



**Vigencia del dispositivo formativo comprensivo como
referente pedagógico de la Escuela Normal Superior de
Envigado¹**

Miguel Ángel Albor Liconá ¹

Luis Fernando Pérez Rúa ²

José Alexander Estrada Villa ³

Ángela María Bolívar Castaño ⁴

Lucía Amparo Monsalve Álvarez ⁵

María Nancy Montoya Ramírez ⁶

Alejandra Soto Herrera ⁷

Valeria Vanegas Giraldo ⁸

Lilibeth García Muñoz ⁹

Isabela Rodríguez Londoño ¹⁰

Karen Cuartas Guerra ¹¹

Daniela Franco Guerra ¹²

Jefferson Jurado Marulanda ¹³

Gladys Elena Durango ¹⁴

Valeria Villada Santamaria ¹⁵

Gabriel Jaime Pérez Zabala ¹⁶

- 1.* mialbor@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0002-5216-3018>
- 2.** luisfernadopr@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0001-6965-8546>
3. alex.estrada@iende.edu.co.
<https://orcid.org/0009-0002-0221-1138>
4. angela.bolivar@iende.edu.co.
<https://orcid.org/0000-0001-8655-7915>
5. lucia.monsalve@iende.edu.co.
<https://orcid.org/0009-0006-2492-4250>
6. maria.montoya@iende.edu.co.
<https://orcid.org/0009-0008-2546-7295>
7. sotoaleja303@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0008-4010-4580>
8. valeriaagosto0809@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0006-2128-3195>
9. llibethmunoz19@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0006-8545-7190>
10. irodriguezlondono5@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0005-3592-2632>
11. Karen1993cg@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0008-2783-1062>
12. danielafrancoguerra9709@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0008-7059-7005>
13. juradojefferson@outlook.com.
<https://orcid.org/0009-0009-3998-4442>
14. s.o.s.serviciosluz@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-9462-5687>
15. v.villadasantamaria@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-7402-5633>
16. gperezabala@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-2233-0363>

Cómo citar este artículo:

Albor Licona, M., Pérez Rúa, L., Estrada Villa, J., Bolívar Castaño, A., Monsalve Álvarez, L., Montoya Ramírez, M., Soto Herrera, A., Vanegas Giraldo, V., García Muñoz, L., Rodríguez Londoño, I., Cuartas Guerra, K., Franco Guerra, D., Jurado Marulanda, J., Elena Durango, G., Villada Santamaria, V., y Pérez Zabala, G. (2024). Vigencia del dispositivo formativo comprensivo como referente pedagógico de la Escuela Normal Superior de Envigado. *Cuadernos Pedagógicos*. 26(37). pp.1-20.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/357370>

Resumen

Preguntarse por la “Vigencia del Dispositivo Formativo Comprensivo -DFC- como referente conceptual de la Escuela Normal Superior de Envigado -ENSE-”, que fue planteado por el grupo ACIFORMA (Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de una propuesta comprensivo de la formación docente), indagando con los docentes y directivos docentes que estuvieron en su implementación y que se han ido sumando a la comunidad académica, así como con uno de los miembros investigadores que lo plantearon y desarrollaron, permite entender ¿cuáles fueron los horizontes comprensivos y epistemológicos bajo los que se estableció en la institución esta propuesta?, ¿qué de ello se ha cumplido y qué falta por hacer?, ¿cómo es entendido, qué concepciones y construcciones de sentido tienen los maestros, si lo comprenden o si les es indiferente? De este modo, se genera un impacto en la comunidad educativa y se establecen rutas hacia dónde pensarse como proyecto de formación de maestros en el municipio de Envigado y la zona de influencia de la Subregión Aburrá Sur, dado que pensar el DFC permitirá reflexionar sobre los horizontes institucionales.

Palabras Clave

Currículo; Dispositivo Formativo Comprensivo; formación de maestros; práctica pedagógica; Proyecto Educativo Institucional; saber pedagógico

Validity of the Comprehensive Training Device as a Pedagogical Reference of the Normal Superior School of Envigado

Abstract

To question the "Validity of the Comprehensive Training Device as a conceptual reference for the Superior Normal School of Envigado -SNSE-", proposed by the ACIFORMA group (Pedagogical appropriation of the intellectual field of education for the construction of a comprehensive model for teacher training), involves investigating with the teachers and teacher leaders who were part of its implementation and those who have joined the academic community, as well as with one of the research members who proposed and developed it, allows us approaching to understand, what were the comprehensive and epistemological horizons under which this proposal was established in the institution? Which aspects have been fulfilled and what remains to be done? How is it understood, what conceptions and constructions of meaning do teachers have about it, do they understand it or is it irrelevant to them? In this way, the study generates an impact in the educational community and routes are established towards the teacher training project in the municipality of Envigado and the surrounding area of the Southern Aburrá Subregion, because thinking about the Comprehensive Training Device will allow for reflection on the institutional horizons

Keywords

Curriculum; Comprehensive Training Device; teacher training; pedagogical practice; Institutional Educational Project; pedagogical knowledge.

El dispositivo formativo comprensivo reconfigura el flujo procedente de la historia de las prácticas pedagógicas, conjuntamente con sus interacciones con el panorama conceptual de la pedagogía, debe navegar por senderos que encierran, para su constitución, retos diferentes a los de la historia. (Echeverri-Sánchez, 1996, p. 101)

1. Introducción

Pensar la “Vigencia del Dispositivo Formativo Comprensivo -DFC- como referente conceptual de la Escuela Normal Superior de Envigado -ENSE-”, en clave de aporía histórico-pedagógica, es una invitación a tener un razonamiento cruzado de contradicciones en contraposición a los modelos pedagógicos. Es un encuentro para considerar la validez, la legitimidad de las teorías pedagógicas propias del campo pedagógico de la ENS, de sus momentos de crisis, de su capacidad de acoger en términos de Echeverri-Sánchez (1996):

Lo sistemático y lo heterogéneo, la práctica y lo experimental. Los diferentes agrupamientos investigativos que forman ese campo, que generan y desarrollan conceptos que tienen capacidad de ir organizando una tradición crítica en pedagogía que se puede ligar a una construcción donde los conceptos pedagógicos gozan de una mayor autonomía con respecto a lo social y a lo político. (p. 73)

El efecto de este campo entendido como aquello que se produce y puede comprenderse, aún representa un valor histórico. Es, además, una arqueología del planteamiento de Deleuze (2010) sobre la pedagogía entendida como dispositivo, retomado por autores como Alberto Echeverri y por los grupos de investigación REDMENA y ACIFORMA, como una impronta de la idea de ENS en el proyecto de reestructuración que nació de la lucha por salvar las escuelas normales en Antioquia y el país en el siglo XX. Entendiendo el dispositivo como aquello que permite ver y decir sobre la comprensión de un campo caótico y opaco; no en una racionalidad eterna, fijada; sino móvil, en devenir; con el dispositivo se habla de racionalidades. (Zuluaga-Garcés et al., 2005)

Cuestionarnos sobre esta propuesta es entrar a revisar el concepto de vigencia. Refiere una revisión consciente para reconocer qué tanto un término, proceso, concepto o desarrollo aún dice algo, aún cuestiona, devela una realidad o si, simplemente, ha dejado de tener un significado. De ahí que sea pertinente podernos acercar a la etimología del término: “La palabra vigencia está formada con raíces latinas y significa “cualidad que está en vigor”. Sus componentes léxicos son: vigere (tener vigor), -nt- (agente, el que hace la acción), más el sufijo -ia (cualidad).” (Diccionario Etimológico Castellano en Línea-DECEL, 24 de marzo de 2023, párr. 1). Así las cosas, es preguntarnos sobre sus racionalidades y el desarrollo, avance y marcha en la actualidad del DFC, desde su concreción en el año 1996 como una apuesta del trabajo del equipo de reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia (ACIFORMA), perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La vigencia del DFC dentro del proceso educativo de la ENSE, tiene la tarea de revisar la vigencia del proyecto educativo institucional, en tanto la relevancia en la formación de maestros, tal como lo expresan De Tezanos (2022), Echeverri-Sánchez (2021) y Hernández-Rodríguez et al. (2021).

2. Justificación

Se propuso el tema: “Vigencia de las Escuelas Normales Superiores en la formación de maestros” con base en el DFC, que fue planteado y desarrollado por el grupo ACIFORMA en cabeza del profesor Jesús Alberto Echeverri-Sánchez en el año 1996 y que, desde ese entonces, ha sido trabajado en el contexto de las ENS del departamento de Antioquia. A partir de este horizonte epistemológico, la ENSE asumió el DFC como el marco en el que desarrolla su trabajo para la formación de maestros en el municipio de Envigado.

Este referente pedagógico es la base que nos condujo a pensar y desarrollar la investigación en esta comunidad educativa, en especial, partiendo de la pregunta ¿Qué vigencia tiene el DFC en el contexto de la ENSE en su proyecto de formación de maestros? De esta manera, se revisó, desde las comprensiones de los maestros y directivos docentes, ¿cuál es el conocimiento del DFC?, ¿cómo están siendo concebidos los desarrollos epistemológicos? y ¿qué tanta aplicación tiene en el contexto actual?

3. Metodología

Es una investigación de corte cualitativo que permite la comprensión de lo que ha ocurrido, centrándose en los significados, las percepciones, las concepciones y experiencias referidas por los docentes y directivos docentes de la ENSE. Esto frente al DFC que el grupo ACIFORMA planteó como una disposición de la comunidad académica en núcleos interdisciplinarios para la apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de una propuesta comprensiva para la formación de maestros (Vain, 2012).

Esta investigación permite interpretar cómo ha sido asimilado el DFC por los docentes y directivos docentes de la ENSE, cómo lo conciben, y de qué manera construyen la realidad pedagógica a partir de él. De igual forma, cómo esta comprensión supone, por un lado, la construcción de sentido y, por otro, modos diferentes, diversos y singulares de construirlo.

De este modo, la presente investigación se centró en grupos focales (maestros y coordinadoras que aún perviven desde el proceso de resignificación de 1996 con el grupo ACIFORMA). Fueron abordados desde entrevistas semiestructuradas como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), al referirse a la pertinencia de una interacción que permita ahondar en aspectos esenciales de la temática en cuestión. Así mismo, se llevó a cabo una entrevista a profundidad con el Dr. Juan Felipe Garcés

Gómez, uno de los autores del equipo ACIFORMA, encargado de la investigación con las ENS de 1996.

Esto nos llevó a formular un cuestionario a toda la comunidad de profesores para realizar, luego, el análisis de los datos como lo plantean Hernández-Sampieri et al. (2014): “La acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes” (p. 418). A partir de esta metodología y esperando poder dar claridad sobre la vigencia o no del DFC en la ENSE, se propusieron las siguientes preguntas que apoyaron la construcción de los instrumentos para el desarrollo del trabajo de campo en el proceso de la investigación.

3.1 Preguntas

¿Cuáles son las concepciones de los docentes y directivos docentes sobre el DFC en la ENSE?

¿El DFC tiene validez, o, por el contrario, ha sido subsumido por el concepto de modelo pedagógico u otros referentes en la ENSE?

¿Cuál es la vigencia del DFC como referente pedagógico de la ENSE?

4. Categorías de trabajo y ejes de sistematización

Las categorías de análisis que se abordaron en el desarrollo de la presente investigación y que nos posibilitaron llevar a cabo el análisis de la información enmarcando el contexto para reflexionar e indagar sobre la vigencia del DFC fueron: DFC; Núcleos Interdisciplinarios-Núcleos de Saber; Didáctica-Didácticas; Modelo Pedagógico y Campo-Campos. Estas categorías se hallan dentro del marco de la revisión de la vigencia del proyecto de formación inicial de maestros para la ENSE.

4.1 DFC

El DFC es una herramienta de interpretación, que recoge los hechos claves que han atravesado la historia del maestro y la forma como han interpretado los conceptos articuladores de la pedagogía. Es un campo de aplicación abierto a muchas posibilidades. Es un diálogo abierto entre la pedagogía y la ciencia. Es la unidad entre la enseñanza y la formación.

El diseño del DISPOSITIVO comprensivo de la formación de maestros invita a articular el análisis histórico al hermenéutico o epistemológico y el pasado al presente, a un diálogo entre ciencia y pedagogía, postulado por Herbart al proclamar la unidad entre enseñanza y formación. (Echeverri-Sánchez, 1996, p. 100)

Por tanto, el DFC es el garante de la naturaleza pedagógica de la institución y su permanente renovación. Por consiguiente, el DFC acoge modelos, enfoques,

corrientes porque de todos retoma algo. Es decir; de cada uno de ellos nos servimos cuando lo necesitamos. No obstante, no es un modelo, ni una forma escrita, sino una forma de organizar los procedimientos hacia la búsqueda de un objetivo común. El DFC es muy útil porque nos permite mirar de qué tradiciones partimos y qué posiciones asumimos al respecto.

El dispositivo gira en torno a lo pedagógico, a la cotidianidad del maestro, el niño y la escuela. Y cada uno a su manera se va a interrogar por la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la educación, y en este preguntar, se gestan las conceptualizaciones y prácticas que trazan rumbos posibles a la formación de maestros. (Echeverri-Sánchez, 1996, p. 101)

Es así como en la propuesta institucional “Investigando... nos hacia la formación de maestros cultos” de la ENSE, ha de inspirar una reflexión curricular determinada. La característica de un currículo centrado en la formación investigativa, radica en su posibilidad de permitir cambios de estructuras, concepciones y visiones. De este modo, entre las diversas corrientes pedagógicas que sustentan los diseños curriculares y que expresan líneas de fuerza en el pensamiento y/o la práctica educativa, asumimos el DFC, en tanto, es un campo abierto a muchas posibilidades.

4.2 Núcleos Interdisciplinarios-Núcleos de Saber

Adoptamos la definición de núcleos del saber pedagógico que proponen Blanco et al. (2000): “Categorías que agrupan los aspectos fundamentales de la pedagogía; por tanto, pueden y deben constituirse en la base común de la formación de educadores” (p. 13). En este marco, los mismos autores sugieren que los núcleos:

Articulan distintos tipos de teorías y modelos alrededor de los temas fundamentales de la pedagogía, pero también articulan conjuntos de problemas de la realidad educativa y de la experiencia pedagógica para ser investigados, analizados, comprendidos y resignificados con el apoyo de la teoría. En otras palabras, los núcleos, a la vez que se articulan entre sí, articulan los conocimientos teóricos, los problemas de la realidad y el conocimiento producto de la experiencia. (p. 13)

Vemos cómo los núcleos se convierten en una forma de organización curricular que permiten reunir varios aspectos en la enseñanza de saberes específicos propuestos desde los diferentes campos disciplinares. Desde la ENSE, esto permite ver a los núcleos interdisciplinarios como una oportunidad de construir saber pedagógico y vincularlos a la investigación, no adoptar dicha organización como asignaturas y temas aislados, sino como una integralidad que dinamiza los procesos de formación, al mismo tiempo que relaciona el contexto con los conocimientos teóricos desarrollados a través de la historia de la humanidad en la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas del entorno.

En este sentido, a nivel institucional, las áreas del conocimiento se agrupan con asignaturas afines en los siguientes núcleos interdisciplinarios: núcleo de ciencia y tecnología, núcleo social ético político, núcleo de humanidades, núcleo de pedagogía, núcleo de pedagogía del cuerpo y núcleo de infancia. Así, la implementación de los núcleos educativos en la ENSE permite lograr un mayor desarrollo y adaptación a los conocimientos, y emergen como respuesta a la complejidad de la educación y la necesidad de integrar distintas áreas (Palacio-Mejía y Salinas-Salazar, 1996), además de establecer una base sólida de conocimientos y habilidades específicas para la formación de docentes y profesionales de la educación. Estos enfoques buscan una comprensión más profunda y completa de la pedagogía y su aplicación en la práctica educativa, en la cual el DFC juega un papel determinante, toda vez que permite enfocar el trabajo bajo una razón de ser, la formación de maestros.

4.3 Didáctica-Didácticas

Se destaca la relación entre el DFC y la didáctica general o didácticas en el contexto particular de la reestructuración de las ENS, donde este surge como una propuesta de formación de maestros. En esta propuesta, el concepto de campo aplicado emerge en relación con las concepciones de las diferentes experiencias que se dan en el contexto particular de las prácticas pedagógicas, y la relación de la práctica con la didáctica general, entendida desde el paradigma alemán, según Klafki (2013):

El dominio de la investigación y de la teorización en la didáctica, en el amplio sentido de esta palabra, es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza (p. 86).

No puede reducirse sólo a aspectos relacionados con las decisiones sobre la elección de metodologías de clase o actividades. La didáctica es un complejo proceso de investigación, de selección de contenidos científicos de múltiples dimensiones en las cuales se toman decisiones sobre la enseñanza, no como una reflexión por la disciplina, sino desde la pedagogía como ciencia social a las disciplinas. En ese sentido, la didáctica como experiencia pedagógica en la ENS atraviesa la complejidad de creación de objetos de enseñanza y procesos de investigación en el seno de las prácticas pedagógicas de los maestros en ejercicio y maestros en formación, vinculando sus experiencias, su conocimiento y dominio disciplinar, su ser de maestro, todo esto, en la concreción de proyectos de investigación desde los núcleos interdisciplinarios.

Las didácticas específicas nacidas en el paradigma francófono en concordancia con (Klafki, 2013)

No tienen ninguna diferencia de rango entre didáctica especial y didáctica general y tampoco ninguna diferencia de principio respecto a la metódica de la

investigación o a los criterios de elaboración, y porque la didáctica general y las didácticas especiales, no se diferencian una de la otra. (p. 89)

Entonces, es trascendental saber el lugar desde el cual se habla de didáctica general y didácticas específicas, las didácticas específicas nacen como base de los presupuestos teóricos de la didáctica general Alemana, enfatizando además en que, cada campo disciplinar debe ser pensado no de modo general, sino por el contrario desde el escenario de reflexión que permite pensar la enseñanza en modo disciplinar como por ejemplo la didáctica de las matemáticas, o cualquier otra disciplina científica, cuyo interés es enseñar la disciplina con la mayor idoneidad. En el caso de la Escuela Normal y de la propuesta del DFC, resulta vital establecer la relación de esta disposición con las propuestas curriculares y didácticas que se crean al interior de la práctica, de las experiencias docentes y, por supuesto, emergen como un campo aplicado en el cual se desarrolla la producción pedagógica e investigativa de la ENS.

4.4 Modelos pedagógicos

En los desarrollos teóricos planteados por Flórez-Ochoa (1999), el autor expone que son representaciones que se interrelacionan con otros parámetros pedagógicos, lo que sugiere una correlación positiva entre los componentes del modelo. Siguiendo con este razonamiento, argumentando la razón de ser de los modelos pedagógicos, según De Zubiría (2006): “Los distintos modelos pedagógicos han dado respuestas diferentes a la pregunta sobre la finalidad de la educación, han enfatizado dimensiones diversas y han jerarquizado de manera diferente los propósitos centrales de la educación” (p. 46). En este sentido, se considera que el ser humano a lo largo de su proceso de formación siempre va a estar influenciado no sólo por su cultura, sino por lo que ella pretende formar de él. De esta manera, un método está dado como herramienta para moldear, esculpir y lograr unos fines de acuerdo con los imaginarios propuestos por aquellas personas que se lo plantean.

Desde una mirada comprensiva de las realidades educativas contemporáneas, Cuervo-Montoya (2018) propone la inserción del concepto de modelo pedagógico; en contraposición al concepto de referentes pedagógicos, propuestas didácticas o curriculares, para pensar la pertinencia de la utilización del concepto modelo pedagógico. Señala, citando a Not (1983), que hubo una mala interpretación, dado que lo que el autor en mención señala que en el ejercicio docente se da en distintos métodos y utiliza el término perspectivas pedagógicas, que no es lo mismo que modelos. Así mismo, hace referencia a Coll (1991), autor que tampoco menciona tal expresión. Por tanto, se debe anotar que ha sido un ejercicio que no ha conducido a nada, carente de toda fundamentación epistemológica que dé cuenta de lo que, por falta de profundidad y rigurosidad académica, se asumió en la gran mayoría de Instituciones Educativas del país, luego de que comenzaran a implementarse a partir de la proclamación de la Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994.

Paradójicamente, en las instituciones educativas se comienza a hablar del Proyecto Educativo Institucional, pero jamás se exigió un “modelo pedagógico”. Como se ha expresado, es un error conceptual; lo pertinente es hablar, como expresa Cuervo-Montoya (2018), “(...) de diseño curricular del centro educativo” (p. 59). Así las cosas, es necesario que, en el contexto colombiano, se abra un espacio de discusión acerca de por qué es pertinente la modificación del concepto de modelo pedagógico, y por qué dicho término careció en su momento de rigurosidad conceptual. Esta reflexión también plantea un importante interrogante ¿Cuál es el fundamento epistemológico que validan los modelos educativos que permean las instituciones educativas en la actualidad?

4.5 Campo

Para hablar de esta categoría es necesario recurrir a la sociología, en específico, al autor Bourdieu (1997), citado por Sánchez-Dromudo (2007), quien define el concepto de campo como:

Un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él. Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos (p. 6).

Por tanto, el campo es la metáfora espacial para precisar que tiene una estructura que lucha por su apropiación y está determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores. Ello hace que se piense en formas y maneras de abordar diversos desarrollos de conocimiento. Para tal efecto y, en complemento de lo anterior, Quiceno (2015) nos dice que: “Campo es un método, una herramienta conceptual, un enfoque, que se usa para analizar una situación histórica, determinada” (p. 122).

Así, se nos conduce a revisar cómo la pedagogía ha sido comprendida como un campo que agrupa términos como ciencia, saber pedagógico, arte, entre otros, que son adheridos desde la amplitud que permite el campo, toda vez que posibilita análisis profundos de la realidad histórica y acercarnos al campo como un saber que es capaz de producir interrogantes que son complejos. Por esto, al ver la pedagogía como campo, se abren varias acepciones del término y se complementan con otras miradas que la enriquecen. En este sentido, Mario Díaz (1993) habla de campo intelectual de la educación: “Un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo” (p. 35). Así mismo, para Quiceno (2015), se habla de campo conceptual de la pedagogía y lo define como: “El análisis y la explicación del conjunto de cosas u objetos educativos, en una sociedad, en un período y en una cultura, con un sentido conceptual propio” (p. 124).

Por otro lado, Echeverri-Sánchez (2009) habla del campo conceptual y narrativo de la pedagogía y menciona que “admite la coexistencia de tendencias, escuelas, y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye luchas por el poder” (p. 35). Además, se habla de Campo Disciplinar desde Hofstetter y Schneuwly (2004), citado por Runge-Peña et al. (2010): “Postulamos que un campo disciplinar puede ser útilmente conceptualizado como una ‘red de comunicación’ diseñada para producir conocimiento” (p. 49).

Añadido a lo anterior, los mismos autores hablan del Campo Disciplinar y Profesional de la Pedagogía y mencionan: “El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción de saber pedagógico” (p. 51). Finalmente, lo desarrollado aquí nos conduce a comprender cómo, desde el DFC, el campo permite comprender a la pedagogía y todos los desarrollos que, históricamente, han implicado a la ENSE en su trasegar de la formación de maestros en la subregión Aburrá Sur.

5. Consideraciones Interpretativas

5.1 Entrevista a coordinadora

En palabras de la coordinadora académica, María Eugenia Vanegas, quien tuvo la oportunidad de participar en el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales con la movilización del pensamiento pedagógico en la Universidad de Antioquia y el grupo de “Historia de las prácticas pedagógicas”, liderado por el doctor Alberto Echeverri-Sánchez, el DFC es una estrategia innovadora para la formación de maestros que permite dinamizar los procesos de formación de la Escuela Normal.

En términos epistemológicos, el concepto de “dispositivo” es relativamente nuevo y no es muy conocido. Sin embargo, este es fundamental en las teorías de Gilles Deleuze (2010). Este fue uno de los primeros en utilizarlo para describir la disposición de estas instituciones y las relaciones que surgen entre quienes la integran. En el contexto de la escuela, se refiere a la disposición de tres componentes en una comunidad académica: la institución, los sujetos y los discursos. Estos tres conforman una trilogía que genera una red de relaciones. Según Alberto Echeverri-Sánchez (1996), un dispositivo formativo es un sistema abierto y de lectura permanente, lo que significa que no es totalizante y requiere una interpretación constante de los juegos y relaciones que se dan al interior de una institución. Aunque no se ha llegado a una teoría completa del dispositivo, se han establecido las primeras premisas conceptuales que permiten entender su funcionamiento en diversas comunidades académicas.

Así, se podría decir que, de alguna manera, en la ENSE, el DFC tiene vigencia en aquellos maestros que han tenido una comprensión de la estrategia y han avanzado

en los procesos de construcción de conocimiento a través de la investigación en producción pedagógica, del perfil de maestro que se está formando para la sociedad, de los procesos de investigación en el aula, la integración curricular, el pensamiento de los núcleos interdisciplinarios, entre otros. Lo anterior, nos muestra que existe vigencia de las ENS en el contexto del sur del Valle de Aburrá, aunque ha habido algunas dificultades en su aplicabilidad en los últimos años debido a las vicisitudes en la construcción de la planta física de la institución, lo que produjo una división marcada de los espacios y las dinámicas educativas, y por el alto número de maestros que han ingresado últimamente a la institución. Sin embargo, la ENSE sigue formando maestros de alta calidad que la sociedad, la juventud y la niñez colombiana necesitan. En resumen, el DFC es una herramienta valiosa para la formación de maestros, aunque todavía hay desafíos y retos en su aplicación y comprensión a nivel teórico, epistemológico y pragmático.

5.2 Entrevistas a docentes

Los maestros formadores María Nancy Montoya Ramírez y Gabriel Jaime Cadavid Vélez expresaron, en entrevista, sus ideas sobre el DFC y los Núcleos Interdisciplinarios. En primer lugar, la maestra manifestó que el DFC es una herramienta de interpretación que recoge los hechos claves que han atravesado la historia del maestro y la forma como han sido asumidos los conceptos articuladores de la pedagogía, es decir, es un campo de aplicación abierto a muchas oportunidades. En segundo término, define los Núcleos Interdisciplinarios como grupos de trabajo conformados por maestros de disciplinas y áreas afines, que se colaboran entre sí para abordar temas o problemas complejos de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía, la formación, el currículo, la didáctica y la evaluación, entre otros.

Hizo hincapié en la pertinencia que tiene el encuentro con otros colegas donde la formación disciplinar permite la apertura a nuevos campos de pensamiento. En este ejercicio no se busca relegar o abandonar la especificidad propia, sino hacer un ejercicio de apertura que habilite a trabajar en equipo a través del intercambio con quienes pertenecen a otros campos disciplinares, lo cual permite romper con las fronteras entre las disciplinas y con la jerarquización de los saberes.

Por su parte, el maestro Gabriel señaló que la ENSE no se adhiere a un único modelo pedagógico, sino que trabaja a través de un DFC. Este enfoque se describe como una propuesta hermenéutica abierta, que permite a cada maestro recoger corrientes, teorías y modelos de diferentes áreas y aplicarlos en su práctica docente. Esto implica que la institución busca ofrecer un enfoque pedagógico flexible y diverso, adaptado a las necesidades y contextos de los estudiantes. En relación con los núcleos interdisciplinarios, resaltó su pertinencia en el funcionamiento de la escuela. Ellos permiten el trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas, integrando áreas como la pedagogía, la ética, las ciencias sociales, la tecnología, entre otras. Esta interdisciplinariedad fomenta la complementariedad y el enriquecimiento mutuo, fortaleciendo la formación integral de los estudiantes.

Para finalizar, ambos maestros coinciden en que en el DFC confluye la heterogeneidad de los discursos, la colaboración interdisciplinaria y la reflexión constante que se hace vida en los núcleos interdisciplinarios. Esto enriquece las didácticas de las ciencias específicas que se sumen en una práctica que se pregunta por el papel del maestro, por sus interacciones en el aula de clase y por el proyecto formativo en la educación inicial de maestros.

5.3 Entrevista al doctor Juan Felipe Garcés Gómez

El profesor señaló que el DFC no recibió una recepción adecuada, posiblemente debido a que su nombre resultó ininteligible. Varias ENS no lograron comprender su significado en relación con la configuración de sus procesos cotidianos en la formación de maestros e incluso, que ellos, como ACIFORMA, no lograron transmitir la intencionalidad del proyecto. Además, indicó que el término fue tomado de Foucault (1968; 1979), de los textos *Las palabras y las cosas* y *la Arqueología del Saber*. A partir de allí, el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas -GHPP-, con sus fundadores, comenzaron a establecer lo que se llamó la caja de herramientas. Señaló este proyecto como el principio de querer ver la pedagogía desde la mirada de los maestros y no desde las leyes y discusiones políticas que anulaban sus voces.

El DFC nace como otra contrapropuesta distinta a lo postulado en la categoría conceptual del modelo pedagógico de Rafael Flores, pues desde los postulados foucaultianos la categoría de dispositivo permitiría pensar la disposición de las escuelas normales para sus procesos formativos y recuperar su naturaleza pedagógica desde las tradiciones intelectuales alemana, francesa e inglesa y que, de esta forma, los maestros se vincularan a producciones académicas en torno a la educación y la pedagogía en Colombia y en el mundo, aunado a la investigación. Lo que implicaba el DFC “era formativo porque queríamos formarlos en la larga tradición pedagógica desde Comenio hasta las producciones contemporáneas y así, conducirlos a generar propuestas educativas concretas para realizarse en las prácticas pedagógicas, por tanto, el DFC estaba centrado en la investigación” (Garcés-Gómez, 2023). (Entrevista sobre el DFC, Maestros Investigadores ENSE - REDMENA).

En relación con lo comprensivo, expresó que estaba permeado por un espíritu hermenéutico, de interpretación de la historicidad misma, a partir de los conceptos claves de educación, formación, instrucción, enseñanza, método, maestro, etc., lo que el profesor Echeverri-Sánchez (1996) llamó conceptos articuladores porque permitirían leer las producciones académicas nacionales y mundiales. En este sentido, el doctor Garcés Gómez señaló que el proyecto nunca tuvo la intención de ser un modelo; estuvieron en contra de encasillar y de modelar a las ENS y a los maestros. Se tomó distancia de ese concepto y señaló que se trataba de ir en contra de lo que el profesor Mario Díaz Villa (1993) había planteado sobre que el maestro solo reproducía y no construía. Frente a ese aspecto, se oponía al proyecto ACIFORMA.

Frente al concepto de modelo pedagógico, Garcés mencionó que le hizo una entrevista al profesor Flórez-Ochoa (1994), quien expresó que su formación fue filosófica y su vínculo investigativo estaba con la fenomenología. Además, su idea jamás fue que se asumiera como un modelo, por tanto, se indicó que:

Los modelos tienen existencia teórica pero no real, se crearon para hacer un análisis teórico y lamentablemente, pues se convirtieron en una norma para que las instituciones funcionen; es una categoría de análisis y lo convirtieron en un elemento para evaluar una institución educativa (Garcés-Gómez, 2023. Entrevista sobre el DFC, Maestros Investigadores ENSE-REDMENA).

Al preguntarle si el grupo ACIFORMA ha hecho algún seguimiento al trabajo realizado y si logró su cometido, mencionó que es una tarea pendiente por realizar y que lo esencial sería revisar si en las ENS está circulando la producción académica y mundial y qué producciones se están realizando al interior, incluso, desde los trabajos de los normalistas superiores. El profesor concluyó expresando que la Ley General de Educación de 1994 cometió muchos errores, pues acabó con la autonomía institucional y, a su vez, con la investigación para que los procesos tuvieran valía. Finalmente, frente a la vigencia de las ENS y su proyecto formativo indicó que sigue siendo vigente pues su tarea será:

Formar maestros desde la investigación; 2. Formar maestros vinculados al saber que se produce en Colombia y en el mundo en pedagogía; 3. Formar maestros en relación con la investigación y producción de conocimiento en la educación infantil, en educación rural, en educación intercultural. Póngale el nombre que quiera, pero la prioridad fundamental es que en las Escuelas Normales formen maestros en relación con la investigación en Educación y Pedagogía y con la sistematización de experiencias de la práctica y repetir como una oración, como un mantra: ¡Las Escuelas Normales formamos maestros en los territorios, para los territorios! (Garcés-Gómez, 2023). Entrevista sobre el DFC, Maestros Investigadores ENSE-REDMENA).

5.4 Cuestionario a maestros de la ENSE

El cuestionario lo respondieron 36 docentes. Frente a la pregunta sobre cuánto tiempo llevan vinculados a la ENSE, 13 de ellos que representan el 36,1% respondieron que llevan de 1 a 5 años; el 27,8% equivalente a 10 docentes llevan de 5 a 10 años, el 25% que están representados en 9 docentes respondieron que tienen más de 10 años; y 4 docentes que equivalen al 11,1% dijeron que llevan 20 años o más. En este sentido, es necesario indagar sobre el tiempo de permanencia de los docentes en la institución puesto que permite relacionar su interacción y conocimiento frente a distintos procesos pedagógicos vinculados a la organización curricular, la enseñanza y las dinámicas institucionales propias de la ENSE y, específicamente, el conocimiento del DFC en la propuesta de formación de maestros.

Cuando se les indagó sobre si conocen o no el modelo pedagógico de la ENSE, el 77,8% representado por 28 docentes afirman que sí lo conocen y mencionan el DFC como referente pedagógico en la formación de maestros. Reconocen que fue una propuesta impulsada por Alberto Echeverri-Sánchez y el grupo ACIFORMA en el año de 1996 durante la reestructuración de las ENS. Por otro lado, el 22,2% restante, equivalente a 8 docentes, manifiestan que no lo conocen, puesto que recientemente llegaron a la institución y apenas lo están estudiando. Otros expresan que el término no es claro y que se presta a confusión. Esta tendencia pone de manifiesto que, si bien se conoce lo que se implementa en la ENSE, se hace necesario fortalecer la socialización de los fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan el DFC, durante jornadas pedagógicas o semanas institucionales.

Frente a la pregunta sobre si conocen el DFC como propuesta de formación de maestros en la ENSE, el 83,3% representado por 30 docentes dijeron que sí lo conoce. Solamente 6 docentes, que equivalen al 16,7%, manifestaron no conocerlo, ya que ha sido poco divulgado a pesar de ser el que identifica a la institución, por lo tanto, hay poca información al respecto. Sin embargo, también manifestaron dificultades en cuanto a la adopción y el mantenimiento del DFC en la ENSE; ha sido complejo debido a los cambios de docentes, directivos y la ruptura del equipo docente o comunidad académica desde el año 2017, año en el que la Normal fue dividida en diferentes instituciones educativas del municipio para iniciar obras de demolición y construcción de la nueva sede. Otros docentes responden que falta más apropiación de los docentes en la construcción epistemológica que posee el DFC. Se evidencia la falta de espacios y jornadas de socialización del DFC como propuesta de formación de maestros en la ENSE.

Al preguntar ¿cree usted que el DFC ha sido subsumido por el concepto de modelo pedagógico u otros referentes en la ENSE?, las opiniones están divididas por partes iguales. 18 docentes equivalentes al 50% respondieron que sí ha sido subsumido por otros modelos educativos como el bilingüe y de inclusión, así mismo, escribieron que debido a que no hay claridad sobre dicho dispositivo, los maestros recurren a otros enfoques y modelos. El otro 50% de docentes no cree que el DFC haya sido subsumido, puesto que, como lo mencionan, los modelos, teorías y referentes están inmersos en el dispositivo, por otra parte, dicen que el DFC es una propuesta abierta que permite permear los diferentes procesos de las ciencias y sus avances. El maestro no se ve encasillado en una sola propuesta, sino que es una herramienta de interpretación y de diálogo abierto entre las ciencias y la pedagogía. En este marco, existe una percepción de confusión entre los docentes de la ENSE frente a si nos rige un modelo pedagógico o un DFC como referentes de formación de maestros, puesto que se evidencia en los resultados, una falta de claridad en el manejo de los horizontes epistemológicos que los fundamentan.

Es así como emergen distintas percepciones sobre la vigencia del DFC en la ENSE, pero con una postura de que no es claro y no se hace vivo en las dinámicas institucionales, pues falta más apropiación epistemológica de los conceptos y su

praxis en el entorno educativo y formativo. Aunque la mayoría de los docentes que participaron del cuestionario afirman conocer los núcleos interdisciplinarios y sus finalidades, se requiere retomar y consolidar los espacios de discusión pedagógica en los cuales se aborden las finalidades de los núcleos. De este modo, se hacen más partícipes a los docentes que los conforman para que puedan aportar, desde sus habilidades y conocimientos disciplinarios, al establecimiento de dinámicas propias del DFC con miras a la formación inicial de maestros en la ENSE.

Lo presentado hasta aquí, nos encaminó a volver a los orígenes de las ENS en Colombia. Como mencionan Zuluaga-Garcés (2020; 2021) y Muñoz-Bravo (2020), su creación se dio a inicios de la década de 1820, por mandato del General Francisco de Paula Santander y se consolidó a lo largo del siglo XIX, debido a la necesidad de alfabetizar a la población, más aún en un país que iniciaba su proceso como Nación. Esto condujo a la formación de maestros que, desde procesos de observación y acompañamiento, aprendieron el oficio sobre cómo se trabajaba, todo desde la mirada del método de Lancaster, que permitía enseñar a muchos y podía ser dirigido por un solo maestro. Así, las instituciones nacientes comenzaron a dar respuesta a la exigencia de formar maestros para que pudieran llevar la educación a todos los rincones del país, pues se constituía en un vasto territorio rural por abarcar.

De ello, han transcurrido 200 años en los que las ENS han cumplido a cabalidad la tarea que les fue encomendada, incluso después de la proclamación de la Ley General de Educación del 8 de febrero de 1994, cuando las ENS sufrieron un proceso de reestructuración del que ya se cumplen 25 años. Así, resultó pertinente revisar la vigencia de su proyecto formativo, en tanto el impacto que, en el contexto actual, debe de considerar las necesidades y demandas que los estudiantes y el entorno sociocultural reclaman.

Esta recapitulación permitió revisar conceptos fundamentales como núcleos interdisciplinarios-núcleos de saber, Modelo pedagógico, campo-campos (con sus diferentes acepciones), didáctica y didácticas, todos ellos vinculados al DFC en el contexto de la ENSE los cuales son necesarios para ahondar en las concepciones y percepciones que emergen en la cotidianidad.

Se pudo evidenciar que el DFC sigue teniendo vigencia, pues recoge el espíritu de lo que debe ser una ENS, en específico, la de Envigado. Desde luego, se requiere de la revisión de los procesos de inducción y reinducción que hoy se tiene al interior, que permitan a los maestros que llegan nuevos, conocerlo, acercarse a sus formas e implementarlos en los procesos de enseñanza, curriculares y pedagógicos. Más aún, se debe prestar atención al trabajo de los núcleos interdisciplinarios, para que allí se perciban, se respire y se vivan, pues es el centro de la Escuela.

Se debe resaltar que existe un compromiso por parte de los docentes y directivos docentes de la ENS por continuar dando valía al DFC; sin embargo, es pertinente que, como Escuela, lo asumamos de forma clara y evidente. Así, en cada nivel y ciclo formativos (incluido el Programa de Formación Complementaria), y en los procesos

curriculares, con la creación de una nueva asignatura o la inclusión de la temática en una ya existente, se puedan comprender los horizontes epistemológicos que la componen. De manera similar, el por qué, acorde a las investigaciones de teóricos como Runge-Peña et al. (2010), Echeverri-Sánchez (1996, 2009 y 2021) y Cuervo-Montoya (2018) no es correcto afirmar que existan los modelos pedagógicos planteados por Flórez-Ochoa (1994) y De Zubiría (2006).

Dentro de este marco es necesario dar discusiones que, en plenarias y jornadas pedagógicas, permitan hacer revisiones epistemológicas de qué tenemos, cómo estamos y hacia dónde vamos en relación con nuestro proyecto de formación inicial de maestros, más aún, como se evidenció en los resultados del cuestionario y en las entrevistas, cuando conceptos como modelo pedagógico y modelo educativo bilingüe hacen ruido en los maestros y maestras, frente a qué es lo que nos identifica en nuestra ENSE. La oportunidad de acercarnos a las fuentes, desde la visión que el doctor Juan Felipe Garcés Gómez (2023), como miembro investigador del equipo que conformó ACIFORMA, enriqueció la perspectiva y permitió crecer a nivel personal, formativo y profesional, brindando algunas precisiones en torno al DFC, sus desarrollos epistemológicos, concepciones y miradas para la ENSE y revisar, a la luz de sus palabras, la pertinencia y vigencia de nuestro proyecto de formación inicial de maestros.

6. Conclusiones

Quedan claridades sobre el papel que juega el DFC al interior de la ENSE. La investigación arrojó información que será compartida al interior de la Escuela, pues ha permitido ahondar en aspectos esenciales de nuestro PEI, con miras a la resignificación de la propuesta formativa en relación con los Decretos 1075 de 2015 y 1236 del 2020 (Ministerio de Educación Nacional-MEN 2015 y 2020) y revisar la pertinencia y vigencia desde los conceptos esenciales de: educación, pedagogía, currículo, método.

En relación con los maestros y maestras de la ENS (incluidos los directivos docentes), es necesario recuperar espacios formativos en conjunto, que esperamos sean una realidad ahora que volveremos a encontrarnos en el mismo horario laboral y en nuestra sede principal. Ello constituye una oportunidad para fortalecer los vínculos en relación con la misión de formar maestros para la subregión de Aburrá Sur y comprender eso que el doctor Garcés Gómez (2023) expresaba: “¡Las Escuelas Normales formamos maestros en los territorios, para los territorios!”.

En consonancia con lo anterior, hoy es necesario dar la discusión de porqué en nuestra ENS no trabajamos con ningún modelo pedagógico. Es un asunto no menor al que debemos darle fuerza, pues el DFC permite dar una fundamentación pedagógica que se instaura en las tradiciones pedagógicas, en los desarrollos curriculares y en los ejercicios, constantes y permanentes, de reflexionar e investigar.

Finalmente, la investigación arrojó que el DFC sigue siendo vigente y es un referente fundamental en el proyecto de formación inicial de maestros. A pesar de las vicisitudes por no contar con una planta física propia, de no compartir los mismos horarios laborales, lo que dificulta el encuentro fraterno y formativo con todos los colegas, se ha sostenido un PEI que es vigente para el municipio de Envigado, la subregión de Aburrá Sur y para tantos maestros en formación (que no pertenecen al territorio), para los que nuestra propuesta formativa es pertinente en las dinámicas educativas que el mundo de hoy exige a los docentes.

Notas

1. Todos los autores del presente artículo son de la Escuela Normal Superior de Envigado, Colombia.
* Catedrático Escuela de Educación UPB.
** Catedrático Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UdeA.

7. Referencias Bibliográficas

- Blanco, R., Hidalgo, H., Ibarra, O., Martínez, E., Ochoa, M., Quintero, D. y Salinas, M. (2000). *Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. CAENS. Formación de maestros. Elementos para el debate.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf
- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar.* Paidós. https://www.academia.edu/14089864/Psicolog%C3%ADa_y_curr%C3%ADculum
- Cuervo-Montoya, E. (2018). ¿Modelo o referentes pedagógicos?: apuntes para una discusión sobre la idea de “modelo pedagógico” en Colombia. *Revista Debates* (80), 53-64. https://drive.google.com/file/d/14gaejzVXQSZctpd9eWUto_QYLphEeD2l/view?usp=sharing
- Deleuze, G. (2010). *Michel Foucault, filósofo.* (2da. Ed.). Gedisa.
- De Tezanos, A. (2022). En H. Suárez (Comp.), *Las escuelas normales superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)*, 13-54. (1ra. Ed.). Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Editorial Magisterio. <https://es.scribd.com/document/509600792/Los-Modelos-Pedagogicos-julian-de-Zubiria-Samper-Modelos-Pedagogicos>
- Díaz, M. (1993). Vigencia. En *Diccionario Etimológico Castellano en Línea-DECEL.* (24 de marzo de 2023) <http://etimologias.dechile.net/?vigencia>

- Echeverri-Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71–105. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/23614>
- Echeverri-Sánchez, J. A. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. [Tesis de Doctorado]. Universidad del Valle. <https://es.scribd.com/document/500851714/Tesis-doctoral-Echeverri#>
- Echeverri-Sánchez, J. A. (2021). El dispositivo formativo comprensivo en la Escuela Normal Superior de Santa Teresita de Sopetrán: historia, experiencias y encuentros. En W, Rodríguez-Bustamante (Comp.), *Bicentenario de las Escuelas Normales Superiores en Colombia: dos siglos de enseñanza y pedagogía*. (ISBN 978-958-20-1414-8), 57-88. Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali. https://www.academia.edu/88345374/Libro_Bicentenario_Escuelas_Normales_Superiores_en_Colombia
- Flórez-Ochoa, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. <https://es.scribd.com/document/381671003/Florez-Ochoa-1994-Hacia-Una-Pedagogia-Del-Conocimiento-170501194235>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI. https://monoskop.org/images/1/18/Foucault_Michel_Las_palabras_y_las_cosas.pdf
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf
- Hernández-Rodríguez, C. A., Gómez Gómez, J. A., Medina Cobo, O. y Mejía Palomino, M. F. (2021). Retos, necesidades y proyecciones de las escuelas normales superiores en Colombia. En W. Rodríguez-Bustamante (Comp.), *Bicentenario de las Escuelas Normales Superiores en Colombia: dos siglos de enseñanza y pedagogía* (ISBN 978-958-20-1414-8). 135-144. Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali. https://www.academia.edu/88345374/Libro_Bicentenario_Escuelas_Normales_Superiores_en_Colombia
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Klafki, W. (Trad De Mesa A. Pantoja A). (2013). Sobre la relación entre didáctica y metodología. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/17024>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Decreto 1075: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Decreto 1236: 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=77913>

Muñoz-Bravo, J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). *Revista Historia de la Educación colombiana*, 25(25), 55-93.
<https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>

Not, L. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
<https://es.scribd.com/document/634230196/Pedagogias-del-conocimiento-Louis-Not-Z-Library-pdf>

Palacio-Mejía, L. V. y Salinas-Salazar, M. L. (1996). El campo aplicado Urdimbre para la formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 106–125.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5722>

Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia: el docente, el profesional y el intelectual. En J.A. Echeverri-Sánchez, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 121-147). Siglo del Hombre Editores.

Runge-Peña, A.K., Garcés-Gómez, J.F. y Muñoz-Gaviria, D.A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura-FECODE* (88), 46-55.
https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2088.pdf

Sánchez-Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-21.
<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146

Zuluaga-Garcés, O., Noguera, C., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez, A., Caruso, M., Runge, A., Veiga, A., Scherer, R., Montserrat, V., Narodowski, M., Echeverri, A., Aguilar, D. y Viterelli, M. (2005). *Focault, la Pedagogía y la Educación: pensar de otro modo*. Editorial Magisterio.

Zuluaga-Garcés, O. L. (2020). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Editorial Magisterio.

Zuluaga-Garcés, O. L. (2021). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*. Editorial Magisterio.