

Retos en la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Colombia¹

Challenges in Teacher training at Colombian Superior Normal Schools

Daniel Lozano-Flórez²

Tito Hernando Pérez³

Luis Ernesto Vásquez-Alape⁴

Resumen

Esta iniciativa de investigación tuvo como antecedente el acompañamiento que hizo la Universidad a las ENS colombianas con el fin de apoyar la cualificación de las prácticas y los saberes pedagógicos en estas instituciones. El escrito tiene en cuenta la información que arrojó la sistematización del proceso de acompañamiento a los directivos de estas escuelas y las reflexiones del equipo de trabajo encargado del fortalecimiento curricular de las 138 ENS. El proceso metodológico desarrollado se basó en la aplicación del paradigma sociocrítico, el enfoque histórico-hermenéutico y el análisis de contenido de documentos. Los resultados y puntos de discusión presentados destacan la producción de conocimiento pedagógico y educativo, la identificación de la perspectiva de educación adoptada en Colombia cuando se crearon las ENS e inició la formación de maestros, la racionalidad técnica que orienta la gestión de las ENS, y la investigación educativa desarrollada en y sobre estas institu-

¹ El artículo es resultado del proyecto de investigación titulado 'La formación en prácticas para el ejercicio del liderazgo pedagógico en las Escuelas Normales Superiores de Colombia', el cual fue aprobado por la Vicerrectoría de investigación y Transferencia (VRIT) de la Universidad de La Salle, Colombia, y desarrollado en los años 2023 y 2024.

² Sociólogo, Doctor en Estudios Políticos. Docente Investigador Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1320-2288>. Correo electrónico: dlflores@unisalle.edu.co

³ Candidato a Doctor en Educación y Sociedad. Docente Investigador Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3377-9108>. Correo electrónico: tperez@unisalle.edu.co

⁴ Magíster en Educación. Docente Investigador Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0926-6975> Correo electrónico: lvasquez@unisalle.edu.co



ciones. Se concluye que la formación en las ENS reconoce los diversos contextos sociales y ofrece respuestas a las problemáticas presentes en el territorio, reconociendo y respetando los saberes y prácticas tradicionales y ancestrales, hecho que ha conducido a la construcción de conocimiento propio, que integra los saberes científicos, tecnológicos y tradicionales.

Palabras clave: Formación, práctica pedagógica, investigación, evaluación, extensión comunitaria

Abstract

This research initiative had as a precedent the support that the University provided to the Colombian ENS in order to support the qualification of pedagogical practices and knowledge in these institutions. The writing takes into account the information provided by the systematization of the process of accompaniment to the directors of these schools and the reflections of the work team in charge of strengthening the curricula of the 138 ENS. The methodological process developed was based on the application of the socio-critical paradigm, the historical-hermeneutical approach and the content analysis of documents. The results and discussion points presented highlight the production of pedagogical and educational knowledge, the identification of the educational perspective adopted in Colombia when the ENS were created and teacher training began, the technical rationality that guides the management of the ENS, and the educational research developed in and on these institutions. It is concluded that training in the ENS recognizes the diverse social contexts and offers responses to the problems present in the territory, recognizing and respecting traditional and ancestral knowledge and practices, a fact that has led to the construction of own knowledge, which integrates the knowledge scientific, technological, and traditional.

Keywords: Training, pedagogical practice, research, evaluation, community outreach

Introducción

La iniciativa de investigación de la cual deriva este artículo fue desarrollada por investigadores del grupo de investigación identificado con el nombre de '*Pedagogía, Cultura y Formación Docente*'. La propuesta de investigación se originó en el marco de la reflexión de los resultados que arrojó el acompañamiento que hizo la Universidad de La Salle a los directivos docentes de las escuelas normales superiores de Colombia entre los años 2021 y 2022, con el fin de resignificar el proyecto educativo de cada institución e identificar los saberes pedagógicos y educativos producidos en cada escuela y la contribución de estos a la cualificación de las acciones que integran los procesos educativos y al logro de mayor pertinencia de las ofertas educativas. Así las cosas, la pregunta de investigación se orientó a establecer el vínculo entre las prácticas desarrolladas en la escuela por los directivos docentes y la producción de saberes pedagógicos

y educativos, para lo cual se tuvo en cuenta la construcción de conocimiento desde los ejes misionales y el diálogo de saberes, articulando comunicación-lenguaje y bilingüismo; ciencia-tecnología e innovación; ciudadanía – inclusión y socioemocionalidad; cultura-arte y deporte. Además de esto, Se presenta una contextualización de las ENS a partir de la indagación por la producción académica, los marcos legales y de política pública que orientan el quehacer de estas instituciones educativas, como alternativa de generación de posibles escenarios que favorezcan el ejercicio de la función formativa en estos centros educativos y, en general, en los territorios, especialmente en aquellos donde predominan las características y condiciones propias del mundo rural.

La revisión de antecedentes de investigación evidenció que la mayor parte de los documentos publicados se ocupan del estudio de las escuelas normales en perspectiva histórica, destacando el desarrollo que ha tenido en el país esta perspectiva de la educación, su expansión en el territorio nacional y las contribuciones que ha hecho al desarrollo educativo nacional y territorial, sobre todo en el medio rural. Sin embargo, la producción académica es escasa en relación con el estudio de las prácticas pedagógicas de los docentes y directivos docentes, la producción de saberes pedagógicos y educativos específicos y el ejercicio del liderazgo educativo. Tanto la investigación realizada como este artículo tienen la pretensión de aportar una perspectiva nueva para el desarrollo de futuros proyectos de investigación y contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los proyectos educativos de las ENS. Sin duda, estos propósitos son las principales razones que justifican el proyecto de investigación y la escritura de productos académicos como este.

Metodología

El proyecto de investigación del cual deriva este artículo tuvo un diseño metodológico basado en la aplicación del paradigma sociocrítico, del enfoque histórico-hermenéutico, y del análisis de contenido de documentos como técnica de investigación. Este paradigma, como lo señalan Denzin y Lincoln (2012), tiene origen en la teoría crítica y en la actualidad se aplica en la investigación cualitativa, con el fin de producir conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad. El enfoque histórico-hermenéutico, como lo destaca Habermas (1988), propende por la construcción de conocimiento que dé cuenta del proceso de constitución de la sociedad y contribuya a la emancipación. La técnica del análisis de contenido se desarrolló con base en la propuesta metodológica de Bardín (2002), basada en organización del análisis, la codificación, la categorización, la inferencia, y el tratamiento informático.

El proyecto de investigación del cual deriva este artículo fue identificado con el título de *‘La formación en prácticas para el ejercicio del liderazgo pedagógico en las Escuelas Normales Superiores’*.

riores de Colombia’, el cual fue aprobado por la Vicerrectoría de investigación y Transferencia (VRIT) de la Universidad de La Salle, Colombia. Esta iniciativa de investigación, desarrollada en los años 2023 y 2024, se realizó en el marco de un proceso de cooperación entre la Universidad y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que tuvo como fin la identificación de alternativas de cualificación de las prácticas y de los saberes pedagógicos en y desde las ENS para fortalecer los procesos de equidad, justicia e interculturalidad. La cooperación comenzó la implementación del programa de resignificación de los Proyectos Educativos Institucionales y el fortalecimiento curricular de las 138 ENS, en un programa que favoreció la construcción de conocimiento desde sus ejes misionales, a partir de un enfoque interdisciplinar y del diálogo de saberes, en un trabajo de campos de conocimiento en donde se articularon comunicación-lenguaje y bilingüismo; ciencia-tecnología e innovación; ciudadanía – inclusión y socioemocionalidad; cultura-arte y deporte.

Resultados

La nueva perspectiva de la educación en el origen y desarrollo de las escuelas normales superiores

En la historia de una parte de la educación de occidente, las Escuelas Normales Superiores han sido el espacio privilegiado para la formación del profesorado y continúan siendo fundamentales en la profesionalización de la labor docente. De acuerdo con Muñoz (2018), citado por Zambrano (2019), las ENS:

(...) tuvieron como antecedente el Instituto de los Hermanos Cristianos de Paris, fundado por San Juan Bautista de La Salle para formar maestros cristianos; Alemania por su parte, abrió a finales del siglo XVIII, los Seminarios de Maestros para preparar a sus educadores; mientras otros países de Europa lo hicieron desde comienzos del siglo XIX. Las escuelas Normales de Alemania, especialmente las prusianas, sirvieron de modelo para distintos lugares del planeta (p. 155).

En el caso colombiano, el modelo europeo de formación de docentes fue implementado por la Ley 1 de 1821 y el Decreto 20 de 822 e hizo parte de las alternativas dispuestas en la naciente República con el fin de avanzar en la superación de la racionalidad colonial, el fortalecimiento de la independencia y consolidación de la soberanía. En este contexto, las ENS fueron encargadas de la atención de la formación de maestros que respondieran a la necesidad de educar a las poblaciones de las diversas regiones del país y de contribuir al desarrollo y consolidación del proyecto de nación.

Desde las primeras décadas del siglo XIX las ENS han asumido el compromiso y la responsabilidad de llevar a cabo la formación de quienes reciben el encargo del desarrollo de la función docente en los contextos rurales del país y de educar a quienes integran, principalmente, las poblaciones campesinas, indígenas y afro. Conviene, sin embargo, advertir que las alternativas de formación desarrolladas en los territorios de la Colombia profunda, débilmente atendidos por las instituciones del Estado, son ejecutadas por docentes egresados de las escuelas normales, quienes con su compromiso con el desarrollo de la educación y la formación de las personas hacen uso de los limitados recursos educativos que poseen las ENS, innovan en lo pedagógico y didáctico, y se erigen como agentes de cambio en cada comunidad y territorio. Sin duda, los resultados que han arrojado los procesos de autoevaluación realizados por docentes y directivos docentes de las ENS sobre el desarrollo de las acciones que integran cada uno de los procesos educativos puestos en marcha, han sido insumos para la reflexión crítica con respecto a la pertinencia de la educación ofrecida por las ENS, lo cual ha permitido la identificación de la importancia que tienen para la vida comunitaria las particularidades culturales, pluriétnicas, multiculturales e identitarias de las comunidades y su reconocimiento en el currículo, especialmente a nivel de la definición de contenidos de enseñanza, estructuración de prácticas pedagógicas y priorización de estrategias didácticas. De este modo, los saberes ancestrales, tradicionales, ocupan un lugar central en la educación oferta y entran en diálogo con los saberes académicos de tipo humanístico, científico y tecnológico, hecho que fortalece los proyectos de vida de quienes integran las comunidades educativas, al tiempo que ofrecen prácticas de resistencia/re-existencia frente a las prácticas indignificantes de los agentes que propician el conflicto armado, las injusticias epistémicas y las inequidades hermenéuticas en los territorios.

Por otra parte, en la actualidad una parte significativa de las ENS que hay en el país se encuentran localizadas en los territorios cobijados por la política pública que integran los Programas con Enfoque de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Así, la condición que tienen estas escuelas vincula las acciones educativas y formativas que desarrollan con la ejecución de acciones en varias dimensiones que no hacen parte del campo formativo-educativo, pero que son fundamentales para el desarrollo de los procesos de construcción social del territorio, tal como sucede, por ejemplo, con las acciones que demandan los procesos y programas de reforma rural integral, desarrollo rural y de edificación de la paz.

La resignificación del horizonte institucional de cada una de las ENS centró la atención en las demandas de la educación rural con enfoque territorial y de la educación en primera infancia. En el primer caso se eligieron 20 ENS como Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural (CLEER) y se configuraron los proyectos pedagógicos territoriales. Se seleccionan luego de una caracterización de las ENS, en relación con su compromiso y voluntad histórica de

trabajo con las ruralidades y de la presencia de estas en sus PEI, prácticas y narrativas curriculares; en tanto que los proyectos pedagógicos territoriales se configuran a partir de la integración reflexivo-crítica desde y sobre las ruralidades y las educaciones rurales con la innovación social educativa a través de la conformación de las comunidades de práctica e innovación en la educación rural (COPIER), las prácticas y saberes pedagógicos territoriales.

En relación con la educación para primera infancia, se ahondó en los fundamentos y lineamientos de política de educación y la manera como se pueden desarrollar curricular y didácticamente en las comunidades educativas y en los territorios.

El programa de resignificación se estructuró en tres momentos: 1) deconstrucción, 2) resignificación y 3) reconstrucción. El primero se centra en la evaluación-valoración de las prácticas pedagógicas y las del liderazgo de sus rectores y coordinadores, al tiempo que se elige un campo y un eje misional para ser fortalecido; el segundo, en el desarrollo del plan de fortalecimiento que la ENS ha formulado, desde la evaluación de las prácticas pedagógicas existentes en la institución a fin de fortalecer el eje y el campo de conocimiento seleccionado para ajustar la propuesta curricular (macro, meso y micro). El tercero, concreta el proceso de resignificación del PEI a partir de la implementación e institucionalización de los programas y proyectos diseñados.

El proceso de resignificación permitió refundar los PEI y fortalecer los currículos, a partir de una relectura de las comunidades educativas, sus dinámicas, prácticas y saberes pedagógicos, a la luz de una lectura de los territorios en tensión con las exigencias y los retos contemporáneos que se proponen en el sistema mundo (Wallerstein, 2006).

Perspectivas en la racionalidad formativa de las ENS

La educación desarrollada por las ENS es regulada por la Ley 115 de 1994 que autorizó a estas instituciones para que implementen programas de formación inicial de educadores y de formación complementaria de quienes desempeñarán la función docente en los niveles educativos de preescolar y de básica primaria. En la actualidad, los lineamientos consignados en esta Ley están reglamentados por los decretos 4790 de 2008 y 1236 de 2020. La primera de estas normas se ocupa de lo relacionado con el programa de formación complementaria, requisito para obtener el título de normalista superior y establece las condiciones básicas de calidad que debe atender este programa; la segunda norma adoptó disposiciones para la organización y funcionamiento de las ENS como instituciones formadoras de docentes.

Desde cuando fueron creadas, las ENS se han comprometido con la formación de formadores que contribuyan a que los estudiantes logren aprendizajes que proporcionen una mejor articulación entre quienes estudian, las comunidades a las cuales se encuentran adscritos y los procesos socioeconómicos desarrollados en los diferentes niveles territoriales. Así las cosas, las ENS, en la actualidad, son instituciones fundamentales para el desarrollo de una acción social educativa que promueva y desarrolle dinámicas territoriales que conduzcan al cambio social y a la puesta en marcha de procesos de movilidad social ascendente que mejoren las condiciones y calidad de vida de las personas.

Por otra parte, en Colombia desde el inicio de la República, la educación ha desempeñado roles y funciones fundamentales con respecto al desarrollo de las fuerzas productivas y del capitalismo, la consolidación de la democracia y la formación de ciudadanos. En relación con estos asuntos, la historia de la educación normalista que inició en 1821, poco tiempo después de concluido el Congreso de Angostura, con la expedición de la Ley 1 en el Congreso de Cúcuta, priorizó el desarrollo de acciones que estuvieran orientadas a la producción de resultados relacionados con los tópicos antes mencionados. Precisamente, Zuluaga (1994) muestra la importancia asignada a la educación en esta época y recuerda que la creación de las escuelas normales estuvo asociada con consideraciones como las siguientes:

Si los ciudadanos no aprendían a leer y escribir (declara el Congreso de Cúcuta en la Ley de 6 de agosto de 1821) no podrían conocer ‘las sagradas obligaciones’ que les exigía ‘la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y los deberes del hombre en sociedad. Para ejercer el derecho al sufragio se requería saber leer y escribir’ (p. 265).

Posteriormente, los gobiernos nacionales presididos por López Pumarejo (1934-1938; 1942-1945), introdujeron la idea de modernización, la cual orientó el ejercicio del gobierno y la toma de decisiones. En estos años, la educación fue considerada estratégica para el avance del proceso modernizador, razón la que la reforma educativa impulsada desde el gobierno se propuso la inclusión de las personas afectadas por condiciones de marginalidad y el fortalecimiento del vínculo social para que la población marginada ingresara al orden social establecido y permanecieran en este. Las mujeres y el campesinado fue la población priorizada y hacia estos grupos de población se dirigió de forma prioritaria la acción educativa desplegada en el territorio por las instituciones del Estado colombiano. De esta época fue la ‘*Campaña de la cultura aldeana y rural*’ y la creación en 1940 de las “Escuelas Normales Agrícolas, como parte de las reformas sociales de la Ley de Tierras de 1936, que hacían perentoria la extensión de la alfabetización rural” (Vanegas, 2008, p. 271).

En relación a los hechos significativos que vivieron las ENS entre las décadas de 1960 y 1970 a partir del rol que asigna a estas las políticas emanadas desde la Oficina de Planeación de Educación Nacional, en el marco del primer Plan Quinquenal y su desarrollo legal en el decreto 1955 de 1963, en donde se reorganiza el sistema de la educación de normalistas y a finales de los años 70 con la expedición del decreto 1419 de 1978 con los cambios de denominación de las Escuelas Normales, limitando la otorgación del título de maestro por parte de estas instituciones formadoras (Loaiza, 2011).

En este sentido, la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN) concreta el ejercicio de la función docente de los maestros de las ENS, de las prácticas y saberes pedagógicos y didácticos aplicados, y de los resultados que producen las acciones formativas que desarrollan, en los siguientes aspectos: el maestro es un sujeto social y político, un actor protagónico en las dinámicas sociales y culturales que contribuye a la formación de ciudadanos activos y a la construcción de una sociedad más justa, libre y humana. Estos resultados de las ENS y de la comunidad académica de cada institución están en concordancia con lo planteado en los ejes misionales de formación, investigación, y extensión, los cuales orientan el proceso curricular, la formación de docentes y de ciudadanos, llevando a cabo ejercicios de investigación educativa, evaluación sistémica y permanente, y extensión, a través de la cual se logra la interacción de las ENS con los entornos en los que están insertas (Ministerio de Educación Nacional y Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores, 2015). Los ejes misionales en las ENS constituyen en apuestas éticas y políticas que afianzan su existencia y propenden por una auténtica transformación del territorio, al cual están integradas, mediante la generación de capacidades que permitan lograr en los estudiantes mejores condiciones de vida y el avance en la construcción de justicia social territorial.

La investigación desde y para la práctica pedagógica

De acuerdo con el decreto 1236 de 2020, las características relacionadas con la naturaleza de las ENS están centradas en “iii) la reflexión permanente sobre el papel de los principios pedagógicos y procesos de formación, extensión, investigación y evaluación; y iv) la fundamentación y la práctica pedagógica que permite el diseño y desarrollo de diversas estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje los NNA”. Un proceso formativo orientado a los nuevos docentes implica adelantar ejercicios de investigación que propicien el reconocimiento y la reflexión sobre las prácticas docentes que afrontan los maestros en formación en sus distintos campos de intervención educativa, como posibilidad de generar un saber pedagógico.

Si bien, la normatividad vigente y la discusión académica sobre la importancia de formar docentes investigadores en las ENS ha retomado un espacio central en relación con las apuestas de estas instituciones; el campo de reflexión sobre su implementación no es del todo novedoso, de acuerdo con Marín (2003) la investigación como actividad propia de las ENS empieza a tomar fuerza entre 1997-1999, centrando su atención en la investigación como indagación sobre las cosas, hacia 1999 se piensa en la investigación como campo de experimentación y como objeto de estudio y de formación. A finales del siglo pasado y comienzos del presente se ve como un proceso de producción de saberes y se reconoce la importancia de ver la investigación como reflexión y problematización sobre los supuestos educativos y pedagógicos.

Los estudios realizados por Giraldo y Caro (2022) señalan la importancia de abordar en la formación de maestros(as) la escritura, la investigación y la formación inicial docente, como tres escenarios que interactuaran permanentemente y que favorecen la producción del saber pedagógico como producto de la reflexión frente al ejercicio de las prácticas que desarrollan en su quehacer profesional. Reto que tienen los equipos formadores de docentes noveles, debido a que las capacidades instaladas en el campo investigativo potencian en ellos los procesos formativos en investigación educativa, sus competencias comunicativas y de profundización en su formación pedagógica.

Por su parte, Zambrano Martínez (2019) indica la importancia de potenciar en las ENS el perfil del docente como investigador, mediador de la cultura, con idoneidad ética y pedagógica, lo que indica que los procesos de formación tanto disciplinares como pedagógicos no pueden estar desarticulados de los procesos investigativos y para ello, se requiere que la formación en este campo, favorezca la pesquisa sobre los distintos campos del saber y sobre las problemáticas institucionales que se desarrollan en la cotidianeidad de las instituciones.

La formación de docentes y la enseñanza de la evaluación en las escuelas normales superiores de Colombia. Las ENS son instituciones educativas dedicadas a la formación de docentes que atienden la población de estudiantes asentada, principalmente, en las zonas rurales del país y en la actualidad Colombia cuenta con 138 instituciones. Los estudiantes que terminan satisfactoriamente la educación media reciben el título de bachiller con profundización en pedagogía. Este título permite al graduado continuar estudios en educación superior o ingresar como estudiante al Programa de Formación Complementaria ofrecido por las escuelas normales en diferentes ciudades y municipios de Colombia. Una vez el estudiante concluye los estudios previstos en este programa, la normal le otorga el título de normalista superior, el cual lo habilita para ejercer la función docente en los niveles correspondientes a la educación inicial, preescolar y básica primaria.

Entre las principales contribuciones de las escuelas normales al desarrollo educativo nacional y, especialmente, a la educación rural y a los proyectos educativos ofrecidos se encuentra el aporte de docentes que reconocen las diferentes realidades que hay en los contextos territoriales del país y tienen gran capacidad de adaptación a estos, ejercen la función docente teniendo en cuenta algunos desarrollos contemporáneos de la educación y desarrollan prácticas profesionales docentes articuladas a los procesos económicos, sociales y culturales puestos en marcha por los actores sociales asentados en cada territorio.

La Ley General de Educación incluyó la cualificación y formación del profesorado entre los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, asignó responsabilidades a las instituciones del Estado que integran los sistemas educativos, relacionadas con el desarrollo de las acciones de evaluación y de formación que aportarán resultados en materia de mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida en las instituciones educativas (Ley 115 de 1994, artículo 4). En este contexto, las ENS desempeñan roles y atienden funciones en la formación de docentes de los niveles educativos correspondientes a preescolar, básica primaria y de directores rurales. La formación impartida comprende el estudio de los contenidos propios de las áreas curriculares obligatorias, el aprendizaje de los saberes pedagógicos y de los correspondientes a cada campo de las denominadas ciencias de la educación. La enseñanza de estos saberes se realiza mediante el programa de formación complementaria a la educación media, el cual inicia en los grados diez y once con una profundización en pedagogía ⁵ (Ley 115 de 1994, artículos 112 y 113).

El Plan Especial de Educación Rural reconoce la importancia de la formación de los docentes y directivos docentes en la construcción de ofertas educativas de calidad y en el desempeño de los estudiantes, por lo cual considera prioritaria la formulación de políticas educativas que se ocupen de la formación inicial del profesorado y del desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. En concordancia con lo descrito, el Plan se propone el fortalecimiento de las competencias profesionales de docentes rurales y la formulación de una estrategia de formación que se ocupe de la “(i) orientación socio-ocupacional y competencias socioemocionales para promover el desarrollo de planes personales de vida desde el contexto rural, y (ii) formación técnica y tecnológica pertinente a las necesidades regionales y de su institución educativa” (MEN, 2018, p. 105).

⁵ El Decreto 4790 de 2008 institucionalizó las condiciones básicas del Programa de Formación Complementaria, para lo cual dispuso que debe estar integrado al PEI de cada ENS y contar con unas condiciones básicas de calidad, de acuerdo con los principios pedagógicos de “*educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, y contextos*” que orienten el diseño y desarrollo de su propuesta curricular.

La extensión como posibilidad de potenciar los liderazgos de los docentes en ejercicio y los docentes noveles

El Decreto 1236 de 2020 señala como uno de los ejercicios de la extensión la interacción permanente con las secretarías de educación, constituyéndolas en asesoras en temas relacionados con formación de docentes, desarrollos científicos, pedagógicos y culturales (Art. 2.3.3.7.1.6.). Adicionalmente desde el MEN y la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (2015) se indica que las ENS pueden proponer programas de formación docente, asesorar a otras instituciones educativas, realizar convenios para sus prácticas pedagógicas, organizar eventos académicos en donde convocan a diferentes estamentos educativos del territorio, entre otras acciones (p. 48).

Sin embargo, la extensión debe ir más allá del fortalecimiento de sus redes institucionales, ya que un reto importante es desarrollar y afianzar procesos de extensión comunitaria, para que desde allí se identifiquen problemáticas territoriales que puedan ser acompañadas desde una perspectiva de desarrollo humano, a través de programas institucionales que mejoren las condiciones de dignidad en los entornos educativos, familiares y comunitarios el MEN y la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (2015, p. 48).

Discusión

La formación en educación superior en la mayor parte de las regiones afectadas por la violencia estructural y sistémica que habitan especialmente en territorios rurales y semi urbanos, está a cargo de las ENS, las cuales, de acuerdo con la Ley 115 o General de Educación y el Decreto 1236 de 2020 atienden el propósito de:

(...) formar educadores para ejercer la profesión docente en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, operando como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Decreto 1236, 2020).

Así, la formación en la educación inicial, en el nivel de básica primaria y para el ejercicio de dirección de los centros educativos rurales, se soporta en los procesos de formación de docentes que desarrollan las ENS. En consecuencia, la calidad de esta formación impacta las poblaciones consideradas como desasistidas que se encuentran asentadas en territorios predominantemen-

te rurales y alejados de los principales epicentros donde se ha concentrado el desarrollo. De ahí la prioridad que tiene la formulación y puesta en marcha de acciones in situ destinadas a la cualificación permanente de los formadores de docentes, sobre todo en relación con el saber educativo y la práctica pedagógica.

Es preciso señalar que la intervención educativa multidimensional realizada por las ENS en su territorio de influencia ha sido concebida en los ejes misionales de formación, investigación, evaluación y extensión que estas instituciones tienen asignados y desde los cuales se espera la producción de resultados que evidencien la formulación y desarrollo de proyectos educativos que atiendan con mayor eficacia la característica de aceptabilidad que debe tener la educación. Además de esto, la multidimensionalidad que contiene la educación impartida por las ENS es fundamental en el afianzamiento de actitudes, aptitudes y pensamientos críticos y prospectivos que contribuyan a la transformación y descolonización del ser, el poder y el saber de las comunidades, así como de los miedos, desconfianzas y desesperanzas tejidas a lo largo de los años por el abandono y falta de reconocimiento de sus potencialidades por la sociedad, sus instituciones y el mercado. En este sentido, las ENS labran culturas de paz, territorios de reconciliación, en donde son reconocidas potencialidades, individuales, sociales y culturales y, además, se siembran epistemes ecosistémicas de vida, las cuales, desde perspectivas ético, estética y política, son situadas históricamente y estructural y multidimensionalmente comprendidas. El horizonte legal ofrecido por la Constitución Política y la Ley General de Educación específica que las ENS deben formar, en el marco del Programa de Formación Complementaria, maestros para las zonas rurales y rurales dispersas, así como directores rurales, directivos docentes y profesores para la primera infancia, el preescolar y la básica primaria. En este sentido, la naturaleza de las ENS se caracteriza por: i) la integralidad y articulación de todos sus niveles y el programa de formación complementaria, como laboratorio de formación pedagógica; ii) el reconocimiento del desarrollo integral de la infancia como centro de la formación que imparten a sus educandos; iii) la reflexión permanente sobre el papel de los principios pedagógicos y procesos de formación, extensión, investigación y evaluación; iv) la fundamentación y la práctica pedagógica que permite el diseño y desarrollo de diversas estrategias para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes (Decreto 1236 de 2020, artículo 2.3.3.7.1.3.).

La calidad del programa de formación complementaria tiene entre sus principales fundamentos los principios de educabilidad, de enseñabilidad y la pedagogía. El desarrollo de la educabilidad está relacionado con la oferta de educación que contenga una concepción integral de la persona, de sus derechos y deberes, y de las posibilidades de formación y aprendizaje. La enseñabilidad alude a la capacidad que debe tener el docente de diseñar y ejecutar proyectos educativos pertinentes en la educación preescolar y básica primaria. En relación con el principio de

la pedagogía, su aplicación está referida a los aportes conceptuales que debe tener el maestro para su reflexión sobre su quehacer diario y la formación de habilidades de los estudiantes en diferentes contextos, entendidos estos como tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, producidas en espacios y tiempos determinados (Decreto 4790 de 2008, artículo 2).

La formación en el campo de la investigación educativa debe estar acompañada por las comprensiones críticas sobre la acción educativa, la lectura de los contextos y realidades institucionales y territoriales que permitan orientar a los estudiantes en la necesidad de plantearse problemas sobre las prácticas de carácter sistémico y estructural que puedan aportar al fortalecimiento de los ejercicios docentes y también a la mejora permanente de las instituciones y sus contextos de influencia. En términos de Zambrano Martínez (2019):

(...) la formación de habilidades de investigación es un elemento dinamizador de los programas de formación del maestro normalista superior, se considera oportuno reflexionar en los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan este proceso en dos dimensiones curricular y didáctico (p.158).

La importancia de incluir la formación investigativa en las ENS en sus propuestas curriculares debe trascender el cumplimiento de la norma y debe generarse las estrategias de capacitación y formación de docentes formadores, para que desde su experticia desarrollen estrategias de enseñanza para la formación de investigadores, como también la generación de proyectos robustos de investigación al interior de las ENS en donde confluyan macroproyectos, grupos de investigación, semilleros y comunidades de investigación, como posibilidad de generar la cultura investigativa en las instituciones formadoras de maestros.

Aunado a lo anterior, es importante retomar a Saker García (2013) cuando manifiesta la potencialidad de los sujetos en formación –estudiantes y activos docentes– para identificarse como seres humanos, poseedores de necesidades y realidades específicas en cuanto a su formación pedagógica e integral, condición que les hace capaces de liderar procesos educativos mediante la apropiación de posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, que encauzan su compromiso con la educación (p. 100).

Luego la formación en investigación debe dejar instaladas capacidades epistemológicas, conceptuales y metodológicas que permitan a los maestros en formación interiorizar la estructura investigativa como posibilidad de reconocer sus propias prácticas, identificar las de sus colegas y propiciar acciones para la mejora permanente y transformación de las condiciones adversas tanto en el campo educativo, como en el pedagógico y didáctico.

En Colombia la introducción de programas de educación rural fundamentados en la aplicación de modelos educativos flexibles inició en los años setenta del siglo XX. Estos modelos han sido concebidos como propuestas de educación formal para la atención de poblaciones desasistidas, afectadas por condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para acceder a la oferta educativa tradicional desarrollada en zonas urbanas. Entre sus fundamentos se encuentra el reconocimiento de los contextos socioeconómicos del medio rural y su atención en el proceso de construcción del currículo, la definición de contenidos de enseñanza y estrategias didácticas.

Los aspectos de mayor interés que desarrollan los modelos educativos flexibles son: las características y condiciones sociales y económicas de la población rural, las prácticas culturales asociadas a la tradición de la comunidad y las necesidades educativas de la sociedad y población rural. Estos aspectos son fundamentales en la definición de cada modelo educativo y de la flexibilidad que contienen se deriva la aceptabilidad y adaptabilidad alcanzada por la educación rural y su diferenciación con la educación tradicional que se lleva a cabo en las instituciones educativas de los territorios rurales.

La puesta en marcha de los modelos educativos flexibles y su operación está acompañada de procesos de formación de docentes. Estos son puestos en marcha por personas e instituciones, públicas y privadas, encargadas de la gestión de cada modelo y tratan sobre factores esenciales para el desarrollo de las acciones formativas contenidas en el proceso educativo. La formación de docentes llevada a cabo por los modelos flexibles trata sobre el conocimiento y aplicación de los componentes estructurales del modelo, adaptación de los materiales educativos a los contextos territoriales, metodología de enseñanza y didácticas privilegiadas por el modelo, autoformación y autoaprendizaje (Lozano, 2017).

La evaluación del aprendizaje y su enseñanza a los docentes en formación. En los planteamientos pedagógicos, críticos y alternativos sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se señala la evaluación debe contribuir de forma efectiva al aprendizaje de los estudiantes y no circunscribir esta práctica a la comprobación de saberes y a la calificación. Su concreción requiere que la evaluación haga parte de las estrategias del profesor y del método de enseñanza que aplica en los ambientes de aprendizaje cuando lleva a cabo acciones formativas. El cambio en la evaluación demanda el cuestionamiento a la tradición pedagógica y educativa que ha reducido la evaluación a la aplicación de pruebas y de actividades de examinación cuyos resultados son usados con fines diferentes a los educativos.

Sin duda, el cambio educativo planteado en las teorías pedagógicas y educativas, en algunas políticas educativas y en sectores de la sociedad que demandan nuevos perfiles de formación

de bachilleres y de profesionales, tiene un punto de partida en el cambio de los saberes sobre la evaluación de los estudiantes que circulan en la escuela y en la sociedad, así como de las prácticas evaluativas tradicionalmente se ejecutan en las aulas de las instituciones educativas. En relación con los cuestionamientos a las concepciones y prácticas de evaluación en la escuela, interesa señalar que la evaluación, especialmente en relación con el uso que se hace de los resultados que esta arroja, trasciende la escuela y se utilizan para atender otros procesos no educativos, como son, entre otros, los procesos de selección, de reconocimiento, el otorgamiento de becas y de subsidios, alejándola de objetivos educativos de tipo formativo y otorgándole prioridad al intercambio de los resultados que obtienen los estudiantes por beneficios personales que otorga la sociedad a través de algunas instituciones. Con respecto a este asunto Santos plantea que “cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar” (2003, p. 70).

Así las cosas, se requiere que los docentes conviertan la evaluación en una estrategia de conocimiento y comprensión de los procesos y trabajos académicos realizados por sus estudiantes. Se requiere la superación por parte del docente de la evaluación como proceso sumativo y su inmersión en la comprensión del cómo aprenden, y en el análisis de las dificultades y progreso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este ejercicio permitirá, primero, la construcción de algunas respuestas al interrogante planteado por Perrenoud acerca de “¿cómo se sabe si un alumno adquiere o no, en el término previsto los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades que, de acuerdo con el programa, la institución preveía que adquiriese?” (2008, p. 29) y, segundo, la formulación de estrategias de enseñanza que contribuyan a que los estudiantes tengan un mejor desempeño escolar y a que reconozcan la aplicación del conocimiento a sus realidades, procesos y actividades en las cuales participan, lo cual se logra cuando el docente despierta y desarrolla entre los estudiantes aprendizajes y competencias que les permite la identificación de la utilidad social del conocimiento (Meirieu, 2002).

El objetivo formativo, de cuyo logro debe ocuparse la evaluación, está relacionado con la generación de aprendizajes significativos entre los estudiantes, lo cual se alcanza mediante el cambio de las concepciones e imaginarios de los docentes sobre los fines de la educación y sus propósitos. Estos cambios advierten sobre la necesidad de modificar la forma de evaluar, de tener claridad sobre la relación entre la enseñanza y la evaluación y de la forma como esta debe contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza y a la cualificación del aprendizaje. Conviene tener en cuenta que las evaluaciones centradas en el aprendizaje se ocupan más del proceso de desarrollo y progreso del estudiante en el aprender que en la adquisición de saberes de origen en los contenidos curriculares y con los “cambios intelectuales y personales que sufren los

individuos al desarrollar capacidades nuevas de comprensión y razonamiento” (Bain, 2004, p. 170).

En relación con la formación en evaluación de los aprendizajes impartidos en Colombia a estudiantes de las ENS que cursan formación complementaria, se centra especialmente en el conocimiento e identificación de alternativas para la aplicación del Decreto 1290 de 2009, el cual determina que la evaluación se desarrolla en tres niveles: nacional, internacional e institucional. Esta norma faculta a las instituciones educativas para que implementen la evaluación institucional, que tiene particular importancia debido a que permite a la institución hacer la definición del sistema institucional de evaluación del desempeño escolar. Estos elementos incluyen los criterios de evaluación y promoción, la escala y estrategias de valoración, las acciones de seguimiento, los procesos de autoevaluación, las estrategias de apoyo y la estructura de los informes (Lozano, 2013).

El tejido de redes institucionales, junto a los procesos de formación y sensibilización descritos, demanda el reconocimiento del docente como un líder pedagógico y comunitario (Pérez, 2023) con capacidades relacionadas con procesos de formación sociopolítica y económica que les permita proponer acciones en gestión comunitaria, diseño, elaboración e implementación de proyectos socioeducativos, articulación de redes, generación de comunidades de aprendizaje y reflexiones permanentes sobre su práctica pedagógica y social.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional Dirección de Calidad para la Educación Preescolar y la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (2015):

(...) las ENS conscientes de la necesidad de aportar al desarrollo local y regional, lideran programas que miran la cultura, las problemáticas ambientales, el desarrollo psicosocial de los pobladores, la utilización adecuada del tiempo libre, entre otros; ... movilizan la cultura, el deporte y la recreación, en cada contexto local; así, las relaciones sociales se construyen en el seno de su quehacer cotidiano (p. 50).

Se reivindica la relevancia de su trabajo en los distintos territorios en donde hacen presencia, como posibilidad de propiciar el fortalecimiento de los tejidos sociales, la materialización de los derechos y la convivencia de las comunidades educativas.

Conclusiones

Estas acciones permitieron al equipo de acompañamiento, a los maestros y directivos de las ENS comprender y reflexionar sobre los retos que tienen las instituciones en el contexto nacional, teniendo como horizonte el reconocimiento de las múltiples diversidades étnicas, culturales y territoriales que demandan una formación contextualizada y abierta para dar respuesta a las múltiples problemáticas que se derivan en los territorios. En este sentido, surge la necesidad de reflexionar y repensarse el papel que cumplen los ejes misionales en los procesos de formación de los futuros maestros para la ruralidad, los territorios indígenas, afros y raizales en Colombia.

Las ENS se han erigido como instituciones líderes importantes en el desarrollo educativo, social, cultural, político y económico en las diferentes regiones del país; desde sus comienzos han formado maestros para las ruralidades, siendo estos, en muchos casos los únicos representantes del Estado en regiones que han sido históricamente marginalizadas por múltiples escenarios de exclusión.

Los procesos educativos y las acciones formativas de la educación normalista han hecho aportes significativos al desarrollo educativo nacional, mediante el énfasis de la instrucción en el aprendizaje de las primeras letras y de la educación fundamental, considerada fundamental para el fortalecimiento de la autonomía de las personas y el desarrollo de un sistema educativo estructurado en una matriz educacional en la cual las ideas religiosas y la moral cristiana fueron erigidas como garante del cumplimiento de los valores pastorales en correlación con la ideología política republicana. Así, la formación de docentes fue clave para la democratización de la educación y su expansión a los territorios donde no había oferta de formación o la existente era limitada y no tenía la capacidad de atención de las necesidades educativas.

En la Colombia contemporánea las ENS han fungido como abanderados de los pueblos y comunidades en donde se han comprometido con sus prácticas y saberes pedagógicos a sembrar surcos de confianza y de esperanza que se convierten en horizontes de sentido que invitan a trascender y a construir una historia promisoriosa en medio de las dificultades propiciadas por lógicas depredadoras y extractivistas de los actores de violencia nacionales e internacionales que solo ven los territorios como lugares de explotación y no como ecosistemas metáforas de vida.

De allí, la importancia en articular sus ejes misionales relacionados con la formación de docentes con apuestas por la investigación, la evaluación para el aprendizaje y la extensión comunitaria, como posibilidades para la transformación de sus instituciones y sus contextos territoriales.

La perspectiva de evaluación planteada en el Decreto 1290 otorga al PEI un lugar central, debido a que los criterios de evaluación que construya la institución educativa deben contener elementos del proceso educativo de cuya evaluación no se ocupan las evaluaciones nacional e internacional, los cuales se relacionan con la internalización de los valores que orientan el proyecto educativo y que caracterizan el perfil de egreso y el desarrollo de pautas de comportamiento y de conducta por parte de cada estudiante, la valoración del trabajo académico de los estudiantes, la producción de información cualitativa útil para la retroalimentación y el diálogo entre estudiante y profesor. Esta perspectiva contribuye a que la práctica evaluativa esté al servicio del aprendizaje de los estudiantes y aporte al desarrollo profesional de los docentes mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y al desarrollo institucional de la escuela. En la formación recibida por los estudiantes de las normales superiores predomina el enfoque burocrático, técnico e instrumental contenida en el Decreto 1290 y en las concepciones históricas que han orientado la evaluación de los estudiantes y trabaja con rigor lo relacionado con la evaluación institucional, en la cual está la posibilidad mayor y más real de cambio en las prácticas de evaluación y en la evaluación en general.

La extensión debe ser vista desde los horizontes de sentido de las ENS. Por lo que se requiere formar a los futuros maestros en distintos campos del saber asociados a: la formación en y para la ciudadanía, la construcción de paz territorial, los Derechos Humanos y los procesos participativos comunitarios, desde una lectura crítica orientada a la materialización de la justicia social educativa (Pérez et al., 2022) como principio central en la búsqueda del bien común. Por lo tanto, se requiere sensibilizar a los maestros en formación sobre las ciudadanías globales, a partir del reconocimiento de las diversidades y su articulación con los problemas de sus contextos desde una lectura crítica de la institucionalidad pública y privada como posibilidad de generar redes de apoyo para que la educación en contexto logre establecer el poder social del estudiante (Nussbaum, 2006).

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de autores

Todos los autores contribuyeron por igual.

Referencias

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universitat de Valencia. Barcelona. Capítulo 7. ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? pp. 167-191.
- Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura Centro de Documentación Judicial- CENDOJ. Biblioteca Enrique Low Murtra -BELM (2016). Constitución Política de Colombia. Bogotá: BELM
- Herrera C., M. C. (2012). La Escuela Normal Superior 1936-1951: Avatares en la construcción de un proyecto intelectual. En *Historia de la educación en Bogotá Tomo II*. IDEP. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-967>
- 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 (Colombia)*, 7(2), 67-93.
- Lozano, D. (2013). El cambio de concepción y de prácticas de evaluación del aprendizaje: a propósito de los retos de los sistemas institucionales de evaluación. *Revista Ruta Maestra*, (2), 33-39.
- Lozano, D. (2017). El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional. Ponencia presentada en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. “Las encrucijadas abiertas de América Latina, la Sociología en tiempos de cambio”. Grupo de Trabajo No. 24 Sociología de la Educación y Políticas Educativas. Montevideo – Uruguay, 3 al 8 de diciembre de 2017. https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/6281_daniel_lozano_florez.pdf
- Marín, D. (2003). Investigación y formación de docentes en la escuela normal superior. Análisis y perspectivas. *Pedagogía y Saberes*, 19, 43–52.
- Merieu, P. (2002). Aprender, sí pero ¿cómo? Octaedro. Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional y Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. En *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* (pp. 1–54). Ministerio de Educación Nacional. <https://doi.org/10.1515/9783110404142-toc>.
- Nussbaum, M. (2006). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Revista Lumen Gentium*, 1, Issue 1). <https://doi.org/10.52525/lg.v1n1a11>
- Perez, T. H. (2023). Del liderazgo educativo comunitario al liderazgo comunitario educativo: dos visiones para promover los liderazgos en instituciones rurales e indígenas. En A. L. Cruz Castillo y W. M. J. Acosta Valdeleón (Eds.), *Liderazgo educativo: reflexiones, escenarios y prácticas* (pp. 127–142). <https://ciencia.lasalle.edu.co/cled-libros><https://ciencia.lasalle.edu.co/cled-libros/1>
- Pérez, T. H., Mosquera, C. y Tinjacá, M. (2022). Aproximaciones teóricas sobre la justicia social educativa. En T. H. Pérez (Ed.), *Justicia social educativa: una alternativa para el posconflicto colombiano* (Ediciones, pp. 21–45). Siglo del Hombre Editores.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Ediciones Colihue S.R.L. Buenos Aires (Capítulos 1, 2 y 3).
- República de Colombia. Decreto 1236 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación-y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14199>

- República de Colombia. Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>
- República de Colombia. 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>
- República de Colombia. 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>
- Saker García, J. (2013). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103. <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacio>.
- Santos, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos* (Universidad de Chile), 5(1). <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Vanegas, B (2018). Reformas educativas y proyecto de modernización en Colombia: entre discursos y resultados, 1900 – 1950-. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(13), 267-282. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n2.4642>
- Wallerstein, I (2006) *Análisis del sistema mundo*. Madrid: SXXI.
- Zambrano Martínez, N. R. (2019). Concepción teórica y metodológica para la formación de maestros en la escuela normal. *Conrado*, 15(68), 154-159. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/999>
- Zuluaga, O. (1994) Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12 y 13), 265). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221>

Citar artículo como:

Lozano-Flórez, D., Pérez, T., y Vásquez-Alape, L. (2024). Retos en la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Colombia. *Educación y Ciudad*, (46), e3083. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3083>

Fecha de recepción: 31 agosto de 2023

Fecha de aprobación: 27 de diciembre de 2023