



**Título de la obra**

1800

**Autor:** Andrea López O.

**Año:** 2019

# ¿Qué entendemos por “pedagogía” en las Escuelas Normales colombianas? Concepciones e imágenes en la formación inicial de maestros\*

What Do We Understand by “Pedagogy” in  
Colombian Normal Schools? Conceptions  
and Images in Initial Teacher Training

O que entendemos por “pedagogia” nas  
Escolas Normais Colombianas? Concepções e  
imagens na formação inicial de professores

William Orozco-Gómez\*\* 

Las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones respecto a la vida y el mundo (...) ¿hay posibilidad de una pedagogía que no esté afectada por esos modos de proceder típicos?

(NOHL, 1959, p. 11)

## Para citar este artículo

Orozco-Gómez, W. (2025). ¿Qué entendemos por “pedagogía” en las Escuelas Normales colombianas? Concepciones e imágenes en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (62), 132-147. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20039>

\* Artículo de reflexión asociado a procesos de tesis doctoral “Identidades Docentes, Performatividad y Formación de maestros en Escuelas Normales. Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall”.

\*\* Candidato a PhD en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura – Medellín. Magíster en educación. Directivo docente en instituciones educativas oficiales. Docente de cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia. [willimon1805@yahoo.com](mailto:willimon1805@yahoo.com)

## Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación doctoral *Identidades Docentes, Performatividad y Formación de maestros en Escuelas Normales. Un análisis desde Judith Butler y Stuart Hall*. En este se presentan un conjunto de concepciones o imágenes de pedagogía que circulan en las Escuelas Normales, a través de recursos discursivos y rituales que asignan ciertas identidades docentes a los nuevos maestros. Se subrayan cuatro imágenes o concepciones: pedagogía como atributo del maestro, pedagogía como arte de enseñar, pedagogía como saber sobre la enseñanza y pedagogía como reflexión de la práctica. Estas concepciones no son del todo claras, entre otras cosas porque el carácter de la pedagogía es, en sí mismo, ya problemático y no hay consenso respecto a su estatus epistemológico, aunque en esta investigación se parte de la tesis de que la pedagogía es una ciencia social y humana que se ocupa de la formación, en sentido amplio. Se concluyen los efectos performativos de estas imágenes o concepciones sobre los maestros en formación, toda vez que vehiculizan relaciones de poder que definen lo correcto/incorrecto en la profesión docente.

### Palabras clave

formación docente; Escuelas Normales; pedagogía; maestro; profesión docente

---

## Abstract

This article is the result of the doctoral research "Teachers Identities, Performativity, and Teacher Training in Normal Schools. An analysis from Judith Butler and Stuart Hall". It presents a set of conceptions or images of pedagogy that circulate in Normal Schools, through discursive and ritual resources that assign certain teacher identities to new teachers. Four main images or conceptions are highlighted: pedagogy as an attribute of the teacher, pedagogy as the art of teaching, pedagogy as knowledge about teaching, and pedagogy as a reflection on practice. These conceptions are not entirely clear, among other reasons, because the nature of pedagogy is inherently problematic, and there is no consensus regarding its epistemological status. However, this research is based on the thesis that pedagogy is a social and human science that deals with education. The study concludes by discussing the performative effects of these images or conceptions on teachers in training, as they convey power relations that define what is considered correct/incorrect in the teaching profession.

### Keywords

teacher training; normal school; pedagogy; teacher; teacher profession

---

## Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa de doutorado "Identidades docentes, performatividade e formação docente nas escolas normais. Uma análise de Judith Butler e Stuart Hall". Neste estudo, são apresentadas um conjunto de concepções ou imagens de pedagogia que circulam nas Escolas Normais, por meio de recursos discursivos e rituais que atribuem determinadas identidades docentes aos alunos professores. Quatro principais imagens ou concepções são destacadas: pedagogia como atributo do professor, pedagogia como arte de ensinar, pedagogia como conhecimento sobre o ensino e pedagogia como reflexão sobre a prática. Essas concepções não são totalmente claras, entre outras razões, porque a natureza da pedagogia é, por si só, problemática, e não há consenso sobre o seu estatuto epistemológico. Contudo, esta investigação parte da tese de que a pedagogia é uma ciência social e humana que se ocupa da formação. Conclui-se discutindo os efeitos performativos dessas imagens ou concepções sobre os futuros professores, uma vez que esses elementos veiculam relações de poder que definem o que é considerado certo/incorreto na profissão docente.

### Palavras-chave

formação docente; escola normal; pedagogia; professor; profissão docente

---

## Consideraciones iniciales: El problema de la conceptualización de la pedagogía

En este texto se entenderá la pedagogía como ciencia de la educación y la formación, en sentido amplio. Al afirmarlo, resulta necesario remitirse a Kant (2003), quien a partir de su texto *Pedagogía*, refiere que esta subyace en el seno de la Ilustración europea como un proyecto de teoría de la educación. A propósito de la educación, el filósofo alemán plantea que solo a través de esta puede el hombre, por un lado, superar la animalidad y alcanzar su naturaleza humana y, por el otro, en tanto miembro de una humanidad, posibilitar el perfeccionamiento de cada generación humana. No obstante, es únicamente hasta Herbart, quien sucedió a Kant en su cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg, que empieza a tratarse la pedagogía, propiamente dicha, en cuanto ciencia. Herbart (1946) soporta esta tesis en el argumento que la pedagogía alcanza dicho estatus científico al apoyarse en la filosofía práctica y en la psicología. La primera, asumida por el pedagogo alemán como ética, se ocuparía de los fines de la formación. A la segunda, por su parte, atañerían los medios y el estudio de los obstáculos para conseguir esta formación.

En esa dirección, Herbart (1946) plantea que el concepto medular de la naciente ciencia sería el de *Bildsamkeit* –formabilidad, en español–, aunque también en algunos trabajos ha sido traducido como educabilidad. No obstante, situando su raíz germana en *Bildung*, algunos autores insisten en que la forma correcta de introducirlo al castellano sería formabilidad (Runge y Garcés, 2011). En cualquier caso, esta refiere la maleabilidad o ductilidad del hombre, su capacidad para dejarse moldear, según influjos externos que podrían ser cuidadosamente organizados mediante la práctica educativa, una tarea que tanto Kant como Herbart piensan que debe ser ejercida entre los mismos hombres a través de los contenidos de la cultura, la disciplina y la moralidad. Sin embargo, desde el mismo Herbart se ha entendido que la pedagogía, en cuanto ciencia, no es un asunto que se circunscriba al maestro, aunque este, como otros sujetos que deseen acompañar la formación, estará abocado a desarrollar una suerte de “tacto pedagógico” para actuar en el marco de la formabilidad del discípulo, conjugando teoría y práctica. Así entonces, la pedagogía tiene, en la mirada de Herbart (1946), un doble carácter: ciencia en cuanto coordinación de postulados y arte en términos de ejercicio reflexionado.

Décadas más tarde, con el advenimiento de otras coyunturas políticas en el contexto europeo –dentro de estas, la Revolución Francesa–, se generan fisuras dentro de la tradición científica imperante, acarreado una segmentación dentro de las ciencias fácticas. Este fenómeno desembocó en el reconocimiento de las ciencias naturales, cimentadas en la explicación causal de la realidad, y en la tímida configuración de las entonces polémicas *ciencias del espíritu* (sociales o humanas), que abogaron por la comprensión histórica de ese mundo. Esta constelación de eventos fue determinante para la fundamentación científica de la pedagogía, que entraría a ser considerada ya como una “ciencia del espíritu”, al decir de Wilhelm Dilthey (1942), quien, desde su trabajo intelectual, aporta a esta empresa básicamente desde dos perspectivas. Primero, en *Introducción a las ciencias del espíritu*, el filósofo alemán propone recuperar el valor de la conciencia histórica, como posibilidad de irrupción en la metafísica occidental y el pensamiento teológico. De hecho, el trabajo del pensador alemán alcanzó cierto grado de reconocimiento en Europa, especialmente como fundamento de la hermenéutica del siglo XIX. En ese sentido, Dilthey (1944) distingue otro modo de hacer ciencia, una que está interesada en la realidad histórico-social y cuya propensión ha de ser comprensiva, más allá del canon explicativo preconizado hasta esta época. Ahora, este movimiento se convirtió en uno de los sectores en disputa con el positivismo decimonónico de Comte y sus seguidores, quienes, aún en el plano de las ciencias sociales y humanas, profirieron el monismo metodológico de las ciencias naturales y alimentaron el interés de dominación de las mismas, pues si desde Bacon la naturaleza era un asunto a dominar, ya en Comte los fenómenos sociales (hombre, historia, sociedad) serían igualmente objetos de sometimiento. En palabras de Dilthey (1944) “Cuando el espíritu científico-natural se convirtió en filosofía, como ocurrió con los enciclopedistas y Comte y, en Alemania, con los investigadores de la naturaleza, trató al espíritu como un producto de la naturaleza y de este modo lo mutiló” (p. 19).

En segundo lugar, Dilthey (1942), influenciado por Schleiermacher, prestó atención a la pedagogía, debido a que en la perspectiva de este pensador alemán la filosofía solo podría alcanzar su verdadero propósito a través del prisma de la pedagogía, como teoría de la formación del hombre. Esto, dado que la pedagogía permitiría a los hombres acceder a la historia, al legado filosófico y, en últimas, a la tradición. Así pues, el fin indirecto de la filosofía sería

trabajar en las vertientes de la formación del género humano. De este modo, en su trabajo, Dilthey (1942) pone en cuestión las consideraciones epistemológicas de Herbart (1946), aduciendo que la pedagogía no sería una ciencia deductiva que busca las reglas de una educación universal, sino, por el contrario, una ciencia inductiva que se centra en la educación de los pueblos, en el marco de sus culturas particulares. Lo anterior involucraría un desplazamiento en el ángulo desde el cual se enfoca el problema, ya que al matricular la pedagogía en la estela de las ciencias del espíritu, se erosiona la pedagogía científica de Herbart y se procura edificar un proyecto de pedagogía hermenéutica, capaz de acceder a la dimensión histórica de los sujetos, superando el apriorismo de la psicología, que es preservado en el pensamiento herbartiano, y actualizando la conexión con la filosofía, no solo en la vertiente práctica (o ética), sino con la filosofía universal.

En ese orden de ideas, Dilthey relee las implicaciones de la educación, pues, aunque concuerda con Herbart en que esta ha de estimular en el hombre su propia autodeterminación para encontrar su destino, argumenta que la educación, y por efecto la pedagogía, como ciencia que se ocupa de esta han de interpretar los ideales de formación propios de una generación determinada. Para ello, es ineludible ubicar el estado cultural del momento, manifiesto en el lenguaje, las costumbres, los fines prácticos (ideales de vida) y el vasto mundo de las ideas, constituido este, según Dilthey, por la religión, el arte, la filosofía y otros bienes intelectuales. En ese punto, Dilthey (1942) concluye que la educación alcanza tanto su madurez como su perecimiento al tenor del crecimiento, las crisis y las transformaciones de los pueblos. No obstante, sería insuficiente para la pedagogía reflexionar sobre la educación en el crisol de la cultura, para el filósofo alemán era necesario acudir al “progreso” propiciado, según él, por la ciencia misma, toda vez que allí se ofrecen métodos, medios y técnicas para que la educación pueda materializar su misión. En suma, debe decirse que el trabajo de Dilthey, si bien resulta fructífero para inscribir a la pedagogía en la rama de las ciencias sociales y humanas, ha sido cuestionado por la subordinación de la pedagogía al poder de la nación, un asunto que resulta costoso al conocer la posterior tendencia de Alemania al totalitarismo propugnado por el nacional socialismo nazi.

Sin embargo, la pedagogía no puede localizarse como un resultado inminente de la Ilustración, aunque esto sería admisible, en particular, para efectos de su tratamiento científico. El mismo Dilthey, inclusive, en sus esfuerzos por historiarla reconoce que desde

el período clásico se reconocen ideas reveladoras del pensamiento pedagógico. Por ejemplo, Sócrates es, para el pensador alemán, no menos que un genio pedagógico al sostener que la virtud era un saber y, por lo tanto, era enseñable (Dilthey, 1942). Así, debe subrayarse que, desde la antigüedad, no aparece diferenciado un sistema científico específico para la pedagogía, puesto que esta estaba intrincada en la formación del político eficaz para la vida pública y, por lo tanto, las cuestiones pedagógicas eran abordadas al lado de otras propias de la agenda filosófica. Bajo estas consideraciones, no sería factible afirmar, a secas, que la historia de la pedagogía inicia en los siglos XVII o XVIII. Primero, porque el surgimiento de las disciplinas científicas no guarda total simetría con el devenir histórico de los objetos de los que se ocupan. Para el caso, pueden reseñarse nociones sobre educación y formación en los pueblos clásicos. Segundo, porque desde la antigüedad pueden entreverse vestigios de un pensamiento pedagógico, depurado por la reflexión filosófica y prosperado, en especial, durante el período helenístico, donde sobresalen aportaciones de filósofos clásicos como Sócrates y Platón (Abbagnano y Visalberghi, 1964; Luzuriaga, 1965). En esa perspectiva, la relación entre pedagogía y filosofía es bastante estrecha, tanto que los historiadores italianos Abbagnano y Visalberghi (1964) han llegado a conceptuar la pedagogía como una filosofía de la educación. De todos modos, a propósito del repertorio de ideas pedagógicas de Kant, Herbart, Pestalozzi, Rousseau, entre otros, puede afirmarse que fue, en el seno del idealismo alemán y a partir de la eclosión de las ciencias sociales y las humanidades en Europa, donde se organiza todo un corpus teórico para tratar, entre otros, el problema de la formación del hombre, obteniendo el carácter de ciencia en términos de la articulación de postulados para el análisis de los problemas en cuestión.

De todos modos, el uso del término pedagogía no supone un asunto diáfano sobre el que haya consenso en la comunidad científica. Fritz März (2009), en su esfuerzo por reconstruir la historia de la misma, señala que, en variados momentos de la historia y en distintos círculos intelectuales, concretamente europeos, se ha reservado el término “pedagogía” para referir el acto educativo y se ha tratado a la teoría llanamente como “ciencia de la educación”. Un ejemplo de ello es el trabajo de Wolfgang Brezinka (1990), quien asumió la pedagogía como una teoría práctica y de naturaleza no científica. A la vista de lo anterior, autores como Luzuriaga (1965) y März (2009) exponen que, de asumir la pedagogía como ciencia y al mismo tiempo arte de la educación, se entrelazan, respectivamente, una dimensión

descriptiva que aborda lo existente –y cuya pretensión es aclarar– y una dimensión normativa que trata del deber ser. En cualquier caso, sigue suponiendo un debate álgido el carácter pseudoacadémico que, desde la epistemología de las ciencias formales y naturales, se le ha atribuido a la pedagogía. Por este motivo, März (2009) propone delimitar con mayor claridad el objeto de estudio de la pedagogía, esto es, el ser humano que debe y necesita ser educado, el *homo educandus*. Sin embargo, si se trata a la pedagogía como ciencia, ¿a qué hacemos referencia con lo científico?, ¿en qué punto deja de ser filosofía de la educación o la formación para tratarse como “ciencia”? En términos de März (2009), se hablaría de ciencia como un servicio a la verdad, sin ocultar que la idea misma de “verdad” es ya problemática. Este servicio, no obstante, puede corroerse con la exacerbación de sus procedimientos, esto sería, al decir de Max Scheler, un cientificismo que claudica la relación entre verdad y conocimiento al monismo metodológico; es decir, a cuestiones circunscritas meramente al método científico. Si nos remontamos un siglo antes, Dilthey (1944) argumentaría que el proceder de este tipo de ciencias busca el conocimiento de las fuerzas que rigen al hombre (espíritu humano) y a la sociedad a través de la consciencia histórica.

En suma, la pedagogía asiste, como lo diría März (2009), a una aporía inmanente, toda vez que en ella concurren problemas compartidos con otras ciencias, y dado que el ser humano y sus distintas manifestaciones no son “objetos experimentables”, como lo quisieran leer las ciencias naturales. Por el contrario, los contenidos del hombre difícilmente pueden objetivarse en palabras, tal como ocurre con la misma filosofía y, aunque esto pueda ser visto como una limitante a través del canon de las ciencias exactas o naturales, reviste en sí misma una evidencia de su necesidad y su urgencia. Así mismo, puede advertirse que no hay un consenso en el debate sobre la condición científica de la pedagogía, asunto que resulta insondable al considerar que hablar de los fenómenos pedagógicos se convirtió en una cuestión de dominio público que se hace de forma indiscriminada, incluso sin una formación específica para tal fin (März, 2009; Runge *et al.*, 2018). De todas maneras, es ineludible ingresar en estos terrenos opacos, entre otras cosas porque uno de los elementos más iterativo en los discursos de los actores normalistas es la referencia a la “pedagogía”. En este punto, el término pedagogía actúa como “elemento diferenciador” para los actores normalistas, en términos de distinguir las Escuelas Normales de otras instituciones. En palabras de los actores, “tú hablas con cualquiera y te dicen, es que los Normalistas son diferentes, eso caracteriza.

Ahora, puede ser por la pedagogía que se ve en lo que hace el normalista” (ESMT02),<sup>1</sup> “creo que lo que diferencia a la Normal de otras instituciones y a los normalistas de otros profesores es la pedagogía, esa pasión por enseñar; más que enseñarles una disciplina, les enseñamos el espíritu de ser maestro, sembramos una impronta” (ESLM53). Desde esta perspectiva, las Escuelas Normales pregonan que “enseñan pedagogía” y al hacerlo “enseñan a ser maestros”. La pedagogía se convierte, así, en una especie de mantra que se invoca para resolver cualquier problema y el punto de anudación de metáforas y arquetipos que idealizan la profesión docente. En cualquier caso, lo que se ha encontrado en el marco de la investigación que origina este artículo es que la pedagogía experimenta en las Escuelas Normales unos procesos de ritualización, puesto que se muestra como un asunto artesanal, casi autóctono de estas instituciones y, en virtud de la cual, se realizan múltiples operaciones: afirmar, circunscribir, diferenciar, excluir, justificar, regular, entre otras.

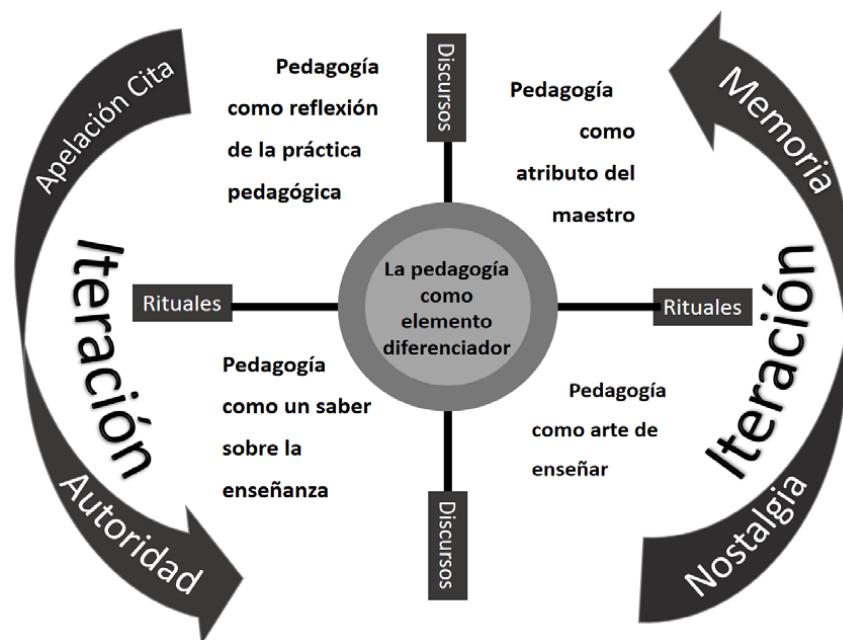
Sin embargo, no solo los actores normalistas asumen como una creencia la imbricación de la “pedagogía” como un elemento diferenciador de sus culturas escolares, algunas investigaciones también lo aseveran (Véase Echeverri, 1996; Alzate Parra *et al.*, 2011; Herrera, 2017; Rátiva, 2017; Pérez, 2020). Estos estudios, aunados con los discursos y rituales, nutren la creencia de que si algo define a las Escuelas Normales es la pedagogía, localizando este elemento casi como piedra angular del quehacer institucional. Pero ¿qué se entiende como “pedagogía” en las Escuelas Normales?, ¿cómo es conceptualizada en estos estudios?, ¿qué papel juegan estas concepciones en los ideales de maestro que preconizan estas instituciones? El carácter disperso y etéreo de estas perspectivas, inscritas en múltiples tradiciones y culturas teóricas, remite a una suerte de eclecticismo asociado a la vaguedad de lo que se entiende por esta “aclamada” pedagogía. Así pues, es necesario escudriñar qué se entiende por pedagogía y cómo este elemento se engrana en las dinámicas que producen las Escuelas Normales, pues se dispone en lugares comunes que no dejan de estar permeados por la ambigüedad. Desde esta óptica, como resultado de la investigación, se han

1 Sistema de códigos utilizado para asegurar la privacidad y confidencialidad de los actores normalistas que fueron informantes. Así, los dos primeros símbolos representan el instrumento (ES: Entrevista semiestructurada, CS: Cartografía social, OP: Observación participante, FC: Ficha contenido derivada de revisión documental), los dos siguientes el actor y los dos o tres últimos identifican las líneas referenciadas del corpus de datos en cuestión.

categorizado los datos alrededor de cuatro imágenes de la pedagogía, como puede verse en la figura 1. Estas imágenes ejercen influencias performativas sobre los normalistas, ya que las imágenes son

poderosas fuentes de representación e imaginación social (Wulf, 2009). Debe aclararse que estas no son inteligibles de forma independiente, entre ellas existen cruces que complejizan su segregación.

**Figura 1.** El papel de lo pedagógico en el juego de las identidades docentes.



Fuente: elaboración propia

## Concepción o imagen 1. Pedagogía como atributo del maestro

Para múltiples actores de las Escuelas Normales, la pedagogía está estrictamente reservada para las actividades docentes. Desde estos discursos, la pedagogía configura una relación de sinonimia con el accionar del maestro y opera como un asunto que se lega, se transfiere y se ejerce en las actuaciones profesionales, pues es solo el maestro quien puede poseerla. El médico, el abogado, el ingeniero, entre otros profesionales, no pueden reclamarla como propia, puesto que ellos no fueron formados desde la base como maestros. La pedagogía, como un atributo del maestro, hace un proceso de delimitación simbólica, en el que, además, se otorga plausibilidad a asuntos actitudinales como la capacidad de adaptación a distintos grupos poblacionales y bajo distintas modalidades de atención. Se asocia también con el servicio altruista e ilimitado que ha de prestar el maestro a los niños, niñas y jóvenes que le "son encomendados", esto es, cumplir con el encargo que presuntamente le hace la sociedad. Estos elementos

ya habían sido descritos en otros fenómenos como los ideales o la misma "impronta o identidad normalista", pero en esta oportunidad también dan cuenta de una imagen normativa de la pedagogía. En el siguiente relato puede sintetizarse un poco el contenido de esta creencia.

-Es muy reiterativo hablar de pedagogía, pero, ¿qué es? ¿Qué entendemos por ella?

-Es como una cualidad del maestro, esa capacidad de enseñar y adaptarse a cualquier contexto, como lo decía ahorita mi compañera, yo creo que estamos siendo capacitados para poblaciones vulnerables, para muchos estudiantes, para pocos estudiantes, para primera infancia, para primaria o posiblemente hasta noveno. Yo creo que no cualquier universidad puede dar esa oportunidad, porque si usted está en una licenciatura, está en esa licenciatura y ya. (GFRV42)

En ese punto, la pedagogía es, por un lado, una provisión con la que se debe llegar al ejercicio docente y, por el otro, un adjetivo para el sustantivo "maestro", calificación que, en caso de ausencia, debe padecerse, ya que pone en tela de juicio la profesionalidad.

En suma, para un grupo significativo de actores normalistas no es admisible que el maestro esté “falto de pedagogía”, de hecho, esta carencia es introducida como una de las causas de la crisis del sistema educativo. “Si un maestro no tiene pedagogía, la calidad de la educación se pone en riesgo” (GFRIV08), “creo que estamos como estamos por ausencia de la pedagogía, ya no forman en pedagogía en las Universidades y a las Escuelas Normales nos lo quieren quitar” (ESMA59). Tras este tipo de discursos, se solapan posicionamientos políticos, pues al afirmar que la crisis de la educación se debe, entre otras, a la “falta de pedagogía” y, simultáneamente, plantear que los normalistas son, respecto a los licenciados y profesionales no licenciados, quienes “tienen” o “poseen” la añorada “pedagogía”, tácitamente se sindicaba que son estos normalistas quienes mejor están calificados para intervenir los problemas de la educación escolar. Por consiguiente, las Escuelas Normales se convierten en instituciones que “saben más y mejor” sobre formación docente, son, en esta perspectiva, poseedoras del “elixir” para la transformación educativa.

La pedagogía es la característica de ese líder pedagógico que debe diferenciarse a otras personas, y les digo, miren: cualquier profesión requiere de la pedagogía, porque todas las profesiones deben transmitir su conocimiento para saber construir el saber o el hacer (...) la pedagogía marca la diferencia del egresado de la Normal. (ESMT22)

Desde este ángulo, la pedagogía, como atributo del maestro, adquiere una connotación profundamente axiológica, un “valor” que marca simbólicamente al normalista y excluye a los demás profesionales de la educación, quienes además son asentidos como la “competencia” en prestación del servicio educativo. Respecto a estos valores, Nietzsche (1997), en su *Genealogía de la moral*, permitirá realizar una inversión de este fenómeno, pues si, para este filósofo de la sospecha, el resentimiento engendra valores, es justamente en el desprecio hacia esos “otros” maestros no normalistas que emergen formas de lo válido que se verbalizan en valores como “pedagogía”. En esa línea, la pedagogía en cuanto valor es, precisamente, un artificio moral para denotar lo lícito y lo impensable, para defender el *statu quo* de las Escuelas Normales y posicionar de forma estratégica a sus maestros en el juego capitalista de acceder y permanecer en una profesión de por sí ya fracturada. Para ello, los normalistas ejercen una operación de transposición, en la que este preciado “valor” es sobrepuesto sobre lo “bueno”, ya que lo bueno es el valor básico por excelencia, el que condensa la moral engendradora por la cultura en las coordenadas de la época (Scheler, 2001). Así, la pedagogía compila una

gama de asuntos morales que resultan legítimos y que retroactivamente se someten a iteración bajo la creencia en una autoridad originaria. En síntesis, la concepción o imagen de la pedagogía como atributo del maestro, implica cuestiones axiológicas y políticas que interpelan las subjetividades de los maestros y dan cuenta de la dinámica excluyente de ciertas identidades docentes asociadas a estas imágenes.

## Concepción o imagen 2. Pedagogía como arte de enseñar

Otra connotación de la pedagogía con amplia recurrencia en los discursos de los normalistas es la referencia a su “carácter artístico”. En palabras de los actores, “desde que inicié el programa hemos hablado de una pedagogía como el arte de enseñar (...) el arte de enseñar desde el corazón, ser maestros de corazón. Es encontrar lo bonito de esta profesión” (GFRV43). Desde esta racionalidad, no hay mucha diferencia entre pedagogía y educación, connotadas más bien como asuntos análogos, lo cual conduce a la vieja discusión teoría vs. práctica, elementos que en esta imagen terminan siendo canjeables. A lo sumo, el “arte” que se preconiza desde la pedagogía ha de ofrecer recursos y herramientas para que el maestro configure su enseñanza en tanto una “obra artística”. En este respecto, como lo sostiene Lorenzo Luzuriaga (1981), si introducimos la idea de un “arte” en la educación, este sería corolario a la existencia de una estética pedagógica. Para el pedagogo e historiador español, esa dimensión estética se explicita en la acción personal y directa del maestro en la que no existirían unas reglas ni unas formas fijas, sino, como en una obra de arte, participarían procesos de modelación, formación y configuración constantes. Sin embargo, la idea de pedagogía como arte en las Escuelas Normales no es equivalente al análisis que hace Luzuriaga (1981), toda vez que en el trabajo de este autor, la estética, como abordaje analítico y reflexivo, comportaría con la idea de pedagogía; mientras que en las Escuelas Normales la pedagogía como arte presupone un repertorio de asuntos aplicados circunscritos a las prácticas de enseñanza, ya que como se indicó, no hay límites inteligibles entre pedagogía y educación. De todos modos, aunque el emplazamiento del carácter estético de la pedagogía en estas instituciones obtura el concepto mismo de estética y, con ello, cualquier intento de estudio sistemático, no pueden inadvertirse los nexos que entran los actores entre sus ideas de pedagogía con las de arte, entendido, en ocasiones, como lo “bello”; en otras, como la “destreza” o lo “práctico”;

y, en muchas, como ambas. Así pues, la profesión docente es asentida, en medio de este complejo de convenciones, como un “arte”.

Ahora bien, retornando a uno de los sentidos fraguados en las Escuelas Normales sobre esa dimensión artística, debe decirse que la noción artística que se concita en las Escuelas Normales está asociada a una suerte de “gusto estético” aprehendido y legitimado socialmente. Esto es, un conjunto de criterios y estándares que se despliegan al momento de organizar y poner en escena situaciones de enseñanza. “Cuando poseo el arte de enseñar, soy capaz de tomar diferentes cosas del entorno, por ejemplo, una silla y saco una clase de ahí o con la palabra ‘África’ me inventó una historia, eso es pedagogía: crear formas de enseñar” (GFRV53). En esta medida, la pedagogía como arte recaba en una presunta capacidad especial de decisión, que aunada a la noción de “creatividad” es asentida por los actores normalistas como una “chispa pedagógica”, presuponiendo tal “gusto estético”. En términos más específicos, al igual que la anterior imagen normativa, se dispone de pedagogía como “arte para enseñar” cuando se diversifican las estrategias pedagógicas y se aprovechan recursos o situaciones del contexto para lograrlo, además de alcanzar una cierta fortaleza en la oralidad. “La pedagogía es ese amor a enseñar o el arte de enseñar (...) un normalista tiene la magia de la palabra, pero también tiene la magia del accionar” (GFRV53). En resumen, para algunos normalistas los maestros son “presencia, palabra y mirada” (ESMA89), de ahí que, en este punto, los planteamientos de Luzuriaga (1981) sí ofrezcan una interpretación, pues lo artístico estaría intrincado en la esfera personal del maestro.

Si vamos a Adorno (2004), en *Teoría Estética*, se entenderá que lo artístico confeccionado desde la diada bello/feo, no solo está mediado por problemas epistemológicos, sino que supone un posicionamiento ante el mundo, un problema político y antropológico permeado por propensiones adquiridas de forma mimética, “El arte es el refugio del comportamiento mimético. En él, el sujeto toma posición (en niveles cambiantes de su autonomía) frente a su otro, separado de él y empero no separado por completo” (Adorno, 2004, p. 103). Así, en las Escuelas Normales se cree que la forma en que se enseña y aprende este “arte” es por vías de la emulación; es decir, para que los normalistas adquieran el “arte de enseñar” es necesario que interactúen con otros maestros más experimentados, los cuales se destacan por ser poseedores del “arte” en cuestión. De nuevo, aquí se entendería el “arte” no solo como lo “bello”, sino como la “destreza” o habilidad práctica que desarrollaría el maestro.

De cualquier manera, la creencia de que la “pedagogía como arte de enseñar” es aprendida de otros, concuerda con la tesis del sociólogo norteamericano Dan Lortie (1975) quien, al estudiar la formación docente en Estados Unidos durante la década del 70’, reportó la tendencia de los maestros al aprendizaje por observación (*apprenticeship of observation*). El sociólogo indicó que este proceso de aprendizaje inicia desde edades tempranas, pues horas dedicadas a actuar como estudiantes en las escuelas suponen precisamente experiencias en las que se configuran nociones generalizadas de lo que es una “buena” o “mala” enseñanza, según la forma en que esta impactó al maestro en formación. Agregaríamos aquí que no solo se adquieren nociones de lo bueno/malo, sino también, parafraseando a Adorno (2004), nociones de lo bello/feo, máxime cuando a nivel moral lo “bello” suele solaparse bajo lo “bueno”. Inclusive, en el estudio sociológico de Lortie (1975) se concluye que el aprendizaje por observación es intuitivo y mimético, más allá de explícito y analítico, respondiendo más a las personalidades de estudiantes y maestros que a principios pedagógicos. Ahora, según los actores participantes en esta investigación, “En una Normal hay un amor como a la pedagogía, es el hecho de transmitirle a esos muchachos que uno está formando ese amor hacia el enseñar, pero, en ningún momento explicándoles, que es la pedagogía, en que consiste pues todo lo de la educación, sino que es con el ejemplo” (ESMA20). La tendencia a metafórico la formación de los seres humanos como un “arte” y matricularlo en el plano de la *empíria* brinda evidencia de procesos miméticos y de identificación que se tejen entre maestros en formación y mentores o “maestros formadores”, como se conocen en las Escuelas Normales.

### **Concepción o imagen 3. Pedagogía como un saber sobre la enseñanza**

Otra concepción, o imagen, bastante iterativa es la asunción de la pedagogía como un saber propio del maestro, asunto que no riñe con las dos imágenes ya expuestas hasta ahora, puesto que sigue explyándose la pedagogía como un asunto estrictamente ceñido al maestro y que además se instrumentaliza en cuestiones conexas a la enseñanza. Algunos apartados de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como documentos que dan cuenta del currículo oficial, dejan al descubierto estos posicionamientos. “Asumir la Pedagogía como un saber es reconocer que no todos los discursos son estrictamente científicos

(en el sentido clásico de este concepto), por tanto, no tienen un objeto único a partir del cual construyen proposiciones” (FC5R90), “El portador de este saber es el maestro, a quien éste le confiere su identidad; dicho de otra manera, la pedagogía es el saber fundante de los maestros, la que los coloca en un plano de intelectualidad” (FC3R91). Estos discursos devienen de múltiples fuentes. Particularmente, una de las influencias más fuertes en las Escuelas Normales es el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), el cual, para el caso de Antioquia, fue sintonizado principalmente a través del trabajo de los profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia.

A mediados de 1996, la Secretaría de Educación Departamental contrató a la universidad en mención para acompañar la reestructuración de las Escuelas Normales, en atención a una reforma normativa vehiculizada desde el Decreto 3012 de 1997, y los profesores Zuluaga y Echeverri hicieron parte del grupo de asesores. Esta asesoría tuvo como propósito potencializar la formación de maestros como investigadores de su práctica, reconociendo la “tradición crítica”<sup>2</sup> que se había configurado en el país y estimulando la apropiación del andamiaje conceptual de la pedagogía, de modo que se pudiera recuperar su estatus en la profesión docente. Este asesoramiento se extendió hasta el 2005, cuando, de manera paulatina, otras universidades fueron participando del proceso de acompañamiento. Esto cambia, a partir del 2008, con el Decreto 4790, toda vez que ya no es prerequisite para el funcionamiento de las Escuelas Normales el establecimiento de un convenio con una universidad.

Uno de los planteamientos más incidentes, del cual todavía quedan vestigios en los PEI de las Escuelas Normales, es la propuesta del *Dispositivo Formativo Comprensivo*, que, en términos de Echeverri (1996), busca que estas instituciones promuevan la formación de un maestro capaz de enfrentar la “diáspora de la pedagogía”, como la llama el autor. Para lograrlo, dice Echeverri, deben estar en capacidad de conciliar el panorama conceptual de la pedagogía y la “tradición crítica”. Esta propuesta involucra la creación de un campo aplicado de la pedagogía en las Escuelas Normales, entendiendo ello como un escenario de apropiación y producción de saber pedagógico. En dicho sentido, incluye como

mecanismos la apropiación de la tradición pedagógica, la reconstrucción de la memoria del saber, la implementación de un archivo pedagógico en cada Escuela Normal, el desarrollo del diario pedagógico y la formación de maestros a maestros. En este punto, de nuevo la pedagogía se restringe al aparato escolar y al maestro. A propósito de la noción de saber pedagógico, esta también es una categoría discursiva muy recurrente en las Escuelas Normales. Entonces, para los actores, el maestro debe “construir saber pedagógico mediante la reflexión de su práctica” (GFMIV98), “los maestros debemos ser sujetos de saber pedagógico para lo cual debemos investigar lo que pasa con lo que enseñamos” (GFRV72).

Desde luego, la noción de “saber pedagógico” – introducida por Olga Lucía Zuluaga, usando el trabajo del filósofo francés, Michael Foucault – se convirtió en una rejilla para el dimensionamiento de la profesión docente y para la comprensión de la pedagogía en el país. De hecho, estas conceptualizaciones pueden ser emparentadas con los discursos que se tejen en los escenarios normalistas respecto a la pedagogía como saber de la enseñanza, pues justamente el concepto de saber lo toman prestado de Zuluaga e, indirectamente, de Foucault. Para Zuluaga (1999), el saber pedagógico es “un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto pero de elementos dispares” (p. 83). En este entendido, la profesora Zuluaga propone el saber pedagógico como concepto aglutinador, con una dimensión histórica, que le hace posible someterse a reconstrucción mediante el trabajo arqueológico, al estilo foucaultiano. El saber pedagógico permite nombrar un conjunto de proposiciones, descripciones y teorías de distintas índoles, y sobre distintos objetos provenientes de lo que ella llamaría como “práctica pedagógica”. En consecuencia, los conceptos foucaultianos de saber y práctica son reinterpretados por Zuluaga para analizar los problemas de la pedagogía y de la profesión docente (Runge, 2002), lo que edifica una estructura que funge como base del trabajo intelectual del Grupo de Investigación en cuestión y que, al mismo tiempo, iluminó la asesoría de las Escuelas Normales de Antioquia a finales del siglo pasado.

Podría decirse que las Escuelas Normales prácticamente consolidaron sus propuestas de formación de maestros en esta nebulosa de comprensiones, las cuales hoy en día siguen latentes, como se vio, en los PEI. Ahora, si bien el trabajo de Zuluaga puede ser tratado como novedoso y pertinente, puede identificarse como problemática la recepción que hicieron las Escuelas Normales de este, ya que sus herramientas teóricas fueron retomadas de forma literal,

2 Para Echeverri (1996), la tradición crítica de la pedagogía en Colombia se traza desde el Movimiento Pedagógico consolidado en la década de los ochenta, y el cual buscó devolver la palabra al maestro sobre la pedagogía misma. Asunto que concierne con las imágenes de pedagogía aquí retratadas, donde ésta se circunscribe a la acción del maestro.

inadvertiendo que los conceptos usados por la profesora colombiana se encuentran embebidos en las formas de enunciación foucaultianas, y que, en todo caso, no refieren asuntos ontológicos sino metodológicos, en cuanto gravitan alrededor de un intento de historiar la pedagogía, percibido desde el recodo de uno de los profesionales que se anida este campo científico: el maestro de escuela. Sin embargo, en las Escuelas Normales investigadas se asumen los conceptos de saber pedagógico y práctica pedagógica como realidades universales que parecen ser infalibles para el tratamiento de los problemas de la formación y que, casi de forma ininterrumpida, han evolucionado desde la génesis de la pedagogía. “Yo creo que lo más importante es el saber pedagógico del maestro, los pedagogos clásicos decían que el maestro poseía este saber y lamentablemente hoy en día no sabemos que lo poseemos” (GFRIV78). Esta lógica involucra un distanciamiento de otro tipo de nociones presentes en el ámbito internacional, tales como conocimiento pedagógico, pensamiento pedagógico, conocimiento profesional o saber profesional.

De otro lado, llámese la atención sobre el concepto que Zuluaga (1987) sostiene de pedagogía, esto es, como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 11). Así, darle un tratamiento a la pedagogía como disciplina versa ciertamente de su cientificidad; sin embargo, situar como su objeto privilegiado de estudio la enseñanza de los saberes específicos resulta un tanto confuso, incluso contradictorio con la consigna de la profesora Zuluaga de recuperar los terrenos epistémicos que le han sido despojados por otras ciencias sociales y humanas, pues si la pedagogía se ocupa de la enseñanza, ¿no se dejan por fuera otros fenómenos vinculados a la formación del hombre?, ¿están cobijados en la estela de la enseñanza otros problemas como la formación, las relaciones pedagógicas y otros asuntos geopolíticos y de biopoder, al decir foucaultiano? Al respecto, valdría preguntarse, ¿qué entendía Zuluaga por enseñanza? En su texto *Pedagogía e Historia* sostiene que la enseñanza es “un acontecimiento cultural y de saber” (Zuluaga, 1987, p. 36). No obstante, el debate que se abre con la obra de Zuluaga no adviene como un asunto particular, en tanto la discusión por el objeto de la pedagogía es ya un problema veterano (März, 2009; Runge *et al.*, 2018).

Estas perspectivas atravesadas por las opacidades de su apropiación no sólo en las Escuelas Normales, sino en el país, han confiscado a la pedagogía como

un saber del maestro respecto a la enseñanza. Así lo declara el Ministerio de Educación Nacional (2018) cuando la define:

Pedagogía: es el saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y las demás actividades de la vida escolar (s.p.)

En ese sentido, el problema de la apropiación y lectura acrítica del trabajo del GHPP se cierne no solo sobre las Escuelas Normales, sino que también subsume al Estado. Desde allí, el trabajo epistemológico que ha realizado este grupo con la pedagogía deja de ser una interpretación para convertirse en una ley. De este modo, la pedagogía versa de metodologías y proyectos que no pueden rebasar la educación escolar y que, como se ha subrayado, se restringe a la actividad docente. Estas ideas también están presentes en el Sistema de Formación de Educadores, pues el mismo Ministerio de Educación considera la pedagogía como uno de los ejes transversales de la profesión docente. Así, la pedagogía ingresa a esta empresa de formación docente como:

(...) saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas (....) La pedagogía, también es considerada un saber teórico - práctico, desde el cual la reflexión y reconstrucción del saber sobre la enseñanza se reconfigura al decantar la experiencia educativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 64)

#### **Concepción o imagen 4. Pedagogía como reflexión de la práctica pedagógica**

Otra imagen de la pedagogía tiene que ver con la percepción de esta como una reflexión sobre la práctica docente o “práctica pedagógica”, como se conoce en las Escuelas Normales. Para explorar este proceso debemos volver sobre el trabajo del GHPP, en particular alrededor de las apuestas del profesor Jesús Alberto Echeverri, quien, como se ha venido indicando, funge como un referente teórico capital en

estas instituciones. Así pues, el trabajo del profesor Echeverri se destaca, entre otras cosas, por proferir el uso de estas figuras literarias, un asunto que se ve irradiado en los discursos de los normalistas, los cuales tienden a realizar un uso acentuado de metáforas para abordar la pedagogía y otros fenómenos de la profesión docente. Volviendo al trabajo de Echeverri, pueden identificarse en sus distintas publicaciones figuras metafóricas como “rostro del maestro”, “rostro de la noche”, “rostro del caminante”, “taller de conceptos”, “encuentro pasionales”, “el camino y el mapa de formación”, “el viaje por los archivos”, incluso “impronta” o “tradición normalista”, entre otros, que se emplean para referir la dinámica de formación docente de las Escuelas Normales. A propósito de lo narrativo, en su tesis doctoral, Echeverri (2009) define la pedagogía como un campo conceptual y narrativo, espacio donde se fusionan el horizonte teórico de la pedagogía (trabajos intelectuales previos) y las narraciones de los maestros sobre sus “prácticas pedagógicas”, acuñando el concepto propuesto por Zuluaga (1987).

La propuesta de Echeverri (1996) penetra las Escuelas Normales de Antioquia, entre otras cosas, por proyectos como el de *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes* (ACIFORMA), desarrollado entre los años 2000 y 2003. El proyecto involucró el fortalecimiento institucional mediante la conformación de equipos o redes de trabajo investigativo al interior de las Escuelas Normales, conocidos como núcleos interdisciplinarios del saber (Echeverri *et al.*, 2003) y los cuales, justamente, se dedicaban a la reflexión pedagógica. De hecho, hoy en día todavía se sigue hablando de estos “núcleos interdisciplinarios”, que, si bien son una propuesta específica y local, se asumen como rejilla única para pensar la estructura administrativa de las Escuelas Normales, pues “¿cómo podría funcionar una Escuela Normal si no es por núcleos donde los profes se unan a trabajar tantas cosas que nos corresponde?” (ESAL98). El impacto del proyecto fue de amplio espectro, tanto que permeó la configuración y cristalización de la Red Nacional de Escuelas Normales (ASONEN).

El punto, entonces, es que las propuestas del Profesor Jesús Alberto Echeverri y otros investigadores de la Universidad de Antioquia –como Bernardo Restrepo, Martha Lorena Salinas, Luz Victoria Palacio, Hilda Mar Rodríguez, Juan Felipe Garcés y otros que participaron del acompañamiento a las Escuelas Normales– estaban atravesadas, en ese momento, por la consigna de “devolver la voz al maestro”, lo que promovía su posicionamiento como intelectual de la

pedagogía, por vías de la investigación de su propia práctica pedagógica. De estos discursos se explicitan vestigios en las Escuelas Normales, lo cual erige una imagen normativa de la pedagogía como la reflexión que hace el maestro de su propia práctica. En la perspectiva de los actores se afirman asuntos como: “yo siento que esa pedagogía es, en la formación de maestros, como hacer esa reflexión constante frente a lo que hacemos” (CSRIV73), “la pedagogía y la investigación son la reflexión sobre la labor del maestro con miras a mejorar lo que se hace y garantizar mejores aprendizajes para los chicos” (ESAL76). De esta manera, en la imagen de pedagogía como reflexión parecen fusionarse los horizontes de la pedagogía y la investigación. No obstante, ¿la operación de reflexionar supone ya en sí misma el ejercicio de investigar? Si la pedagogía es una reflexión, ¿entonces los problemas educativos podrían abordarse exclusivamente de forma especulativa e incluso apriorística? Podrían gestarse variados interrogantes al respecto; sin embargo, no fue interés de esta investigación erosionar imágenes normativas como esta, con miras a abolirlas. En estas imágenes aparecen también posibilidades de resistencia que, al decir de Butler (1997), llevan intrincada la oportunidad de subvertir los vectores de poder vehiculizados a través de ellas. La cuestión, entonces, es que estos discursos no son del todo coherentes; sin embargo, tienen una enorme fuerza que los aboca a la iteración permanente. Por ejemplo, la idea de la pedagogía como reflexión se encuentra también explayada en los currículos oficiales de las Escuelas Normales. “Pedagogía permite la continua reflexión del quehacer docente, a partir de preguntas que permiten auto cuestionarse sobre sí mismo y sobre los estudiantes; aquí convergen los principios de educabilidad y enseñabilidad que le dan vida a la pedagogía” (FC1M36), “[la pedagogía] Es una disciplina, una reflexión sobre educación, sus cómo, sus porqués, sus hacia dónde(...) Es una reflexión sobre la práctica pedagógica” (FC2R67).

A lo anterior se aúna la idea de que el maestro ha de ser investigador, una idea derivada de la imagen de la pedagogía como reflexión, pues la investigación, como se mencionó, es equivalente en los escenarios normalistas a la reflexión sobre la práctica. “El maestro es una persona que comprende que la investigación hace parte de su reflexión pedagógica para construir su saber” (GFMV10), “el maestro en formación debe ser intelectual, una persona social, observador, lector, creativo, una persona investigadora que produzca saber pedagógico y que no sólo lo reproduzca” (CSMV45). La idea de un maestro investigador es muy fuerte en las Escuelas Normales. Se muestra, incluso, como necesidad urgente y se

conecta con otras ideas encontradas en esta investigación, por ejemplo, con la “impronta o identidad normalista” o el ideal de vocación docente, puesto que ese maestro investigador ha de ser corolario de toda la dinámica que genera la Escuela Normal. Es, por así decirlo, otra identidad dada por sentado, justificada a cuenta de la búsqueda de “transformación educativa” y de reivindicación de la pedagogía, que parece estar en las sombras “porque el maestro no se apropia de ella” (GFRV35). Ahora bien, para generar esa reflexión o “investigación”, como es asentida por algunos actores de las Escuelas Normales, el maestro debe sistematizar sus experiencias de práctica. Esto margina otras formas de investigación de orden histórico-hermenéutico, ya que lo que se busca es, “mejorar la práctica” (GFRIV78), razón por la cual, ejercicios interpretativos –como los estudios etnográficos, narrativos, de caso, entre otros– que no impliquen una intervención del maestro sobre el acto educativo terminan supeditándose por no ofrecer un beneficio tan “directo” a la práctica docente.

Esta perspectiva concierne con lo que se ha conocido como el movimiento, incluso llamado “paradigma”, del maestro investigador, el cual surge en Inglaterra a inicios de la década del 70 y se explayó rápidamente en el mundo angloparlante. Lawrence Stenhouse ha sido considerado uno de los principales precursores de este movimiento, iniciado con su proyecto de *Humanities Curricular Project* (HCP). Desde este se buscó que los maestros pudieran probar teorías en su práctica, no solo para resolver problemas de la enseñanza, sino para potencializar su propio desarrollo profesional (Stenhouse, 1968). Este movimiento fue impulsado además con los trabajos de Schwab (1983), Elliott (1990), Carr y Kemmis (1986), entre otros, que subrayaron la relevancia de realizar investigación en el aula y que el maestro fuera el conductor de esta. A grandes rasgos, esta corriente de pensamiento, al decir de Stenhouse (1991), “invita al profesor a perfeccionar su arte a través del ejercicio del propio arte” (p. 11), entendiendo dicho arte justamente como ejercicio profesional, concepción bastante afín con lo analizado en la anterior imagen de pedagogía. En ese contexto, se consolidó la propuesta metodológica de investigación acción en educación, en la que precisamente el maestro ha de auto-observarse y autoexaminarse para encontrar teorías implícitas, o bien identificar puntos neurálgicos de su práctica profesional, todo ello acrisolado por la reflexión sistemática. En Colombia, el trabajo del profesor Bernardo Restrepo (2002), quien también acompañó a las Escuelas Normales en su reestructuración, ha estado especialmente alineado con esta línea de pensamiento. Incluso, en estas institucio-

nes todavía se habla de la variante de investigación acción-educativa o acción-pedagógica, planteada por Restrepo (2002), en la que es necesario deconstruir y reconstruir la “práctica pedagógica” para producir “saberes pedagógicos”.

Bajo esta racionalidad, las dos Escuelas Normales que fungieron como casos en esta investigación subrayaban la necesidad de sistematizar la “práctica pedagógica” para luego reflexionarla y cualificarla. En esa medida, el diario pedagógico aparece como el instrumento por excelencia para realizar registro de hechos y provocar la reflexión sobre estos, instrumento que puede leerse como ritual en estas instituciones. Al respecto, la estructura de este instrumento es análoga en ambas Escuelas Normales, ya que se presenta una descripción de lo que sucede y luego una reflexión, en la que se convocan autores y teorías pedagógicas que permitan la interpretación. Obviamente, la propuesta de diarios no es inédita de las Escuelas Normales, pues autores internacionales, como el estadounidense Donald Schön (1998), han puesto de relieve la necesidad de fomentar la formación profesional de forma reflexiva, usando instrumentos como el diario. En términos de este autor, la reflexión se dispone casi como garantía del desarrollo profesional permanente. Sin embargo, el diario adjetivado como pedagógico es una aleación teórica de orden local, que está matriculada en la propuesta inicial del *Dispositivo Formativo Comprensivo* (Echeverri, 1996). La reflexión que promueve el diario pedagógico, al tenor de los normalistas, subyace como una disposición especial hacia el mejoramiento continuo, implica el hecho de estar abiertos al cambio a través de la revisión del quehacer. Además, insta a los actores normalistas a pensar que, entre otras cosas, en las Escuelas Normales se “respira y se vive la pedagogía” (GFRIV89).

## Consideraciones finales

Todas las imágenes de pedagogía puestas en iteración dentro de las Escuelas Normales condensan rituales y discursos que hablan del deber ser del maestro; es decir, estas imágenes son parte de lo que autores como März (2009) y Luzuriaga (1981) subrayan como la dimensión normativa de la pedagogía. Así, si se habla de la pedagogía como un atributo del maestro, se inquiera por asuntos axiológicos y actitudinales que han de encarnarse; si se aborda la pedagogía como arte de enseñar, se presumen un conjunto de reglas que deben mediar la acción profesional; si se acude a la pedagogía como saber, se demandan apropiaciones para una “enseñanza adecuada”; o, incluso, si se habla de la pedagogía como reflexión

de la práctica, se está exigiendo poner el foco en el hacer. En este entendido, los discursos y los rituales someten a iterabilidad ciertas normas y reglas que cumplen el papel de regular las subjetividades de los maestros, moldeando consciencias y cuerpos en virtud de la prohibición. Por este motivo, lo que se ha mostrado no supone un asunto distinto, sino, cuanto más, una de las aristas de la dinámica performativa que generan las identidades docentes en la formación de maestros. El carácter prescriptivo que adquiere la pedagogía la convierte en un potente vector de poder performativo, ya que ella “marca” lo incorrecto y lo no factible. La pedagogía es una urdimbre de elementos simbólicos que almacenan la memoria de un pasado idílico, mismo que se ha sedimentado con el tiempo. En ese punto, se anudan creencias que encuadran al maestro, sus posicionamientos y actuaciones profesionales, motivo por el cual la pedagogía es receptáculo de convenciones que fraguan las identidades desde una incesante reiteración.

Si se hace una mirada retrospectiva de las Escuelas Normales, es posible identificar la pedagogía como un asunto sedimentado en el devenir de estas instituciones, que se ha iterado constantemente. Probablemente, como algunos estudios sostienen, esto obedece a la reproducción de los discursos dominantes sobre educación (Loaiza, 2011; López, 2010; Valencia, 2005) y, en ese sentido, la palabra pedagogía puede referir el conjunto de enunciados y preposiciones considerados “actuales” en distintas historicidades, razón por la cual, declarar lo pedagógico siempre habrá sido para las Escuelas Normales un motivo para estar a la vanguardia. En su tesis doctoral, Herrera (2017) indica que las Escuelas Normales han trasegado históricamente, basadas en distintos horizontes de apropiación pedagógica: la pedagogía pestalozziana, la escuela activa y la pedagogía católica. Según la investigadora, estos horizontes conjugados con los factores históricos y políticos han involucrado, para las Escuelas Normales, la instalación de mecanismos propios de formación que convergen en manifestaciones particulares del “ser de maestros”. Según el estudio, esto podría estar asociado a que las Escuelas Normales “comprendieron una pedagogía y unos modos propios de ser que han subsistido en el tiempo” (Herrera, 2017, p. 24), y esos modos de relacionamiento con la pedagogía han producido, al decir de la investigadora, unas maneras específicas de actuación y comprensión, que refieren una suerte de *habitus* propio.

Lo planteado en esta investigación es bastante afirmativo, casi confirmativo, de las creencias de los actores normalistas, puesto que en el hecho de leerse como “dueños de la pedagogía” es que reside

la declaración de ser distintos y “especiales”. El problema de estos abordajes es leer la pedagogía como una cuestión esencialista, que se posee, de la cual dispone el maestro y que augura el “éxito” de la profesión docente. Así, la pedagogía termina marcando fronteras entre lo que significa ser normalista y lo que no lo es. Además, estas posturas y posicionamientos parten de una mirada determinista de la formación, en la que se cree que esta alcanza todos sus propósitos, pues si el normalista es “especial” en virtud de su proceso de formación es porque se parte de una premisa, según la cual la formación produce el perfil que propende. Debe recordarse al respecto que los sujetos no se forman en la afirmación, sino, más bien, en el fracaso, en la *forclusión* (Butler, 2002). Es posible que muchos normalistas logren encarnar ciertos rasgos que se conciben como válidos, instados por su temor a incorporar lo inválido. De todos modos, esta relación especular con las imágenes ideales siempre falla, nunca somos plenamente el “otro” que se nos muestra en la formación. Sin duda, podremos prefigurar aprendizajes miméticos y con ellos procesos de identificación con el otro y lo otro, pero esto no asegura que nos prefabriquemos del modo que se quiere, menos garantiza que se sea “mejor”, en este caso, dentro del ámbito profesional. Es allí donde ciertamente las identidades que adquiere el maestro, bajo el alero de las concepciones de pedagogía, tienen un tono político, pues al jerarquizar los sujetos, definen los gradientes de lo humano y, en consecuencia, lo no humano (Butler, 2010; Hall, 2010).

A lo sumo, podría decirse que la apropiación de esta pedagogía está asociada a relaciones de poder, lo que concuerda con investigaciones como la de López (2010), en la que se reporta la incidencia de relaciones de saber y poder en las experiencias de maestros normalistas sobre su práctica docente, la cual se convierte en el escenario donde entran, casi por imposición, saberes de distintos orígenes y naturalezas. López (2010) reconoce que en la Escuela Normal persiste la idea de formación docente cimentada en “la cultura normalista que se referencia en las vivencias pedagógicas de formación de los maestros, debatidas entre la Normal, la Anexa y las escuelas afiliadas a la Normal para llevar a cabo la práctica en los contextos locales” (p. 85). Otra investigación que concierne los efectos del poder en la apropiación de las ideas pedagógicas es el estudio desarrollado por Santamaría *et al.* (2009), el cual mantuvo como objetivo identificar los sentidos de las prácticas docentes que explicitaban los maestros de una Escuela Normal, en concordancia con la pedagogía conceptual como enfoque pedagógico institucional. Con esta investigación, Santamaría *et al.* (2009) reportaron que los

maestros tienden a inscribirse en una dinámica de correspondencia, e incluso obediencia, a los mecanismos de control-poder en los que se enmarca su ejercicio pedagógico, aun cuando estos condicionan el desarrollo de la práctica docente y la articulación de su discurso pedagógico.

En este orden de ideas, la idea de pedagogía no solo concatena vectores de poder, sino que los reproduce mediante la iterabilidad de discursos y rituales, prefigurándose en cuanto construcción normativa que sabe acerca de lo “correcto” y que se justifica en razón de estar inscrito en los asuntos en boga. Sin embargo, todas estas imágenes de pedagogía, por reduccionistas o incluso peyorativas que parezcan, no pueden ser del todo erosionadas. Desde luego, ellas, con su potencial simbólico, ejercen una fuerza performativa sobre los normalistas y posibilitan procesos de identificación múltiples y diversos, pero existe un elemento que las atraviesa: si bien tienden a idealizar la profesión docente, también promueven un fuerte compromiso con esta, lo que insta al normalista a realizar su mejor esfuerzo en su desempeño profesional. Ahora, lo que sí debe hacerse es reinterpretar el “compromiso”, dejando de entenderlo como una entrega sin reserva y un servicio altruista que soporta toda clase de precarizaciones labores. Es necesario esforzarse para ser maestro, pero debe cultivarse una criticidad sobre los costos e implicaciones del “entregarse sin medida” (CSRV67). De cualquier manera, la apelación a la pedagogía como práctica referencia o cita de autoridad no refiere la repetición literal de la instancia previa (Butler, 2003). Si bien con cada cita se arrastran al presente los sedimentos de poder que las producen, nunca se alcanza el estado originario. En otras palabras, esta apelación es variable y no consigue siempre los mismos efectos, aunque está abocada a una iteración perpetua, dejándose abierta siempre la posibilidad de rearticulación.

## Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía* (J. Hernández, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Adorno, T. (2004). *Teoría Estética* (J. Navarro, Trad.). Ediciones Akal.
- Alzate Parra, M., Hernández Alcalá, J., Fonnegra Gómez, N., Machuca Quejada, Y., Roldán, M. L., Aguilar Rosero, D. A., Rivera, D. C., Salazar Duque, C. S., Vanegas Villa, O., Vásquez, N. L., Velásquez, J. G. y Vélez, L. A. (2011). Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región. *Nodos y Nudos*, 3(30), 65-78. <https://doi.org/10.17227/01224328.960>
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos Básicos de la Ciencia de la Educación*. Editorial Herder.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2003). Reescificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau y S. Žižek, *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 17-48). Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas* (B. Moreno, Trad.). Editorial Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la Pedagogía* (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(8), 71-105.
- Echeverri, J. A., Garcés, J. F., Rodríguez Gómez, H., Gallego, G., Kiafki, W., Correa, S., ... Ramírez, M. (2003). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes* (ACIFORMA). Colciencias, Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Antioquia.
- Echeverri, J. (2009). *Un Campo conceptual de la Pedagogía: una contribución* [Tesis de doctorado, Universidad del Valle].
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías*. Enviñ editores.
- Herbart, J. (1946). *Antología de Herbart* (L. Luzuriaga, Ed.). Editorial Losada.
- Herrera, G. E. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Bibliotecadigital Udea. <http://hdl.handle.net/10495/8674>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (L. Luzuriaga Y J. L. Pascal, Trads.). Ediciones Akal.

- Loaiza, Y. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(7), 67-93.
- López, M. (2010). Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas. *Plumilla Educativa*, (7), 84-91.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Luzuriaga, L. (1965). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Editorial Losada.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Editorial Losada.
- März, F. (2009). *Introducción a la pedagogía*. Editorial Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 2018). *Pedagogía*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nohl, H. (1959). *Teoría de la Educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Losada.
- Pérez, G. (2020). Una lectura pedagógica de los procesos de formación inicial de maestros. La acreditación de las escuelas normales en Antioquia. En A. Hincapié, D. Muñoz y F. Pérez, *Pedagogía, Formación y Universidad* (pp. 162-186). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Rátiva, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(29), 1-10.
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de pedagogía*, 68(23), 361-385.
- Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo De Ockham*, 9(2), 13-25
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. A. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Santamaría, L., Aristizábal, O., Gómez, R., Escobar, R., López, M., Castelblanco, J., Cifuentes, C.A., Ospina, L.M. y J. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(5), 71-95.
- Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético (El formalismo en la ética y la ética material axiológica)*. Caparrós Editores.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, 3(13), 239-265.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 26-33.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, (15), 9-15.
- Valencia, C. (2005). Las escuelas normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo xx. *Eccos Revista Científica*, 2(7), 451-470.
- Wulf, C. (2009). Images of Social Life. En B. Hüppauf y C. Wulf (Eds.), *Dynamics and performativity of imagination: The image between the visible and the invisible* (pp. 166-175). Routledge.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Universidad de Antioquia.