

7



## *La profesionalización docente. Estudio comparativo: caso Escuelas Normales Colombia, Guatemala y Honduras<sup>†</sup>*

*Teacher professionalization. Comparative study: teacher training schools' case in Colombia, Guatemala and Honduras*

**Marlén Rátiva Velandia\*; Diana Elvira Soto Arango\*\*;**  
**José Rubens Lima Jardilino\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.47.2025.44071

Recibido: **15 de enero de 2025**  
 Aceptado: **7 de marzo de 2025**

<sup>†</sup> El presente artículo corresponde a uno de los productos del proyecto con SGI 3996 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

\* MARLÉN RÁTIVA VELANDIA: Profesora en primer nombramiento Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Integrante del grupo de investigación Lenguajes en Educación – LEEN - Uptc. Sus líneas de investigación se centran en lenguaje, historia de la educación, escuelas normales, formación docente y práctica pedagógica. **Datos de contacto:** marlen.rativa@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

\*\* DIANA ELVIRA SOTO ARANGO: Profesora titular en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora Senior y Emérita en MinCiencias. Integrante de los grupos de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, y La Ilustración en América Colonial - Uptc. Sus líneas de investigación se centran en historia de las universidades, la ilustración en América Colonial y educación rural. **Datos de contacto:** diana.soto@uptc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

\*\*\* JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO: Profesor titular Universidad Federal de Ouro Preto. Miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – Cnpq/Brasil. Director del grupo de investigación Formación y Profesión Docente – FOPROFI e integrante del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - Uptc. Sus líneas de investigación se centran en historia de la educación, formación docente y políticas educativas. **Datos de contacto:** jrjardilino@ufop.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

## **Resumen**

Entendemos la profesionalización docente como el proceso que conlleva al maestro a reconocerse y asumirse (identidad) como el profesional de la enseñanza, quien tiene un saber que es capaz de transformarlo y adecuarlo a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos en los que se desenvuelve con miras a impactar el entorno socio-educativo-cultural, y que en dicho proceso goce de bienestar emocional y profesional. En la investigación el centro de atención fueron las unidades formadoras (universidad y escuelas normales), las cuales juegan un papel muy importante cuando hablamos de la profesionalización docente. En el presente artículo abordaremos tres interrogantes: ¿Cuál es la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente? ¿Cómo la profesionalización docente ha conllevado a la transformación de las escuelas normales en Colombia, Guatemala y Honduras? ¿Pensar en otras formas de formación docente contribuye a la profesionalización? El estudio fue comparativo, documental y cualitativo (Figura 2). Se destaca como resultado que la profesionalización guarda relación estrecha entre las unidades formadoras, la formación y la universitarización.

**Palabras clave:** Profesionalización Docente; Universitarización; Formación de maestros Escuela Normal

## **Abstract**

We understand teacher professionalization as the process that leads teachers to recognize and assume themselves (identity) as teaching professionals who have knowledge capable of transforming and adapting them to the different situations that they deal with at the academic spaces in which they work to impact the socio-educational-cultural environment, and that in this process they enjoy emotional and professional well-being. In the research, the center of attention was the training units (university and normal schools), which play a significant role when we discuss teacher professionalization. During this article, we will address three questions: What is the relationship between *universitarization* and teacher professionalization? How did teacher professionalization lead to the transformation of normal schools in Colombia, Guatemala, and Honduras? Does thinking about other forms of teacher training contribute to professionalization? The study was comparative, documentary and qualitative (Figure 2). As a result, it is highlighted that professionalization is closely related to training units, training and *universitarization*.

**Keywords:** Teacher Professionalization; Universitarization; Teacher Training; Normal School.

## 1. Introducción

Esta investigación hace parte de la ampliación de dos investigaciones que hemos venido realizando sobre la formación docente y las Escuelas Normales en Colombia y otros países. Dichos antecedentes son: tesis doctoral titulada «La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010» (Rátiva, 2017) y la investigación posdoctoral titulada «La universitarización de la formación de maestros. De la Escuela Normal a la Universidad» (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022), en esta el estudio comparativo se realizó entre Colombia y Brasil.

De lo anterior se destacan los siguientes resultados:

1. El surgimiento de una tendencia mundial que definió que la formación de los maestros debía realizarse en las universidades, la cual ha sido denominada «Universitarización» (Aparecida, 2017; Boschetti y Soares-Almeida, 2012; Bourdoncle, 1997, 2014; Coitinho, 2017; Mancebo, 2019; Melero, Isabel y Oliveira, 2012; Rátiva y Lima-Jardilino, 2022).

2. La universitarización contempla tres elementos: «profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa». (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022, p. 7)

3. Existen diferencias y similitudes en la transformación de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de maestros. En algunos países optaron por cerrarlas. (Figura 1. Cierre de Escuelas Normales)

4. Se ajustaron políticas de formación de maestros en Alemania y España, luego se extendieron a otros países. Lo que coincide con Dias Pereira (2021) al mencionar que el contexto internacional juega un papel preponderante de decisión sobre el diseño de política pública educativa bajo la «hipótese de que há incidências neoliberais e atuação de Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais no Brasil (2000-2010)» (p. 17).

5. En Colombia, la universitarización se ha venido implementando al exigir a las escuelas la normatividad propia de las universidades (Ley 30 de 1992 y Decreto 2566 de 2003); para reestructurarlas con el fin de mejorar la calidad en la formación docente.

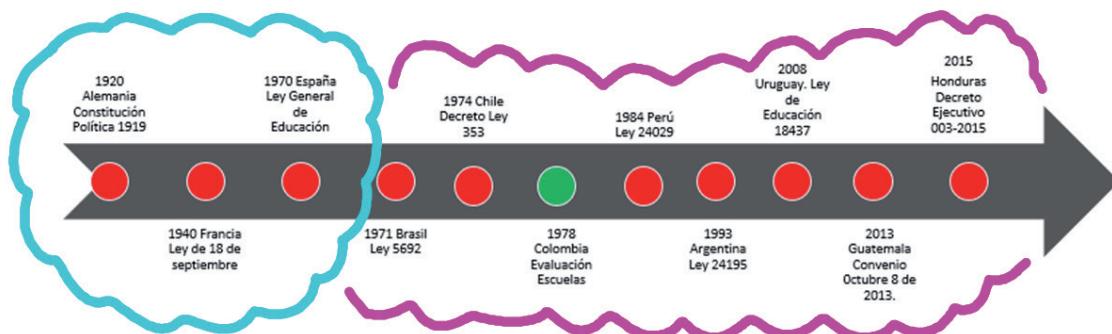


Figura 1. Cierre de Escuelas Normales

En la figura 1 se encuentra en primera instancia la relación de países que en Europa iniciaron el cierre de Escuelas. En una segunda relación están los países de América Latina. El color rojo, corresponde a los países en que se cerraron las Escuelas y en verde, Colombia que a la fecha continúa formando maestros a través del Programa de Formación Complementaria - PFC. Sin embargo, en la actualidad está en curso un proyecto de ley que en sus inicios buscaba reconocer a las Escuelas Normales Superiores como Instituciones de Educación Superior, pero en el texto definitivo aprobado en sesión

plenaria del Senado de la República (Gaceta, 2024) se expresa: *por medio de la cual se establece el marco normativo de las escuelas normales superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior y se establecen otras disposiciones*; lo cual reafirma que la formación de los maestros debe estar en un nivel superior. Por consiguiente, Colombia haría parte de los países que se suman a la tendencia mundial denominada «universitarización de la formación docente».

Desde la perspectiva de la formación docente, se plantea como reto el realizar transformaciones en la formación para que redunde en las prácticas de aula de maestros en ejercicio y de futuros maestros. Algunas apuestas están en integrar el conocimiento, innovar, propender por el aprendizaje significativo, e involucrar a los estudiantes en sus propios procesos, entre otros. Al respecto Morin (2010) dice que tanto las Escuelas Normales Superiores como la universidad se han encargado de compartmentar el conocimiento; aislarlo y desarticularlo del mundo real, siendo este otro aspecto a abordar como problemática que se visualiza en la profesionalización docente.

## **2. Método**

El estudio fue comparativo, documental y cualitativo (Figura 2) en el que se plantearon tres interrogantes:

1. ¿Cuál es la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente?
2. ¿Cómo la profesionalización docente ha llevado a la transformación de las Escuelas Normales en Colombia, Guatemala y Honduras?
3. ¿Pensar en otras formas de formación docente contribuye a la profesionalización?

Además, se establecieron como objetivos:

1. Identificar la *proximidad* (Término propuesto por Souza, 2012) (en las decisiones, adopción de la universitarización, mecanismos, argumentos) con los países que han decidido dejar la formación docente exclusivamente en las Universidades o Institutos Pedagógicos como una forma de garantizar la profesionalización docente.
2. Comparar las decisiones, los mecanismos, y los argumentos de países de Latinoamérica (Colombia, Guatemala y Honduras) para la adopción de la universitarización, frente al cierre o transformación de las Escuelas Normales.

Por consiguiente, identificamos tres unidades de análisis y comparación que estructuran el artículo: relación entre la universitarización y la profesionalización docente; las unidades formadoras, y la formación de maestros y transformación de prácticas. Esta última de unidad se establece como propuesta para continuar pensando la formación inicial de maestros.

El corpus utilizado para el análisis documental correspondió a los acuerdos y convenios establecidos en los países de Guatemala y Honduras; al informe de evaluación de las Escuelas Normales de Colombia; a la normatividad que ha reestructurado a las Escuelas Normales y el proyecto de ley 158 de 2023. El abordaje de este material se realizó teniendo en cuenta las tres unidades de análisis y comparación mencionadas al inicio de este apartado.

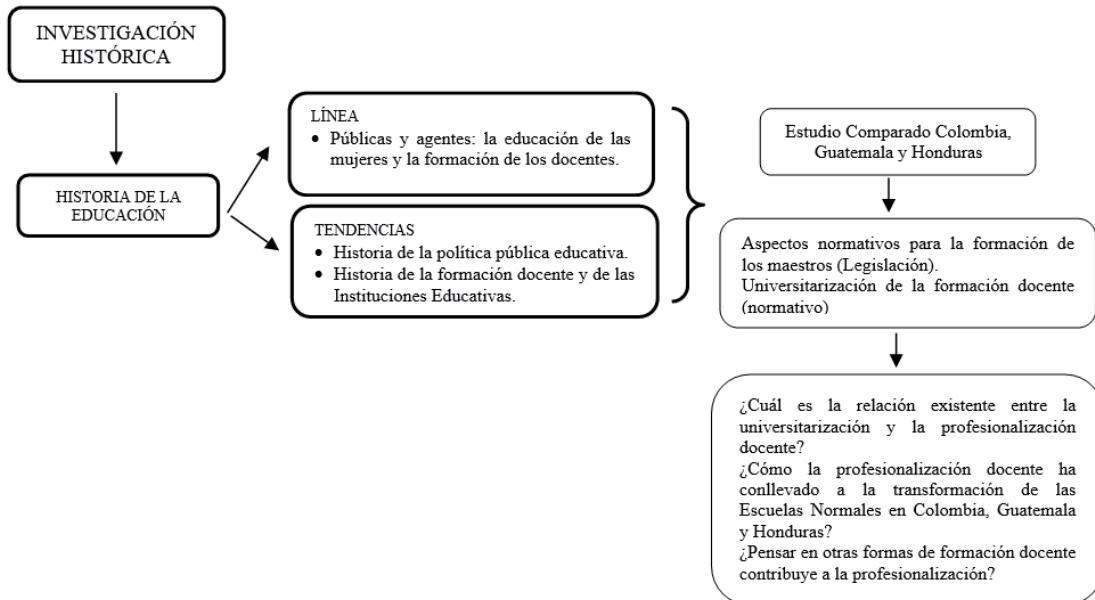


Figura 2. Tipo de investigación

### 3. Resultados

#### 3.1. Relación entre la universitarización y la profesionalización docente

En esta unidad de análisis se abordó la pregunta ¿cuál es la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente?

Para iniciar con la respuesta, citamos a Urteaga (2008) quien retoma a Carr-Saunders y Wilson para definir el profesionalismo como «las profesiones [que] implican una técnica intelectual especializada adquirida a través de una formación prolongada y formalizada que permite rendir un servicio eficaz a la comunidad» (p. 173). A su vez cita a Parsons para distinguir al profesional quien está «en relación directa con el saber, el público y ser parte de una institución estratégica para el funcionamiento del sistema social» (Urteaga, 2008, p. 174). Estas dos miradas representan a la teoría funcionalista cuyo principal representante es Durkheim, a quien se le atribuye un notable impacto teórico sobre la organización social - división del trabajo por el análisis desde la perspectiva tradicional a la moderna (Urteaga, 2008; Valenzuela, 2002). También se le atribuye al paradigma funcionalista el concepto de profesionalización, en la cual se reconocen las profesiones más antiguas; que tienen mayor prestigio, reconocimiento, estatus, y gozan de una «afiliación a la universidad» (Urteaga, 2008, p. 175).

Esto se complementa a partir de lo establecido por la teoría interaccionista que propone que toda profesión sea analizada «como proceso subjetivamente significante [biográfico-identitario] y como relación dinámica con los otros [interacción]» (Urteaga, 2008, p. 177). A su vez Urteaga (2008) considera que ese proceso biográfico-identitario permite comprender la «percepción y el sentido» que tiene la actividad para el profesional que la ejerce, se construye la identidad durante la formación; la práctica pedagógica, y la experiencia adquirida en los dos espacios anteriores y durante la vida profesional en desarrollo.

Tanto el proceso biográfico-identitario como el de interacción «tienen una relación de interdependencia: la dinámica de un grupo profesional depende de las trayectorias biográficas de sus miembros, ellas mismas influenciadas por las interacciones existentes entre ellos y su entorno» (Urteaga, 2008, p. 177-178).

Entonces, la profesionalización docente no puede limitarse a entenderse como los cambios en la política pública educativa que reconoce un estatus al maestro<sup>1</sup> y a partir de este se establece un nivel salarial, o como algunos lo piensan en relación con el reconocimiento como docente investigador. Así mismo, Núñez, *et. al.*, (2012) dicen que evoca «la idea de perfeccionamiento» (p. 12) producto de un proceso de formación permanente desde la formación inicial hasta la continua.

Habría que decir también, que entendemos la profesionalización docente como el proceso que conlleva al maestro a reconocerse y asumirse (identidad) como el profesional de la enseñanza (Para el caso de los profesionales que se desempeñan en la docencia), quien tiene un saber que es capaz de transformarlo y adecuarlo a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos en los que se desenvuelve con miras a impactar el entorno socio-educativo-cultural, y que en dicho proceso goza de bienestar emocional y profesional. Esto se complementa desde el aporte de Hernández y Rodríguez (2024) al mencionar que la carrera docente va evolucionando, porque empieza en una etapa inicial de formación, pasa al ejercicio docente y luego a la profesionalización.

En consonancia con lo anterior, Núñez, *et. al.*, (2012) establecen que existen tres ámbitos que presentan desencuentros pero que se hacen presentes al momento de hablar de la profesionalización: «ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica; saberes fundamentales y saberes de experiencia) y unidades formadoras (universidad y escuela)» (p.12). De ahí que, la relación existente entre la profesionalización y la universitarización está en el papel que cumplen las universidades y escuelas normales en la formación de los maestros y en su actualización.

De modo que, al reconocerlas como instituciones de educación superior se piensa que habrá mayor y mejor calidad educativa, por ende, se contribuye a la profesionalización de los maestros, porque se reconoce «el estatus del profesor (Valorización social (Melero y Oliveira, 2012, p.3)) a partir de la formación, el desarrollo profesional, la investigación y las condiciones laborales (Coitinho, 2017, p. 151)» (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022, p. 7).

Esto se ve reflejado en la visión De Lisle (1998) sobre el informe Delors acerca de la educación en América Latina y el Caribe:

«El grupo OCDE visualiza la calidad del maestro en términos de actitudes, y no tanto en función de destrezas específicas de comportamiento. El informe propugna que la estructuración de los atributos que reflejan excelencia y eficiencia debería encontrarse en las siguientes dimensiones: conocimiento del currículo; destrezas pedagógicas; habilidades de reflexión y de auto-evaluación; empatía y, capacidades de administración». (p. 37)

Lo anterior se complementa con los tres elementos centrales de la profesionalización propuestos por Vega (2023): «la formación inicial, el mercado laboral y la división social del trabajo» (p.14), siendo Inglaterra el

<sup>1</sup> Para el caso de Colombia, así lo establece el Decreto 1278 de 2002 «por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente». Con dicho Decreto se busca garantizar que la docencia sea ejercida por docentes idóneos, competentes y con experiencia para contribuir a una educación con calidad.

«[...] pionero en la regulación de la formación y profesionalización de la función docente, basada en un modelo de mercado, que se ha transferido a otros países de su órbita de influencia. Este modelo profesional de mercado se expresa en los estándares profesionales, en la autonomía del profesorado, en la rendición de cuentas y en la evaluación del desempeño docente». (Vega, 2023, p.14) (Torres, *et. al.*, 2024)

Dicho conocimiento y el desarrollo de destrezas y habilidades se logran durante la formación docente y su éxito depende de que la reforma educativa «sea congruente con los prerrequisitos impuestos por la globalización» (De Lisle, 1998, p.35). Por lo que, la tendencia (universitarización) de dejar la formación docente a cargo de las universidades e instituciones de educación superior se convirtió en un propósito a nivel mundial, lo cual trajo como resultado el cierre de las escuelas normales.

### **3.2. Las unidades formadoras de maestros**

Consideramos ahora importante responder al interrogante ¿cómo la profesionalización docente ha conllevado a la transformación de las Escuelas Normales en Colombia, Guatemala y Honduras?

Para iniciar a responder, consideramos pertinente retomar nuestra definición sobre profesionalización docente: *proceso que conlleva al maestro a reconocerse y asumirse (identidad) como el profesional de la enseñanza, quien tiene un saber que es capaz de transformarlo y adecuarlo a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos en los que se desenvuelve con miras a impactar el entorno socio-educativo-cultural, y que en dicho proceso goza de bienestar emocional y profesional*. También, que en el proceso de universitarización se atiende a «tres elementos como lo son: profesionalización docente, sistema educativo y calidad educativa» (Rátiva y Lima-Jardilino, 2022, p. 6). En este sentido, De Lisle (1998) menciona lo que UNESCO-OREALC en 1996 estableció:

«[...] un programa reestructurado de capacitación docente debería incluir: el uso de la observación, reflexión y argumentación como herramientas de resocialización profesional; programas de capacitación inicial más intensos, que incluyan un componente adecuado de contenidos y prácticas pedagógicas; programas permanentes de desarrollo y capacitación en servicio del personal docente en escuelas reestructuradas que, en colaboración con universidades e instituciones formadoras de docentes, se aboquen a la tarea de mejorar la calidad del maestro y de la enseñanza». (p.46)

Entonces, con el propósito de profesionalizar al docente bajo «la idea de perfeccionamiento» (Núñez, *et. al.*, 2012, p. 12) las unidades formadoras han sido objeto de supervisión y reestructuración. En el análisis que presentamos a continuación, nos centramos en las Escuelas Normales de Colombia, Guatemala y Honduras, ya que estas tienen una *proximidad* (Souza, 2012) en los mecanismos, argumentos y decisiones para adoptar la universitarización en las primeras dos décadas del siglo XXI.

Para empezar, en Guatemala, en 2013 se decidió firmar convenio específico de cooperación (Figura 3) para que la formación inicial de los maestros se realizara en la Universidad con el fin de elevar su nivel académico, perfeccionarlo, y así mejorar la calidad del sistema educativo.

leyes, reglamentos, normas propias o su autonomía institucional..." SEGUNDA. Antecedentes: A) Históricamente la formación de maestros para los niveles preprimario y primario, en sus distintas modalidades y especialidades, ha sido una responsabilidad del Estado de Guatemala a través del Ministerio de Educación, ubicándose ésta en el nivel medio del sistema escolarizado situación que urge transformar para elevar el nivel académico de los docentes, como un componente básico hacia la búsqueda de la mejora de la calidad educativa en el sistema-. B) El perfeccionamiento docente ha sido un propósito por el cual el Ministerio de Educación ha trabajado en los últimos años y para alcanzar este objetivo es imperativa la intervención de la Universidad, lo anterior para que el docente mejore y eleve su formación y consecuentemente el trabajo en el aula refleje madurez profesional lo cual permita consolidar un mejor proceso educativo en el país. En

*Figura 3.* Convenio específico de cooperación para la transición de la formación inicial de docentes a nivel superior en la República de Guatemala. 2013. Ministerio de Educación de Guatemala.

De igual manera, en Honduras se firmó convenio de cooperación (Figura 4) entre la Secretaría de Estado en el despacho de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la apertura y funcionamiento de centros de investigación e innovación educativa, y dejó la formación de los maestros bajo la responsabilidad de la universidad. Esto llevó a establecer un acuerdo (Figura 5) que definió la transformación de las Escuelas Normales.

**CONSIDERANDO CUATRO:** Que la misión y visión de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es ser la institución estatal de educación superior responsable de la formación de docentes con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras, para el desarrollo del sistema educativo nacional, y ser la institución de educación superior líder en la formación docente, con sólido prestigio tanto a nivel nacional como internacional, teniendo entre sus objetivos la vinculación de sus actividades con entidades nacionales y extranjeras que persigan los mismos objetivos.

**CONSIDERANDO QUINTO:** Que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el marco de la implementación del Acuerdo de Transformación de las Escuelas Normales publicado en el Diario Oficial La Gaceta, el 14 de diciembre del 2014, creará Centros de Investigación e Innovación Educativa (CIIIE) en diferentes regiones del país, para atender el grado obligatorio de la educación pre básica hasta Bachilleratos en Ciencias y Humanidades o Técnico Profesionales.

*Figura 4.* Convenio marco de cooperación entre Secretaría de Estado en el despacho de Educación y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. La Gaceta, 2015.

Se resalta que, Vera (2019), Rátiva (2017), Soto y Forero (2016), Cuño (2016), y Santos y Lima-Jardilino (2002) afirmamos que las Instituciones de Educación Superior fueron objeto de reformas encaminadas a la calidad educativa, la cual se definía a partir del cumplimiento de criterios previamente establecidos, y el considerar que hay una relación estrecha entre calidad educativa y profesionalización de los docentes. Tal como

lo plantean Hernández y Rodríguez (2024) «Las investigaciones educativas han demostrado que la capacitación y profesionalización de los docentes es una parte imprescindible para poder alcanzar mejores resultados.» (p. 8793)

En tercer lugar, en Colombia se publicó el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1996) que indicó: «la alta calidad en la educación es determinante en la preparación de ciudadanos responsables y en la formación académica integral. La inmediata reestructuración del sistema educativo dará a Colombia la oportunidad óptima para un futuro mejor...» (IDEP, 1996, p. 81). En el informe se propuso reformar la educación inicial de los maestros en programas de carácter universitario y con la «creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía de nivel universitario (pregrado), que se extendería a una red de institutos análogos en las regiones [...] para la formación pedagógica de los egresados de otras profesiones que quieran dedicarse a la enseñanza». (IDEP, 1996, p. 218)

A partir de este informe se realizaron varios cambios en las Escuelas colombianas, los cuales se registran en los decretos 3012 de 1997; 4790 de 2008, 1075 de 2015, y 1236 de 2020, y en la resolución 505 de 2010. Con los dos primeros decretos se inició la reestructuración de las Escuelas Normales, estableciendo la acreditación como mecanismo que garantiza la calidad educativa de las Escuelas y permitir la continuidad en la formación de maestros en convenio con Instituciones de Educación Superior, definiendo principios pedagógicos<sup>2</sup> para el diseño, desarrollo de la propuesta curricular, el plan de estudios del PFC; la estructuración del ciclo en créditos académicos; la práctica pedagógica, y la investigación.

Por otro lado, el decreto 1236 expresa que las ENS forman docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente -director rural. Se busca fortalecer en los docentes la capacidad de investigación formativa en el campo de la pedagogía, didácticas para la enseñanza, aprendizajes y desarrollo integral de niñas y niños de educación inicial, preescolar y básica primaria. Además, promover la participación en redes de investigación con entidades nacionales e internacionales.

Es importante mencionar que, en la actualidad, está en curso el proyecto de ley 158 de 2023 que en sus inicios buscaba reconocer a las Escuelas Normales Superiores como Instituciones de Educación Superior, pero que a lo largo de los diversos debates se ha aprobado que son instituciones educativas que están «autorizadas como unidades académicas para formar docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria y para el cargo de directivo docente rural, mediante el programa de formación de maestros de la educación superior» (Gaceta del Congreso, 2024, p. 20). Esto coincide con lo mencionado en el Decreto Ley 353 de 1974 de Chile que dice «[...] debe cumplirse una aspiración y tendencia constante, tanto nacional como internacional, que todos los docentes se formen en un mismo nivel superior que corresponda a la jerarquía de la universidad» (p.1).

Es así como, desde el planteamiento inicial de reconocer a las Escuelas Normales como IES, se encuentra una *proximidad* (en las decisiones, adopción de la universitarización, mecanismos, argumentos) con los países que han decidido dejar la formación docente exclusivamente en las Universidades o Institutos Pedagógicos. Por ende, Colombia haría parte de los países que asume dicha tendencia y ratificaría que la formación de

<sup>2</sup> *La educabilidad*: condición integral de la persona humana. *La enseñabilidad*: docente capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes. *La pedagogía*: Entendida como la reflexión del quehacer diario. *Los contextos*: tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos. Tomado del Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008.

los maestros solamente es posible en instituciones catalogadas como de «alto nivel», aunque en este caso, según lo aprobado, se realizará bajo el nombre de «programa de formación de maestros de la educación superior» (Gaceta del Congreso, 2024, p. 20).

Para cerrar esta unidad de análisis, presentamos la comparación realizada entre Colombia y Honduras toda vez que se encontraron similitudes y diferencias en el proceso de transformación de las Escuelas Normales y la pertinencia para Colombia en relación con el proyecto de ley que mencionamos líneas atrás. Para el análisis documental se tuvo en cuenta el «Acuerdo de transformación de las Escuelas Normales» (Figura 5), y Decretos, Leyes, la evaluación realizada en 1978 a las Escuelas Normales en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional y criterios de calidad para su acreditación.

Es de aclarar que, la temporalidad no fue un factor tenido en cuenta para la comparación, toda vez que se ha estado rastreando cuáles han sido las decisiones tomadas en otros países, las similitudes, diferencias y proximidades con el sistema educativo colombiano y el posible impacto en Colombia al adoptar la propuesta de reconocimiento como IES.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>CONSIDERANDO:</b> Que al aplicar la tabla de criterios, a cada escuela normal, se determina que ninguna de ellas llena los requisitos mínimos para transformarse en una Universidad Oficial, que responda a los requerimientos del desarrollo social y económico regional y local de su respectiva área de influencia.</p> <p><b>CONSIDERANDO:</b> Que la propuesta elevada a la consideración del Consejo Nacional de Educación está apegada a los criterios aprobados por este Consejo y en consonancia con lo establecido en la Ley Fundamental de Educación en sus artículos: 66, 68, 69, 70, 81 y 82; el Reglamento de la Formación Inicial de Docentes en sus artículos 3,25,26,27,28, 29,31,32, 33 y 34 y el Reglamento de Formación Permanente de Docentes en sus artículos 2,19,20,21 y 22;</p> <p><b>POR TANTO:</b><br/>El Consejo Nacional de Educación, en aplicación de los artículos 28, 69 y 81 de la Ley Fundamental de Educación; 77 del Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación;</p>   | <p>2. Durante el año dos mil dieciséis (2016) los alumnos de educación normal concluirán sus estudios para obtener el título de Maestro de Educación Primaria. Las escuelas normales que para el año lectivo 2017 tengan matriculados alumnos del tercer año de algún bachillerato técnico, los finalizarán durante ese año lectivo.</p> <p>3. La transformación de las quince escuelas normales requerirá de fondos económicos extraordinarios tanto de fuentes nacionales como de fuentes externas; en consecuencia, la Secretaría de Finanzas, la Secretaría de Educación y la universidad oficial directamente vinculada a alguno de los procesos de transformación, constituirán una comisión especial que a partir del proyecto de Presupuesto por Resultados de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación del año 2016, 2017 y subsiguientes años, prioricen los recursos e introduzcan las modificaciones de los renglones presupuestarios requeridos y las normas de administración y ejecución de los recursos asignados, para asegurar el proceso</p>   |
| <p>de transformación. De igual manera, la Secretaría de Educación y la universidad oficial podrán concurrir a organismos de cooperación externa a fin de negociar recursos que permitan realizar los procesos de transformación en el menor tiempo posible. Tanto la Secretaría de Finanzas como la Secretaría de Educación, a partir de los proyectos de presupuesto de transformación de cada una de las normales, y en consideración a la disponibilidad económica del Estado, incluirán en el presupuesto del año 2016 como en los subsiguientes años, en los presupuestos plurianuales de la Secretaría de Educación, los recursos requeridos para asegurar que el proceso de transformación de las escuelas normales se logre armónica e integralmente durante el periodo de transición.</p> <p>4. La transformación de las escuelas normales trae consigo, indefectiblemente, un proceso de reubicación del personal directivo, técnico, docente y administrativo que ha venido laborando.</p> <p>Para la reubicación del personal que a la fecha de aprobación del presente acuerdo tenga nombramiento en propiedad en los cargos directivo, técnico, docente y administrativo, en cualquiera de las escuelas normales, se observarán las siguientes reglas básicas:</p> | <p>el puesto respectivo llena ya los requisitos de jubilación obligatoria, en tal caso se solicitará al Instituto Nacional de Previsión que corresponda se inicie de inmediato el procedimiento para su jubilación; e) establecerá con toda claridad la descripción del puesto y cargo al que será reubicada la persona objeto del estudio; y, d) propondrá la fecha en que la reubicación del puesto y cargo debe hacerse efectiva.</p> <p>iv. Los docentes con cargos y puestos en propiedad en las actuales escuelas normales, durante el periodo de transición y por efecto del proceso de transformación, siguiendo el procedimiento indicado en el numeral (iii), podrán ser reubicados en otros cargos y puestos en el mismo centro educativo, en otro centro educativo del nivel medio, en la función técnico pedagógica en cargos del nivel central de la Secretaría de Educación y del nivel descentralizado, en las Direcciones Departamentales, Municipales y Distritales de Educación, o en la Universidad Oficial que absorba a la escuela normal.</p> <p>5. La planificación, seguimiento, evaluación y reajuste que se ejecute durante el periodo de transición de las escuelas normales, será responsabilidad de un “Comité Técnico</p> |

*Figura 5. Acuerdo de transformación de las E.N. Honduras. La Gaceta, 2015*

Los aspectos similares identificados son:

1. *El reconocimiento de las Escuelas Normales.* En Honduras se buscaba reconocerlas como universidades oficiales, mientras que en Colombia en 1978 se definía su continuidad como instituciones formadoras de maestros y en la actualidad con el proyecto de ley se pretendía reconocerlas como Instituciones de Educación Superior.

2. Desde el Ministerio de Educación Nacional (Colombia) y el Consejo Nacional de Educación (Honduras) establecieron el proceso a seguir. En Colombia se contrató a Rojas y Briones y en Honduras se integró una Comisión Especial nombrada por el Consejo Nacional de Educación, su labor era revisar las condiciones de las Escuelas Normales y así presentar un informe.

3. *El objetivo de la evaluación.* El objetivo en la década del setenta para Colombia fue evaluar los insumos, el funcionamiento y la calidad académica de las Escuelas Normales del país y determinar la calidad académica de los profesores y de sus respectivas escuelas anexas. Para Honduras, «analizar el proceso que debe culminar con la transformación de las escuelas normales» (Acuerdo, 2015, p. 3).

4. *Criterios de evaluación.* En ambos países se establecieron criterios para la evaluación de las Escuelas. En Honduras se consideró: organizacional/administrativo; pedagógico/curricular; infraestructura, y equipamiento. En Colombia eficiencia; recursos humanos y dotación física de los planteles, y práctica pedagógica.

5. *El resultado de la evaluación.* Se determinó para el caso colombiano la clasificación de las Escuelas en cinco (5) categorías. La primera era categoría de calidad superior y la quinta calidad inferior (Figura 6). «Lo cual indicaba que las Escuelas con calidad inferior debían cambiar de modalidad; según el informe se estableció: «transformación progresiva de todas las escuelas normales no seleccionadas en planteles de otras modalidades distintas a la pedagógica (agropecuaria, industrial, comercial, etc.) las cuales se establecerían mediante estudios especiales» (MEN, 1978, p. 22), partiendo del conocimiento del contexto para ofrecer una modalidad que respondiera a las necesidades de la población» (Rátiva, 2017, p. 199).

Los establecimientos están listados en orden jerárquico y descendente, desde aquellos con índices de calidad superior hasta aquellos con índices de calidad inferior. Este criterio aplica no solamente en el ordenamiento de los subgrupos, en donde el valor "categoría 1" indica calidad superior y "categoría 5" indica calidad inferior, sino también en el ordenamiento de cada Escuela Normal dentro del subconjunto.

Figura 6. Categorías evaluación Escuelas Normales 1978. MEN, 1978, p. 104.

En Honduras se determinó que «ninguna de ellas [Imagen 4] llena los requisitos mínimos para transformarse en una Universidad Oficial, que responda a los requerimientos del desarrollo social y económico regional y local de su respectiva área de influencia» (Acuerdo, 2015, p. 3), por lo que dos escuelas nacionales (2) continúan siendo

centros educativos para la formación de técnicos musicales y en Bellas Artes, y músicos y profesionales en Bellas Artes; cuatro (4) se transformaron en centros de formación permanente de docentes en servicio con atención específica en el área de influencia; una (1) en Institución de Educación Superior como lo es la Escuela Normal Miguel Ángel Chinchilla «para ofertar carreras técnicas que respondan al desarrollo económico y social de la región» (Acuerdo, 2015, p. 75); cinco (5) en centros regionales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; una (1) en centro de investigación e innovación educativa «mediante un proceso de absorción de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán» (Acuerdo, 2015, p. 7); una (1) en centro educativo de nivel superior no universitario para carreras técnicas de mediana duración, y una (1) en centro regional de la Universidad Nacional de Agricultura de Catacamas, Olancho.

6. *La transición.* Las Escuelas Normales que no cumplieron con los criterios o requisitos para continuar formando maestros: en Honduras el periodo de transición se extendió hasta el 31 de diciembre de 2017, en Colombia hasta la finalización de los cursos de pedagogía y del reconocimiento como Instituciones Educativas de modalidad diferente a la de Escuela Normal. Con la aprobación del proyecto de ley, no es claro si todas las Escuelas Normales podrán ofertar licenciaturas.

7. *La reapertura de Escuelas Normales.* Tanto Colombia como Honduras tomaron la decisión de reabrir Escuelas, uno de los casos en Colombia es el de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias,

«Que de acuerdo con las reformas introducidas por el Gobierno Nacional a la educación en relación con la formación de docentes, mediante la Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994 y Decreto 2033 de 1994 el Distrito Turístico de Cartagena de Indias, corre el riesgo de quedarse sin establecimiento para la formación de docentes. En correspondencia con el considerando anterior se requiere darle nuevamente vida jurídica a la Normal Departamental» (Decreto 1135, 1995) por lo tanto, decretó: «revocar parcialmente los artículos 3 y 6 del Decreto 267 de 1982 relacionado con Bachillerato Pedagógico y supresión de la Normal Departamental Nuestra Señora del Carmen». (Rátiva, 2019, p. 214-215)

En Honduras, en la propuesta de gobierno de la actual diputada Erika Corina Urtecho aparece la reapertura de las Escuelas Normales ya que se evidenció la disminución de candidatos para estudiar la carrera para ser futuros maestros. Situación que está en estudio y que a la fecha no hay suficiente documentación para analizarla.

En lo referido a las diferencias se destaca:

1. Las Escuelas Normales en Colombia continúan en funcionamiento cumpliendo criterios de calidad en el Programa de Formación Complementaria (Decreto 4790 de 2007 y MEN, 2009) y en la actualidad se propone la formación en el «programa de formación de maestros de la educación superior» (Gaceta del Congreso, 2024, p. 20) para ofrecer licenciaturas. Mientras que en Honduras con el cierre estableció un convenio marco de cooperación con la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la apertura de centros de investigación e innovación educativa (CIIE) como producto del acuerdo de transformación de las Escuelas Normales. El convenio con esta universidad se debe a que su misión y visión es la «formación de docentes con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras, para el desarrollo del sistema educativo nacional, [...]» (Secretaría de Estado, 2018, p. 2); por el liderazgo en la formación

docente; el prestigio nacional e internacional, y la vinculación con entidades de orden nacional e internacional.

2. *La formación de maestros.* A partir del acuerdo, la formación de los maestros «para atender la educación musical y artística en las diferentes disciplinas para el nivel básico y medio corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; las cuatro escuelas que se transforman en centros de formación permanente de maestros solamente formarán a quienes están en servicio, ninguna de las Escuelas formará maestros. En Colombia la formación en las Escuelas es para que se desempeñen en la educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente en el cargo de director rural (Decreto 1236, 2020).

3. *La forma de implementación de la universitarización.* Se identifica en los dos países. En Colombia a partir del estudio de Rátiva y Lima-Jardilino (2022) se reconoce que las Escuelas Normales adaptaron el modelo académico de las universidades y que con la aprobación del proyecto de ley 158 de 2023 al tener la posibilidad de ofertar licenciaturas se reafirma con mayor claridad dicha adaptación. En el caso de Honduras se observan dos modelos: «el traspaso de las carreras desde los institutos normales a las universidades» (Mancebo, 2019, p.86) y que en el acuerdo aparece como «proceso de absorción de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán», y la transformación en Institución de Educación Superior; en centros de formación permanente de docentes en servicio; en centro educativo de nivel superior no universitario, y en centro regional de la Universidad Nacional de Agricultura de Catacamas, Olancho.

Nótese que, según el acuerdo en la transformación de las escuelas de Honduras, ninguna de ellas formará maestros, solamente una fue reconocida como Institución de Educación Superior para ofertar carreras técnicas para el desarrollo económico y social, no para la formación docente. Así mismo en el acuerdo se establece que puede esta institución acudir al Estado u organismos de cooperación internacional para obtener recursos técnicos y financieros que ayuden en su transformación.

Ahora bien, esta situación se puede analizar desde el planteamiento que realiza Sousa (2012) al decir que la crisis institucional por la que pasan las universidades públicas, obedece a «la autonomía científica y pedagógica de la universidad [que] se asienta en la dependencia financiera del Estado» (p. 141), es decir, al proponer que la Escuela Normal Miguel Ángel Chinchilla para su transformación puede acudir al Estado y a organismos de cooperación internacional no está garantizando que el primero asuma el cien por ciento de la financiación para que el cambio sea una realidad. Lo que permite entender que la Escuela debe buscar sus propios recursos para lograr el objetivo propuesto establecido en el acuerdo.

Por ende, y a partir del análisis realizado por Sousa (2012), el cual le permitió identificar que la crisis institucional es el resultado de la integración a esta de «la crisis de la hegemonía y la legitimidad» (p. 143) producto del neoliberalismo o globalización neoliberal, las cuales «en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial» (Sousa, 2012, p. 143), lo que se refleja en el acuerdo al establecer que la Escuela Normal debe buscar sus propios recursos llevándola a la mercantilización.

Por lo tanto, tres son los retos para esta Escuela, el primero, buscar los recursos para financiar la transformación; el segundo, la organización administrativa y pedagógica para atender a su nueva naturaleza, y tercero la competencia en el mercado nacional e internacional.

Finalmente, al hablar de la proximidad de las Escuelas Normales en Colombia y Honduras es pertinente preguntarse:

1. ¿Todas las Escuelas Normales serán reconocidas como Instituciones de Educación Superior?
2. ¿Qué sucederá con las Escuelas Normales que no logren cumplir con los requisitos que se establezcan para lograr el reconocimiento como Instituciones de Educación Superior?
3. ¿Cómo evitar la competencia entre Escuelas y Universidades en lo referido a la cobertura, y cierre de Escuelas que no tengan estudiantes en el Programa de Formación Complementaria?
4. ¿Cuáles son las oportunidades que tendrán las Escuelas que no logren el reconocimiento?

### **3.3. Formación de maestros y transformación de prácticas**

En esta unidad se aborda la pregunta ¿Pensar en otras formas de formación docente contribuye a la profesionalización?

Desgagné citado por Núñez, et. al., (2012) menciona que el desarrollo de la profesionalidad docente se realiza

«[...] bajo tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva. La primera [...] se construye en el tiempo y que sufre «shocks» biográficos que la transforman. La segunda, [...] es la capacidad de los profesores de dar cuenta de sus actos y de dar respuestas éticas y pertinentes de los mismos. La tercera [...] es el desafío de aprender de la experiencia». (p. 13)

A partir de estas tres dimensiones, consideramos que la relevancia de la transformación de las prácticas de los maestros y la responsabilidad que tienen las unidades formadoras (Escuelas Normales y Universidades) es crucial en la profesionalización de los maestros. Por ende, debe ser fortalecida la formación a través de transformaciones en las prácticas de aula; integrar el conocimiento; innovar; propender por el aprendizaje significativo; involucrar a los estudiantes en sus propios procesos, entre otros.

A lo que se suma, lo señalado por Boix Mansilla y Jackson (Citados por Vaillant 2024) de la necesidad de desarrollar la «competencia global, entendida como la capacidad de estudiantes y docentes de comprender el mundo en el que viven y actuar en él para mejorarlo. [...] no se trata de centrarnos solamente en los contenidos del currículo, sino que se hace necesario cambiar la mirada acerca de qué se enseña y cómo se enseña» (p. 73).

Para UNESCO las competencias globales se refieren a los saberes que deberían tener los docentes sobre «las regiones, las culturales y los problemas mundiales (independientemente de la disciplina). También [...] hacen referencia a las capacidades para involucrarse de manera responsable y eficaz en un entorno internacional» (Vaillant, 2024, p. 77)

Se debe agregar que, y en consonancia con lo anterior, la formación de los futuros maestros asumida desde la dimensión ético-política (Díaz, 1998) obedece a que, al ser parte de la sociedad, cumplimos una función social, nos comprometemos con el desarrollo de una normatividad y luchamos por los intereses y reivindicaciones sociales. Esta formación «involucra competencias básicas,<sup>3</sup> específicas<sup>4</sup> y transversales que se ponen

<sup>3</sup> Comunicativas, dialógicas, éticas, convivencia social, emocionales, cognitivas, motrices, investigativas y artísticas.

<sup>4</sup> Aquellas que involucran conocimientos técnicos y tecnológicos.

en juego durante el proceso de formación y en la experiencia en el aula, las cuales se interrelacionan, articulándose al proceso de enseñanza-aprendizaje» (Rátiva, 2017, p. 64). A estas competencias se suman las propuestas por Opertti (citado por Vaillant, 2024)

- La comprensión, la curiosidad y el conocimiento por la geografía, la historia, las culturas, el medio ambiente, los sistemas económicos mundiales y los problemas internacionales actuales;

- El conocimiento lingüístico e intercultural para comunicarse efectivamente con individuos de otros países, para entender múltiples perspectivas y utilizar fuentes primarias de todo el mundo;

- El compromiso por convertirse en ciudadanos responsables, tanto del mundo como de sus propias comunidades. (p.77)

Complementando esta postura, Perrenoud (2001) propone diez aspectos a tener en cuenta en los currículos de formación docente:

«[...] transposición didáctica basada en los análisis de las prácticas y sus transformaciones; un referencial de competencias que identifiquen los saberes y las capacidades requeridas; plan de formación en torno a competencias; aprendizaje a través de problemas; articulación entre teoría y práctica; organización modular y diferenciada; evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo; tiempos y dispositivos de integración y movilización de lo adquirido; asociación negociada con los profesionales, y selección de los saberes». (Rátiva, 2017, p. 65).

Al respecto Morin (2010) ha hecho énfasis en que hay responsabilidad de las instituciones formadoras al aislar el conocimiento del mundo real; situaciones que vivimos y no son desconocidas para todos, y que es necesario centrar nuestras miradas; siendo estos los verdaderos cambios que deben perseguir las Escuelas Normales y que para Camargo (2003) la innovación es generar cambios en la institución educativa, en el aula de clase y en las prácticas a partir de propuestas de intervención.

Así mismo, desde el IDEP (2005) se expresa que «hablar de innovación implica introducir nuevas miradas y nuevas prácticas en la forma de abordar el acto pedagógico en contextos educativos específicos, que produzcan nuevas formas de interrogar, crear y reconstruir la cultura escolar, los saberes y los procesos formativos» (p.5). Desde estas apuestas, la mirada y los esfuerzos deben volcarse a aportar a la formación de maestros para que sus prácticas se transformen. Es por esto que, «hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos aún en construcción» (Figueroa, 2000, p. 118) del cual no podemos sustraernos.

También Vaillant (2024) manifiesta que en «muchos países de América Latina, las mallas curriculares están caracterizadas por una acumulación de conocimientos conceptuales en el ámbito disciplinar y de la pedagogía. Como resultado de ello, la formación suele estar fragmentaria y dispersa, con escaso énfasis en la enseñanza en los contextos reales de las aulas» (p. 75)

En respuesta a lo expresado anteriormente, López (2019) manifiesta que la interdisciplinariedad permite identificar las conexiones entre las diferentes áreas a partir de la interacción de los saberes para dar respuesta a los fenómenos, comprender la realidad, vivir en ella. Metodológicamente permite enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Estas conexiones curriculares, pedagógicas y didácticas no se pueden dar por separado,

para Lenoir (2013) hay una coherencia vertical entre estas, por lo que para llegar a la práctica en el aula «exige la mediación de las didácticas de las disciplinas escolares» (p. 77) y para esto es necesario que el maestro se involucre en los procesos y comprenda lo que cada disciplina puede aportar.

Por todo esto, abordar el acto pedagógico también implica la reflexión constante «como medio de preparar mejor a los profesores para el trabajo en la escuela [...] por lo que la formación debería proporcionar aproximaciones más reflexivas y críticas con la práctica pedagógica para favorecer el desenvolvimiento de competencias específicas» (Medeiros-Sarti, 2019, p. 7). Este es un aspecto muy sentido por los maestros en formación quienes al enfrentarse al aula y a la institución educativa identifican que la formación recibida no ha sido suficiente, adecuada ni pertinente para atender aquello que va más allá de impartir conocimiento, repetir modelos o seguir prácticas ejemplares.

Dicha reflexión debe pasar por la construcción de la identidad docente, de la comprensión del ser maestro y de la profesión con todas sus particularidades, es decir, se trata de «una formación que requiere el empleo de dispositivos que posibiliten la aproximación del estudiante con el trabajo, sus agentes y la cultura profesional de referencia» (Medeiros-Sarti, 2019, p. 12). Un espacio que tiene sus complejidades y que por ello mismo debe ser abordado con los maestros en formación como un compromiso ético, social y político.

## 4. Discusión

Las Escuelas Normales como unidades formadoras de maestros gozaron de prestigio a nivel mundial, cumplieron con el cometido de formar a maestros para desempeñarse en la docencia. Su historia empieza a cambiar cuando en Alemania se toma la decisión de cerrarlas para dejar la formación de los maestros a cargo de las universidades, institutos pedagógicos, o instituciones de educación superior bajo la premisa de que es allí donde se ofrece mayor y/o mejor calidad educativa. Esto tuvo como consecuencia que las Escuelas fueran cerradas, abolidas, absorbidas por las universidades (Bordounce, 1997) o transformadas para ofrecer programas de licenciatura. En este aspecto se observa una relación directa con la formación docente. Es decir, para profesionalizar a los maestros es necesario realizar transformaciones en la formación sustentado en que «el profesorado constituye un factor clave para la calidad de la enseñanza» (Egido, 2010, p. 47).

Esto trajo como consecuencia, que en otros países se tomara la misma decisión en relación con las unidades formadoras y la formación de los maestros. Esta tendencia denominada *universitarización*, se justificó como una posibilidad de «mejoría del sistema de enseñanza y como vía de profesionalizar a los profesores» (Aparecida, 2017, p. 88). En contraste con lo anterior, investigaciones anteriores (Aparecida, 2017; Coitinho, 2017; Rátiva y Lima-Jardilino, 2022) identificaron que *la profesionalización docente* es una forma de reconocimiento de la labor de la enseñanza y el estatus profesional de la docencia; el posicionamiento del maestro en la sociedad; incluso se convierte en un pretexto para «atraer, formar y retener al profesorado» (Egido, 2010, p. 48). Estos planteamientos se observan en los convenios y acuerdos firmados en países como Guatemala y Honduras, los cuales sirvieron como argumento para el cierre de las Escuelas Normales.

Ahora bien, en la actualidad al revisar la política internacional, los acuerdos, convenios, normatividad referida a los cambios que ha tenido la formación de los maestros en relación con las instituciones que los forman, se encuentra que la tendencia de la

universitarización continúa y que ante la solicitud inicial de reconocer a las Escuelas como Instituciones de Educación Superior, Colombia no solamente adopta el modelo universitario sino que legitima que la formación únicamente es posible a nivel superior y «según la experiencia latinoamericana, ello contribuye a mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros y, por ende, de la educación básica en su conjunto» (Elvir, 2006, p. 182). Quedan inquietudes como ¿Por qué y para qué cambiar de Estatus? ¿Las Escuelas Normales como están organizadas administrativamente no pueden formar maestros con alta calidad académica e investigativa? ¿Qué tipo de maestros han venido formando en las Escuelas Normales? Entonces, ¿Cuál ha sido la contribución de los convenios con las Instituciones de Educación Superior?

Hay que mencionar, además que estas políticas en Latinoamérica tuvieron mayor fuerza en los noventa (Aguerrondo, 2006). En cada país se vivió de manera diferente, desde la organización del sistema educativo hasta la propuesta de políticas públicas que impactaron al sector. Aunque como lo menciona Martínez (2006)

«[...] han vinculado a los procesos de profesionalización un discurso técnico referido a la importancia de contar con un cuerpo de conocimientos especializados y consistentes, un discurso ético referido a la importancia del comportamiento en su ámbito ocupacional, y un discurso profesional referido al ejercicio de una autonomía responsable que le permita controlar su propio trabajo e incidir en la institución escolar». (p. 94-95)

Todo esto parece confirmar que, la escuela en la actualidad continúa con grandes retos; dejar de lado la reproducción de conocimiento; los aprendizajes memorísticos; la repetición de temas o contenido sin sentido; contribuir al desarrollo integral de los estudiantes articulando la realidad; brindando conocimiento para la vida; transformando las prácticas de los maestros, entre muchas otras. En este sentido, la interdisciplinariedad entendida como «la comunión entre dos o más disciplinas que se unen para estudiar, evaluar y tratar una situación específica desde distintas visiones, con el fin de ofrecer actividades que procuren el desarrollo integral, evitando el trabajo aislado y repetitivo», (Bell, et., al, 2022, p. 102) monótono, carente de significado, y descontextualizado, permite articular el conocimiento a través del lenguaje, podría verse como una estrategia pedagógica que posibilite las trasformaciones en las prácticas de aula.

En cuanto a la comparación sobre los acuerdos firmados (Guatemala y Honduras) y la relación con lo que actualmente se está viviendo en Colombia con las escuelas normales consideramos que los beneficios se vislumbran en lo dicho por Egido (2010) del ofrecimiento de una potencial oferta para los maestros en formación, que sirva como pretexto para hacer más llamativa la profesión, es decir, atraer y retener a los maestros; lo que podría traducirse en profesionalizar al maestro de la escuela normal, mejorando su estatus. No obstante, lo que no deja de preocupar es el panorama mundial sobre el destino de las escuelas normales y que en el presente artículo se analizó a partir del convenio firmado en Honduras, cuyo resultado fue el de determinar que ninguna Escuela cumplió con los criterios para convertirse en Universidad, tampoco para ser institución de educación superior que forme maestros.

## 5. Conclusiones

La investigación realizada tuvo como foco de atención las unidades formadoras como lo son las universidades y las escuelas normales, ya que estas tienen un papel importante cuando se habla de la profesionalización docente y permitió establecer tres interrogantes referidos a la relación existente entre la universitarización y la profesionalización docente; la profesionalización docente y la transformación de las escuelas normales en Colombia, Guatemala y Honduras, y hacer una propuesta de formación docente que aporte a la profesionalización. Los hallazgos indican que las instituciones formadoras tienen como misión contribuir a la profesionalización de los maestros y que para esto varios países tomaron la decisión de cerrar las Escuelas Normales y trasladar la formación en las universidades, lo que se ha denominado como universitarización. Los casos más recientes son Guatemala y Honduras, mientras que en Colombia continúa con su transición.

Metodológicamente, se establecieron tres unidades de análisis que contribuyeron a la comparación y a establecer la relación entre la universitarización y la profesionalización docente, y la transformación de las Escuelas Normales en países como Colombia, Honduras y Guatemala. En lo referido a la transformación de las Escuelas se identificó que tanto en Honduras como en Guatemala se firmaron acuerdos y convenios que conllevaron a su cierre con la justificación de ofrecer una formación de calidad, en otras palabras, para profesionalizar a los maestros. En Colombia se observan tres momentos, el primero de evaluación de escuelas y de cierre de aquellas que no cumplían con los criterios para continuar formando maestros; el segundo propuso diversas transformaciones y una relación más estrecha con la universitarización al adoptar características de la universidad, y el último con el proyecto de ley que está en curso para su aprobación definitiva, en el que se establece que las Escuelas pueden ofrecer títulos de licenciados a través del programa de formación de maestros de la educación superior. Las implicaciones de estas decisiones serán objeto de estudio posteriormente.

Para finalizar, la formación de maestros y transformación de prácticas, última unidad de análisis, aportó a la reflexión en lo referido a que el maestro como profesional de la enseñanza, tiene un saber que puede transformar y adecuar a las diversas situaciones que atiende en los espacios académicos, y a la solución de problemas que involucren al estudiante en un trabajo integrado, evitando la fragmentación del conocimiento, el aislamiento y la repetición. Es así como, se propone que la apuesta sea por la interdisciplinariidad, ya que permite identificar las conexiones entre las diferentes áreas a partir de la interacción de los saberes para dar respuesta a los fenómenos, comprender la realidad, y vivir en ella.

## 6. Referencias

- Aguerrondo, I. (2006). El caso de Argentina. En D. Vaillant y C. Rossel. (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. (pp. 39 – 69). Editorial San Marino.
- Aparecida dos Reis, D. (2017). A universitarização dos cursos de formação inicial de professores da educação básica: Limites e possibilidades para a profissionalização docente. *Cadernos CIMEAC*, 7(2), 82-102. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2060>

- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I., y Lerma Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(1), 101-116.
- Boschetti, V. y Soares, J. (2012). Das escolas normais aos cursos de pedagogia: Trajetórias da formação de professores/as. *Revista Educação e Cultura contemporânea*, 9(19), 206-219.
- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Revista da Facultade de Educação*, 23(1/2), 29- 8. Doi: <https://doi.org/10.1590/rfe.v23i1-2.59590>
- Bourdoncle, R. (2014). Les universités et la formation des maîtres (1968-1988). En A. Prost (Dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 149-162). Presses Universitaires de Renne. <https://doi.org/10.4000/books.pur.50054>
- Camargo. A. (2003). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. En IDEP, *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar* (pp. 55 – 65). IDEP.
- Coitinho Sánchez, A. (2017). Las políticas públicas de profesionalización de ‘formadores’ en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005-2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores. *Revista Transmutare*, 2 (2), 150-184. <https://doi.org/10.3895/rtr.v2n2.7384>
- Cuño Bonito, J. (2016). La universidad latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277. <https://doi.org/10.19053/01227238.4374>
- De Lisle, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. En UNESCO *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (pp. 33-50). Boletín 45. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113160\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113160_spa)
- Dias Pereira, R. (2021). *Política de formação de professores no brasil (2000-2010): um estudo sobre o contexto de influência na formulação de políticas nos documentos da comissão permanente de educação da câmara federal*. [Tesis Maestría inédita]. Universidad Federal de Ouro Preto.
- Díaz, M. (1998). *La Formación académica y la práctica pedagógica*. ICFES.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13(2), 47-67. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/236>
- Elvir, A. P. (2006). El caso de Nicaragua. En D. Vaillant y C. Rossel. (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. (pp. 157 - 186). Editorial San Marino.
- Figueroa Millán, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 117-142.

Gaceta del Congreso. Diciembre 18 de 2024. No. 2251 texto definitivo aprobado en sesión plenaria del Senado de la República el 11 de diciembre de 2024 al proyecto de Ley 158 de 2023 <https://apicongresovisible.uniandes.edu.co/uploads/proyecto-ley/13372/2251/24.pdf>

Hernández Reyes, M., y Rodríguez Ruvalcaba, E. I. (2024). La profesionalización docente, su importancia en la práctica educativa. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(5), 8789-8803. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14273>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. (2005). *Proyecto de Innovación e Investigación de las Matemáticas en el Aula*. 5 – 9.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (1996). *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad*. IDEP.

La Gaceta. (2015). Acuerdo de transformación de las Escuelas Normales. La República de Honduras. Tegucigalpa, 14 de diciembre de 2015. No. 33.908 [https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Acuerdo\\_transformacion\\_escuelas\\_normales.pdf](https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Acuerdo_transformacion_escuelas_normales.pdf)

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2022/05/Interdisciplinariedad-educacion-sintesis-especificidades.pdf>

López Huancayo, I. R. (2019). El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. <https://es.scribd.com/document/626738180/El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-matematica>

Mancebo, M. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104.

Martínez, L. (2006). El caso de Colombia. En D. Vaillant y C. Rossel. (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. (pp. 71- 97). Editorial San Marino.

Medeiros-Sarti, F. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Revista Educación Pesquisa*, 45, 1-18.

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

Ministerio de Educación Nacional. (1978). Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia, vol. 1-3. (Bogotá, MEN).

Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria. Subdirección de articulación educativa e intersectorial. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800\\_archivo\\_pdf\\_marco\\_decreto4790.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_marco_decreto4790.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 505 de febrero 1 de 2010. Por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Decreto 1236 de septiembre 14 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. Ministerio de Educación Nacional.

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

Ministerio de Educación Pública de Chile. (1974). Decreto Ley 353 marzo 11 de 1974. Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del País. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6010>

Morin, E. (2010). Entrevista realizada por Roveda, A. Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI.

Núñez Rojas, M., Arévalo Vera, A. y Ávalos, D. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/302>

- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra.
- Rátiva Velandia, M. (2017). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*. [Tesis doctoral inédita] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rátiva Velandia, M. (2019). *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1847-2010*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/31/55/2686?inline=1>
- Rátiva Velandia, M. y Lima Jardilino, J. (2022). Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 13-35. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinamerican/article/view/13570](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/13570)
- Santos, E. y Lima Jardilino. J. (2002). Sociedade em mudança e a cultura avaliativa. *EccoS Revista Científica*, 4(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540101>
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias. (1995). Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995. Por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (1982). Decreto 267 del 17 de marzo de 1982. Por el cual se crea la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena.
- Secretaría de Estado en el despacho de Educación y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2018). Convenio marco de cooperación entre Secretaría de Estado en el despacho de Educación y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para la apertura y funcionamiento de centros de investigación e innovación educativa (CIIE). Enero 30 de 2018. [https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/UPNFM\\_PARA\\_LA\\_APERTURA\\_Y\\_FUNCIONAMIENTO\\_DE\\_CCIE.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/UPNFM_PARA_LA_APERTURA_Y_FUNCIONAMIENTO_DE_CCIE.pdf)
- Soto Arango, D. y Forero Romero, A. (2016). La Universidad latinoamericana y del caribe en los desafíos del siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 279-309. <https://doi.org/10.19053/01227238.4375>
- Sousa Santos, B. (2012). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la universidad para trasformar la sociedad* (pp. 139-193). Senescyt.
- Souza de Morais, D. (2012). Política curricular en Brasil y España. *Revista e-curriculum*, 8(2), 1-13.
- Torres Sánchez, M., Ortiz-Mallegas, S. y Grana Gil, I. (2024). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 51-70. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37941>

- Urteaga E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 18, 169-198. [https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan\\_Harremanak/issue/view/222](https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan_Harremanak/issue/view/222)
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71-87. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37806>
- Vega Gil, L. (2023). Las dimensiones globales en los procesos de formación y profesionalización de la función docente. Hacia los modelos y programas «regionales» de profesionalización de profesores en el contexto internacional. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 11-22. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/38973/28635>
- Vera de Flachs, M. (2019). Contribución al estudio de la educación superior de la República de Argentina. Un recorrido a través de la Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 85-107. <https://doi.org/10.19053/01227238.9382>