

Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana

Marlén Rátiva Velandia¹

Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia²

<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

José Rubens Lima-Jardilino³

Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

Historia del artículo:

Recibido: 30/10/2021

Evaluado: 30/11/2021

Aprobado: 20/12/2021

Cómo citar este artículo: Rátiva Velandia, Marlén; Lima-Jardilino, José Rubens “Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.24 no.38 (2022)



Resumen

Objetivo: Dar a conocer cómo ha sido el proceso de universitarización de la formación docente en las Escuelas Normales colombianas, atendiendo a tres elementos: profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa, y a qué forma de implementación corresponde en el contexto colombiano.

¹ Posdoctorado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto. Doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y licenciada en Filología e Idiomas. Docente investigadora de la Secretaría de Educación de Bogotá. Integrante grupo de investigación HISULA - UPTC. Correo electrónico: marave01@gmail.com

² El proyecto denominado “La universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad. Estudio comparado entre Brasil y Colombia”, es producto de la estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto.

³ Posdoctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Laval y Uptc. Doctor en Ciencias Sociales. Docente invitado del Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc - Rudecolombia. Investigador del Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA), miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ/Brasil). Correo electrónico: jrjardilino@gmail.com.

Originalidad/aporte: Se evidencian los elementos de la universitarización que se adoptaron en la política pública colombiana para la transformación de las Escuelas Normales, y la forma de implementación. Este tema ha sido poco abordado en el país.

Método: Investigación de tipo histórico en la que se recolectaron y organizaron fuentes (heurística y doxografía). A partir del análisis documental se revisó la normativa colombiana referida a las Escuelas Normales, la Ley General de Educación y normatividad de la educación superior, identificándose categorías que fueron contrastadas con la teoría para establecer la comprensión (síntesis histórica) de la implementación de la universitarización en el país.

Estrategias/recolección de información: Para recolectar la información, se revisó la legislación colombiana en el Centro de documentación del Ministerio de Educación Nacional, desde 1970, tiempo en el que en Latinoamérica se empezaron a transformar las escuelas y se revisaron en bases de datos, artículos de reflexión e investigación, tesis de maestría y doctorado, y libros que abordan la universitarización y la formación docente.

Conclusiones: Las Escuelas Normales en Colombia han estado en el proceso de universitarización de la formación docente a partir de la incorporación del modelo universitario, lo que ha conllevado un cambio en la organización institucional, denominación, planes de estudio y financiación en el ciclo complementario.

Palabras claves: *Universitarización, Escuelas Normales, formación profesional, política educacional, calidad de la educación, sistema educativo.*

Universitarization of teacher formation in the Colombian Normal School

Abstract

Objective: To present the process of universitarization of teacher formation in Colombian Normal Schools. We focus on three elements: teacher professionalization, education system and quality, and its implementation in the Colombian context.

Originality/contribution: we describe the elements of universitarization according to which the Colombian public policy was guided to design and implement the transformation of the Normal Schools. This topic has been little addressed in the country.

Method: Historical research in which sources were collected and organized (heuristics and doxography). Based on the documentary analysis, Colombian regulations referring to Normal Schools, the General Education Law and higher education regulations were reviewed. The categories identified were contrasted with the theory to establish the understanding (historical synthesis) of the universitarization process in the country.

Information strategy/data collection: To collect the information, Colombian legislation since 1970, the time when schools began to be transformed in Latin America, was consulted at the

Centro de documentación del Ministerio de Educación Nacional. A review of databases, reflection and research articles, master's and doctoral theses, and books on universitarization and teacher formation was also carried out.

Conclusions: The Normal Schools in Colombia have undergone an universalization process of teacher formation since the incorporation of the university model, which has led to a change in the institutional organization, naming, curricula, and the funding of the complementary cycle of studies.

Keywords: *Universalization, Normal Schools, professional training, education policy, quality of education, education system.*

Universitarização da formação de professores na Escola Normal colombiana

Resumo

Objetivo: Dar a conhecer como tem sido o processo de universalização da formação docente nas Escolas Normais colombianas, levando em conta três elementos: profissionalização docente, sistema educacional e qualidade educacional, e que forma de implementação corresponde no contexto colombiano.

Originalidade/contribuição: Os elementos da universalização que foram adotados na política pública colombiana para a transformação das escolas normais na Colômbia e a forma de implementação são evidentes. Essa questão tem sido pouco abordada no país.

Método: pesquisa histórica em que as fontes (heurísticas e doxográficas) foram coletadas e organizadas com base na análise documental, revisou-se a regulamentação colombiana referente às Escolas Normais, a Lei Geral de Educação e a regulamentação do ensino superior; identificar categorias que foram contrastadas com a teoria para estabelecer o entendimento (síntese histórica) da implementação da universalização no país.

Estratégias/coleta de informações: Para coletar as informações, o Centro de Documentação do Ministério da Educação Nacional revisou a legislação colombiana a partir de 1970, época em que as escolas começaram a se transformar na América Latina e foram revisadas em bases de dados, artigos de reflexão e pesquisa, mestrado e teses de doutorado, e livros que abordam a universalização e a formação de professores.

Conclusões: As Escolas Normais da Colômbia estão em processo de universalização de formação de professores desde a incorporação do modelo universitário, o que levou a uma mudança na organização institucional, denominação, planos de estudo e financiamento no ciclo complementar.

Palavras-chave: *Universalização, Escolas Normais, formação profissional, política educacional, qualidade da educação, Sistema educacional.*

Introducción

Con el inicio de las primeras Escuelas Normales en Europa, en el siglo XVII, los maestros empezaron su formación en metodología, conocimiento de las disciplinas para estar al frente de la educación de las futuras generaciones. Con el tiempo llegó la exigencia de que, para desempeñarse en la labor, era necesario tener el título. Para el caso de Suramérica,

El modelo [...] fue implementado a partir de los aportes traídos por delegados que fueron enviados a Europa y Estados Unidos para identificar, comprender y aprender los procedimientos, métodos de enseñanza, teorías, la organización de las escuelas y su funcionamiento, por tanto la estructura de las escuelas fueron similares y buscaron los mismos ideales, formar futuros educadores [...].⁴

Es decir, la implementación de las escuelas se convirtió en una tendencia mundial para ese entonces, y dos siglos después se empezó a hablar de formar a los docentes exclusivamente en las universidades o institutos pedagógicos. Esta situación inició en la segunda década del siglo XX, cuando en Alemania se determinó el cierre de las Escuelas Normales.

Se cierran las Escuelas Normales que en Alemania se llamaron Seminarios de preparación docente y se fundan en 1920 las Escuelas Superiores de Pedagogía [...]. Inicialmente reciben el nombre de Academias Pedagógicas, [...]

Las Escuelas Superiores de Pedagogía [instituidas por la nueva constitución de 1919] fueron una creación fecunda para la pedagogía. Tienen la misma organización académica de lecciones magistrales y seminarios que la universidad; pero no son universidades. Se destaca en ellas la estrecha relación entre teoría y práctica pedagógica, sus profesores están inscritos en el escalafón docente universitario y están dedicados a la investigación pedagógica y didáctica.⁵

Las Escuelas Superiores de Pedagogía cerrarían en 1983. En “Estados Unidos, terminaría este proceso al final de los años 30. La provincia de Quebec, en Canadá, en 1965”⁶, en Francia, “las escuelas normales primarias se suprimirían a partir del primero de octubre de 1941”⁷ según lo establecido en el nuevo marco normativo⁸, quedando la formación a cargo de los Institutos de Formación Profesional⁹.

Esta misma situación ocurrió en “España en 1970 [...] Brasil en 1971, siendo el primer país de Suramérica que cierra las Escuelas Normales a través de la Ley 5692, determinando que los docentes debían tener el título de licenciatura plena”¹⁰, mientras que para Herszkowicz, “con la desaparición de las Escuelas Normales y el surgimiento de la calificación de la enseñanza, muchas

⁴ Marlén Rátiva Velandia y José Rubens Lima-Jardilino, “Instituciones formadoras de educadores: Transformaciones y Práctica Pedagógica”, *Societas*, vol. 23, n.º 2 (2021): 112.

⁵ Ingrid Müller de Ceballos, “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica”, *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 14 y 15 (2010): 174, 175.

⁶ Raymond Bourdoncle, “Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l’université”, *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23, n.º 1/2 (1997): 29. [Traducción propia].

⁷ Jean-François Condette, “Former des maîtres sous Vichy. Les instituts de formation professionnelle et leur échec (1940-1944)”, en *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, dir. Antoine Prost (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014), 39.

⁸ 15 de agosto de 1941.

⁹ Establecimientos públicos donde los futuros maestros realizan pasantías con el fin de prepararse para la docencia en escuelas primarias, cursos complementarios o en jardines públicos de infancia. [Condette, “Former des maîtres sous Vichy”, 42. Traducción propia].

¹⁰ Marlén Rátiva Velandia y José Rubens Lima-Jardilino, “Investigación narrativa. Pensamiento decolonial normalista”, *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, n.º 8 (2020): 7.

Escuelas Normales que tenían una tradición de buena enseñanza, cerraron sus puertas”¹¹. Sin embargo, de acuerdo con Bourdoncle¹², en Brasil ese proceso fue “gradual” y “en la actualidad el curso de educación normal continúa impartándose en Brasil permitiendo a quien lo finalice desempeñarse en los grados iniciales”¹³.

Además, en la década del noventa se promulgó la Ley de Directrices y Bases de la Educación LDB/1996 n.º 9394, de la cual Scheibe¹⁴ destaca que el artículo 62 establece que, para ser docente en la educación básica debía formarse en el nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación. Dichos cursos podían ofrecer el curso de normal superior, programas de formación pedagógica y programas de educación continuada.

Para autores como Lopes de Freitas¹⁵, Scheibe¹⁶, Herszkowicz¹⁷, Warde¹⁸, Jamil *et al.*¹⁹ y Boschetti & Soares²⁰, la formación tuvo un carácter tecnicista que priorizó aspectos administrativos de desempeño laboral sobre la formación pedagógica, con lo cual la hizo retroceder.

Tres años después fue Chile y en el 78 en Colombia, caso para el cual el Ministerio de Educación Nacional propuso la evaluación a las escuelas y como resultado fueron cerradas algunas de ellas; en 1985, fue en Perú; en 1993, Argentina; Uruguay, con la Ley de Educación n.º 18.437 de 2008 se creó el Instituto Universitario de Educación, mediante “los artículos 84, 85 y 86 [...] sentó las bases de la universitarización de la formación docente”²¹; en Guatemala, en 2013, se creó como etapa preparatoria “el Bachillerato en Ciencias y letras [...] para que luego en el seno de la institución universitaria se cursen los estudios de profesorado de primaria en sus distintas modalidades y especialidades, como etapa de especialización a partir del año dos mil quince”.²²

¹¹ Sandra Herszkowicz Frankfurt, “A formação de professores a partir da lei 5692/71 - Ecos da crítica acadêmica” (tesis de doctorado en Educación: Historia, Política, Sociedad, Pontificia Universidade Católica de São Paulo 2015). [Traducción propia].

¹² Bourdoncle, “Normalisation, academisation”, 30.

¹³ Rátiva Velandia y Lima-Jardilino, “Instituciones formadoras”, 109.

¹⁴ Leda Scheibe, “Formação de professores no Brasil. A herança histórica”, *Retratos da Escola*, vol. 2, n.º 2-3 (2008).

¹⁵ Helena Costa Lopes de Freitas, “30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores”, *Retratos da Escola*, vol. 2, n.º 24 (2018).

¹⁶ Scheibe, “Formação de professores”.

¹⁷ Herszkowicz Frankfurt, “A formação de professores”.

¹⁸ Mirian Jorge Warde, *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão* (São Paulo: Editora Moraes, 1997).

¹⁹ Carlos Roberto Jamil Cury *et al.*, *A profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71* (Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1982).

²⁰ Vania Regina Boschetti y Jane Soares Almeida, “Das escolas normais aos cursos de pedagogia: Trajetórias da formação de professores/as”, *Revista Educação e Cultura contemporânea*, vol. 9, n.º 19 (2012).

²¹ María Ester Mancebo, “El Instituto Universitario de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa: una ventana de oportunidad para el desarrollo educativo en Uruguay”, en las VIII Jornadas de Investigación “El futuro del país en debate”, Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República de Uruguay, 2009, 3, 5.

²² Oscar Hugo López Rivas y José Enrique Cortés Sic, “Las escuelas normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26 (2016): 75.

Esta tendencia mundial se establece a partir de la conocida dinámica del “campo de poder organizado del centro a la periferia”²³, en palabras de Medina, “a la periferia latinoamericana”²⁴, dinámica en la que se toman decisiones para atender las situaciones de los países del centro y luego se empieza a propagar a los demás, desconociendo las circunstancias propias de los diversos contextos.

Entonces, la universitarización es entendida como una tendencia mundial que determinó que la formación de los docentes debía tener el mismo patrón de calidad y que se realizaría únicamente en las universidades porque es allí donde se brinda educación de alto nivel. Autores como Bourdoncle²⁵ y Aparecida dos Reis²⁶ consideran que fue un planteamiento para organizar el sistema escolar y mejorarlo con el fin de profesionalizar a los maestros. Sin embargo, esta tendencia conllevó la desaparición de las Escuelas Normales en algunos países como Brasil, Chile y Argentina; o su transformación, como en Colombia, México y Guatemala.

En el presente estudio se dan a conocer los avances de la investigación de la estancia posdoctoral que se propone comparar el proceso de universitarización entre Brasil y Colombia, y la evolución de dicho proceso en la formación docente en las Escuelas Normales colombianas, atendiendo tres elementos: profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa, y a qué forma de implementación corresponde en el contexto colombiano. La investigación se planteó dar respuesta a cuáles son los elementos de la universitarización que se evidencian en la transformación de las Escuelas Normales en Colombia, y cuál es la forma de implementación que ha adoptado Colombia.

La investigación de tipo histórico es sobre las instituciones formadoras de maestros y la política pública educativa, en la que se recolectaron (heurística) y organizaron (doxografía) fuentes primarias y secundarias. A partir del análisis documental se revisó la normativa colombiana referida a las Escuelas Normales en la Ley General de Educación y normatividad de la educación superior; como producto, se identificaron categorías que fueron contrastadas con la teoría, para establecer, desde la síntesis histórica, el alcance de la implementación de la universitarización en el país.

El artículo se desarrolla en cuatro partes, que abordan el concepto de universitarización, elementos y formas de implementación. Luego se presenta el eje central de la universitarización, seguido del análisis realizado a la formación docente desde la legislación colombiana, y finaliza con las formas de instauración o implementación en el contexto colombiano.

Universitarización: concepto, elementos y formas de implementación

La universitarización es una tendencia mundial que busca la formación de alto nivel para los docentes, calidad que, se considera, solamente se encuentra en las universidades, pues

²³ António Nóvoa, “Modèles d’analyse en éducation comparée: le champ et le carte”, *Les sciences de l’éducation*, n.º 2 y 3 (1995): 2.

²⁴ Medófilo Medina, “Para una historia comparada de Colombia y Venezuela 1830-2004”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 10, n.º 1 (2005): 41.

²⁵ Bourdoncle, “Normalisation, academisation”.

²⁶ Danielle Aparecida dos Reis, “A universitarização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica: Limites e possibilidades para a profissionalização docente”, *Cadernos CIMEAC*, vol. 7, n.º 2 (2017).

estas “tienen la misión fundamental de elaborar y transmitir el conocimiento, el desarrollo de la investigación y la formación de los hombres”²⁷ y es un “espacio privilegiado para la construcción y difusión de saberes científicos”²⁸.

Asimismo, es un movimiento de absorción de las Escuelas Normales por las universidades²⁹ como “mejoría del sistema de enseñanza y como vía de profesionalizar a los profesores”³⁰, además de ser un “proceso de incorporación de rasgos propios de la universidad”³¹. Esta tendencia conllevó la desaparición de las Escuelas Normales en algunos países³², como es el caso de Brasil, o su transformación, en el contexto colombiano.

Para Mancebo, la universitarización es “el proceso por el cual una institución terciaria no universitaria adquiere gradualmente las características propias de la universidad”³³. Esta contempla tres elementos (gráfico 1), a saber: profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa. La primera busca reconocer el estatus del profesor (valorización social)³⁴ a partir de la formación, el desarrollo profesional, la investigación y “las condiciones laborales”³⁵. El segundo, dejar la formación de los maestros para todos los niveles educativos exclusivamente en la universidad, más aún cuando se piensa que “la calidad del sistema educativo depende de la calidad de sus docentes”³⁶ y la tercera, define la mejoría de la calidad educativa a partir del cumplimiento de criterios que dependen de los procesos administrativos para aprobación de programas y acreditación.

²⁷ Raymond Bourdoncle, “Les universités et la formation des maîtres (1968-1988)”, en *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, dir. Antoine Prost (Rennes: Presses Universitaires de Renne, 2014), 151.

²⁸ Aparecida dos Reis, “A universitarização”, 87.

²⁹ Bourdoncle, “Normalisation, academisation”.

³⁰ Aparecida dos Reis, “A universitarização”, 88.

³¹ Victoria Suárez, “Proceso de ‘Universitarización’. Escuela Universitaria Centro de Diseño”, *InterCambios*, vol. 2, n.º 2 (2015): 94.

³² Según Raymond Bourdoncle, en Francia, “la universitarización de la formación de los profesores de enseñanza primaria sucedió de manera casi que brutal. Las Escuelas Normales y los Centros pedagógicos que formaban profesores, fueron sustituidos por un organismo único, o Instituto Universitario de Formación de profesores”. [“Normalisation, academisation”, 29. Traducción propia].

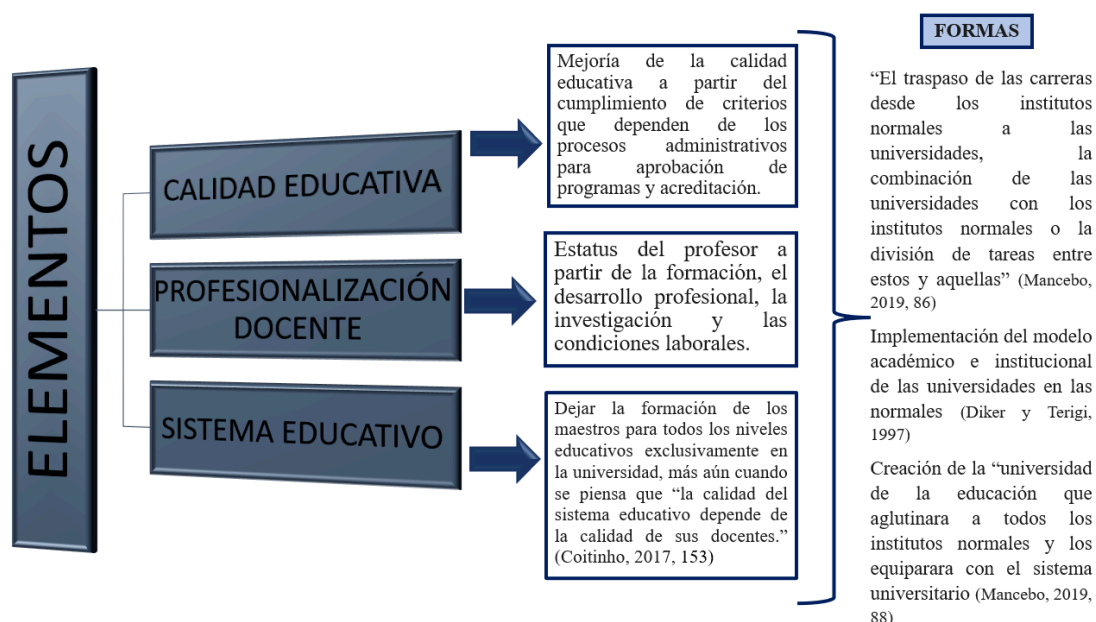
³³ María Ester Mancebo, “Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019)”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol 10, n.º 1 (2019): 89.

³⁴ Isabel Melero Bello y Belmira Oliveira Bueno, “Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión”, *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 20, n.º 6 (2012): 3.

³⁵ Ana Virginia Coitinho Sánchez, “Las políticas públicas de profesionalización de ‘formadores’ en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005-2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores”, *Revista Transmutare*, vol. 2, n.º 2 (2017): 151.

³⁶ *Ibid.*, 153.

Gráfico 1. Elementos de la universitarización



Fuente: elaboración propia.

A partir de la conceptualización se identifican diversas formas de implementación de la universitarización. Para Mancebo, “el traspaso de las carreras desde los institutos normales a las universidades, la combinación de las universidades con los institutos normales o la división de tareas entre estos y aquellas”³⁷. Por otro lado, Mancebo cita a Diker y Terigi, quienes consideran que lo que se hace es la implementación del “modelo académico e institucional de las universidades”³⁸ en las normales, estructura que en la actualidad tienen las escuelas en Colombia.

Otro formato fue el adoptado en Uruguay a través de la creación de la “universidad de la educación que aglutinara a todos los institutos normales y los equiparara con el sistema universitario”³⁹.

La forma más reciente se evidencia en Guatemala, en 2013, con la firma del convenio específico para la transición de la formación inicial de docentes a nivel superior⁴⁰, en el cual se establecieron formas de cooperación relacionadas con

[...] el desarrollo de actividades de docencia, investigación, evaluación, formación de recursos humanos en el área educativa, tales como: formación inicial, actualización y profesionalización de personal técnico, docente y directivo; y

³⁷ Mancebo, “Navegando entre la tradición”, 86.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, 88.

⁴⁰ Convenio específico para la transición de la formación inicial de docentes a nivel superior en la República de Guatemala, octubre 8 de 2013. <https://cip.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/07/Convenio-FID-USAC.pdf>

cualesquiera acciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en el país.⁴¹

En el convenio se evidencian los tres elementos de la universitarización, a saber: la *profesionalización docente* con miras a mejorar la *calidad educativa* y el *sistema educativo*, al contemplar que la educación inicial de los maestros se encontraba “en el nivel medio del sistema escolarizado situación que urge transformar para elevar el nivel académico de los docentes, como un componente básico hacia la búsqueda de la mejora de la calidad educativa en el sistema”⁴².

El primer elemento busca reconocer el estatus del profesor a partir de la formación, el desarrollo profesional y la investigación; el segundo, la calidad educativa relacionada con “la calidad de sus docentes”⁴³ y el último se reorganiza a partir de las políticas públicas educativas. Estos elementos se analizarán a partir de la universitarización que se ha identificado en las Escuelas Normales colombianas.

La calidad educativa elemento central para la universitarización

Se ha identificado que la calidad educativa es el elemento central que dio paso a la universitarización o, al menos, como lo indica Mancebo⁴⁴, en el discurso se presentaron argumentos (gráfico 2) que validaron y justificaron la transformación desde la mejora de la calidad.

Es un medio de jerarquización de la profesión docente en tanto la universidad garantiza títulos de grado y postgrado y una formación más larga y compleja.
Es el resultado del reconocimiento de la complejidad de la formación docente y de la necesidad de fortalecer la formación disciplinar de los docentes, poniendo a su disposición las herramientas y los lenguajes de las disciplinas académicas.
Es el resultado de la legitimidad de la universidad como sede del saber científico.
Es un medio para cambiar la cultura organizacional de los ámbitos de formación docente, hacia un perfil menos burocrático y más flexible.⁴⁵

⁴¹ *Ibid.*, 2.

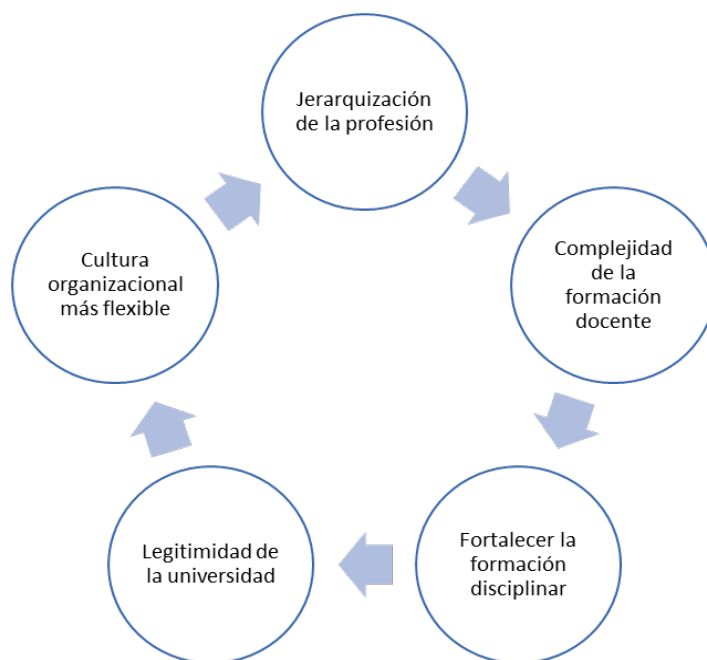
⁴² *Ibid.*

⁴³ Coitinho Sánchez, “Las políticas públicas de profesionalización”, 153.

⁴⁴ Mancebo, “El Instituto Universitario de Educación”.

⁴⁵ *Ibid.*, 5.

Gráfico 2. Argumentos sobre mejora de la calidad



Fuente: elaboración propia con base en Maria Ester Mancebo⁴⁶

Investigadores de los grupos Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) e Ilustración en América Colonial (ILAC), entre ellos, Vera de Flachs⁴⁷, Rátiva⁴⁸, Soto & Forero⁴⁹, Bonito⁵⁰ y Santos & Lima-Jardilino⁵¹ afirman que las Instituciones de Educación Superior fueron objeto de reformas encaminadas a la calidad educativa, la cual se definía a partir del cumplimiento de criterios previamente establecidos. Esto surge como producto de la intervención de agencias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Unesco, “en el diseño de programas destinados a la reformulación de los sistemas educativos de la región, en ámbitos tales como la escuela primaria, la secundaria y el nivel universitario”⁵².

Es así como, al garantizar la educación de calidad en las universidades, también se garantizaba la calidad en los programas de formación docente, en aquellas que los

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ María Cristina Vera de Flachs, “Contribución al estudio de la educación superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 21, n.º 32 (2019).

⁴⁸ Marlén Rátiva Velandía, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (tesis doctoral laureada en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017).

⁴⁹ Diana Elvira Soto Arango y Aracely Forero Romero, “La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del siglo XXI”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26 (2016).

⁵⁰ Justo Cuño Bonito, “La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones”, *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26 (2016).

⁵¹ Eduardo Santos y José Rubens Lima-Jardilino, “Sociedade em mudança e a cultura avaliativa”, *EccoS Revista Científica*, vol. 4, n.º 1 (2002): 5.

⁵² Vera de Flachs, “Contribución al estudio...”, 94.

ofertaban. Por ende, las escuelas normales también fueron objeto de reformas para cumplir con requisitos de calidad en la formación de los futuros maestros. Estas se identifican en América Latina en la década del noventa como producto de la “firma de acuerdos de asistencia técnica y ayuda financiera con el Fondo Monetario Internacional, otorgamiento de créditos internacionales (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo), privatización de las empresas estatales, desarrollo y consolidaciones de las relaciones internacionales, etc.”⁵³. A partir de esto, en las políticas públicas educativas aparecen los términos eficacia, eficiencia y calidad. Como ejemplo de lo anterior, en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), se establece que una de las funciones de las Secretarías de Educación es la de “diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación”⁵⁴.

Se deduce del análisis realizado por Bonito a “un documento del Ministerio de Educación de Corea del Sur para la reunión sobre recursos humanos dentro del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC)”⁵⁵, que la inserción de los términos es producto de lo expresado en el documento, al manifestar que

[...] el papel de la “educación debe ser el de preparar a los trabajadores para los negocios”, es decir, para participar en el proceso productivo. En consecuencia, se establecía lógicamente, que el contenido de la educación debía ser determinado, en una medida muy importante, por el sector productivo. “Las decisiones sobre educación —decía el escrito—, deben ser asumidas por el sistema educativo y basadas en razones de negocios y con la máxima intervención posible del sector productivo”⁵⁶.

Además, acorde con Santos y Lima-Jardilino, “las ideas de la globalización o mundialización fueron construidas por el discurso neoliberal de los años ochenta y noventa, que fueron asumidas en el cotidiano de las personas y en la propaganda gubernamental, como discurso autorizado”⁵⁷. En Colombia, estas ideas se ven reflejadas en los planes de desarrollo, empezando en el gobierno de César Gaviria Trujillo con su plan “La Revolución Pacífica” (1990-1994), se alineaba con las corrientes económicas a nivel mundial que buscaban la eficiencia al reorganizar las instituciones del Estado, la autonomía, elevar y mejorar el nivel de vida de los más necesitados, aumentar la cobertura en el sector educativo. Como afirma Vitarelli, en ese tiempo “se reafirmaron los derechos ciudadanos en las democracias reestablecidas, políticas públicas reestructuradas bajo programas sociales de envergadura nacional, instauración de la lógica económica de impronta neoliberal en donde el eje prioritario resulta: desarrollo = producción = mercado”⁵⁸.

Ahora bien, a inicios de la década de 1990 se conformaron dos grupos, uno de corte político y el otro pedagógico. El primero, la Asamblea Nacional Constituyente, se encargó de redactar la Constitución Política de Colombia de 1991. El segundo, la Misión Ciencia,

⁵³ Marcelo Fabian Vitarelli, “La educación entre las políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder-saber-subjetivación en América Latina”, en *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*, dir. Hernán Suárez (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio, 2005), 381-382.

⁵⁴ Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación.

⁵⁵ Bonito, “La universidad latinoamericana”, 245.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Santos y Lima-Jardilino, “Sociedade em mudança”, 5.

⁵⁸ Vitarelli, “La educación entre las políticas neoliberales”, 381.

Educación y Desarrollo⁵⁹ sugirió cambios y ajustes en el sector educativo (algunos de ellos se presentan en el siguiente apartado) a partir del diagnóstico hecho sobre la educación colombiana.

Contexto de la formación docente en la normativa colombiana

La formación de maestros en el caso colombiano es asumida por las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior. Las Escuelas Normales Superiores se rigen bajo políticas públicas educativas que determinan su organización, funcionamiento, misión y visión, con el fin de garantizar que se brinde una educación de calidad, pues esta:

[...] tiene una íntima relación con la acción del maestro, ya que es él quien propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético social del ciudadano, con las posibilidades y los retos de la creatividad y la invención en todos los campos.⁶⁰

Desde esta perspectiva, la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo indicó en su informe que “la alta calidad en la educación es determinante en la preparación de ciudadanos responsables y en la formación académica integral. La inmediata reestructuración del sistema educativo dará a Colombia la oportunidad óptima para un futuro mejor [...]”⁶¹. Esta reestructuración mencionada por la Misión, para el caso de las Escuelas Normales se evidencia en el decreto 3012 de 1997 y los subsiguientes, los cuales abordaremos en este apartado, no sin antes indicar que, a finales de la década 1970, el Estado colombiano decidió evaluar la calidad de las Escuelas Normales a partir de los resultados de las pruebas a maestros, el desarrollo de la práctica pedagógica y la organización institucional. “Como resultado, se cerraron algunas escuelas, cambiaron de modalidad otras y sólo el 25% de las escuelas que funcionaban en ese año continuaron con la formación de maestros”⁶².

También se destaca en el informe la sugerencia de reformar la educación inicial de los maestros a partir de dos propuestas:

- a. En la primera, la formación de los maestros se haría en todos los casos después de una formación, disciplinaria o profesional, en ciencias o en artes, de carácter universitario. Sería una formación de postgrado, en los niveles de especialización, maestría o doctorado en educación...
- b. En la segunda alternativa, se crearía un Instituto Nacional Superior de Pedagogía de nivel universitario (pregrado), que se extendería a una red de institutos análogos en las regiones, y se transformarían las mejores de las actuales facultades de educación en institutos superiores de pedagogía regionales, o en centros de formación especializada en la docencia de un nivel o de un área del

⁵⁹ Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *Colombia: al filo de la oportunidad*, t. 1 (Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996).

⁶⁰ Graciela Amaya de Ochoa *et al.*, *La formación de los educadores en Colombia* (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1997), 45.

⁶¹ Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *op. cit.*, 81.

⁶² Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, 14.

saber, para la formación pedagógica de los egresados de otras profesiones que quieran dedicarse a la enseñanza.⁶³

La segunda alternativa se ubica en la decisión tomada en países como Brasil, Chile, Guatemala y Canadá, para mencionar algunos, de dejar la formación de los futuros maestros a cargo de las universidades o de institutos especializados, por considerarse que la formación de calidad solamente se brinda en dichas instituciones. Además de dar paso a que profesionales de otras carreras pudieran desempeñarse como maestros, esta situación se concretó con el decreto 1278 de 2002⁶⁴ sobre el Estatuto de Profesionalización Docente.

Las reformas a las Escuelas se establecen en los siguientes decretos y resoluciones “como producto de una política pública educativa que manifiesta mejorar la calidad de la educación y a su vez garantizar que los futuros educadores cuenten con las competencias necesarias para enseñar en primera infancia o básica primaria”⁶⁵.

- Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997. Por medio del cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008. Por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictaron otras disposiciones.
- Resolución 505 del 1.º de febrero de 2010. La cual crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores y adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores.
- Decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020. El cual 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.

Los cambios realizados obedecen a la incorporación del programa de formación complementaria, la presentación de la prueba TyT como requisito para obtener el título de maestro, la organización de la planta docente, la reestructuración curricular por créditos académicos, la investigación, la divulgación de conocimiento, el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, la acreditación previa, acreditación de calidad, convenio con Instituciones de Educación Superior que tengan facultades de educación, entre otras.

La relación de las Escuelas Normales en Colombia con las Instituciones de Educación Superior en sus inicios se estableció a partir de los convenios para el diseño y el desarrollo de la propuesta curricular, el plan de estudios del programa de formación y la estructuración del ciclo complementario (grados 12 y 13) en créditos académicos, la investigación, la extensión y la práctica pedagógica.

En la actualidad, los convenios obedecen a asesorías para el desarrollo de propuestas académicas, creación de revistas, publicación, resignificación curricular, la

⁶³ Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, *op. cit.*, 218.

⁶⁴ Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.

⁶⁵ Rátiva Velandia y Lima-Jardilino, “Instituciones formadoras”, 109.

formulación y desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes en formación, desarrollo y participación en

[...] eventos académicos que buscan fortalecer la formación docente, la investigación y la divulgación de conocimiento, como [...] apoyo para el Programa de Formación Complementaria. En esta dinámica, la Facultad de Ciencias de la Educación ha sido el principal respaldo, ya que desde los diferentes programas de pregrado y posgrado se ha posibilitado la invitación de maestros investigadores nacionales e internacionales, quienes han compartido su conocimiento y experiencia en investigación, acreditación, evaluación, formación docente e historia de la educación.⁶⁶

Formas de establecimiento de la universitarización: caso colombiano

Como se mencionó anteriormente, las formas para implementar la universitarización son diversas, tres de las cuales son planteadas por Mancebo: el paso de las carreras o la formación de las Escuelas a las universidades, la combinación de las universidades con las Escuelas o la combinación de tareas y la creación de una universidad para acoger a las escuelas en un único sistema. Diker y Terigi, citados por Mancebo, proponen, a su vez, implementar los modelos de las universidades en las Escuelas.

A partir del análisis documental realizado a la normatividad colombiana sobre la reestructuración de las Escuelas, se estableció que en Colombia se implementara el modelo de las universidades, el cual se describe a continuación, relacionando en primera instancia la normatividad que se listó anteriormente en comparación con la Ley General de Educación (ley 115 de 1994⁶⁷) y la normatividad de la educación superior.

- Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 2170 del 27 de junio de 2005, mediante el cual se modifica el artículo 4 del decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003.
- Acuerdo 02 del 23 de junio de 2005, por el cual se subroga el acuerdo 001 de 2000 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y con el cual se expide reglamento, integración y funciones del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).
- Ley 1188 del 25 de abril de 2008, mediante la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

⁶⁶ Marlén Rátiva Velandia y Ruth Nayibe Cárdenas Soler, “Introducción”, en *Trayectorias y aprendizajes. Veinte años del programa Escuelas Normales*, coord. M. Rátiva y R. Cárdenas (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2021), 7.

⁶⁷ Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación.

Tabla 1. Normatividad para las Escuelas Normales Superiores y Educación Superior

Categoría	Escuelas Normales Superiores	Ley 115 de 1994	Educación superior
Formación de educadores	<p>Dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del conocimiento (Dec. 3012). Núcleos del saber: La educabilidad, la enseñabilidad, el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua, la pedagogía, las realidades y tendencias sociales y educativas y las dimensiones ética, cultural y política de la profesión educativa (Dec. 3012). Principios pedagógicos: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía, y los contextos (Dec. 4790). Formar docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente-director rural (Dec. 1236).</p>	<p>Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior.</p>	<p>Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país (Ley 30)</p>
Organización institucional	<p>Ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro semestres académicos (Dec. 3012). Con el fin de facilitar el reconocimiento por parte de las instituciones de educación superior de los saberes y las competencias desarrolladas [...] dentro del programa de formación complementaria, el plan de estudio de éste deberá estructurarse en créditos académicos. Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho horas efectivas de trabajo académico del estudiante (Dec. 4790).</p>		<p>El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas <i>créditos académicos</i>. Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante (Dec. 2566).</p>
Condiciones de calidad	<p>Condiciones básicas de calidad: programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria; propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional; innovaciones en el</p>		<p>Condiciones mínimas de calidad: denominación académica del programa; justificación del programa; aspectos curriculares; organización de las actividades de formación</p>

	<p>campo educativo; espacios de proyección social; personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria; medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje; infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes; autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento; plan de seguimiento a egresados; prácticas docentes en el proceso de formación complementaria; contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria; modalidades de atención educativa a poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales y estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria (Dec. 4790).</p>		<p>por créditos académicos; formación investigativa; proyección social; selección y evaluación de estudiantes; personal académico; medios educativos; infraestructura; estructura académico-administrativa; autoevaluación; políticas y estrategias de seguimiento a egresados; bienestar universitario; recursos financieros (Dec. 2566). Para obtener el registro calificado de los programas académicos, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas y condiciones de calidad de carácter institucional (Ley 1188).</p>
Acreditación	<p>La acreditación de los programas de las escuelas normales superiores se hará conforme a lo establecido por los artículos 74 y 113 de la Ley 115 de 1994. [...] Será previa para el caso de las escuelas normales en proceso de reestructuración como escuelas normales superiores, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 113 de la Ley 115 de 1994 y se otorgará por un término de cuatro años. Una vez que la Escuela Normal Superior se encuentre organizada y funcionando como tal, procederá a realizar un proceso de acreditación de calidad y desarrollo, consistente en la determinación del cumplimiento de los requisitos de calidad de los programas ofrecidos y de desarrollo de los fines propios de la educación [...]. Esta acreditación se otorgará por un período de cinco años (Dec.</p>	<p>Programas para la formación de educadores. Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa.</p>	<p>Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU) (Ley 30). Los programas en educación deberán contar con registro calificado, el cual equivaldrá a su acreditación previa. A los programas universitarios en educación actualmente registrados con acreditación previa se</p>

	3012). Solicitud para la verificación del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria (Dec. 4790).		les asignará automáticamente el registro calificado y su vigencia será de siete años contados a partir de la fecha de ejecutoria del acto administrativo que otorgó la acreditación previa (Dec. 2566).
Investigación	Diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia (Dec. 3012). Fortalecer en los docentes la capacidad de investigación formativa en el campo de la pedagogía, didácticas para la enseñanza, aprendizajes y desarrollo integral de niñas y niños de educación inicial, preescolar y básica primaria (Dec. 1236). Promover la participación en redes de investigación con entidades nacionales e internacionales (Dec. 1236).		Presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación (Dec. 2566). Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional (Ley 30.)
Órgano de Acreditación	Créase el Consejo Nacional de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores (CAENS) ⁶⁸ , de carácter consultivo, adscrito al Ministerio de Educación Nacional (Dec. 3012).		Créase el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) [...]. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las IES cuyo objetivo fundamental es garantizar [...] que las instituciones [...] cumplen los más altos requisitos de calidad. (Ley 30). Compete al CNA promover y ejecutar la política de Acreditación adoptada por el Consejo Nacional de Educación Superior y coordinar los respectivos procesos (Art. 02).
Financiación	La financiación del ciclo		Las partidas que les sean

⁶⁸ Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS), Ministerio de Educación Nacional, 2000.

	complementario de formación docente, ofrecido por Las Escuelas Normales Superiores, se hará con cargo a los recursos propios recaudados por las mismas escuelas normales (Dec. 3012).		asignadas dentro del presupuesto nacional, departamental, distrital o municipal. Las rentas que reciban por concepto de matrículas, inscripciones y demás derechos (Ley 30).
Función asesora	Las Escuelas Normales Superiores asesoran a las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas en educación, en temas relacionados con la formación de docentes y en desarrollos científicos, pedagógicos y culturales (Dec. 1236).	Las universidades, los centros de investigación y las demás instituciones que se ocupan de la formación de educadores cooperarán con las Secretarías de Educación, o con los organismos que hagan sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al MEN.	

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis se organizaron cronológicamente las leyes, decretos y resoluciones, de modo que fuera posible identificar desde cuál ámbito había sido propuesta la normatividad y en cuál se había adaptado. Se distinguen ocho categorías que son coincidentes y permiten definir que la forma como se ha venido institucionalizando la universitarización en las Escuelas Normales de Colombia es a través de la implementación del modelo de la universidad en las Escuelas.

Las categorías analizadas y organizadas en la tabla 1 son formación de educadores, organización institucional, condiciones de calidad, investigación, acreditación, organismo de acreditación, financiación y función asesora. De lo anterior, se puede decir que:

1. La normatividad que se ha incorporado a las Escuelas Normales primero se definió para las Instituciones de Educación Superior.
2. Con el propósito de garantizar que las instituciones de educación pudieran ofrecer educación de calidad se crearon el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), cinco años después se creó el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS) para las Escuelas, órganos que terminan cumpliendo las mismas funciones.
3. En la formación de los maestros se han venido incorporando diferentes aspectos, entre ellos, el investigativo, directivo, conocimiento de un segundo idioma, evaluación y la profundización en pedagogía desde el abordaje de nuevas tendencias. La investigación se incorpora a la práctica pedagógica con la finalidad de abordar las problemáticas que se identifican en el contexto y así brindar soluciones desde la intervención pedagógica y la innovación.

4. El programa de formación complementario que ofrecen las Escuelas Normales se ha organizado bajo los mismos parámetros de las Instituciones de Educación Superior, por semestres y créditos académicos. Esto con el fin de garantizar la fácil identificación de los saberes y las competencias desarrolladas en las Escuelas al momento de homologar las asignaturas para continuar la formación en la universidad y obtener el título de licenciado, el cual es requisito para continuar ascendiendo en el escalafón docente.
5. Las condiciones de calidad que deben cumplir los programas de formación, establecidas en 2003, son similares para las universidades; en abril de 2008 se actualizan, realizando la distinción entre condiciones de los programas y condiciones institucionales, y a finales de ese año, con el decreto 4790, se establecen para las Escuelas. Su cumplimiento contribuye a la obtención de la acreditación de los programas, entendida como un proceso que verifica y garantiza condiciones de excelencia en los programas de formación de maestros en condiciones físicas adecuadas para avalar su profesionalización.
6. Parte de la sostenibilidad de las universidades y en su totalidad el ciclo complementario se realiza bajo la modalidad de recursos propios adquiridos a través de los recaudos que realizan de la matrícula de los estudiantes que continúan sus estudios para obtener el título de maestro normalista superior.
7. La Ley General de Educación estableció que las universidades podían ser asesoras de las Secretarías de Educación y del Ministerio de Educación Nacional. En el año 2020, el decreto 1236 dispone esa misma competencia para las Escuelas como asesoras de las Secretarías de Educación en formación docente y desarrollos pedagógicos, científicos y culturales.

Las anteriores categorías son la evidencia de la implementación de la universitarización de la formación de los futuros docentes, incorporando el modelo de las universidades. Para cerrar el artículo se presentan algunos problemas identificados en aquellos países que optaron por el cierre de las Escuelas y dejaron la formación exclusivamente en las universidades:

- La distancia entre el ámbito de formación docente (universidad) y el ámbito de ejercicio docente (escuela) puede acrecentarse⁶⁹.
- Se corre el riesgo de confundir la elevación en el nivel formal de calificación con la mejora de la formación; de hecho, no hay evidencia empírica de que el pasaje de la formación docente a la universidad mejore la calidad docente⁷⁰.
- El cambio de la organización académica propia de los institutos normales a la correspondiente a las universidades puede resultar muy arduo y, en algunos casos, infructuoso⁷¹.
- La formación de los maestros a cargo del Estado pasa a ser ofertada por universidades públicas y privadas (capitalismo universitario).

⁶⁹ Mancebo, “El Instituto Universitario de Educación”, 6.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

- Desigualdad en el acceso a la educación superior para docentes que viven en sectores, regiones y provincias en las que no hay oferta universitaria.
- La formación de los maestros cambia; pasa de formar de manera integral a los docentes asumiendo todas las asignaturas a formarse especializándose en una sola rama o disciplina, minimizando en algunos casos el estudio del componente pedagógico.

Conclusiones

Es evidente que las Escuelas Normales Superiores han sido objeto de transformaciones, las cuales se evidencian en la formación docente y organización con la incorporación del modelo universitario, siendo esta la forma de implementación de la universitarización que ha adoptado Colombia. Las adaptaciones se han realizado a partir de las disposiciones que buscan garantizar condiciones de calidad educativa preestablecidas y que durante años han sido propuestas como producto de un modelo económico que privilegia el producto sobre la formación del ser, la autonomía como una forma de sostenimiento, generando menor inversión del Estado, y la profesionalización docente como pretexto para transformar a las Escuelas y mejorar las condiciones laborales y el reconocimiento a la labor docente.

La organización que ha tenido la Escuela Normal a partir de la implementación del modelo universitario estableció una gran exigencia para los directivos y docentes, quienes han tenido que hacer ajustes y adaptaciones curriculares y administrativas. Para los maestros en formación es una manera de garantizar la adaptación al sistema universitario, su permanencia y culminación de los estudios para obtener el título de licenciatura. Sin embargo, esta tendencia está aumentando la brecha entre la escuela y la universidad en aspectos como la investigación porque las condiciones que tienen los maestros en las escuelas para investigar son diferentes a las de la universidad, el tiempo de dedicación no es el mismo, los recursos económicos y físicos son precarios, todo lo cual incide en los resultados, el impacto en la sociedad y la continuidad de las escuelas que deben asegurar su sostenimiento.

La universitarización de la formación docente que surgió en Europa fue adoptándose rápidamente en diversos países de América bajo diversas modalidades y atendiendo a las dinámicas propias de los territorios, pero todas bajo la premisa de brindar una mejor calidad en la formación de los futuros maestros. Ante esto, la discusión queda abierta para analizar cuáles son los cambios que se deben plantear para que la adaptación de las Escuelas en Colombia sea equitativa, bajo las mismas garantías de las universidades. Además, es necesario realizar estudios que demuestren las bondades de la universitarización, cuáles han sido los cambios curriculares que han favorecido la formación de los maestros, cómo estos han mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo se ha transformado la calidad educativa, pues aquellos que se han realizado en otros países demuestran más retrocesos que avances.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Financiamiento

El proyecto denominado “La universalización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad. Estudio comparado entre Brasil y Colombia”, es producto de la estancia posdoctoral en la Universidad Federal de Ouro Preto.

Referencias Bibliográficas

Acuerdo 02 de 2005 (23 de junio), por el cual se subroga el acuerdo 001 de 2000 del Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, y con el cual se expide el reglamento, se determina la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86380_Archivo_pdf.pdf

Amaya de Ochoa, Graciela, Francisco Cajiao, José Toro, María Arciniegas y Gabriel García. *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1997, 42-64.

Aparecida dos Reis, Danielle. “A universalização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica: Limites e possibilidades para a profissionalização docente”. *Cadernos CIMEAC*, vol. 7, n.º 2 (2017): 82-102. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2060>

Bonito, Justo Cuño. “La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26 (2016): 241-277. <https://doi.org/10.19053/01227238.4374>

Boschetti, Vania Regina y Jane Soares Almeida. “Das escolas normais aos cursos de pedagogia: Trajetórias da formação de professores/as”, *Revista Educação e Cultura contemporânea*, vol. 9, n.º 19 (2012): 206-219.

Bourdoncle, Raymond. “Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l’université”. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23, n.ºs 1/2 (1997): 29- 8. Doi: <https://doi.org/10.1590/rfe.v23i1-2.59590>

Bourdoncle, Raymond. “Les universités et la formation des maîtres (1968-1988)”. En *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, dirigido por Antoine Prost. Renne: Presses Universitaires de Renne, 2014, 149-162. <https://doi.org/10.4000/books.pur.50054>

Coitinho Sánchez, Ana Virginia. “Las políticas públicas de profesionalización de ‘formadores’ en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005-2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores”. *Revista Transmutare*, vol. 2, n.º 2 (2017): 150-184. <https://doi.org/10.3895/rtr.v2n2.7384>

Condette, Jean-François. “Former des maîtres sous Vichy. Les instituts de formation professionnelle et leur échec (1940-1944) ”. En *La formation des maîtres de 1940 à 2010*,

dirigido por Antoine Prost. Renne: Presses Universitaires de Renne, 2014, 39-54.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.50043>

Convenio específico para la transición de la formación inicial de docentes a nivel superior en la República de Guatemala, octubre 8 de 2013. 1 - 8. <https://cip.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/07/Convenio-FID-USAC.pdf>

Decreto 3012 de 1997 (19 de diciembre), por medio del cual se adoptaron disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf

Decreto 4790 de 2008 (19 de diciembre), por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/Decreto4790.pdf>

Decreto 1236 de 2020 (14 de septiembre), 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.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf

Decreto 2566 de 2003 (10 de septiembre), por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2170 de 2005 (27 de junio), por el cual se modifica el artículo 4 del decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103325_archivo_pdf.pdf

Herszkowicz Frankfurt, Sandra. “A formação de professores a partir da lei 5692/71 - Ecos da crítica acadêmica”. Tesis de doctorado en Educación: Historia, Política, Sociedad, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2015. <https://es.scribd.com/document/340196769/A-Formacao-de-Professores-a-Partir-Da-Lei-5692>

Jamil Cury, Carlos Roberto, Maria Ignez Saad Bedran Tambini, Maria Umbelina Caiafa Salgado y Sandra Azzi. *A profissionalização do Ensino na lei n° 5692/71*. Brasilia: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1982.

Ley 30 de 1992 (28 de diciembre), por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>

Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1188 de 2008 (25 de abril), por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-159149_archivo_pdf.pdf

Lopes de Freitas, Helena Costa. “30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores”. *Retratos da Escola*, vol. 2, n.º 24 (2018): 511-528. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>

López Rivas, Oscar Hugo y José Enrique Cortés Sic. “Las escuelas normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26 (2016): 71-89. <https://doi.org/10.19053/01227238.4366>

Mancebo, María Ester. “El Instituto Universitario de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa: una ventana de oportunidad para el desarrollo educativo en Uruguay”, en las VIII Jornadas de Investigación “El futuro del país en debate”, 1-16. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República de Uruguay, 2009.

Mancebo, María Ester. “Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019)”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 10, n.º 1 (2019): 85-104.

Medina, Medófilo. “Para una historia comparada de Colombia y Venezuela 1830-2004”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 10, n.º 1 (2005): 41-51. <https://www.redalyc.org/pdf/4075/407539684002.pdf>

Melero Bello, Isabel y Belmira Oliveira Bueno. “Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión”. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 20, n.º 6 (2012): 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n6.2012>

Ministerio de Educación Nacional. Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS) 2000. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85742_Archivo_pdf1.pdf

Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. *Colombia: al filo de la oportunidad*, tomo 1. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996.

Müller de Ceballos, Ingrid. “La formación docente en Alemania: una ojeada histórica”. *Revista Educación y Pedagogía*, n.ºs 14 y 15 (2010): 170-177. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/5586/5008>

Nóvoa, António. “Modèles d’analyse en éducation comparée: le champ et le carte”. *Les sciences de l’éducation*, n.ºs 2 y 3 (1995): 1-55. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/676>

Rátiva Velandia, Marlén y José Rubens Lima-Jardilino. “Investigación narrativa. Pensamiento decolonial normalista”. *Trayectorias Humanas Transcontinentales* n.º 8 (2020):1-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.3099>

Rátiva Velandia, Marlén y José Rubens Lima-Jardilino. “Instituciones formadoras de educadores: Transformaciones y Práctica Pedagógica”. *Societas*, vol. 23, n.º 2 (2021): 107-123. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2305>

Rátiva Velandia, Marlén. “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010”. Tesis doctoral laureada en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

Rátiva Velandia, Marlén y Ruth Nayibe Cárdenas Soler. “Introducción”. En *Trayectorias y aprendizajes. Veinte años del programa Escuelas Normales*, coordinado por M. Rátiva Velandia y R. Cárdenas Soler. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2021.

Resolución 505 de 2010 (1 de febrero), por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-216554_archivo_pdf_resolucion505.pdf

Santos, Eduardo y José Rubens Lima-Jardilino. “Sociedade em mudança e a cultura avaliativa”, *EccoS Revista Científica*, vol. 4, n.º 1 (2002): 1-13.

Scheibe, Leda. “Formação de professores no Brasil. A herança histórica”. *Retratos da Escola* vol. 2, n.º 2-3 (2008): 41-53. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>

Soto Arango, Diana Elvira y Aracely Forero Romero. “La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del siglo XXI”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 18, n.º 26 (2016): 279-309. <https://doi.org/10.19053/01227238.4375>

Suárez, Victoria. “Proceso de ‘Universitarización’. Escuela Universitaria Centro de Diseño”. *InterCambios*, vol. 2, n.º 2 (2015): 93-100.

Vera de Flachs, María Cristina. “Contribución al estudio de la educación superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba”. *Revista historia de la educación latinoamericana*, vol. 21, n.º 32 (2019): 85-107. <https://doi.org/10.19053/01227238.9382>

Vitarelli, Marcelo Fabián. “La educación entre las políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder-saber-subjetivación en América Latina”. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*, dirigido por Hernán Suárez. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, 371-407.

Warde, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Editora Moraes, 1997.

