

ESCUELA NORMAL-SOCIEDAD

Nueva base, identidad y tradición en la formación de maestros

HECTOR MANUEL SOTO SALAS¹

RESUMEN

Por razones históricas, la escuela normal y el maestro, fueron pensados como instrumentos para cohesionar a la sociedad civil con la sociedad política; en el viejo país, la normal es una identidad para consolidar la construcción de la nacionalidad con una nueva ética ciudadana. Esta es la base de su tradición y de su identidad en la historia del oficio de maestro, sobre la cual se construyó la primera relación normal –sociedad. El normalismo en Colombia como en América Latina, es parte de un gran relato que ayudó a sostener y darle fortaleza, a los grandes proyectos de desarrollo y de democracia pero las nuevas políticas, derivadas de los nuevos modos de producción, la desplazaron, debilitaron y marginaron hasta su casi desaparición. Hoy, desde la reestructuración y acreditación se construye una nueva relación normal –sociedad necesaria para una nueva sociedad y nueva educación.

PALABRAS CLAVES

Escuela normal, normalismo, oficio de maestro, formación de maestros, acreditación

Introducción

La tradición normalista no ha sido un pasado inmóvil ni un acumulado pasivo, sino que se ha movilizado de manera permanente y progresiva. Desde una perspectiva crítica y autónoma, esta tradición, se ha reconceptualizado, recontextualizado y resignificado, con propias y nuevas construcciones discursivas y prácticas, en todo este proceso de reestructuración y acreditación, en la cual, las normales han mostrado las respuestas que han construido para enfrentar los problemas de una nueva relación educación-normal-

¹ Licenciado en Ciencias Sociales y Economicas UPTC- Tunja, Magister en Educación Universidad del Norte-UJaveriana, Doctor en Ciencias de la Educación Universidad del Atlántico-Rudecolombia

sociedad entre la sociedad civil y la sociedad política, características de su pertinencia en la formación de maestros para el oficio de enseñar, como se expresa en el siguiente gráfico (Gráfico 8), el cual refleja:

El compromiso social con la democracia, con la dignidad humana, los valores humanos y una escuela para todos, relación pedagogía y política, porque las decisiones que debe tomar el maestro en el contexto de su intervención afectan a toda una comunidad

Gráfico 8: Conexión Sistémica Investigación-Normal-Sociedad



GRÁFICO: CONEXIÓN SISTÉMICA INVESTIGACIÓN - EDUCACIÓN - NORMAL - SOCIEDAD
Fuente: Proceso de la Investigación.

DESARROLLO

Los cambios en las condiciones sociopolíticas mundiales, continentales y nacionales, han producido una transformación cultural y de mentalidad han contribuido a consolidar un orden de prioridades, definiendo claramente el mandato de la política educativa de los países del sur² como Colombia., con sus respectivas reformas. Tanto en el caso europeo como en el latinoamericano, la globalización ha constituido el factor en nombre del cual se

² Tarabini, A. y Bonal Sarró, X. (2011). *Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio*. U, Autónoma de Barcelona. p 244.

han justificado nuevos enfoques, nuevas necesidades y nuevas políticas en el sector educativo; ha servido de catalizador de nuevos discursos y nuevas prácticas.

En este nuevo contexto histórico social, se ha suscitado creciente interés por la educación infantil y sus enfoques educativos. Debido a su papel estratégico para la equidad educativa, la equidad social, el éxito en la escuela como garantía y posibilidad del éxito profesional y, macrosocialmente, el desarrollo para mejores sociedades, mejores países y mejor condición humana en el mundo. El camino para comprender esa importancia de una buena educación en los primeros años de vida, enfrenta nuevos problemas emergentes y nuevos desafíos, que exigen transformaciones en la formación de los maestros para la calidad de esa educación.

Lo emergente: Pertinencia, Formación y Calidad vs Acreditación

En el discurso de la escolarización el aseguramiento de la calidad es una función vital para la Educación Superior contemporánea, compartida por múltiples actores. Pero, cuando las normas, concluyen que se deben “Revisar los ítems de las condiciones básicas de calidad que en este momento se tienen en cuenta para la acreditación de las ENS, para evaluar cuáles son de verdad necesarios, según el tipo de formación y competencias propias de los maestros normalistas”, es porque en las instituciones de formación para la educación escolarizada, se ha centrado la solución de muchos problemas globales de la humanidad: equidad social en todos los ámbitos, inclusión, diversidad, atención a poblaciones, interculturalidad, democracia, participación, adquisición de valores, preparación para el trabajo, uso del tiempo libre, cuidado del medio ambiente, educación sexual. En el contexto de las normas hay conocimiento, saberes y ciencias, maduración y desarrollo para poner el acento sobre como el infante y el niño selecciona la información que le interesa.

Sin embargo, las condiciones de calidad van en contravía a buena parte de estos temas esenciales. Ante esta situación, autores como Posada (2008, p.1) formula las siguientes preguntas: ¿Hasta dónde la educación escolarizada puede cumplir con este rosario de solicitudes?? Hasta dónde este discurso es una excusa para eludir la responsabilidad de otros procesos, organizaciones y actores sociales?. Llevando estos interrogantes al campo de la

formación de maestros en las escuelas normales, ¿por qué no focalizar en lo fundamental y prioritario?

Desde esta perspectiva, el círculo de la acreditación a las escuelas normales no tiene claridad en sus propósitos, por ello, ellas señalan “se requiere aclarar, si la resolución es de funcionamiento o de acreditación de programas”, cuestión determinante en el debate abierto sobre la calidad de superior y sobre el “El limbo jurídico de las normales que las mantiene en un proceso de inestabilidad frente al tipo de educación (superior) que ofrece y las condiciones de evaluación para su acreditación”.

Desde una mirada del pensamiento complejo, no hay un proceso de transferencia analógica entre lo que producen las escuelas normales en este proceso de reestructuración y acreditación y la política pública de calidad y sus organismos de acreditación, pues no existe, hasta hoy, conexión de dominios diferentes para formular y solucionar problemas. En ese orden, la creatividad en y desde contextos sociohistóricos de las escuelas normales, puede ser auspiciada en y por la acreditación y aseguramiento de calidad, con unas nuevas condiciones de calidad que generen sentidos nuevos y valiosos para la formación de maestros para la infancia.

METODOLOGÍA

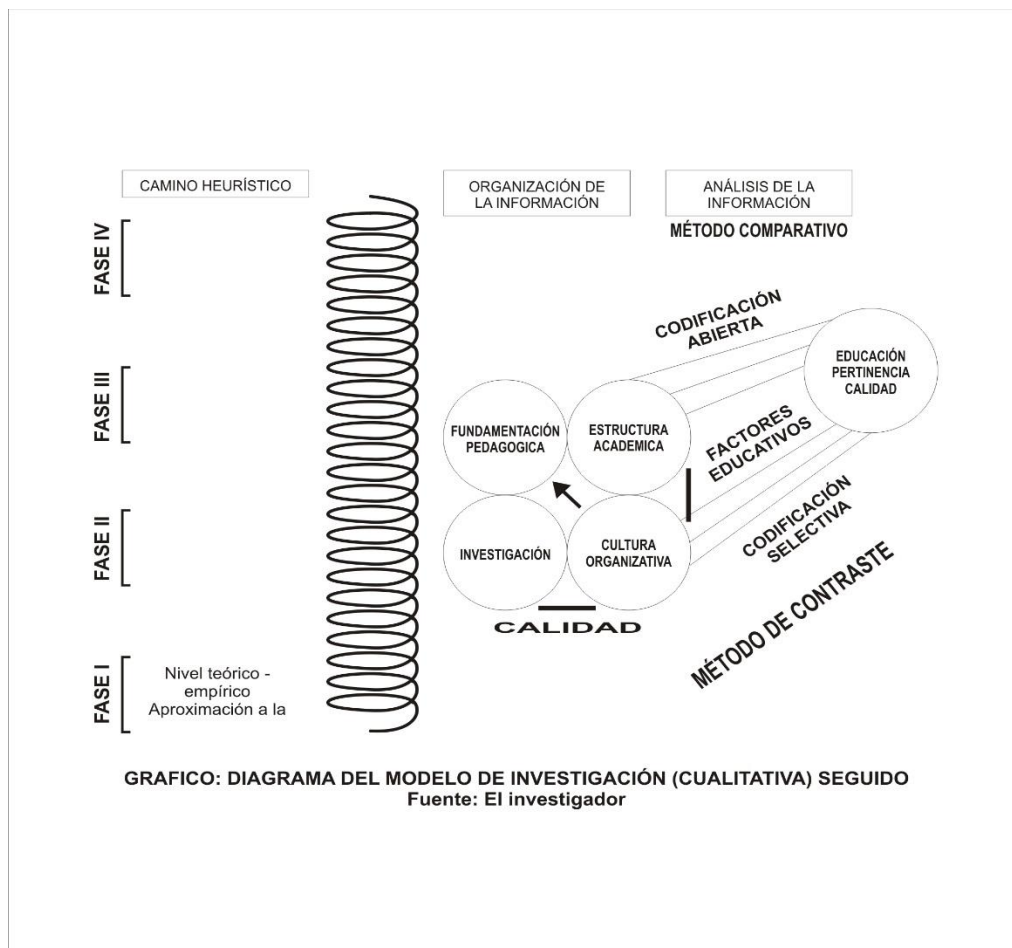
Esta investigación cualitativa tiende puentes, por ejemplo, entre el paradigma de la complejidad y la IA desde el enfoque crítico-social y trasciende esa vieja dicotomía entre las investigaciones de tipo cualitativa y la cuantitativa.

La investigación así planteada es útil para su propósito e intereses, por el descubrimiento, observación, descripción, reflexión y generalización inductiva de la información sobre el problema objeto de estudio para avanzar, según la aportación teórica, a su descripción, explicación.

Desde esta perspectiva, el proyecto investigativo es una oportunidad de reflexión, aprendizaje, y conocimiento de significados y sentidos para acercarse a las posibles respuestas de las situaciones problemáticas detectadas en la formación docente que adelantan las escuelas normales superiores con el programa académico de formación

complementaria (PFC), así como una oportunidad para la construcción de posibles propuestas de transformación de identidad y de oportunidades de empoderamiento con respecto a este nivel de formación.

Gráfico 2: Diagrama del modelo de investigación seguido. Articulación de los momentos investigativos y la metodología



RESULTADOS

En el marco de este vital cambio cultural que la sociedad estima, para la educación infantil, y de su fuerte dependencia de un buen sistema educativo, esta pertinencia de la tradición e identidad de las escuelas normales en la formación de maestro, es una fortaleza social del país. A diferencia de los demás países, que las eliminaron y que en estos momentos viven una crisis en la formación inicial de los maestros y profesores, las normales colombianas subsisten, con una nueva cultura escolar, nueva concepción del oficio y de la figura del maestro, desde el aprender a saber enseñar y el saber aprender.

Desde la prescripción de reestructuración (1994), existen bajo un ambiente de evaluación sobre la calidad de su oferta: la formación de maestros. Y para ello, de sus procesos académicos, investigativos, administrativos y producción de saber pedagógico. En este proceso la pertinencia es a la formación como la evaluación es a la calidad; la pertinencia como categoría social es asumida como exigencia en este estado de evaluación (acreditación previa, de calidad y desarrollo y verificación), ella legitima y valida la propuesta académica para la formación inicial de maestros ante la sociedad y el Estado sea cual fuere los puntos de referencia de su construcción pedagógica y, acredita a la Normal, como institucionalidad en tanto agente de una práctica histórica exigida por la sociedad en la educación colombiana³.

Las implicaciones de la pertinencia se han traducido en las condiciones óptimas de todos sus procesos, objetos e instrumentos que garantizan profesionales idóneos ética y pedagógicamente para intervenir en la educación de la infancia⁴.

Desde un análisis comparativo, existen distintos modelos y sistemas de educación infantil puestos en marcha en la cultura occidental; Pero sí es evidente, el consenso mundial sobre la formación y perfil del profesorado, elemento esencial en la calidad de la educación infantil. Es uno de los factores clave que condiciona el éxito del desarrollo

³ MEN, (200), Documento Marco. p 23

⁴ El término de infancia, no es fácil e incluso improbable pretender definirle los límites etarios en la "educación infantil", pero señala AMEI-WAECE (2009): "al establecer artificios, el término infancia como convención es absolutamente necesario en el interés creciente de la sociedad por la protección y amparo del ser humano en sus primeros años de vida. (p. 34)

educativo e integración social de los niños. Sin embargo, esta es otra de las fisuras del sistema educativo colombiano, porque la educación preescolar prácticamente no existe en el sector público, sólo es dado el grado obligatorio de Transición obligatorio según la ley 115⁵.

Esta anomalía normativa, priva, en las escuelas oficiales la intervención pedagógica profesional sobre los procesos de desarrollo global y globalizado de los niños, porque se pretende la intervención sobre todas su dimensiones⁶, mutilando de esta manera, el desarrollo cognitivo, corporal, creativo, emocional y comunicativo y sus principios, el juego, el juguete y la socialización. Y ser atendido por “un profesional de alta calificación de perfil amplio capaz de cumplir tareas complejas e inmediatas y de responder a las expectativas sociales”⁷.

La educación infantil, desde una perspectiva macroeconómica y de las teorías del capital humano, es un bien de capital productor de dividendo y patrimonio⁸ y la estrategia es invertir en la infancia garantizando una educación de calidad para el desarrollo sostenible.⁹

Las formulaciones hechas por El Estado y los gobiernos para atender las condiciones sociopolíticas con sus nuevas lógicas, cambios, transformaciones y nuevas exigencias a los sistemas educativos y de formación, no han sido respuestas de calidad, por las políticas erráticas, fisuras del sistema y la lentitud burocrática de la maquinaria del sistema

⁵ Según Jurado (2014), este grado “se ha convertido, en la realidad de las aulas, en primero de primaria, pues la presión de los padres considera que al finalizar este grado, los niños y las niñas deben demostrar que saben leer y escribir, contar y sumar”(p 21)

⁶ Zabalza, (2012) Óp. Cit. p 71

⁷ Amei-Wace (2008), Óp. Cit. p 272

⁸ Heckman, (2006), economista y premio nobel, sostiene que, al menos en el caso de los Estados Unidos, una educación y atención de gran calidad en la primera infancia constituye una de las pocas medidas políticas eficaces para mejorar las oportunidades socioeconómicas de las comunidades (minorías) desfavorecidas y, por lo tanto, de la sociedad en su conjunto. (Eurydice, 2009)

⁹ El Foro Mundial sobre la Educación, en Corea, 17 al 22 de mayo de 2015, Aunque la agenda estuvo enfocada en el análisis de las perspectivas mundiales y el cumplimiento del principal objetivo del milenio en materia educativa—“Educación primaria universal”--, también dio espacio a los nuevos retos para los sistemas educativos especialmente en términos de cobertura y calidad. (EL Heraldo, 20015, mayo 17, p 7B)

gubernamental. Pero, al presentarse resultados estadísticos adversos (PISA, LLECE, TIMSS, PIRLS), se llega a la conclusión de que los profesores y las instituciones que lo forman son los responsables. Actores que individualmente llevan el peso de unas reformas mal provistas, inconclusas o sin resultados y, con una hoja de ruta de la formación docente, incoherente, fragmentada y referentes normativos que no responde a los enunciados que el mismo Estado pregona.

En calidad de la educación y Aseguramiento de la calidad, (AC), no obstante conceptos que son muy resbaladizos y atribuyen diferentes sentidos a las posiciones en las actuales condiciones sociopolíticas, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CONACES- ha establecido que la normal “contiene en su práctica los elementos y procesos que evidencian que la misión formadora se realiza en condiciones óptimas y, por consiguiente le está aportando a la sociedad los profesionales de la educación, idóneos, ética y pedagógicamente, para el servicio público de la educación”, y, “el proceso de configuración histórica encarna en sí mismo la conquista de su legitimidad y de una nueva escuela normal superior para el país”¹⁰

Pero, no existe una política de Aseguramiento de la Calidad para las normales. Está estancada en la verificación de la verificación, como un círculo heideggeriano. la verificación es un acto de la denominada Alta Calidad, que debería ser camino a la excelencia, pero no existe tipo de acciones, El decreto 4790 del 2008, no contempla ningún tipo de proyección al respecto.

La normal con su relación pedagogía-infancia-socialización asumido como cuestión de formación, tiene un papel protagónico como filum en su comunidad, en el proceso estratégico de la socialización, que lleva cabo en su proyección social. Es de público conocimiento, el rol que juegan las normales en las zonas azotadas por la violencia y el

¹⁰ MEN, (2000), Documento Marco, publicado, Pp. 5-7).

que puede tener en el postconflicto¹¹, al respecto, la escuela normal superior exhibe nuevos esfuerzos que se pueden asociar con lineamientos internacionales de la UNESCO¹²

Las normales tienen las herramientas para intervenir en ese trabajo que denomina primario, para complejizar las estructuras cognitivas de los niños. Es su territorialidad en la socialización primaria, las intersubjetividades infantiles, es la intervención pedagógica en el denominado cuidado de los niños; alrededor de la noción de cuidado gira la educación de la infancia mediadas por la experiencia de prácticas relacionadas con el conocimiento de sí, importante en el autoconocimiento.¹³. Este trabajo, marca la diferencia con otras instancias de intervención en la asunción de este trabajo de “cuidado” de los niños por parte de organismos gubernamentales (Bienestar Familiar), y particulares.

De la anterior normal plana y repetidora se pasa a una abierta que reelabora su tradición crítica, estimando que no existe un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad, sino historias en plural, lo cual pone en perspectivas los conceptos, (verdad, objetividad, lógica, orden, desorden, caos), las formas de conocer de enseñar y de aprender; lo indirecto e inestable de las respuestas. Este cambio provoca espacios de reflexión e investigación para resignificar y reconfigurar su proyecto educativo y propuesta pedagógica.

CONCLUSIONES

¹¹ En concordancia con el pensamiento de Adorno, prevenir desde la educación infantil la presencia de la barbarie.

¹² Artículo 6, según el primer lineamiento--qué hacer para la evaluación de la pertinencia-- existe adecuación entre lo que la sociedad colombiana espera de las escuelas normales y los que éstas hacen. Tercer lineamiento: las normales vienen aportando alternativas para el mejoramiento del conjunto del sistema educativo colombiano, en materia de una nueva política y Sistema de Formación docente, investigación educativa y capacitación y según el Cuarto y último lineamiento: las normales están comprometidas con la mejora de la condición humana.

¹³ En el pensamiento complejo este conocimiento de sí, es un aspecto propio del sujeto, está ligado al lenguaje y la cultura para tomar conciencia de sí mismo. Y esta conciencia de sí y la conciencia de ser consciente aparecen “en forma claramente inseparable de la autorreferencia y de la reflexividad. (Morin, 2002, p.80).

AMENAZAS:

-Políticas de mundialización y globalización y su expresión de liberalismo económico y capitalismo cognitivo en las reformas, que hacen de la educación un asunto de inversión, servicio comercial, que impone compromisos y requerimientos para la capacitación de recursos humanos, la economía global del conocimiento y el desarrollo de capacidades para la competitividad y la productividad. La educación como servicio y no un derecho fundamental.

-No convertir en legislación y normatividad el acumulado de la tradición crítica e identidad de las escuelas normales. Ver Matriz

Matriz

Las entidades ante la formación docente y la calidad de la educación en Colombia		
FECODE	EL ESTADO	ASONEN
(Fragmentos de la presentación de	(Fragmentos de la presentación de la	2012.-El MEN dio un espacio de

<p>Alfonso Tamayo, el 5 de mayo de 2014): Colaborar con la política pública; cita dos momentos: .No confundir política pública con política de gobierno. .Ante el Documento del MEN, “Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación”, que la comunidad tenga más plazo para discutirlo.</p> <p>La formación de un maestro necesita cuatro cosas: .Necesita relación con el conocimiento. .Necesita un proyecto ético, por el compromiso con el futuro del país, de nuestros hijos; es la pregunta por construir ciudadanía (Dewi).</p> <p>La formación de un maestro necesita la pedagogía, como el saber pedagógico, es lo que le da identidad como intelectual y formación específica para actuar en forma autónoma, ante el discurso gubernamental. El lenguaje del maestro no se puede cambiar por el de la gerencia.</p> <p>Es necesario ampliar el concepto de calidad, las pruebas son sólo referentes y se reducen a lenguaje y escritura. Recomienda leer el libro “<i>El reino del error</i>”, para el asunto de las competencias.</p> <p>Es necesario revisar la evaluación como proceso terminal de resultados, la evaluación es hermenéutica.</p> <p>Acorde con los paradigmas, en este mundo globalizado y de liberalismo económico, es necesario revisar la identidad docente.</p>	<p>Ministra de Educación, María Fernanda Campo, el 5 de Mayo de 2014)</p> <p>Hay que producir el redescubrimiento del maestro porque: -Se eclipsó, atendió otras prioridades, -El maestro está hoy en el centro de la política educativa, lo cual implica liderazgo pedagógico del MEN y de las Secretarías de Educación. Para ello, se han establecido los lineamientos pedagógicos –me enorgullezco- para todos los ciclos de formación; y comenzamos con la primera infancia, lineamientos que entregaremos en los próximos días. -El MEN no sólo administra y gestiona, es necesario que recupere el liderazgo pedagógico. -Es necesario elevar la calidad de los maestros y para ello elevar la calidad de los programas de formación, replantear totalmente la formación.</p> <p>-En Colombia hay 781 programas de formación, 439 Licenciaturas. De todos ellos, sólo el 16% tiene acreditación de Alta Calidad.. -La pregunta es: ¿Cómo elevar la calidad de los programas de formación? -La necesidad de establecer un marco normativo. Para ello creamos la Sala de Educación en CONACES, (hace unas semanas); la renovación de los registros. -Con respecto a las escuelas normales superiores, hay 137, hemos definido acompañarlas para que mejoren los programas de formación complementaria, Es necesario hacer una exploración docente. -Exigimos que el aspirante a profesor haya sido admitido en un programa de alta calidad. -Para transformar la calidad: .Hemos establecido programas: “Todos a aprender”. Desde 0a 5 años. Crear comunidades de aprendizaje en el aula para trascender.</p>	<p>participación a Asonen, en cabeza de su Junta Directiva, la cual entró a formar parte de la comisión temática de la mesa nacional de reforma a la ley de educación superior. Ante el retiro del proyecto del Congreso de la República. Ante ello, le planteó la necesidad de expedir un norma exclusiva para las escuelas normales superiores. La propuesta no ha sido consolidada. La participación de las regionales no ha sido completa como se esperaba.</p> <p>2014.- 5 de Mayo.-La Viceministra de Educación Superior, Patricia Martínez, informa que se establece una hoja de ruta con las ENS, para debatir sobre los lineamientos de política. Al respecto, se han llevado a cabo dos(2) Encuentros Nacionales de Rectores de ENS: --Julio de 2014 en Bogotá. --y Noviembre 2014, en Paipa. Cuyas conclusiones se adjuntan.</p>
---	---	---

La dinámica de la despedagogización ha hecho obsoleta la política educativa de formación docente y a las instituciones encargadas de administrarla en lapsos y condiciones históricas determinadas, como ahora

-El Estado no tiene una política para la educación escolarizada de la infancia y la sociedad colombiana no ha sabido exigirla, como tampoco ha defendido la calidad del oficio de enseñar.

-El limbo jurídico, es el principal problema para su naturaleza (a estas alturas se debate cuál es), denominación, legitimidad, contextualización y articulación sistémica.

El relevo generacional y movilización docente, el nombramiento recae en cualquiera, sin mayor requisito especial ni experiencial en la educación normalista.

El formador de formadores ó el maestro de maestros, quien forma a ese maestro. En algunos países, como Uruguay, la normal forma sus propios maestros por agregatura.

DEBILIDAD

-Ausencia de vida colegiada.

-La comunicación, trabajo en solitario y endogámico, ausencia de estructuras para actuar en equipo.

-Lo escritural, organización y comunicación investigativa.

-La incapacidad de movilización para su participación. No ha sido ni es un grupo de presión del oficio de enseñar.

-La cultura organizacional y administrativa, las relaciones de poder y gobierno

OPORTUNIDADES

-Ruta de trabajo MEN-ENS.

-Producción de Documentos: MEN (2013,“Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” publicado). Producto de una serie de encuentros, es un avance desde una espera de más de 21 años.

¿Son necesarias las normales en esta práctica histórica exigida por la sociedad en las actuales circunstancias de Colombia?.

Referencias Bibliográficas

AMEI-WAECE, (2008) Asociación Mundial de Educadores infantiles).España: Valladolid: Editorial de la infancia. PP. 28-71-97-101-129

Barnett. W. (2002) Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad en Nuevos Paradigma, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires. Paidós. (3° reimpresión).pp.265-283.

Bauman, Z. (2008), La educación en la modernidad líquida. Barcelona: Paidós

Báez, M. (2004) Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical 1870-1886. Tunja: Publicaciones e Imprenta UPTC.

Bachelard, G. La dialéctica de la duración. Citado por Honoré, B. en Para una Teoría de la Formación. (1998). Madrid. Narcea

Braslavsky, C. (199). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación.[En línea]. No. 19 disponible en: <http://www.rioei.org/oeivirt/rie19a01.htm>[2008, 6 de Octubre [.

Bertalanffy, L (1969). Teoría General de Sistemas.: Universidad de Chicago.

Bourdieu, P. (2001). Para un saber comprometido, Este texto fue leído por su autor durante un encuentro en Atenas, mes de mayo, con investigadores y sindicalistas sobre temas como Europa, la cultura y el periodismo y figura en el libro Interventions (1961 - 2001), Sciences sociales et action politique Agone, Marseille

Callejas, M. (2003) “Investigación en Educación y Pedagogía Bajado el 18 de mayo de 2010 desde <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educación/espedocen3a.htm>.

Cajiao, F. (2014). El sector de la educación La hora de las promesas, columna en el periódico El Tiempo: Bogotá.

Carr, W. y Kemmis, S.(1998). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca Editores.

_____ (1989) Calidad de la enseñanza e investigación acción. Sevilla: Diada Editores.

Coleman, et al (1987). Estudio para el Banco Mundial, citado por Carnoy, M. en La ventaja académica de Cuba, Porqué los niños cubanos rinden más?

Consejo Nacional de Acreditación (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Santafé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Correa, C. (2013). Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cuenca, R.; Nucinkis, N. y Zavala, V. (Compiladores) (2007). Nuevos maestros para América Latina. Madrid: Morata.

De Tezanos, A. (2006) El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.

Díaz, M. (2007). Lectura crítica de la flexibilidad. Volumen 1. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad. Bogotá. Magisterio.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Barcelona: Paidós.

DOCUMENTO MARCO, Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Serie Documentos formación de maestros. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. 2000.

Echeverry, J. et al (1999) Las escuelas normales. Medellín: Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

Figuroa, C. (2006). Orígenes, Formación y Proyección de las Facultades de Educación en Colombia, 1930-1952. Tunja: Revista Rhela UPTC.

Frelat, B. (2003). 'La Formación Docente en Francia: Una Voluntad Sistémica, ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI.

Fried, S. D. (2002). Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Fujimoto, G. Cormack, M. La formación profesional del Maestro de educación Infantil. Documento Amei-Waece. Valladolid. Editorial de la Infancia. 2008.

Gadamer, H. (1977). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

Gimeno, J. e Imbernon, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*, Madrid, Morata. P

Hargreaves, A (, 1999), *Posgrado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010 Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 51-64.

Heidegger (1963), *El ser y el tiempo*, p. 36

Husserl, E. (1995) En Merleau-Ponty, citado por Faurez, G. en *La condición del conocimiento científico*. Madrid: Narcea..

Honoré, B. (1998). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid. Narcea.

Lemaitre María José, (2013). Seminario: "Sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina" desarrollado del 18 al 21 de marzo, en el Doctorado en Ciencias de la Educación de Cartagena: Rudecolombia.

Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla, Santillana.

_____ (2008). *Competencias, currículo y aprendizajes en la educación superior*. Barranquilla.: Editorial Gente Nueva.

Red europea de información en educación -EURYDICE. (2002).

Ríos, C. (1998). *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*. Medellín: Monografía en revista Educación y Pedagogía. No. 14 y 15 Universidad de Antioquia.

Soto, H. et al (1997) *Prácticas evaluativas y valores fundamentales, su influencia en los actores educativos para la formación de la ética ciudadana*. Tesis Magister en Educación. Barranquilla: Universidad del Norte, p 221

Tarabini, A. y Bonal Sarró, X. (2011). *Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio*. U, Autónoma de Barcelona. p 244.

Touraine, A. (1977). *Cartas a un estudiante*. Buenos Aires: Kairos.

Tunnermann, C. (2007). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Sello Editorial Javeriano.

Ley 115 de 1994. Decretos Reglamentarios 2903 de 1994, Decreto 968 del 9 de Junio de 1995, Decreto 2566, de 2003, Decreto 2170 de 2005. Bogotá: MEN.

Valencia, C. (2006). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Manizales: Rudecolombia.

Zambrano, A. (2007). Formación, Experiencia y Saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O, et al (1998). La pedagogía y las Escuelas Normales. Los Problemas de la pedagogía. Medellín: Documento mimeo.

Zabalza, M. (2012) Didáctica de la educación infantil. Madrid: Narcea

8. La ponencia se postula al EJE TEMATICO 5.