan parte de las tres instituciones con mayor difusión de estudios al respecto.

Igualmente, otro rasgo relevante obtenido tras esta revisión sistemática tiene que ver con los investigadores con mayor producción dentro de este ámbito, destacando el trabajo de tres de ellos. El primero es el profesor Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga de la Universidad de Caldas, quien registra ocho publicaciones en asuntos vinculados con la historicidad de las Escuelas Normales en el departamento de Caldas durante el siglo XX. Las aportaciones del profesor Loaiza Zuluaga permiten entender que el acontecer de las Escuelas Normales ha estado surcado por los influjos estatales y clericales, además de estar atravesado por relaciones de poder que las han abocado a llevar a cabo ciertas apropiaciones de la pedagogía (Loaiza Zuluaga, 2009, 2011, 2012, 2016; Pantoja y Loaiza Zuluaga, 2016; Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2017, 2018; Taborda Chaurra *et al.*, 2012).

El segundo es el profesor Jesús Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia, quien desempeñó un papel sobresaliente en los procesos de reestructuración de las Escuelas Normales de Antioquia tras la emisión del Decreto 3012 de 1997. Sus trabajos se han situado en la generación de apuestas para la transformación y el fortalecimiento de la formación inicial de maestros desde su propuesta del dispositivo formativo comprensivo, la cual involucra la creación de un campo aplicado de la pedagogía en las Escuelas Normales, entendiendo ello como un campo de apropiación y producción de saber pedagógico. En consecuencia, se propone incluir como mecanismos la adaptación de la tradición crítica de la pedagogía, la reconstrucción de la memoria del saber, la edificación de un archivo pedagógico en cada Escuela Normal, la implementación del diario pedagógico y la formación de maestros a maestros. En ese sentido, el profesor Echeverri reporta hasta el momento seis publicaciones (Echeverri, 1996a, 1996b, 2003, 2009; Echeverri *et al.*, 2006; Rodríguez Gómez y Echeverri, 2013).

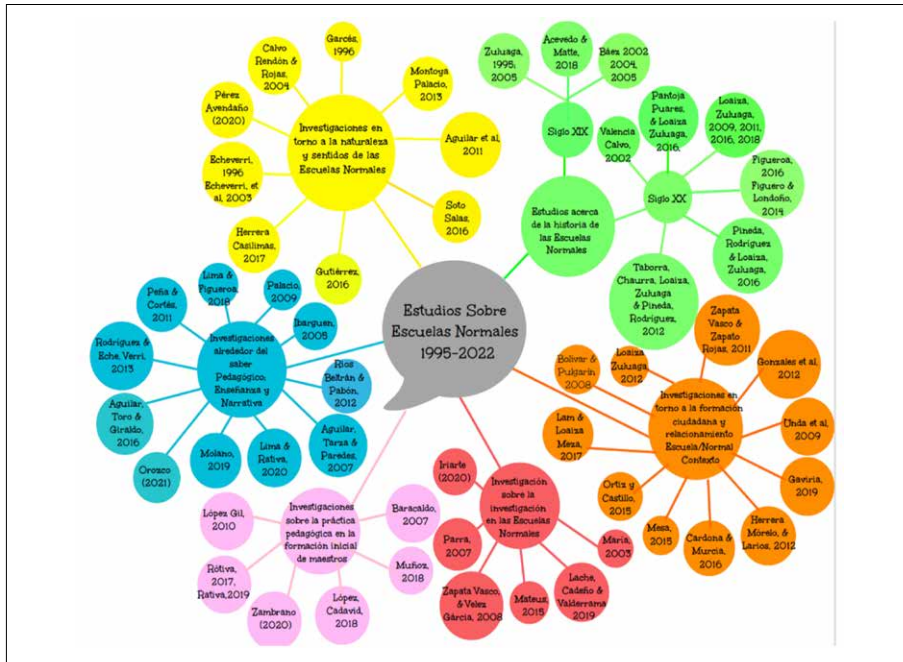
Una tercera trayectoria investigativa a resaltar corresponde a la profesora Miryam Báez Osorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quien ha auscultado importantes hitos de las Escuelas Normales en el siglo XIX, circunscribiendo la trascendencia de estas en el devenir histórico del país, desde asuntos como la expansión de la educación elemental y la perpetuación de los principios morales de la época. Así, la profesora Báez ha publicado cinco textos en esta área (Báez, 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2005). Así mismo, es conveniente exaltar las contribuciones de la investigadora Olga Lucía Zuluaga de la Universidad de Antioquia (4), quien se ha constituido en todo un referente en el país y ha realizado otras publicaciones de orden reflexivo sobre el tema.

Aunque los intereses investigativos de estos estudios están afincados en las Escuelas Normales, puede afirmarse que a nivel de su especificidad se interesan por múltiples objetos de análisis. De esta manera, pueden identificarse algunas líneas gruesas o núcleos de conocimiento fundados en puntos de convergencia respecto a los fenómenos de interés dentro de las Escuelas Normales. Para definir dichos núcleos, se desplegó un procedimiento de categorización de problemas y objetivos de investigación, a través de un proceso analítico-sintético, tal como se observa en la Figura 3. Puede decirse, entonces, que presuponen núcleos de actividad investigativa sobre las Escuelas Normales: su historicidad (25), su naturaleza como institución formadora de maestros (15), los saberes pedagógicos que allí se producen y sus formas de registro (14), los procesos de investigación y formación en investigación que se generan en ellas (8), las prácticas pedagógicas en las que participan los maestros en formación (9) y la formación ciudadana en conexión con la proyección al contexto sociocultural (12). A continuación, se desarrollan los hallazgos básicos y recurrentes de cada uno de estos núcleos.



Figura 3

Núcleos de interés y producción investigativa sobre las Escuelas Normales



Estudios acerca de la historia de las Escuelas Normales

Entendiendo la historia de la educación como el proceso de reconstrucción de acontecimientos educativos y de los fenómenos sociales, culturales y políticos que le estuvieron vinculados, para comprender, entre otros, los procedimientos de formación, la enculturación y la instrucción (Sureda, 2003); puede evidenciarse que la mayor producción de trabajos investigativos están concentrados en este núcleo, pretendiendo reconstruir el devenir de las Escuelas Normales o emplearlo para analizar la transformación histórica que han sufrido distintos procesos educativos en el país. En esa dirección, se rastrean 23 estudios sobre el trasegar de las Escuelas Normales en los siglos XIX y XX, en los cuales predominan los métodos históricos de orden genealógico, como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2
Estudios sobre el devenir histórico de las Escuelas Normales

N.º	Autor y año de publicación	Interés investigativo	Metodología de investigación ⁴
1	Zuluaga (1994)	Las Escuelas Normales durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez.	Método histórico-arqueológico
2	Báez (2001)	La formación de maestros en las Escuelas Normales de Colombia y Argentina entre 1870-1880	Método histórico con enfoque sociopolítico
3	Zuluaga (2001)	Manuales para la formación de maestros en Colombia usados durante 1822-1868	Método histórico-arqueológico
4	Báez (2002)	Surgimiento de las Escuelas Normales femeninas en Colombia	Método histórico con enfoque sociopolítico
5	Báez (2004a)	Características de las Escuelas Normales de varones en Colombia durante el siglo XIX	Método histórico con enfoque histórico-educativo
6	Báez (2004b)	Las Escuelas Normales en los Estados Unidos de Colombia entre 1870-1886	Método histórico con enfoque sociopolítico

Continúa

4. Los métodos de investigación indicados son fieles a los señalamientos de los investigadores, razón por la cual el presente estado del arte no se hace responsable de estas clasificaciones y categorizaciones.

Tabla 2

Estudios sobre el devenir histórico de las Escuelas Normales

N.º	Autor y año de publicación	Interés investigativo	Metodología de investigación ⁴
7	Báez (2005)	Formación de maestros en las Escuelas Normales durante el siglo XIX	Método histórico
8	Valencia Calvo (2005)	Formación de maestros en las Escuelas Normales de Manizales en el siglo XX	Método histórico mediante el trayecto como fundamento
9	Loaiza Zuluaga (2009)	Características de los maestros formados en las Escuelas Normales entre 1963-1978	Investigación educativa de tipo histórico-social
10	Arias (2010)	Imágenes de hombre que permearon la formación de maestros en la segunda mitad del siglo XX	Arqueología y genealogía
11	Gallego Badillo <i>et al.</i> (2010)	La institucionalización de la actividad científica en Colombia: estudio de un caso fallido	Investigación documental
12	Loaiza Zuluaga (2011)	Reformas y tensiones de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX	Estudio histórico-educativo
13	Taborda Chaurra <i>et al.</i> (2012)	Influencia del movimiento pedagógico en las Escuelas Normales	Investigación histórica
14	Montoya Salgar (2013)	Concepciones didácticas francófonas en las Escuelas Normales entre 1938-1948	Enfoque histórico con interés práctico (comunicativo)
15	Figueroa y Londoño (2014)	Las Escuelas Normales y la institucionalización de la pedagogía en Colombia (análisis de los test)	Historia social y rastreo documental
16	Acevedo (2015)	Contexto sociopolítico de las Escuelas Normales en la Reforma Instruccionista del Estado de Santander entre 1863-1870	Análisis histórico neoinstitucional
17	Gómez Ochoa (2015)	La salud como práctica pedagógica en las Escuelas Normales entre 1920-1990	Enfoque histórico arqueológico-genealógico
18	Taborda Caro (2015)	Papel de las Escuelas Normales en la enseñanza de la geografía en la segunda mitad del siglo XX	Metodología arqueológica-genealógica
19	Figueroa (2016)	La Escuela Normal y los institutos anexos entre 1936-1951 como patrimonio histórico cultural en Colombia	Revisión histórica y documental
20	Loaiza Zuluaga (2016)	Origen de las Escuelas Normales del departamento de Caldas	Método histórico
21	Pantoja y Loaiza Zuluaga (2016)	Roles del maestro de las Escuelas Normales de Caldas entre 1963-1978	Método de historia social
22	Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga (2017)	Influencia de las Escuelas Normales en las decisiones políticas y educativas entre finales del siglo XX y principios del XXI	Método histórico y documental
23	Acevedo y Malte (2018)	Profesionalización y vinculación a la burocracia del Estado Soberano de Santander de maestros normalistas entre 1870-1885	Análisis histórico neoinstitucional
22	Rodríguez Amaya (2019)	Papel de las Escuelas Normales en el <i>ethos</i> del docente emprendedor en Colombia entre 1960-2015	Actitud crítica siguiendo a Foucault
23	Valbuena <i>et al.</i> (2021)	Creación de las Escuelas Normales Rurales en Colombia entre 1934 a 1951	Historia social de la educación

Las múltiples investigaciones históricas que se han ejecutado sobre la génesis y el recorrido de las Escuelas Normales en los dos siglos previos son recurrentes en indicar el lugar protagónico que han ostentado en la educación colombiana y en las maneras como se ha institucionalizado la pedagogía. En el siglo XIX, tras variadas crisis, las Escuelas Normales lograron establecerse en la estructura del país, sirviendo a la preservación de la moral y de las costumbres hegemónicas (Báez; 2004a; Zuluaga, 1994); actuando, además, como catalizadoras de proyectos de expansión de instrucción pública en asuntos claves como la Reforma Instruccionista de 1870 (Acevedo y Malte, 2018; Zuluaga, 1994). Durante este siglo, sobresalió la influencia de manuales instrumentales para la capacitación de maestros, siendo inicialmente usado el lancasteriano y posteriormente, por gestión de



José María Triana, el manual pestalozziano (Zuluaga, 2001). De forma similar, se pudo advertir una clara incidencia positivista en los procesos de las Escuelas Normales desde la triada libertad/orden/progreso (Báez, 2001), así como algunos vestigios de la tradición alemana, en cuanto los directores de las Escuelas Normales de finales del siglo fueron oriundos de este país (Báez, 2005; Zuluaga, 2001).

Durante el siglo XX, las Escuelas Normales siguieron siendo pioneras en la apropiación de teorías foráneas sobre la enseñanza y la formación (Figueroa, 2016; Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2018; Valencia Calvo, 2005), reproduciéndolas en sus propuestas y dinámicas de formación, que –entre otras cosas– se caracterizaban por la existencia de estructuras verticales y mecanismos coercitivos (Loaiza Zuluaga, 2016; Valencia Calvo, 2005). Durante esta época, las comunidades religiosas estuvieron al frente de la dirección de las Escuelas Normales del país, subrayándose la atención de población, en su mayoría, de estrato social bajo (Loaiza Zuluaga, 2009, 2016). Las transformaciones que vivieron estas entidades fueron apalancadas por conflictos sociales, pugnas políticas y, en últimas, reformas legislativas (Arias, 2010; Loaiza Zuluaga, 2009, 2016; Valencia Calvo, 2005). Sin embargo, las Escuelas Normales fueron definitivas en la toma de decisiones políticas acerca de la educación en el país (Loaiza Zuluaga 2011; Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2018; Valencia Calvo, 2005), sobre todo en términos de sintonizarse a través de ellas los ideales de Nación o en la capacitación del magisterio para el sector rural, asunto que desembocó en la fundación de las Escuelas Normales Rurales mediante la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934 (Valbuena *et al.*, 2021); aunque conviene anotar que las Escuelas Normales Rurales desaparecieron hacia el final de la década del sesenta.

Así mismo, estas instituciones contribuyeron a la configuración y apropiación que se ha hecho de la pedagogía en el país (Loaiza Zuluaga, 2011); ciertamente, las Escuelas Normales reprodujeron ideas de corrientes pedagógicas del siglo XX como la Escuela Nueva y la pedagogía activa, la tecnología instruccional y el paradigma anglosajón del maestro investigador. A lo sumo, previamente, en el siglo XIX, estuvieron subsumidas en la implementación y reproducción de asuntos de orden metódico con base en propuestas como las lancasterianas y las pestalocianas.

Otros estudios documentales e históricos brindan evidencia que permite entender que, paradójicamente, las Escuelas Normales fueron cruciales en la apropiación de otras ciencias sociales como la psicología (Figueroa y Londoño, 2014). Inclusive, algunas de estas investigaciones advierten relaciones entre las Escuelas Normales y asuntos educativos específicos como la estructuración y la apropiación de test (Figueroa y Londoño, 2014), la promulgación de una imagen antológica de sujeto moderno (Arias, 2010), los esfuerzos –aunque fallidos– por iniciar la institucionalización de la actividad científica en el país (Ortiz y Castillo, 2015), la promulgación del docente emprendedor como *ethos* deseable (Rodríguez Amaya, 2019) y la apropiación de concepciones francófonas sobre didáctica (Montoya Salgar, 2013); incluso, se ha vinculado la influencia de las Escuelas Normales en procesos de formación enmarcados en la higiene y la salud como prácticas pedagógicas (Gómez Ochoa, 2015). Todo ello da cuenta del prominente lugar que han desempeñado las Escuelas Normales en el devenir histórico de la educación y la pedagogía en el país, prefigurándose como un asunto de ineludible abordaje cuando se pretendan historiar los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación, entre otros que se hayan desarrollado en el país.

Estudios en torno a la naturaleza y los sentidos de las Escuelas Normales

Un segundo núcleo que puede leerse en el panorama investigativo sobre las Escuelas Normales en Colombia tiene que ver con la comprensión de sus características y atributos,

aludiendo a los *modus operandi* que les permiten cumplir con su función formadora de maestros. A propósito de esta naturaleza formativa, se sitúa el concepto de formación desde Gadamer (1993) para entenderlo como proceso mediante el cual el ser humano trabaja en su propio devenir y se apropia de la cultura, a través del encuentro y el diálogo con los otros y lo otro.

Entendiéndose que, a partir de esta perspectiva de la formación, en este núcleo se inscriben las investigaciones que han tratado de construir una radiografía de las actividades propias de las Escuelas Normales en el plano de la formación docente, abordando sus sentidos e implicaciones. Sentidos que, en el trabajo gadameriano, actúan como estatutos o soportes para fijar el horizonte interpretativo acerca de la manera en que, dentro de dicha formación, las personas trabajan en sí mismas. En ese orden de ideas, son aglutinados en este núcleo quince trabajos investigativos que dan cuenta de la naturaleza formativa de las Escuelas Normales y los sentidos derivados de esta posibilidad, los cuales hacen traducible e interpretable sus comprensiones y modos de ser-estar en el mundo. De esta forma, como se aprecia en la Tabla 3, estos estudios presentan distintos diseños metodológicos –cercaos en su mayoría al enfoque cualitativo– y en general, buscan describir las características de una Escuela Normal en el contexto colombiano.

Tabla 3

Investigaciones sobre naturaleza y sentidos de las Escuelas Normales

N.º	Autor y año	Interés investigativo	Metodología de investigación
1	Echeverri (1996a)	Creación de un dispositivo formativo comprensivo para la formación generada por las Escuelas Normales	Texto argumentativo o especulativo producto de investigación
2	Echeverri (1996b)	Proyecto estructuración de las Escuelas Normales en el departamento de Antioquia tras el Decreto 3012 de 1997	Texto argumentativo o especulativo producto de investigación
3	Garcés (1996)	Estado de las prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales de Antioquia	Visitas de campo y revisión documental
4	Echeverri (2003)	Configuración de un campo intelectual de la educación en la formación inicial ofrecida por las Escuelas Normales	Metodología cualitativa
5	Calvo <i>et al.</i> (2004)	Diagnóstico de la formación tanto por parte de las Escuelas Normales como de las facultades de educación	Estudio exploratorio (diagnóstico)
6	Echeverri <i>et al.</i> (2006)	Incidencia del dispositivo formativo comprensivo en la vida cotidiana de las Escuelas Normales	Visitas de campo, entrevistas y revisión documental
7	Echeverri (2009)	Papel de las Escuelas Normales en la emergencia de un campo conceptual de la pedagogía en Colombia	Texto argumentativo o especulativo producto de investigación
8	Aguilar <i>et al.</i> (2011)	Impacto de los egresados normalistas en los territorios de Antioquia	Enfoque cualitativo e interpretativo
9	Lozano (2013)	Influencia del saber pedagógico y la investigación en la identidad del maestro de la Escuela Normal	Texto argumentativo o especulativo producto de investigación
10	Montoya Palacio (2013)	Papel de las Escuelas Normales en la feminización de la docencia de básica primaria en Colombia	Trabajo empírico con entrevistas y grupos focales
11	Granados (2014)	Relación entre las prácticas de enseñanza de las Escuelas Normales y los marcos normativos entre 1997-2012	Investigación cualitativa con estudio de caso
12	Gutiérrez (2016)	Efectos de las políticas de calidad educativa en las Escuelas Normales	Enfoque arqueológico-genealógico
13	Soto Salas (2016)	Relaciones tradición de las Escuelas Normales, el Estado y la sociedad	Enfoque crítico-social bajo paradigma de la complejidad
14	Herrera Casilimas (2017, 2021)	Reestructuración y acreditación de las Escuelas Normales	Análisis histórico con metodología documental
15	Pérez Avendaño (2020)	Análisis de la fundamentación pedagógica que atraviesan los procesos acreditación y formación docente en Escuelas Normales	Revisión documental



De acuerdo con lo anterior, los estudios sobre la naturaleza de las Escuelas Normales indagan sobre la disposición y estructuración de estas instituciones a partir de distintos dispositivos de poder, en cuanto que estas no son ajenas a la reproducción de discursos dominantes sobre educación y pedagogía (Loaiza Zuluaga, 2011; López Gil, 2010; Valencia Calvo, 2005) ni tampoco a las lógicas normativas que el Estado ha impuesto en cada momento (Acevedo y Malte, 2018; Granados, 2014; Loaiza Zuluaga, 2016; Parra Sandoval, 2007; Pérez Avendaño, 2020; Rátiva, 2017; Soto Salas, 2016). Inclusive, algunas de ellas han surcado sus acciones institucionales en los ya esbozados discursos de calidad (Gutiérrez, 2016; Soto Salas, 2016) o como respuesta insulsa a requerimientos externos o administrativos (Pérez Avendaño, 2020). En lo referente a otras características capitales de estos institutos, se subraya la existencia o promoción de los núcleos interdisciplinarios del saber como métodos de trabajo entre los maestros formadores (Calvo *et al.*, 2004; Echeverri, 1996a, 2003; Palacio, 2009), los principios pedagógicos de formabilidad, la enseñabilidad, los contextos y en especial, la pedagogía (Pérez Avendaño, 2020). Así mismo, se advierte la incidencia de las Escuelas Normales en la feminización de la educación (Calvo *et al.*, 2004; Loaiza Zuluaga, 2012; Montoya Palacio, 2013).

Es recurrente que en las investigaciones del presente núcleo se señale que estas instituciones ostentan particularidades en sus modos de ser y hacer, las cuales podrían sugerir la existencia de una impronta distintiva (Echeverri, 1996a, 2003; Herrera Casilimas, 2017). En ese escenario, se resaltan la fortaleza pedagógica y didáctica de los egresados normalistas (Aguilar *et al.*, 2011; Echeverri, 2003; Herrera Casilimas, 2017), la capacidad de adaptación a los contextos institucionales y socioculturales (López Cadavid, 2008) y el arraigo territorial y la proyección social de las prácticas (Aguilar *et al.*, 2011; Echeverri, 2003; Herrera Casilimas, 2017).

Sobresale, igualmente, la preponderancia que tiene la pedagogía en estas instituciones (Aguilar *et al.*, 2011; Echeverri, 1996a; Herrera Casilimas, 2017, 2021; Pérez Avendaño, 2020; Rátiva, 2017). En otras palabras, si algo caracteriza a las Escuelas Normales son los discursos que localizan la pedagogía como piedra angular de su quehacer. No obstante, la dispersión de estas reflexiones, inscritas en múltiples tradiciones y culturas teóricas, remite a una suerte de eclecticismo asociado con la vaguedad de lo que se entiende por esta aclamada pedagogía. Aunado a ello, parece haber una disonancia entre estos conceptos y sus implicaciones para acciones, rituales y prácticas, que además son adjetivadas como pedagógicas. Así pues, es necesario investigar qué se entiende por pedagogía en las Escuelas Normales y cómo este elemento se engrana en las dinámicas y los acontecimientos normalistas, pues en algunos estudios esta noción se presenta como un saber, un conjunto de técnicas o herramientas metodológicas para la enseñanza, en otros se emplaza como una de las múltiples ciencias de la educación y en otras se vislumbra como el arte de enseñar. En resumen, la naturaleza de las Escuelas Normales representa una urdimbre que las dota de complejidad, pluralidad y diversidad, figurando, entonces, un terreno que aún puede ser comprendido, pero en el cual se brindan indicios sobre las particularidades en mención que harían sustantivas una formación del maestro presuntamente distintiva.

Estudios alrededor del saber pedagógico: enseñanza y narrativas

Otro núcleo importante de producción investigativa se constituye por los llamados saberes pedagógicos que se producen y circulan en las Escuelas Normales. Al respecto, el concepto de saber pedagógico puede situarse en Zuluaga (1999a) a modo de campo discursivo con naturaleza heterogénea y plural, nutrido desde múltiples prácticas de enseñanza. En este punto, se ensambla la enseñanza como uno de los objetos con mayor riqueza y amplitud dentro de este frondoso campo; en términos de Runge (2013), la en-

señanza podría ubicarse como práctica educativa que acae desde la interacción maestros-estudiantes. Sin embargo, esta interacción rebasa cualquier tipo de instrumentalismo, pues se establece como “un acontecimiento cultural y de saber” (Zuluaga, 1987, p. 36).

De cualquier manera, la noción de saber pedagógico funge como herramienta metodológica para reconstruir elementos vinculados con la educación (Runge, 2002), por ello, investigar sobre los saberes pedagógicos de los maestros revela de forma estratégica los procesos de reflexión y sistematización sobre la enseñanza, así como los posicionamientos políticos y éticos de los maestros al respecto. A pesar de esto, habrá que remarcar que los saberes pedagógicos no solo emergen de la enseñanza, sino también de otras fuentes como las relaciones pedagógicas, las experiencias docentes tejidas con otros sujetos del acto educativo, la imbricación del maestro en diversos contextos escolares y no escolares, entre otros elementos que son susceptibles a las narración y a la memoria. De hecho, recientemente se ha empezado a reconocer que las narrativas de estas trayectorias y experiencias profesionales revisten, así mismo, formas de saber pedagógico (Olshtain y Kupferberg, 1998). En esa dirección, los catorce estudios inscritos en este núcleo de interés investigativo gravitan en torno a una diversidad de temas de estudio como se constata en la Tabla 4, pero comparten como atributo común la intención de describir, revelar o reivindicar los saberes de los maestros en formación y en ejercicio de las Escuelas Normales, sobresaliendo el uso de métodos biográficos y narrativos.

Tabla 4
Investigaciones sobre los saberes pedagógicos producidos en las Escuelas Normales

N.º	Autor y año	Interés investigativo	Metodología de investigación
1	Ibargüen (2005)	Enseñanza de la biología en las Escuelas Normales de Antioquia	Investigación cualitativa con mirada etnográfica
2	Aguilar <i>et al.</i> (2007)	Archivo pedagógico normalista	Diagnóstico archivístico, bibliotecológico y pedagógico
3	Fajardo y Duarte (2007)	Memoria pedagógica de la Escuela Normal Distrital durante cincuenta años	Enfoque cualitativo con mirada retrospectiva
4	Palacio (2009)	Escritura y sistematización de experiencias en las Escuelas Normales de Antioquia	Historias de vida
5	Santamaría <i>et al.</i> (2009)	Sentidos de maestros de la Escuela Normal de Marquetalia respecto a las prácticas pedagógicas	Teoría fundamentada
6	Peña Cortés (2011)	Papel de las Escuelas Normales en la Política Nacional de Educación Ambiental	Enfoque cualitativo bajo paradigma de la complejidad
7	Luna y Haydar (2012)	Saber del maestro de la Escuela Normal de Cartagena de Indias	Investigación cualitativa de tipo descriptivo
8	Ríos Beltrán y Pabón (2012)	Memoria de archivo en la Escuela Normal de Medellín	Técnicas de archivística y bibliotecología
9	Rodríguez Gómez y Echeverri (2013)	Equipos docentes en las Escuelas Normales de Antioquia	Texto argumentativo o especulativo producto de investigación
10	Aguilar <i>et al.</i> (2016)	Concepciones de infancia en siete Escuelas Normales de Antioquia	Enfoque cualitativo con diseño descriptivo-exploratorio
11	Rátiva <i>et al.</i> (2018)	Enseñanza de la escritura en la Escuela Normal de Cartagena	Investigación histórica
12	Molano (2019)	Narrativas de maestros en las Escuelas Normales sobre prácticas pedagógicas en el conflicto armado	Investigación narrativa
13	Lima y Rátiva (2020)	Pensamiento decolonial desde las narrativas de maestros de Escuelas Normales	Investigación narrativa
14	Orozco Gómez (2021)	Fundamentación pedagógica del PEI de una Escuela Normal	Investigación acción participativa

Con base en estos estudios, es lícito ingresar a territorios entramados por saberes y prácticas que han establecido las Escuelas Normales en sus trayectos de formación inicial. En estos se explicitan distintas formas de producción y circulación del saber pedagógico,



así como los objetos que atraen la atención de los maestros para producirlo, ya fuera desde la reflexión sobre la enseñanza y las didácticas específicas de las áreas, esforzándose por mejorar prácticas de enseñanza (Ibargüen, 2005; Luna y Haydar, 2012; Palacio, 2009; Peña Cortés, 2011; Rátiva *et al.*, 2018), el desarrollo de saberes pedagógicos desde el trabajo sinérgico de equipos de maestros (Orozco Gómez, 2021; Rodríguez Gómez y Echeverri, 2013) y la preocupación por la infancia (Aguilar *et al.*, 2016), o ya fuera desde asuntos más recientes, por ejemplo, la consolidación de las narrativas como forma de construcción del saber (Lima y Rátiva, 2020; Molano, 2019).

Otros análisis han sido más específicos en examinar algunos procesos de enseñanza al interior de las Escuelas Normales, revelando los saberes pedagógicos que han surcado la instrucción de algunas disciplinas específicas como la biología (Ibargüen, 2005), la implementación de estrategias de educación ambiental (Peña Cortés, 2011) o el énfasis en los saberes disciplinares y el desvanecimiento de los saberes pedagógicos (Luna y Haydar, 2012). Así mismo, pueden rastrearse intentos y esfuerzos investigativos por recuperar y conservar activa la memoria pedagógica como posibilidad para mantener latentes oportunidades de investigación, en este punto aparece el archivo pedagógico como escenario para sistematizar y condensar los saberes pedagógicos en mención (Aguilar *et al.*, 2007; Fajardo y Duarte, 2007; Ríos Beltrán y Pabón, 2012).

En suma, los estudios de este núcleo dan a entender que las Escuelas Normales se han prefigurado como instituciones que han dado gran preponderancia a la enseñanza de los distintos contenidos de la cultura, produciendo alrededor de estas actividades lo que se conoce como saberes pedagógicos. Igualmente, las historias de vida y otras construcciones biográfico-narrativas, al estar atravesadas por las mismas experiencias de enseñanza y sus vicisitudes al interior de condiciones históricas, políticas y sociales, han empezado a emerger y conformar otro tipo de registros de estos saberes pedagógicos en el marco de las dinámicas de las Escuelas Normales.

Estudios sobre la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros

Un cuarto núcleo de interés investigativo en el tema de las Escuelas Normales se cierne en las prácticas pedagógicas y su papel en la formación inicial de los maestros propiciada en los PFC, encontrándose nueve estudios afines como se observa en la Tabla 5. De igual manera, habría que señalar que en este contexto la práctica pedagógica es entendida como el escenario que permite al maestro en formación la apropiación de saberes, habilidades y capacidades para el trabajo pedagógico y didáctico con diversos grupos poblacionales, al mismo tiempo que interpela y dinamiza su desarrollo profesional docente, así como su subjetividad. De igual modo, la práctica pedagógica le propicia al nuevo maestro poner en juego aptitudes y habilidades, experimentar teorías y diseñar y ejecutar la acción pedagógica que en un futuro cercano constituirá su desempeño profesional (Baracaldo, 2007). Sin embargo, habrá que anotar que la práctica pedagógica también se podrá convertir en una noción metodológica para historiar el saber pedagógico (Martínez Boom, 1990), involucrando una diversidad de discursos, una variedad de conceptos y distintas formas de institucionalización (Zuluaga, 1999b).

En cuanto a la práctica pedagógica que realizan los maestros en formación en las Escuelas Normales, debe partirse de la conclusión inteligible en algunos estudios, según la cual estas se establecen de forma indisoluble con las políticas estatales (Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2018; Rátiva, 2017, 2019; Saker, 2014). Otras indagaciones reportan la incidencia de las prácticas pedagógicas que se escenifican durante la formación inicial en las actuaciones profesionales de los egresados normalistas (Baracaldo, 2007; Muñoz,

Tabla 5

Estudios sobre las prácticas pedagógicas en la formación de maestros normalistas

N.º	Autor y año	Interés investigativo	Metodología de investigación
1	Baracaldo (2007)	Prácticas pedagógicas distributivas vs. prácticas pedagógicas investigativas en Escuelas Normales	Texto argumentativo o especulativo producto de investigación
2	López Cadavid (2008)	Prácticas pedagógicas de la Escuela Normal de Copacabana con estudiantes en situación de vulnerabilidad	Investigación cualitativa de tipo descriptiva
3	López Gil (2010)	Genealogía de la práctica pedagógica de las Escuelas Normales de Caldas	Método genealógico
4	Saker (2014)	Pertinencia de las prácticas pedagógicas en Escuelas Normales de la región Caribe respecto a la calidad educativa	Investigación acción
5	Rátiva (2017)	Práctica pedagógica de la Escuela Normal de Cartagena durante 1998-2010	Investigación histórica
6	Muñoz (2018)	Referentes epistemológicos y metodológicos de la práctica pedagógica investigativa en Escuelas Normales del norte de Nariño	Enfoque cualitativo con trabajo etnográfico
7	Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga (2018)	Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación	Método histórico
8	Rátiva (2019)	Práctica pedagógica en la Escuela Normal de Cartagena de Indias durante 1847-2010	Método histórico
9	Zambrano (2020)	Frecuencia de la reflexión sobre las prácticas en maestros en formación de la Escuela Normal de Pasto (Nariño)	Metodología cuantitativa

2018), inclusive, algunos análisis insinúan la influencia de estas prácticas en la estructuración de la subjetividad del nuevo maestro (Gil, 2010; López Cadavid, 2008). Otras investigaciones en este ámbito han sugerido que las prácticas pedagógicas propuestas por las Escuelas Normales son pertinentes a los contextos socioculturales donde se disponen estos institutos (López Cadavid, 2008; Saker, 2014). Contrario a lo anterior, algunos de los estudios reportan una suerte de ruidos, como la existencia de vacíos epistemológicos y metodológicos en esas experiencias de práctica (Garcés, 1996; Muñoz, 2018), la incongruencia entre discursos y acciones de los distintos actores implicados en estas prácticas (Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2018) y la desarticulación de las prácticas pedagógicas y las investigativas (Muñoz, 2018; Parra Sandoval, 2007).

En el marco de este último punto, cobran gran relevancia los giros que van teniendo los discursos promulgados al respecto, en cuanto se ha transitado de hablar de prácticas pedagógicas a argumentar la necesidad de prácticas pedagógicas investigativas, donde los maestros en formación actúen de forma crítica, produciendo saberes profesionales desde estas experiencias (Muñoz, 2018; Rátiva, 2017; Saker, 2014). Así, en estos estudios se entiende como prácticas pedagógicas investigativas aquellas actuaciones profesionales del maestro que, además de estar sustentadas en la pedagogía como campo profesional y disciplinar, han de estar encauzadas a la construcción de saberes múltiples; para ello, resulta fundamental el despliegue, si no lo es de técnicas y metodologías investigativas, al menos de capacidades investigativas como la observación, la problematización, el análisis, la reflexión y la escritura como forma de registro. Dicho de otro modo, las prácticas pedagógicas investigativas erosionan las funciones tradicionales de los maestros, en su mayoría claudicadas a la enseñanza, para abrirse a la posibilidad de actuar como investigadores en torno a los conceptos articuladores y las problemáticas medulares de la pedagogía. No obstante, debe decirse que esta propuesta aparece meramente esbozada en las investigaciones revisadas o se plantea como recomendación para atender las limitaciones de



prácticas pedagógicas tradicionales en la formación docente, siendo necesario explicitar de manera más amplia este tipo de apuestas o sistematizar experiencias exitosas al respecto.

En todo caso, los estudios de este núcleo coinciden en el importante papel que juegan las prácticas pedagógicas en la formación docente, destacando multiplicidad de efectos favorables en el desarrollo profesional del nuevo maestro. Por ejemplo, en asuntos como el ejercicio reflexivo que se establece alrededor del trabajo práctico (Zambrano, 2020), la constitución del sentido ético, político y cultural del maestro, quien desde el contacto con los distintos grupos poblacionales, en especial con aquellos que presentan situación de vulnerabilidad, se apropia de capacidades importantes para su desempeño (López Cadavid, 2008).

Estudios sobre la investigación en las Escuelas Normales

El estudio sobre la investigación en las Escuelas Normales aparece, entonces, como otro núcleo, tal vez metateórico o metainvestigativo, donde pueden inscribirse algunos trabajos. En tales efectos, se concibe la investigación como una actividad científica que permite la producción de conocimiento en un área o un campo específico (Anderson y Arsenaault, 1998), para este caso la educación y la pedagogía. Ahora bien, siguiendo los presupuestos del profesor colombiano Bernardo Restrepo (2003) en las instituciones formadoras pueden identificarse distintos niveles o sentidos de la investigación: como misión sustantiva de sus horizontes institucionales, como ejercicio articulado a la docencia o como formación de los estudiantes en investigación; este último nivel o sentido es conocido como investigación formativa. Como puede ser analizado en la Tabla 6, fueron identificados ocho estudios sobre el tema, los cuales se orientan a los tres niveles o sentidos de la investigación descritos por Restrepo (2003), aunque debe acotarse que la indagación sobre la investigación formativa obtiene un ligero énfasis respecto a los otros tipos.

Tabla 6

Estudios sobre la investigación en las Escuelas Normales

N.º	Autor y año	Interés investigativo	Metodología de investigación
1	Marín (2003)	Formación de maestros en investigación dentro de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz	Revisión documental
2	Parra Sandoval (2007)	La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales	Investigación etnográfica y revisión documental
3	Zapata Vasco y Vélez (2008)	Formación en investigación en la Escuela Normal de Barranquilla	Estudio de casos
4	Llanos (2012)	Formación en investigación en ciclos complementarios de Escuelas Normales de Antioquia entre 1997-2008	Interpretación genealógica
5	Gómez Arzuzu y Gómez Muñoz (2015)	Relaciones entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados de la Escuela Normal de Urabá entre 2003-2010	Investigación crítico-social de corte documental y etnográfica
6	Mateus (2015)	Concepciones y prácticas de investigación educativa en la Escuela Normal de Ubaté	Investigación cualitativa con estudio de caso
7	Lache <i>et al.</i> (2019)	La investigación educativa en cinco Escuelas Normales de Cundinamarca	Enfoque cualitativo y metodología mixta
8	Iriarte-Pupo (2020)	Significados de investigación formativa en maestros en formación del departamento de Sucre	Fenomenología-hermenéutica

En concordancia con los estudios, la investigación educativa y pedagógica cobra relevancia en las propuestas formativas de las Escuelas Normales en cuanto que, dentro de ellas, se encuentran instaladas múltiples herencias conceptuales, como el paradigma del maestro investigador, impulsado por autores como Stenhouse, Elliot, Carr y Kemmis

en las décadas de los setenta y ochenta, en naciones angloparlantes. En ese sentido, para las Escuelas Normales investigar en educación o pedagogía es un designio de todo buen maestro, el cual debe estar abierto a introducir innovaciones pedagógicas en sus prácticas y en los ambientes escolares.

Así mismo, se puede advertir que, si bien la normatividad colombiana ha tenido como intención incrementar la formación docente en investigación, esas apuestas han generado tensiones institucionales tras no contar con las condiciones para ponerla en escena (Llanos, 2012; Zapata Vasco y Vélez García, 2008). A lo sumo, se atañe a la imprecisión normativa acerca del estatus profesional del normalista superior, notándose confusiones conceptuales cuando los marcos jurídicos lo aluden, ¿es el normalista un profesional?, una pregunta directamente vinculada con el tipo de formación en investigación que debe ofrecersele.

Igualmente, ha sido un común denominador en estos análisis la necesidad de fortalecer los procesos investigativos dentro de las Escuelas Normales, toda vez se reconocen limitados dominios epistemológicos y metodológicos de los maestros que forman en investigación, requiriéndose la cualificación de estos actores para estimular capacidades investigativas en los nuevos maestros (Iriarte-Pupo, 2020; Lache, *et al.*, 2019; Mateus, 2015; Parra Sandoval, 2007; Zapata Vasco y Vélez García, 2008). En esa misma dirección, se pone de relieve la poca disponibilidad de recursos físicos y financieros para la investigación (Zapata Vasco y Vélez García, 2008; Parra Sandoval, 2007), los frágiles procesos de divulgación del conocimiento (Lache *et al.*, 2019; Parra Sandoval, 2007) y el mínimo desarrollo de actividades investigativas por los egresados (Gómez Arzuzu y Gómez Muñoz, 2015; Muñoz, 2018).

Finalmente, las investigaciones han concluido con la escisión de las prácticas pedagógicas y las prácticas investigativas, repercutiendo con esta disociación en las actuaciones posteriores de estudiantes cuando egresan de las Escuelas Normales (Garcés, 1996; Gómez Arzuzu y Gómez Muñoz, 2015; Parra Sandoval, 2007). Aunque también debe decirse que la inquietud de estos estudios se acrisola al dimensionar que el concepto de investigación que está a la base de estos se circunscribe a las aulas y a la enseñanza institucionalizada. Dicho de otro modo, esta preocupación pone en evidencia una restringida concepción de investigación educativa y pedagógica que ignora y subordina otros métodos y objetos de estudio, los cuales exceden el mejoramiento de la enseñanza. Por ejemplo, investigaciones sobre los ideales de hombre, las relaciones pedagógicas, las culturas escolares y la convivencia escolar, la educación inclusiva, el diseño curricular, la evaluación, las nociones de infancia, la historia de la educación, entre otras de calibre histórico-hermenéutico que no involucran intervenciones pedagógicas mediadas por la enseñanza parecen ser desplazadas a los intersticios de una imagen de maestro investigador edificada meramente sobre las prácticas de enseñanza.

Para concluir, pese a este panorama y a estos desconciertos, algunos estudios exponen que la formación en investigación ha transitado en las Escuelas Normales de una concepción centrada en el mero rastreo de información hacia posturas más reflexivas y problematizadoras (Marín, 2003; Parra Sandoval, 2007). Así mismo, se reportan apuestas de investigación formativa en las Escuelas Normales que, si bien no siempre resultan motivantes para los maestros en formación, les permiten desarrollar propuestas de solución a problemáticas educativas (Iriarte-Pupo, 2020).

Estudios en torno a la formación ciudadana del maestro y a los relacionamientos de las Escuelas Normales y los contextos socioculturales

Un último núcleo de interés investigativo, donde se agrupan doce análisis, tiene que ver con la condición social de la formación docente ofrecida en las Escuelas Normales y, en



últimas, de la pedagogía. En ese sentido, es necesario indicar que a partir de las reflexiones de Natorp (2001), la pedagogía es en esencia social y está imbricada en la comunidad humana, razón por la cual el trabajo que se hace desde la formación de maestros y con la pedagogía ha de estar volcado hacia las condiciones sociales y culturales que calan en el acto educativo. Del mismo modo, este reconocimiento del carácter social de la pedagogía y de la formación involucra, como lo adujo Cortina (2017), prácticas que trabajen en el proyecto de ciudadanos éticos, capaces de construir justicia, de conocer y ejercer sus derechos deberes. Bajo estas premisas y como se puede apreciar en la Tabla 7, las investigaciones en este núcleo se han situado en dos escenarios. El primero está interesado en los modos de vinculación de las Escuelas Normales con sus contextos socioculturales, donde la proyección social aparece como una de sus vías por excelencia. El segundo se sitúa en propuestas de formación ciudadana del maestro normalista, de modo tal que actúe en los territorios y, en general, en la sociedad.

Tabla 7

Investigaciones sobre asuntos sociales vinculados con las Escuelas Normales

N.º	Autor y año	Interés investigativo	Metodología de investigación
1	Bolívar y Pulgarín (2008)	Concepciones y sentidos de ciudadanía en maestros de seis Escuelas Normales en Antioquia	Metodología mixta
2	Unda <i>et al.</i> (2009)	Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: Escuela Normal Superior indígena de Uribe (La Guajira)	Investigación acción y participativa con revisión documental
3	Zapata Vasco y Zapata Rojas (2011)	Propuesta de pedagogía social en la formación de maestros en la Escuela Normal de San Jerónimo (Antioquia)	Investigación educativa y pedagógica
4	González <i>et al.</i> (2012)	Formación de maestros para el ejercicio rural en Escuelas Normales y facultades de educación	Investigación cualitativa
5	Herrera Morelo y Larios (2012)	Constitución de subjetividades en la formación del maestro en las Escuelas Normales	Etnografía
6	Loaiza Zuluaga (2012)	Poder y autoridad en Escuelas Normales de Caldas entre 1960-1970	Estudio histórico-educativo
7	Ortiz y Castillo (2015)	Etnoeducación y atención a la diversidad en la Escuela Normal de Barbacoas (Nariño)	Teoría fundada
8	Mesa (2015)	Subjetividad Política en la formación inicial ofrecida por la Escuela Normal de Quetame (Cundinamarca)	Investigación cualitativa con entrevistas e historias de vida
9	Cardona y Murcia (2016)	Agencia y resistencia de maestros rurales formados en Escuelas Normales	Estudio de caso con corte hermenéutico
10	Lam y Loaiza Meza (2017)	Condición de humanidad en la formación generada por las Escuelas Normales	Investigación descriptiva con enfoque mixto
11	Gaviria (2019)	Educación inclusiva en la Escuela Normal Distrital	Investigación acción educativa
12	Quintero (2020)	Procesos de formación docente en educación para la paz en la Escuela Normal de La Cruz, Nariño	Estudio de caso con enfoque cualitativo

De acuerdo con los resultados de estos estudios, se advierte que en el escenario de proyección social de las Escuelas Normales/contexto cultural son recurrentes varios modos de relacionamiento con los territorios, entre estos, la etnoeducación (Unda *et al.*, 2009), la educación rural (Cardona y Murcia, 2016; González *et al.*, 2012), la atención a la diversidad (Gaviria, 2019) y la educación para la paz (Quintero, 2020; Herrera Casilimas, 2017). Por su parte, en el escenario de la formación ciudadana del maestro, se señala la urgente necesidad de una resignificación de esta formación, planteando la pedagogía social

como una opción para lograrlo (Lam y Loaiza Meza, 2017; Zapata Vasco y Zapata Rojas, 2011). Según las investigaciones en este núcleo, dicha situación se ha venido aseverando ante el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales para la formación ciudadana del maestro, aunque se insinúan pistas de transformación en algunas Escuelas Normales (Bolívar y Pulgarín, 2008; Loaiza Zuluaga, 2012; Ortiz y Castillo, 2015).

En síntesis, los estudios en este núcleo remarcan la proyección social e incidencia de las propuestas de formación inicial de maestros en los contextos socioculturales donde se ubican las Escuelas Normales, sobresaliendo como una de las vías las mismas prácticas pedagógicas presentadas dentro de los planes de estudio y que permiten una interlocución directa de la Escuela Normal con el entorno. Además, se subrayan los efectos de la formación ciudadana y social en los procesos de subjetivación de los nuevos maestros, determinando substancialmente sus modos de cohabitar la vida social. Así pues, estos estudios llaman la atención sobre la vocación social de las Escuelas Normales en sus territorios, advirtiendo su contribución al fortalecimiento del tejido social y de las culturas locales.

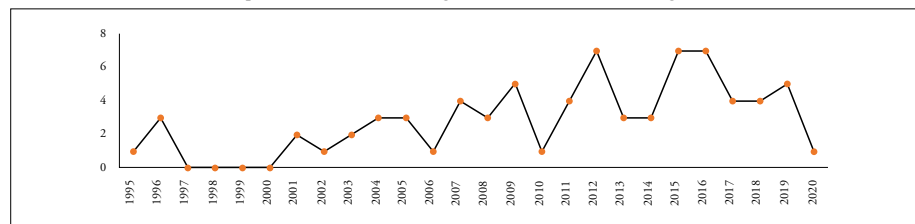
Conclusiones

La revisión sistemática de investigaciones sobre Escuelas Normales posibilitó leer una vasta pluralidad de realidades y fenómenos que confluyen en estos institutos tras su devenir de dos siglos. Es importante subrayar que la mayor parte de estas investigaciones tiene una naturaleza histórica o utiliza métodos históricos para comprender los objetos o las nociones en estudio, ello es fiel muestra del amplio recorrido que han prefigurado estos institutos en Colombia. No obstante, si bien impera el análisis histórico de las Escuelas Normales, este panorama ha venido resignificándose: en la última década se ha incrementado la producción investigativa acerca de la naturaleza de estas instituciones y los intereses han venido sufriendo mutaciones, desplazamientos y otros movimientos que configuran lugares de enunciación discursiva distintos, por ejemplo, en los últimos cinco años se ha empezado a hablar de saber pedagógico, narrativas de maestros, prácticas pedagógicas y formación investigativa, dando cuenta de procesos de autoorganización al interior de este campo.

En cuanto al comportamiento de la producción investigativa, como se exhibe en la Figura 4, puede notarse que los años anteriores e inmediatamente posteriores a la emisión de la normatividad sobre las Escuelas Normales se evidencian ligeros incrementos en la publicación de estudios. Por ejemplo, los años previos y siguientes a la emisión del Decreto 4790 de 2008. Aunque este fenómeno supone un asunto a examinar, de modo que se puedan correlacionar las intencionalidades investigativas y las condiciones de producción normativa en el país.

Figura 4

Comportamiento de la divulgación de resultados investigativos



Por otro lado, los hallazgos investigativos agrupados en los seis núcleos de interés permiten concluir varios asuntos. En primer lugar, el papel protagónico que jugaron y siguen desempeñando estas instituciones en la configuración y reconfiguración de la profesión docente en Colombia, estando intrincadas en la reproducción de discursos dominantes



sobre la educación y pedagogía. De hecho, algunas investigaciones las presentan como pioneras en la apropiación de teorías sobre la enseñanza y la formación (Figuerola, 2016; Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2018; Valencia Calvo, 2005). En el siglo XIX, las Escuelas Normales fueron coyunturales para la expansión de las escuelas elementales y la instrucción pública, promulgando en un inicio la enseñanza lancasteriana y más adelante, apropiándose de otros métodos como el pestalociano. Además, desde el siglo XIX con la primera misión alemana (1872) hasta el siglo XX con la segunda (1924) y la tercera (1965), las Escuelas Normales fueron escenarios para que todas estas ideas pedagógicas permearan y se instalaran en el país. Recientemente, en el comienzo del siglo XXI, algunos estudios remarcan la relación de las Escuelas Normales con discursos dominantes como el de la calidad educativa (Gutiérrez, 2016; Soto Salas, 2016).

La anterior situación aumenta sus dimensiones al advertir la correspondencia acérrima de las Escuelas Normales con las lógicas normativas fijadas por el Estado (Granados, 2014; Gutiérrez, 2016; Herrera Casilimas, 2017; Pérez Avendaño, 2020; Soto Salas, 2016). Ya sea por obediencia debida u ingenua, las Escuelas Normales fungen como extensiones de los proyectos de Estado, los cuales deben decantarse en función de los tipos de ciudadano que viabilizan y las intenciones políticas que alimentan dichas elecciones; a raíz de ello, muchas investigaciones socavan de forma afirmativa en la relación triádica Escuela Normal/normas estatales/formación docente. Adicional a lo anterior, otros estudios ponen de manifiesto que en las Escuelas Normales prevalece una apropiación de discursos y propuestas proferidos por las universidades que desarrollan su asesoramiento y en las cuales un alto número de normalistas continúan su formación profesional (Calvo *et al.*, 2004; Echeverri, 2003; Palacio, 2009). Todo este panorama permite entender que las Escuelas Normales son por excelencia instituciones ideológicas para la reproducción y legitimación de prácticas discursivas contingentes, es decir, situadas en tiempos y espacios específicos dentro del devenir histórico del país.

Por otra parte, este estado del arte identificó una creencia asociada a la presunta identidad o el *habitus* del maestro normalista. Estas investigaciones nombran el fenómeno en cuestión como una especie de impronta normalista que hace singular y diferenciable la identidad de los maestros formados en las Escuelas Normales (Aguilar *et al.*, 2011; Echeverri, 2003; Fajardo y Duarte, 2007; Herrera Casilimas, 2017; Llanos, 2012). Esta supuesta impronta puede ser descrita acuñando los presupuestos discursivos de la investigación de Aguilar *et al.* (2011):

La práctica de los maestros egresados se caracteriza por su fortaleza pedagógica y didáctica; lo pedagógico alude a aspectos relacionados con la formación, con lo humano, con el manejo de la disciplina, con la calidad humana y con la preocupación por los estudiantes. Por otro lado, la didáctica abarca diversidad de metodologías para la enseñanza, el manejo de recursos, la construcción de materiales, la creatividad, la preparación de clases (planeación) y la recursividad frente a la escasez de recursos o las dificultades en el aprendizaje de algunos estudiantes. Asimismo, junto con la riqueza pedagógica y didáctica se resalta la introducción de nuevas ideas, las ganas de aprender e implementar estrategias didácticas novedosas. (pp. 68-70)

Si bien lo planteado por estos investigadores resulta problemático, en cuanto la pedagogía no puede asumirse como un rasgo personal del maestro ni la didáctica como un asunto ajeno a la pedagogía o que estriba meramente en la metódica, este tipo de planteamientos son los que afincan esta presunta identidad o impronta distintiva del maestro normalista. De todos modos, a propósito de estas apropiaciones etéreas de los conceptos, algunos acercamientos sostienen de modo difuso que la característica principal de las Escuelas Normales es la pedagogía (Aguilar *et al.*, 2011; Echeverri, 1996a; Herrera Casilimas, 2017; Pérez Avendaño, 2020; Rátiva, 2017). Pero ¿qué se entiende

como pedagogía en las Escuelas Normales?, ¿qué papel juegan estas concepciones en los ideales de maestro que preconizan estas instituciones? Al respecto, el lugar de la pedagogía, dispuesta ahí como rasgo normalista, es bastante ambiguo, presentándose como saber, conjunto de técnicas para la enseñanza, atributo identitario del maestro, capacidad de innovación y creatividad, arte de enseñar, entre otras perspectivas que configuran una nebulosa que desgarrar e inadvierte el carácter científico de la pedagogía, que incluso en la tradición alemana se colige como ciencia social o humana (Herbart, 1946) o como ciencia del espíritu (Dilthey, 2015).

Ahora bien, con base en creencias como la identidad o impronta normalista, otros análisis insisten en que la formación recibida en las Escuelas Normales incide notablemente en las actuaciones posteriores del maestro normalista (Cardona y Murcia, 2016; Gómez Arzuzu y Gómez Muñoz, 2015; López Cadavid, 2008; Mesa, 2015) e, inclusive, en su desempeño profesional general (Lache *et al.*, 2019; Muñoz, 2018; Rátiva *et al.*, 2018). En ese orden de ideas, resulta conveniente para próximas investigaciones la descripción y discusión de los contenidos de esta presunta identidad, ahondando en la manera como las Escuelas Normales contribuyen a la estructuración de la identidad o subjetividad docente y estudiando las dinámicas performativas que se instauran en función de la tradición normalista.

En cuanto a los saberes pedagógicos, estos aparecen como una categoría recurrente en los discursos de investigadores, donde según sus reportes son parte fundante de las propuestas de las Escuelas Normales. Como se había esbozado, con esta categoría se alude a los procesos de reflexión y sistematización llevados a cabo, sobre todo, alrededor de la enseñanza que funge como un concepto medular en las dinámicas de estas instituciones. Ciertamente, puede afirmarse que la enseñanza ocupa un lugar plausible dentro del proyecto del maestro normalista, en otras palabras, dentro del ideal de maestro designado por las Escuelas Normales debe contarse su capacidad para enseñar bajo criterios de innovación, creatividad y pertinencia. Desde luego, esta proyección no se traza solo desde los discursos y las prácticas normalistas, sino en la misma política de formación de maestros, cuya formalización inició en 2007 y se cristalizó hacia 2013, donde es explicitada la intención de instruir maestros a través de trayectos donde estos aprendan a enseñar, puesto que

La identidad profesional del educador está centrada en la enseñanza y a su vez la labor enseñante se dispone desde la comprensión de ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué enseñar? [...] ser educador con formación profesional para tal fin es ser pedagogo. (MEN, 2013, p. 83)

En este entendido, los saberes pedagógicos en las Escuelas Normales han sido pensados, en principio, en clave de la enseñanza, la enseñabilidad de los saberes y las didácticas específicas. Recientemente, han empezado a emerger otras posibilidades como el trabajo en equipo de sus maestros, la construcción del currículo a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las narrativas docentes y las infancias. De todos modos, han de ponerse en suspensión los proyectos del maestro normalista dados por sentado en las Escuelas Normales, debido a que deben analizarse con mayor detalle en virtud de las concepciones que afirman y las construcciones simbólicas que se derivan de estos. Por ejemplo, respecto a la enseñanza ha de decantarse la manera en que es conceptuada y aprehendida en los escenarios normalistas, pues al parecer esta noción eclipsa, incluso, a la pedagogía como ciencia de la formación, cuanto más no se asume como equivalente, porque parece ser que saber enseñar es lo mismo que saber de pedagogía.

En lo referente a la práctica pedagógica, puede decirse que esta tiene un espacio privilegiado en las estructuras curriculares de las Escuelas Normales, posibilitando al nuevo



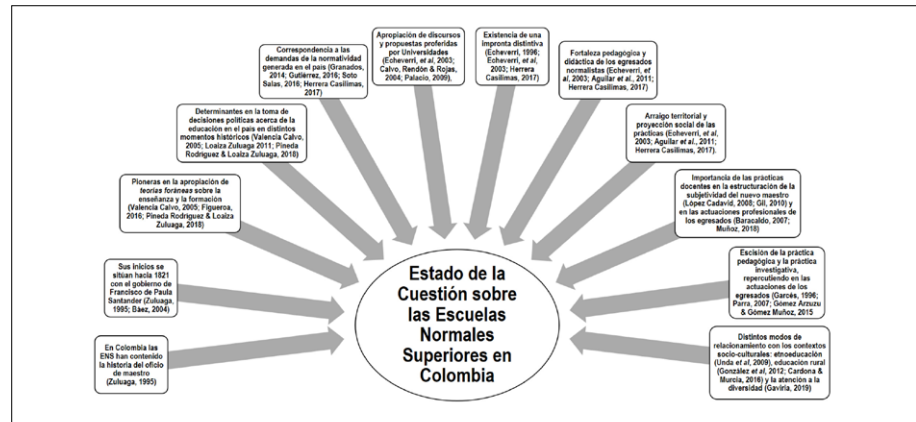
maestro la producción de saberes y dominios profesionales centrados en la enseñanza, la dinámica de la escuela, el trabajo comunitario, entre otros. Como lo puntualizó López Gil (2010), “La práctica moldea cualidades personales y normaliza los conocimientos del futuro maestro; así su tarea es ‘forjar al maestro’” (p. 90). En ese sentido, puede entrelazarse el poder performativo de las prácticas pedagógicas en la formación inicial de maestros, poniendo de manifiesto relaciones de poder que permean estos ejercicios (López Gil, 2010; Rátiva, 2019). Así mismo, aunque los escenarios de práctica predominantes son los espacios convencionales de enseñanza institucional: el aula y la escuela (Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2017), la práctica pedagógica de los maestros normalistas también se establece en otros ámbitos no escolares, posibilitando con ello la extensión educativa, la relación con los territorios locales y la proyección social de las Escuelas Normales.

Sobre el estudio en las Escuelas Normales puede concluirse que, si bien se presentan algunos aciertos en la formación de los maestros como la resignificación de nociones reduccionistas, esta actividad científica sigue presuponiendo una oportunidad de mejoramiento en la agenda de estas instituciones que se ven abocadas a garantizar no solo procesos de formación investigativa, sino investigaciones en sí mismas. Esta situación produce una fuerte fricción al no contar con las condiciones administrativas y académicas para garantizarlo, en términos de talento humano cualificado, dedicación y asignación en horas para maestros, recursos financieros, entre otros. Del mismo modo, es necesario indagar respecto al concepto de investigación que se propugna en la política pública de formación docente y en las mismas Escuelas Normales, puesto que parece yuxtaponerse la investigación sobre la enseñanza sobre la amplitud de la investigación educativa y pedagógica. Este solapamiento tiene efectos en la manera como se desarrolla la investigación formativa con los maestros en formación de las Escuelas Normales, asunto que también debe ser analizado en profundidad, pues no existe mucha claridad en lo relacionado con los sentidos y significados construidos por dichos educadores en estas experiencias. Por último, en cuanto a las interacciones con los contextos socioculturales, se destaca el arraigo territorial que han construido las Escuelas Normales con estos desde distintos modos de relacionamiento: etnoeducación (Unda *et al.*, 2009), educación rural (Cardona y Murcia, 2016; González *et al.*, 2012), la atención a la diversidad (Gaviria, 2019) e incluso desde una educación para la paz (Herrera Casilimas, 2017; Quintero, 2020).

En este orden de ideas, debe reconocerse un frondoso campo que aún no se ha examinado, pues las Escuelas Normales siguen participando de procesos de estructuración curricular, didáctica, pedagógica e investigativa, manteniendo un posicionamiento importante dentro de la formación inicial de los maestros en Colombia. Al respecto, quedan como interrogantes: ¿qué tipo de representaciones sociales o imaginarios instituidos se movilizan dentro de las Escuelas Normales para pensar la formación inicial de maestros?, ¿qué referentes teóricos han alimentado sus actuaciones y sus discursos?, ¿cómo se orientan los procesos de formación en investigación, pedagogía, didáctica, inclusión, infancias, entre otros campos disciplinares vigentes en la discusión pedagógica del país?, ¿qué ideal de maestro procura formar la Escuela Normal en las últimas décadas?, ¿existen realmente características especiales en esa identidad de maestro normalista?, ¿qué implicaciones y contenido tiene la idea de impronta normalista?, ¿qué papel han jugado las Escuelas Normales en la educación de las regiones, y en general, del país?, ¿qué rol desempeñaron ciertas propuestas de Escuela Normal como las Normales Rurales?, ¿cuál ha sido el impacto que han ejercido las universidades y sus facultades de educación como asesoras en los procesos de reestructuración de las Escuelas Normales tras los Decreto 3012 de 1997, 4790 de 2008 y el nuevo 1236 de 2020?, entre otras preguntas que devienen de este estado del arte. Así pues, las Escuelas Normales ofrecen un espectro de problematizaciones, fenómenos y condiciones que podrá seguirse investigando y teorizando.

En conclusión, las Escuelas Normales pueden conceptuarse como institutos que históricamente se han dedicado a la formación inicial de maestros en Colombia, correspondiendo a prácticas discursivas,⁵ ideales de formación y fuerzas de dominación ejercidas sobre ellas desde distintos dispositivos de poder: el Estado, las universidades y, en los siglos previos, la Iglesia. A partir de ello, las Escuelas Normales han prefigurado un *statu quo* sobre el maestro, la pedagogía, la enseñanza y otros términos articuladores del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, los cuales tienen implicaciones pedagógicas, antropológicas, políticas y éticas sobre sus *modus operandi* al interior de la formación docente. En la Figura 5 se sintetizan algunos elementos del estado de la cuestión hasta aquí esbozado.

Figura 5
Algunas puntadas sobre el estado en cuestión de las Escuelas Normales en Colombia



Referencias

Acevedo, A. (2015). Escolarización de la enseñanza y formación de maestros: el contexto sociopolítico en la Reforma Instruccionista del Estado Soberano de Santander (1863-1870), preámbulo de las Escuelas Normales en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 51-68. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.3811>

Acevedo, A., y Malte, R. H. (2018). Los maestros y las maestras de escuela en el Estado institutor: su profesionalización y vinculación a la burocracia del Estado Soberano de Santander, 1870-1885. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 19-35. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6896>

Aguilar, D. A., Alzate, M., Hernández, J., Fonnegra, N. I., Machuca, Y., Roldán, M. L., Salazar, C. S., Vanegas, O., Vásquez, N. L., Velásquez, J. G., y Vélez, L. A. (2011). Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región. *Nodos y Nudos*, 3(30), 65-78. [doi:https://doi.org/10.17227/01224328.960](https://doi.org/10.17227/01224328.960)

Aguilar, D. A., Toro, G. L., y Giraldo, M. (2016). Miradas multidimensionales de niños y niñas en siete Escuelas Normales de Antioquia. *Infancias Imágenes*, 15(1), 59-72. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a04>

Aguilar, D. A., Yarza de los Ríos, A., y Paredes, D. M. (2007). Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado: aproximaciones para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. *Revista Pedagogía y Saberes*, (26), 86-96. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys87.96>

Anderson, G., y Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. Psychology Press.

5. Siguiendo a Foucault (1994, como se citó en Castro, 2004) “las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas también toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (p. 142). En efecto, para este texto se entienden como prácticas discursivas los discursos y prácticas que se posibilitan entre sí, por parte de sujetos e instituciones permeados por dispositivos de poder.



- Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX* [Tesis doctoral, CINDE y Universidad de Manizales].
- Báez, M. (2001). La formación de maestros en Colombia y Argentina entre 1870-1880. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3(3-4), 87-104. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1190>
- Báez, M. (2002). El surgimiento de las Escuelas Normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 1-24. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1471
- Báez, M. (2004a). Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 179-208. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2379
- Báez, M. (2004b). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Báez, M. (2005). Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 427-450. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570210>
- Baracaldo, M. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. MEN.
- Bolívar, W., y Pulgarín, R. (2008). Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las Escuelas Normales Superiores –ENS– del departamento de Antioquia. *Uni-pluriversidad*, 8(2), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/951>
- Calvo, G., Rendón, D. B., y Rojas, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Cardona, C., y Murcia, J. (2016). *Prácticas de agencia y resistencia frente a la implementación de la política pública de formación docente: la voz de los maestros rurales* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional y CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1536>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Prometeo.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 [Por la cual se expide la Ley General de Educación]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cubberley, E. P. (1920). *The history of education: Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization*. Houghton Mifflin.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2020). *Máximo nivel educativo alcanzado por los docentes según rangos de edad por nivel educativo*. DIMPE.
- Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu: obras I*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeverri, J. A. (1996a). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71-105. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23614>
- Echeverri, J. A. (1996b). Proyecto estructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 19-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17076>
- Echeverri, J. A. (Dir.). (2003). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes (ACIFORMA)*. Proyecto de investigación financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación de Antioquia.

- Echeverri, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución* [Tesis doctoral, Universidad del Valle].
- Echeverri, J. A., Rodríguez Gómez, H. M., y Palacio, L. V. (2006). *Emergencia y consolidación del dispositivo formativo comprensivo en las escuelas normales superiores: su incidencia en la vida cotidiana*. Universidad de Antioquia.
- Edwards, R. (1991). Theory, history, and practice of education: Fin de siècle and a new beginning. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 26(3), 237-266. <https://mje.mcgill.ca/article/view/7991>
- Escolano, A. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13059>
- Fajardo, D., y Duarte, D. (2007). *Memoria pedagógica en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori: más de 50 años formando maestras y maestros*. IDEP.
- Figueroa, C. (2016). La Escuela Normal Superior y los institutos anexos: aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-182. <https://doi.org/10.19053/01227238.4370>
- Figueroa, C., y Londoño, C. A. (2014). La Escuela Normal Superior y los test en Colombia. *Praxis & Saber*, 5(10), 245-265. <https://doi.org/10.19053/22160159.3031>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gallego Badillo, R., Pérez Miranda, R., y Gallego Torres, A. (2010). La institucionalización de la actividad científica en Colombia: estudio de un caso fallido. *Educación y Educadores*, 13(3), 361-375. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1730>
- Garcés, J. F. (1996). Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 31-49. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17070>
- Gaviria, J. (2019). *“De lo ideal, a lo real” una mirada de la educación inclusiva, desde la transformación en la práctica de una docente de apoyo pedagógico en una escuela normalista de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/35641>
- Gómez Arzuzu, A. I., y Gómez Muñoz, D. M. (2015). *Relaciones entre la formación investigativa y las prácticas pedagógicas de los egresados (2003-2010) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Urabá (IENSUR) en sus contextos educativos* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Gómez Ochoa, A. M. (2015). *La salud como una práctica pedagógica en Colombia 1920-1990* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/84>
- González, M., Zamora, L. F., Vargas, M. F., y Rincón, A. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Códice.
- Gowen, G. H., y Kimball, E. (2017). Normal schools revisited: A theoretical reinterpretation of the historiography of Normal Schools. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 3(1), 127-143.
- Granados, D. J. (2014). *Prácticas de enseñanza en la escuela normal 1997-2012* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/7073>
- Gutiérrez, C. (2016). *Políticas de calidad educativa y reconfiguración de las Escuelas Normales Superiores* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1068>
- Hammersley, M. (2020). Reflections on the methodological approach of systematic reviews. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 23-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_2
- Herbart, J. (1946). *Bosquejo curso de pedagogía* (L. Luzuriaga, Ed.). Losada.



- Herrera Casilimas, G. E. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las Escuelas Normales colombianas* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/8674>
- Herrera Casilimas, G. E. (2021). Las Escuelas Normales colombianas y la pedagogía: trayectorias históricas de una relación (1821-1950). *Praxis Pedagógica*, 21(30), 108-139. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.108-139>
- Herrera Morelo, G., y Larios, K. (2012). *La constitución de subjetividades: fundamento para pensar la formación del maestro* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].
- Ibargüen, A. (2005). *Formación de maestros en las escuelas normales superiores: una mirada de la enseñanza de la biología desde la relación pedagogía-ciencia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/7540>
- Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311-322. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>
- Lache, L. M., Cedeño, M. C., y Valderrama, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199-210. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>
- Lam, A., y Loaiza Meza, L. A. (2017). *La condición de humanidad y el maestro en formación. La formación del maestro en el contexto de las escuelas normales* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/5481>
- Lima, J., y Rátiva, M. (2020). Investigación narrativa: pensamiento decolonial normalista. *Trajectorias Humanas Transcontinentales*, (8), 1-16. <https://doi.org/10.25965/trahs.3099>
- Llanos, D. C. (2012). *La investigación en la formación de maestros en la vigencia de los ciclos complementarios (1997-2008) de las Escuelas Normales Superiores* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/7088>
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2009). *Sabio o erudito: el maestro de las escuelas normales 1963-1978*. [Tesis doctoral, Universidad de Caldas].
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2011). Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 67-93. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5042>
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2012). La disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960 y 1970: el poder y la autoridad para vigilar y castigar. *Magistro*, 6(12), 17-38.
- Loaiza Zuluaga, Y. E. (2016). Origen de las Escuelas Normales del departamento de Caldas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 47-70. <https://doi.org/10.19053/01227238.4365>
- López Cadavid, D. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto "Patio 13" de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/7058>
- López Gil, M. A. (2010). Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas. *Plumilla Educativa*, 7(1), 84-91. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.7.535.2010>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99-106. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Luna, M., y Haydar, J. (2012). *Saber del maestro de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias y sus implicaciones en la práctica pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].

- Marín, D. L. (2003). Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior: análisis y perspectivas. *Pedagogía y Saberes*, (19), 43-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys43.52>
- Martínez Boom, A. (1990). Teoría pedagógica: una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Mateus, N. E. (2015). *Evaluación de una experiencia innovadora en la formación de maestros: el caso de una escuela normal superior de Ubaté* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Mesa, E. (2015). *La formación de la subjetividad política en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/869>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1963, 2 de septiembre). Decreto 1955 de 1963 [Por el cual se reorganiza la Educación Normalista]. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1376468>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1971, 10 de febrero). Decreto 180 de 1971 [Por el cual se modifican los sistemas de exámenes de validación, admisión, y de promoción, se señalan límites para obtención de licencia de funcionamiento y de aprobación, y se dictan otras disposiciones para los planteles de educación media]. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30036131>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1978, 17 de julio). Decreto 1419 de 1978 [Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de Educación Preescolar Básica (Primaria y Secundaria) Media Vocacional e Intermedia Profesional]. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102770:Decreto-1419-de-Julio-17-de-1978>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1997, 19 de diciembre). Decreto 3012 de 1997 [Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores]. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86205:Decreto-3012-de-Diciembre-19-de-1997>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002, 22 de febrero). Decreto 301 de 2002 [Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 3012 del 19 de diciembre de 1997]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4699>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002, 4 de junio). Resolución 1225 de 2002 [Por la cual se dictan disposiciones sobre acreditación de los programas de formación de docentes ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores].
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008, 19 de diciembre). Decreto 4790 de 2008 [Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34651>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075 de 2015 [Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236 de 2020 [Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de docentes]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], y Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores [ASONEN]. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf



- Molano, M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano: relatos de maestros de Escuelas Normales Superiores* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/31/
- Montoya Palacio, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/39672>
- Montoya Salgar, E. S. (2013). *Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de institutores de Antioquia entre 1938-1948* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/1575>
- Muñoz, J. O. (2018). *La práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores del norte del departamento de Nariño* [Tesis doctoral, Universidad de Nariño].
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Biblioteca Nueva.
- Newman, M., y Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond y K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Olshtain, E., y Kupferberg, I. (1998). Reflective-narrative discourse of FL teachers exhibits professional knowledge. *Language Teaching Research*, 2(3), 185-202. <https://doi.org/10.1177/136216889800200302>
- Orozco Gómez, W. (2021). La resignificación participativa de la fundamentación pedagógica como escenario vital para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. *El Ágora USB*, 21(1), 270-297. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4593>
- Ortiz, Y. Y., y Castillo, G. J. (2015). La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención de la diversidad en la normal superior de Barbacoas. *Escribanía*, 2(10), 103-122.
- Palacio, L. V. (2009). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 115-130. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6017>
- Pantoja, P. T., y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2016). Inicio y roles en un quehacer pedagógico: el maestro de las Escuelas Normales de Caldas 1963-1978. *Revista Palabra, Palabra que Obra*, 16(16), 160-179. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1434>
- Parra Báez, L. A. (2016). La facultad de ciencias de la educación: su historia, sus vivencias 1925-1958. *Pensamiento y Acción*, (21), 90-105. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/5409
- Parra Sandoval, R. (Coord.). (2007). *La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales*. MEN.
- Peña Cortés, C. (2011). *Contribución de las Escuelas Normales Superiores en la implementación de las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.1433>
- Pérez Avendaño, G. S. (2020). Una lectura pedagógica de los procesos de formación inicial de maestros: la acreditación de las escuelas normales en Antioquia. En A. Hincapié, D. Muñoz y F. A. Pérez, *Pedagogía, formación y universidad* (pp. 162-186). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Pineda Rodríguez, Y. L., y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2017). Pensar en la excelencia educativa en las Escuelas Normales Superiores: una mirada histórica. *Revista Paca*, (8), 51-74. <https://doi.org/10.25054/2027-257X.2043>

- Pineda Rodríguez, Y. L., y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Quintero, D. A. (2020). Formación docente en educación para la paz, en la Escuela Normal Superior del municipio de La Cruz-Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 77-103. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.73>
- Rátiva, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción: mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Rátiva, M. (2019). *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847-2010)*. Editorial UPTC.
- Rátiva, M., Lima, J. R., y Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2), 149-161. <http://doi.org/10.14483/22486798.12982>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890019>
- Ríos Beltrán, R., y Pabón, S. (2012). Memoria de archivo/memoria digital: reflexiones sobre los archivos pedagógicos en la perspectiva digital. *Nómadas*, (36), 161-177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105124264011>
- Rodríguez Amaya, C. (2019). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11368>
- Rodríguez Gómez, H. M., y Echeverri, J. A. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y Saberes*, (39), 11-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys11.20>
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2349>
- Santamaría, L., Aristizábal, O., Gómez, R., Escobar, R., López, M., Castelblanco, J., Cifuentes, C., Ospina, L., y Murillo, J. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la Escuela Normal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(1), 71-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134115204005>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Soto Salas, H. (2016). Escuela normal-sociedad: una nueva relación de identidad y tradición en la formación de maestros. *Revista Escenarios*, (19), 22-33.
- Sureda, B. (2003). La investigación en historia de la educación y los otros espacios de socialización y formación de los jóvenes del siglo XX. *Historia de la Educación*, 22, 27-32. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6757>
- Taborda Caro, M. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/83>



- Taborda Chaurra, J., Loaiza Zuluaga, Y. E., y Pineda Rodríguez, Y. L. (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 171-209. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257009>
- Unda, M. P., Guardiola, A., Constán, S., Berrío, O., y Martínez, M. (2009). Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: Escuela Normal Superior indígena de Uribe (La Guajira). *Pedagogía y Saberes*, (30), 113-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys113.120>
- Valbuena, M. L., Arango, D. M., y Marín, C. (2021). Creación de las Escuelas Normales Rurales en Colombia 1934-1951. *Latin American Journal of Development*, 3(5), 3271-3287. <http://dx.doi.org/10.46814/lajdv3n5-043>
- Valencia Calvo, C. H. (2005). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo XX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 451-470. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570211>
- Zambrano, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100040
- Zapata Vasco, J. J., y Vélez, L. (2008). La investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y se aprende. *Uni-pluriversidad*, 8(1), 1-13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1311>
- Zapata Vasco, J. J., y Zapata Rojas, I. J. (2011). Por una escuela sin fronteras: la pedagogía social en la formación de maestros y maestras. *Uni-pluriversidad*, 11(1), 40-53. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/10578>
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 263-278. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221>
- Zuluaga, O. L. (1999a). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1999b). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 39-49. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7505>