

Comunidades Académicas: la resignificación del sentido de la escuela

Ruby Vanessa Hernández Marín*

Brayan Estiven Ramírez Torres**

Exteyxy Chica Echavarría***

Maribel Usma González****

Carlos Jovanni Londoño Londoño*****

* Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Colombia
rubyvanessah@gmail.com

** Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Colombia
brayanestivenramiresma@gmail.com.

*** Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Colombia
chicaechavarría31@gmail.com

**** Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Colombia
mari.ug@hotmail.com

***** Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán, Colombia
cajoloone@gmail.com.

Cómo citar este artículo:

Hernández Marín, R. V., Ramírez Torres, B. E., Chica Echavarría, E., Usma González, M., & Londoño Londoño, C. J. (2022). Comunidades Académicas: la resignificación del sentido de la escuela. *Cuadernos Pedagógicos*, 24(34), 1-15. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351560>

Resumen

El objetivo del presente estudio es determinar el origen de la Escuela Normal Superior (ENS) como comunidad académica orientada a la formación docente. Se realizó una investigación de campo desde un enfoque etnográfico y sociológico de la educación dentro de la ENS. La población estuvo constituida por docentes en formación del último nivel y docentes formadores del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán (Antioquia), una exrectora y una docente egresada y en ejercicio de una ENS, y docentes profesionales de la ENS. El análisis de los datos permitió detectar que, desde su aparición gracias a los Institutos Católicos de Educación, las ENS han sido comunidades académicas orientadas a la formación docente, con la pedagogía como saber fundante y con ella la formación y la educación como objetos de estudio. Se concluye que la ENS como comunidad académica es una escuela dinamizada por los núcleos epistemológicos para formar a los aspirantes a la carrera docente, a sus docentes profesionales sin formación pedagógica, cualificar a sus docentes y a quienes hacen parte de su zona de influencia. Como consecuencia, existe un mejoramiento continuo de los procesos que hacen parte de la naturaleza de la Normal y un reconocimiento una comunidad académica productora de conocimiento o saber pedagógico significativo por su aplicabilidad dentro y fuera de la ENS.

Palabras clave

Escuela Normal Superior, comunidad, comunidad académica, comunidad educativa, formación docente.

Academic Communities: Resignifying the Meaning of School

Abstract

The objective of this study is to determine the origin of the Escuela Normal Superior (ENS) as an academic community oriented to teacher training. Field research was carried out from an ethnographic and sociological approach to education within the ENS. The population was made up of teachers in training of last level and teacher trainers from the complementary training program at the Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita in Sopetrán (Antioquia), a former principal and a teacher graduated and in practice from an ENS, and professional teachers from the ENS. Data analysis evidenced that, since their appearance thanks to the Catholic Institutes of Education, the ENS have been academic communities oriented to teacher training, with pedagogy as a seminal knowledge and with it, training and education as study objects. It is concluded that the ENS as an academic community is a school moved by epistemological cores to train applicants for a teaching career and professional teachers without pedagogical training and qualify its teachers and those who are part of its area of influence. Therefore, there is a continuous improvement of the processes in the Normal and a recognition of the academic community as a producer of knowledge or significant pedagogical knowledge inside and outside the ENS.

Keywords

Escuela Normal Superior, community, academic community, education community, teacher training.

Introducción

Este artículo es producto de una investigación que responde al interrogante ¿Cuál fue el origen de la ENS como comunidad académica orientada a la formación docente? Tiene como propósito que directivos docentes, docentes en ejercicio y en formación, consejo directivo y consejo académico evalúen la ENS como comunidad académica. De esta forma, es posible diseñar o ajustar los planes de mejoramiento institucional para la recuperación, activación o la dinamización de la comunidad académica normalista y de sus subcomunidades académicas, entendidas como núcleos epistemológicos o interdisciplinarios orientados a la formación docente.

Esta investigación tuvo un enfoque etnográfico y sociológico de la educación dentro de la ENS y se ejecutó a través de varias estrategias investigativas. En primer lugar, el grupo de discusión con docentes en formación del último nivel y docentes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán (Antioquia), por medio de éste se analizaron factores internos y externos que han posibilitado la formación y continuidad de la ENS como comunidad académica y, en su interior, la formación de subcomunidades académicas o equipo docente. En segundo lugar, la entrevista a una exrectora, y a una docente egresada y en ejercicio de una ENS abordó las estrategias utilizadas para la formación docente, grupos o equipos de trabajo académico de docentes y sus impactos, antes, para y después de la reestructuración de las ENS. Por último, la entrevista a docentes profesionales de la ENS indagó sobre el sentido y significado que tiene para ellos la ENS.

Las muestras poblacionales provinieron del municipio de Sopetrán. Los criterios para la selección de las fuentes fueron: el conocimiento de los actores sociales, los contextos y las situaciones; el conocimiento y la participación de la realidad objeto de estudio; y sus experiencias y vivencias en relación con el objeto de estudio de la presente investigación (Galeano, 2004).

Como criterios de confiabilidad y validez en el proceso investigativo se tuvo en cuenta la confrontación de los datos obtenidos y la realidad; el hecho social que se estudia a través de la triangulación. En este escrito se presentan las voces de los actores como los implicados en este proceso investigativo. Además, el presente estudio se sustenta en las políticas educativas del MEN (1994 - 2020), Freire (2015) y Dewey (2002).

Las Escuelas Normales Superiores han tenido otros nombres antes del proceso de reestructuración, según la fundación, historia y contexto de cada institución, que las hace únicas y autónomas. En términos generales, para Quiceno, (1996):

Son un producto de los efectos de la Reforma protestante y de la contrarreforma católica. La importancia de la Reforma en materia educativa está en las críticas que hicieron Lutero, Montaigne, Erasmo y Rebeláis a la tradición medieval, a la filosofía escolástica y al dominio de la iglesia católica. (p. 126)

Su transformación continuó hasta convertirse en instituciones educativas formadoras de docentes con el nombre de Normales, en su mayoría, con apellidos y enfoques religiosos, dirigidas por comunidades religiosas, situadas y empoderadas en territorios determinados como su zona de acción o de influencia. Según el Decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020, las ENS son instituciones educativas que, aparte de prestar su servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, forman docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente -director rural-, mediante el programa de formación complementaria.

Desde el proceso de reestructuración de las ENS, según la Ley general de la educación 115 de 1994, Artículo 126, las ENS han sido sometidas por el Ministerio de Educación Nacional a pruebas y a filtros de su propuesta formadora de docentes en un proceso llamado verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria. De los resultados, depende el futuro de la ENS, ya que sin la autorización dejaría de ser una Escuela Normal formadora de docentes y una comunidad académica que tiene como objeto de estudio la pedagogía.

Para los actores educativos de cada ENS y los agentes externos, el programa de formación complementaria se considera un híbrido por la poca claridad en su definición: es una extensión de la educación del nivel de la media u otro ciclo de formación que ofrece la institución, o se está hablando de educación superior. Además, el MEN (1997) y (2008) en sus políticas y orientaciones educativas referidas a las ENS les da un tratamiento como si fuesen facultades de educación superior y, al mismo tiempo, como instituciones educativas regulares. Esta ambivalencia, lleva al silenciamiento y desaparición de las subcomunidades académicas de cada ENS como esa macro comunidad académica orientada a la formación docente.

Generalidades conceptuales sobre comunidad académica

Antes de aproximarse a los conceptos de comunidad educativa y comunidad académica, es importante realizar una breve aproximación a lo que se entiende por comunidad. Dentro de las acepciones que se encuentran en el Diccionario de la Lengua Española (2022), dos de ellas ofrecen pistas para iniciar las primeras comprensiones: “Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación” y “Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”. Con ello, se entiende que los vínculos de una comunidad se dan a través de los espacios, las características y los intereses compartidos. Sin embargo, el hecho de compartir un territorio y unos propósitos no asegura que emerjan comunidades.

Según Socarrás (2004), la comunidad es “algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (p. 177). Es decir, la proximidad gracias al espacio compartido es una condición de posibilidad, pero, más allá, son las

interacciones que se dan al situarse de forma histórica las que permiten reconocer propósitos comunes y, al mismo tiempo, otorgan sentido a la comunidad. Dewey (1998) ilustra este asunto al afirmar que “un libro o una carta pueden establecer una asociación más íntima entre seres humanos separados por millares de kilómetros que la que existe entre seres que viven bajo el mismo techo” (p. 16). Así, se comprende que el sentido de comunidad desborda el hecho de pertenecer a un espacio.

Sin embargo, tener intereses o propósitos comunes no asegura una comunicación que permita organizar las actividades particulares en función de lo común. Por consiguiente, “los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. Las partes de una máquina trabajan con un máximo de cooperación por un resultado común, pero no constituyen una comunidad” (Dewey, 1998, p. 16). De esta forma, la comunidad se entiende como algo que no es espontáneo o dado por la proximidad, exige la comunicación necesaria para que todos reconozcan y se vinculen al fin común. Así, se desprende un sentido de pertenencia, cooperación y afecto.

Esta aproximación al sentido de comunidad -en general- es útil para comprender la comunidad educativa como un asunto que trasciende la mera enunciación legal. En el artículo 6 de la Ley general de educación se define la comunidad educativa como:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. (MEN, 1994, p2).

De acuerdo con lo anterior, el concepto de comunidad educativa suele utilizarse en los proyectos educativos institucionales, manuales de convivencia; en general, como un término común para referirse a los distintos actores dentro de las instituciones educativas. Pero, una vez se comprende el sentido de comunidad, se entiende que esta no se da por garantizada por compartir un espacio común, en este caso el de la escuela y su contexto. Coherente con lo anterior la comunidad educativa:

Debe ser un grupo que se construya desde lazos afectivos, de solidaridad, de acción colectiva, donde la palabra y el poder no lo ejerzan únicamente las directivas de la institución, sino que sea una real comunidad en la que se involucren vecinos, padres y estudiantes, que trascienda lo puramente académico y donde sus prácticas se relacionen más con los fenómenos sociales. (Angarita y Puentes, 2014, p. 27)

De esta forma, la comunidad educativa no se instaura a partir de la casualidad de pertenecer a una institución con un propósito claramente definido en el PEI, sino mediante la interacción, los espacios de participación, la toma de decisiones, el establecimiento de acuerdos. En suma, ésta se piensa como un espacio democrático que incluso desde los conflictos y tensiones busca construir ese interés común. En ese sentido, se deben crear esos espacios de posibilidad para vivenciar las instituciones educativas como una comunidad: “El maestro necesita proteger la individualidad del alumno, pero, el peligro mayor de la educación es enfocar todos los esfuerzos en el desarrollo del individualismo, abandonando la orientación hacia la vida de la comunidad que debe iluminar toda educación” (Runge et al., 2018, p. 23). Por consiguiente, el afianzamiento de la comunidad educativa posibilita la formación para vivir en comunidad. Este asunto se enuncia como un propósito de todo proceso educativo, más si se comprende que en el contexto de la modernidad, que implica un marcado afán de progreso individual, cada vez son más difíciles las experiencias comunitarias.

Dado lo anterior, es pertinente pensar en la formación del docente como aquella que le permite hacer frente a los retos que trae el contexto actual. Calvo et al. (2004), al realizar un estudio documental de la formación docente en Colombia entre los años 1993 y 2003, evidenciaron que esta tiende cada vez más a favorecer la formación de un maestro crítico, reflexivo e investigador. Sin embargo, se preguntan si las prácticas cotidianas en las instituciones favorecen este tipo de formación. Por ello, la formación en investigación cobra relevancia, puesto que problematiza asuntos que en la rutina escolar pueden ser naturalizados y posibilita la formación de un docente crítico. De ahí que sea necesario formar y mantener comunidades académicas al interior de las instituciones formadoras de maestros.

La comunidad académica se define como “un tipo particular de grupo, organizado en torno a la dinámica de producción de conocimiento, y donde el trabajo científico y sus productos, son regulados por normas aceptadas por todos” (Barahona, 2018, p. 77). Es decir, la tarea central de este tipo de comunidad es la investigación. Además, a ella suma la divulgación del conocimiento y la formación de profesionales, si se encuentra inscrita dentro de instituciones educativas a nivel superior.

Por su parte, Triana et al. (2001) permiten comprender el carácter interdisciplinario que se puede encontrar en la comunidad académica. Esta se entiende como un conjunto de personas que con distintos conocimientos pretenden dar respuesta a una problemática de interés común: “es decir, la común-uniión no sólo es de personas sino también de conocimientos particulares. Pero también, es la unión de potencialidades, es decir, de disposiciones frente al trabajo conjunto” (p. 44). Los autores comprenden la comunidad académica como escenario de la acción comunicativa, en la medida en que se abre a cuestionar mediante argumentos lo legítimo e ilegítimo y, en ese acto comunicativo, se crea un impacto académico que de algún modo beneficia a un grupo de personas.

Génesis de la ENS como comunidad académica

El origen de la ENS como comunidad académica se remonta a la época medieval, donde la iglesia católica tenía una hegemonía en la sociedad. Para expandirse, toma como estrategia entrar al contexto educativo mediante la creación de institutos católicos de educación desde los niveles elementales hasta las formas superiores (escuela, colegio y la universidad), los cuales hacían parte de convento y las escuelas catedralicias (Quiceno, 1996).

Más adelante, debido a las diferentes reformas de cada época y respaldados por las normas constitucionales y las políticas educativas de Colombia; los institutos católicos educativos toman la forma de una institución educativa Normal. Se enfocan en la formación docente y no en el tipo de persona religiosa como lo venían haciendo, sin hacer a un lado la cultura religiosa en los planes y estrategias de formación docente que están a cargo de directivos docentes y docentes provenientes de comunidades religiosas en convenio con la parroquia del pueblo o del barrio, con la participación de docentes laicos. A continuación, se exponen algunos testimonios:

La Normal de Sopetrán durante 54 años estuvo dirigida por las hermanas Carmelitas. Ellas se preocupaban mucho por la formación de un docente que supiera qué se enseña y cómo se enseña. La formación docente era exigente y se centraba en los aspectos: religioso, espiritual, académico, humano y psicológico (Exrectora de una ENS, comunicación personal, 01 de junio de 2022).

La Normal se encargó de la profesionalización de todos aquellos maestros rurales que salían con ese título desde cuarto bachillerato. Ellos regresaban a la Normal para hacer los cuatro niveles de profesionalización del magisterio. (Exrectora de una ENS, comunicación personal, 01 de junio de 2022)

Las hermanas eran las maestras de pedagogía, lo hacían muy bien y de forma exigente. Todas las áreas y disciplinas eran orientadas a la formación de ese docente ejemplar en la sociedad; desde su carácter, personalidad hasta la construcción de su propio método para enseñar. (Exrectora de una ENS, comunicación personal, 01 de junio de 2022)

Las hermanas Carmelitas que orientaban la práctica pedagógica eran muy exigentes, nos enseñaban hacer letras, carteleras, el material didáctico, la planeación de la clase y cómo darla. Todo lo que se hacía en la Normal como el mes de la Virgen María(mayo) se debía proyectar en la práctica pedagógica. (Una docente egresada y en ejercicio de una ENS, comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

En los testimonios anteriores se reafirma que la ENS como comunidad académica surge de los intereses de la iglesia católica por mantener su poder y control en la sociedad, pero debido a las diversas reformas, el clero se ve amenazado

y obligado a retirarse de manera parcial. La institución seguía a cargo de comunidades religiosas quienes orientaban el cuerpo docente desde principios éticos, morales, espirituales, pedagógicos y psicológicos. Así, la ENS funcionó bajo un paradigma educativo tradicional con un enfoque humanista y religioso, que a la vez servía como filtro para la entrada de los docentes en formación y de los docentes formadores, dando origen e importancia al término de vocación docente.

Las comunidades religiosas que dirigían la ENS, en su interés por seguir manteniendo la hegemonía de la iglesia en la comunidad y sobre las demás instituciones educativas, enfocaban su atención en la buena imagen de la institución, a través de la formación de sus docentes, con un alto reconocimiento en la sociedad. Por lo tanto, era difícil ingresar a la formación docente y como docente en ejercicio, para lo cual se conformaba un grupo interdisciplinario que, sin saberlo en ese tiempo, era una subcomunidad académica encargada de evaluar a los aspirantes a formación docente y a los docentes que deseaban trabajar en la institución educativa. En las voces expuestas también se puede inferir que en el interior de la ENS se daba un trabajo integrado de áreas y/o disciplinas, que se acerca a una cultura colaborativa e interdisciplinaria o a subcomunidades académicas, puesto que: eran asociaciones funcionales con reciprocidad en sus intereses (Dewey, 2002).

El Decreto 3012: La oficialización de la ENS como comunidad académica

En el apartado anterior se habló de las apariciones de la ENS como comunidad académica encaminada a la formación docente. Ahora, se estudiará su estructuración y fundamentación legal desde el Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997. Este decreto hace referencia a la restauración de las Escuelas Normales Superiores y su aprobación para atender programas de formación de docentes para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria.

Ante el anuncio del Ministerio de Educación nacional (MEN, 1997) sobre la obligatoriedad de la reestructuración de la ENS, se generó una fuerte tensión. Tras el retiro de la comunidad religiosa, la institución educativa quedó en manos de docentes preparados por las monjas, quienes debían asumir el reto que el MEN le ponía a las “Normales como los barcos de papel que han sido en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una sociedad” (Echevery, 1996, p. 22). A continuación, se presentan algunos testimonios.

Para la reestructuración de la Normal nos exigían tres cosas: tener planta física propia, proyecto educativo institucional y licencia de funcionamiento como Normal. En ese momento hacía poco que la Normal estaba bajo mi dirección, ya que las monjas se tuvieron que ir de la institución porque ellas no admitían a las niñas embarazadas, pero la Ley general de la educación 115 de 1994 las respaldaban. Debido a esta situación, el grupo de profesores quedó en una división, unos con el paradigma de las monjas y otros con lo propuesto en la Ley 115 a favor del derecho a la educación. A mí me tocó unir a los profesores, tuve como esa iluminación o esa sabiduría y en decirles: bueno yo estoy por encargo y

seguramente voy a concursar y si gano la rectoría, ustedes me van a apoyar o ustedes me van a rechazar, ellos dicen que me apoyan y es un aliento para empezar a trabajar, muy horrible con toda esa transformación. (Exrectora de una ENS, comunicación personal, 01 de junio de 2022)

Uno para ser rectora tiene que ser muy estratégico, yo siempre he dicho: una persona es líder cuando es capaz de visualizar para qué me sirve cada integrante y delegarle esa función. Lo bonito de un grupo es el trabajo en equipo y que sea bastante heterogéneo, entre más heterogéneo es, más fácil el proceso debido a esa diversidad de cualidades y capacidades. A mí me criticaban porque pensaban que yo tenía docentes preferidos, no eran cierto esto, ellos eran los capaces o los líderes. Cuando yo escojo ocho personas líderes y capaces, les asigno los procesos que había que desarrollar según la norma, pero primero la estudiaba en compañía de un docente con esa capacidad de comprensión jurídica como fue el profesor Jaime Acevedo, estudiamos la norma y la contextualizamos en la Normal. Cada líder debía conformar un equipo de trabajo asociando a otros docentes afines a sus capacidades e intereses. Había docentes que solo me servían para la realización del aseo del espacio para trabajar y para la exposición de avances ante el MEN, esto lo consideraba necesario e importante como los demás trabajos. (Exrectora de una ENS, comunicación personal, 01 de junio de 2022)

La reestructuración de las ENS, aparte de ser una exigencia del Ministerio de educación nacional (1997), se convierte en un pretexto importante para la estructuración y la institucionalización del equipo docente con una cultura colaborativa e interdisciplinaria intercedida por el diálogo, considerado por Freire (2015):

Como ese encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú (...), si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. (p. 107)

La dirección de la ENS Santa Teresita fue recibida por uno de sus docentes, quien era conocedor de la naturaleza de la Normal, debido a su participación activa y a la preparación recibida por la comunidad religiosa sobre los procesos institucionales y el paradigma pedagógico para la formación docente. Bajo esta nueva dirección, a partir del reconocimiento del otro: sus capacidades, intereses y necesidades se conformaron equipos de trabajo docente con tareas específicas, pero encaminadas al mismo propósito, en este caso la reestructuración de la ENS y su aprobación para la formación de docente del nivel de preescolar y de la básica primaria¹. De esta forma, se da la estructuración y la oficialización de un equipo docente como subcomunidades académicas al interior de la institución, a la vez se oficializa a la ENS como una comunidad académica que tiene como objeto de estudio la pedagogía orientada a la formación inicial de docentes.

La ENS: una comunidad académica que forma y cualifica a sus docentes

Las ENS se consolidaron cada vez más como comunidades académicas para la formación docente. A continuación, se centra la atención en la formación y cualificación de los docentes normalistas, los profesionales que entran a la carrera docente y llegan a laborar a la institución educativa, y los docentes en ejercicio que laboran en la zona de influencia de la Normal.

Los equipos docentes de trabajo o las subcomunidades académicas conformadas al interior de la ENS continuaron evolucionando hasta tener el nombre de núcleos interdisciplinarios o epistemológicos. Estos grupos se organizaron de manera estable ya que cada integrante trabajaba de acuerdo con sus aptitudes. De este modo, podía aportar a los demás integrantes, al núcleo y a la misma ENS como comunidad académica general y con una repercusión y/o proyección social en su zona de influencia (Dewey, 2022).

Enseguida, se exponen algunos testimonios sobre el trabajo realizado por los núcleos epistemológicos y su proyección social:

Yo les daba el contenido que se necesitaba transformar en los diferentes núcleos, en el horario de clases veíamos como podían tener los integrantes del grupo las mismas horas libres, para que se pudieran reunir y así poder trabajar en sus procesos respectivos. (Exrectora de una ENS, comunicación personal, 01 de junio de 2022)

En la normal se conformaron núcleos disciplinares, cada uno tenía un día y un horario especial en la semana para reunirse. Los núcleos se conformaron con las áreas afines y cada uno tenía un proyecto que apuntaba al proyecto general de la Normal el cual se refería a la didáctica. En los núcleos nos reuníamos a trabajar en los procesos que debíamos desarrollar con los estudiantes, estudiábamos los lineamientos, hablábamos sobre esos procesos y cómo los veíamos en los estudiantes. Definíamos un plan de trabajo para el próximo encuentro. El trabajo por núcleos nos llevó a organizar las clases por bloques, para que se pudiera dar el espacio para el encuentro de las áreas. (Una docente egresada y en ejercicio de una ENS, comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

La Normal se proyectaba a la zona de influencia a través de capacitaciones desde los núcleos, entonces iban y capacitaban a los municipios donde hacían la solicitud, como Liborina, Ebéjico. Por ejemplo, en Liborina se dio una capacitación de matemáticas y de español, unos iban los viernes por la tarde y otros el sábado en la mañana. (Una docente egresada y en ejercicio de una ENS, comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

A continuación, se presentan algunos testimonios sobre el sentido y el significado de la ENS para los profesionales que entran a la carrera docente y llegan a laborar a la institución educativa.

Cuando uno llega como profesional, ingeniero a una Normal, siempre hay temores, porque dicen que las Normales son las fuentes de la didáctica y la pedagogía. Uno como ingeniero es muy cerrado en los aspectos de la nota, pero a través del tiempo en la Normal vas adquiriendo la formación para tratar al estudiante en lo académico, en lo personal y en su parte integral. Uno debe adaptarse a los ritmos de las Normales y empezar a leer y a estudiar porque toda esta pedagogía y didáctica se aprende en el ejercicio y en las recomendaciones que te dan tanto los directivos, como profes para cada día ir mejorando en tu quehacer pedagógico. (Ingeniero y docente en ejercicio de una ENS, comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

La Normal para mí es una escuela porque como es la primera institución y didáctica en la que he trabajado, en lo poco y lo mucho que sé lo he aprendido acá, especialmente en los primeros años que llegué a la institución porque se aplicaban tantas estrategias diversas de la pedagogía activa, recuerdo mucho las clases paseos, yo creo que son imágenes inolvidables, todos los recorridos que hacíamos con toda la organización previa, por todo lo que pasaba después, porque igual había que llegar a hacer un trabajo con los chicos, recuerdo también las ferias del conocimiento, era un espacio para que los muchachos desarrollaran habilidades y enfrentarse a un público, presentar sus producciones, de los compañeros. (Trabajadora social y docente en ejercicio de una ENS, comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

Cuando entré a la carrera docente no contaba con los suficientes elementos pedagógicos, para abordar la praxis pedagógica como tal, pero me encuentro con un grupo de profes, de la Normal que empezaron a compartir experiencias basado en la teoría y la praxis, fue ahí donde yo me fui acomodando a esas formas muy particulares de enseñar, pero también fui objeto de aprendizaje dentro de la Normal, conocí todos los enfoques pedagógicos que se han manejado a nivel institucional. (Político y docente en ejercicio de una ENS, comunicación personal, 31 de mayo de 2022)

De acuerdo al cotejo de los testimonios anteriores y lo expuesto por Freire (2015):

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p. 107)

Los núcleos epistemológicos fueron subcomunidades académicas y espacios ganados por los docentes para el diálogo pedagógico, el diálogo de saberes, la reflexión pedagógica, el contacto físico y la reflexión crítica encaminada a la

autoformación y a la formación colectiva entre pares educativos. Estos núcleos son motores y fuentes de alimentación de la ENS como comunidad académica activa, participativa, flexible y dinámica que forma y cualifica a sus docentes egresados y a los profesionales que llegan a laborar en ella; se proyecta para la cualificación docente en aspectos pedagógicos, académicos, curriculares y otros solicitados por otras instituciones educativas.

Al cuestionar a las fuentes sobre la aparición de la ENS como comunidad académica, estas expresaban en sus rostros y en sus palabras tristeza y nostalgia por la desaparición y el silenciamiento de los núcleos epistemológicos. Esto ha generado un distanciamiento y frialdad en las relaciones interpersonales, como pares académicos, el desconocimiento de las capacidades, intereses y necesidades del otro actor educativo, y una Escuela Normal con menos proyección social. Esta situación ha venido teniendo repercusiones en la formación docente y en el reconocimiento de la ENS como comunidad académica.

Consecuente con lo que se ha expuesto, se le preguntó a un grupo de docentes en formación del último nivel y a docentes en ejercicio de una ENS sobre los factores internos y externos que han posibilitado la formación y continuidad de la ENS como comunidad académica y la formación de subcomunidades o equipo docente. Las respuestas comunes fueron:

Cada docente realiza la ejecución de las clases desde su área y su forma de trabajo individual, nunca noté un trabajo en colectivo por parte de los docentes, incluso en algunas clases de diferente docente hubo contradicciones en cuanto a la misma enseñanza.

El trato inadecuado e impertinente que se le ha venido dando a la ENS por parte del Estado colombiano. También, debido a los nuevos modelos administrativos que desconocen la naturaleza de la ENS, dejando a un lado los procesos anteriores, orientados a la formación docente, como es el caso de los equipos docentes.

Por lo visto, las ENS siguen siendo barcos de papel que navegan en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una sociedad (Echevery, 1996), ya que están quedando a cargo, en los gobiernos de turno del Estado y en las Normales mismas, de dirigentes que no conocen la naturaleza de las ENS; por lo tanto, no dimensionan su significado, para el territorio y zona de influencia.

A manera de conclusión

El surgimiento de la ENS como una comunidad académica se da gracias al interés de la iglesia católica por mantener su predominio en la sociedad durante la época medieval. A través de la creación de las escuelas catedralicias para la formación de docentes católicos, se buscó expandir la doctrina mediante un paradigma

pedagógico con metas humanistas, metafísicas y religiosas, que se centró en el desarrollo del carácter, por medio de la disciplina y la imitación del buen ejemplo.

La ENS Santa Teresita del municipio de Sopetrán con la reforma educativa propuesta en la Ley general de educación 115 de 1994 y fundamentada por la Constitución Política de Colombia de 1991, en específico el derecho a la educación; flexibilizó el paradigma pedagógico con el que seleccionaba y formaba a los aspirantes a maestros. Dentro de este marco, los directivos y docentes de la ENS Santa Teresita que pertenecían a las comunidades religiosas, trataron de mantener el sistema de formación de docentes inicial. Pero esta vez, se vieron obligados a replantearse o abandonar la institución, como fue el caso de casi todas las ENS.

Cuando el Decreto 3012 del MEN buscó que las ENS se convirtieran y operaran en unidades de apoyo académico para atender a la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de la educación básica primaria, la ENS ya venía operando como una comunidad académica en la formación de docentes, pero el decreto permitió la consolidación, institucionalización, oficialización y el reconocimiento público como comunidad académica formadora de docentes.

Los núcleos epistemológicos han sido los dinamizadores de la ENS como una comunidad académica, orientada a la formación inicial de docentes, a la cualificación de sus docentes en ejercicio (profesionales, licenciados y normalistas) y de los que hacen parte de su zona de acción, tomando como eje articulador la práctica pedagógica de sus docentes en formación, la cual permite el estudio, acompañamiento pedagógico, curricular y la investigación formativa. Esto se hace evidente en los convenios que cada ENS celebra con los centros de práctica, en la sistematización y en los instrumentos de evaluación de las mismas.

Unido a lo anterior, la ENS como comunidad académica ha contribuido al mejoramiento continuo de los procesos que hacen parte de su propia naturaleza, lo que le ha dado un reconocimiento como comunidad académica productora de conocimiento o saber pedagógico significativo por su aplicabilidad dentro y fuera de la ENS, a pesar de las diversas adversidades internas y externas por las cuales viene atravesando.

Notas

1. El Decreto 3012 en su Artículo 1° hace alusión a las ENS como instituciones educativas que operan como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

Referencias bibliográficas

- Angarita, C. J. R. y Puentes, W. T. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Revista Educación y Ciudad*, (27), 139-146.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/37/32>
- Barahona, E. (2018). Una propuesta analítica para el estudio de las comunidades académicas en el contexto de la institución universitaria. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 24(38), 74–90. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v24i38.6766>
- Calvo, G., Lara, D. y García, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N°47 II semestre,4-13.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519>
- 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>
- Constitución Política de Colombia 1991
<https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/COLOMBIA-Constitucion.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Diccionario de la Lengua Española (2022). <https://dle.rae.es/>
- Echeverry, J. (1996). Proyecto Reestructuración de Escuelas Normales en el Departamento de Antioquia. *Educación y Pedagogía: Revista pedagógica Universidad de Antioquia*, 8(16),19 -28. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/605>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. EAFIT.
<https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1997, 19 de diciembre). Decreto 3012. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). Decreto 1236. Reglamentación y fundamentación de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400864_pdf.pdf

- Quiceno, H. (1996). Origen de las Escuelas Normales y de los institutos de pedagogía en la época moderna. *Educación y Pedagogía: Revista pedagógica Universidad de Antioquia*, 8(16),126 -153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/issue/view/605>
- Runge, A. K., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/823?locale-attribute=fr>
- Socarrás, Elena (2004): "Participación, cultura y comunidad", en Linares Fleites, Cecilia, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores): La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano. La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, p. 173-180.
- Triana, J. A., Quintana, B. A. y Barrero, H. R. (2001). Comunidad académica: Un espacio de interacción de saberes. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 10(17), 43-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121278>