

educación y cultura

FEDE
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

42



Renovar la Formación Docente



Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia Noviembre de 1996 \$3500 Tarifa Postal Reducida N° 572 Porte Pagado N° 21 Válido hasta enero 31 de 1997

Educación Básica
Secundaria y Media

Talento

Un enfoque constructivista y comunicativo para el aprendizaje del Castellano y la Literatura



- Técnicas de estudio
- Talleres de cuentería
- Novedosa selección de lecturas
- Orientación profesional
- Mapas conceptuales
- Comprensión de lectura
- Talleres de creatividad

*... un estímulo a la
creatividad, a la imaginación
y a la habilidad comunicativa*


EDITORIAL
VOLUNTAD S.A.

Santafé de Bogotá, D.C. Carrera 7 No. 24 - 89 • Pisos 16, 20, 24 y 25
Conmutador 286 06 66 • Fax (91) 286 55 40



educación y cultura

Revista trimestral del Centro
de Estudios e Investigaciones
Docentes de la Federación
Colombiana de Educadores
(FECODE)

NOVIEMBRE 1996 No. 41 \$ 3.500.00

Director: Boris Montes de Oca

Consejo Editorial: Guillermo Bustamante,
Alvaro Carvajal, Ricardo Lucio, Germán
Mariño, Rafael Rodríguez, Felipe Rojas,
Javier Sáenz, Hernán Suárez.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Futuro Moncada

Ilustraciones: Futuro Moncada

Fotografías: Alberto Motta

**Diseño, diagramación y producción
editorial:** Servigraphic Ltda.

Corrección: Víctor Casas

DISTRIBUCION Y SUSCRIPCIONES:

Cra. 13A No. 34-36

Teléfono: 2458155 Fax: 2454433

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de
decidir sobre la publicación de los artículos
enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo,
el Comité no se hace responsable de la
devolución de los artículos originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos
firmados son de responsabilidad exclusiva de
su autor y no comprometen la política de
FECODE. Se autoriza su reproducción citan-
do la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Co-
mité Editorial, EDUCACION Y CULTURA
Cra. 13A No. 34-36 o al apartado aéreo
14373 Santafé de Bogotá.

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

3 EDITORIAL

RENOVAR LA FORMACION DOCENTE

5 La "feria del crédito": ¿ha dejado de existir?
Alejandro Alvarez G.

10 La formación permanente de docentes:
Un proyecto que debemos pensar y construir
Gladys Amaya R.

16 La formación de docentes en Colombia:
Problemas y perspectivas
Mario Díaz V.

27 Tesis en torno a la formación de maestros
Alberto Martínez B.
María del Pilar Unda B.

32 Programa RED de la U. Nacional:
Una manera diferente de pensar la formación
José Gregorio Rodríguez

38 Política de formación de docentes en La Guajira
Gustavo Adolfo Arango R.

EDUCACION EN EL MUNDO

44 Estados Unidos:
Estrategias para la formación de nuevos docentes
Alberto Rodríguez P.

50 La formación de maestros en España
José Gimeno Sacristán

57 La formación docente en Argentina
Ana Clement y Mariano Narodowski

TENDENCIAS PEDAGOGICAS

63 ¿El constructivismo está de moda?
Hernán Escobedo D.

LIBROS Y RESEÑAS

69 Diez años de la Cooperativa Editorial del Magisterio

Distribuidores y puntos de venta en el país

Apartadó

Víctor Z. Merluck
Cra. 96 N° 91-15
Tel.: 282401

Arauca

ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Tel.: 52516

Yolanda Mariño
Calle 22 N° 17-39
Tels.: 52690 - 52317

José Hernando Perea
Villa del Maestro casa
No. 10. Tel.: 51516

Armenia

SUTEQ
Martha Cardona
Cra. 13 N° 9-43
Tel.: 458431

Barranquilla

ADEA
Cra. 38B No. 66-39
Tel.: 563349

ADOSELA
Medardo Drago
Calle 44 No. 41-134 Of.
212 Tel.: 512899

Gil Guerrero
Cra. 13B N° 45E-31
Tel.: 471023

Javier Enrique Ramos
Cra. 31 N° 68B-21
Tel.: 584569

Jairo Moisés Marriaga
Calle 47B N° 21C-35
Tel.: 363232

Bucaramanga

SES Cra. 25 N° 30-55
Tel.: 341827

Germán Chapeta
Librería Prolectura
Cra. 27 N° 12-28
Tels.: 345087 - 455697

Doris C. Vega Q.
Calle 64A N° 8C-09
B. Almendros
Tels.: 447481 - 341827

Cali

SUTEV
Calle 8 N° 8-85
Tel.: 801008

Armando Gil. P.
Calle 5 N° 24A-09

Caramanta

María E. Alvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
La Mansión Villanueva
Cra. 42 N° 64-59
Tel.: 674362

Cartagena

Ismael Ortega Arrieta
Barrio Santa Lucía
Conjunto Residencial
Santa Lucía Apto. 301
Tel.: 6631326

Cereté

Manuel Pérez
Calle 11 Cra. 11A Esquina
N° 11-08
Tel.: 747715

Ciénaga

Cecilia Mozo
Cra. 20 N° 8-31
Tel.: 241177

Cúcuta

Luis David Jaimés
Avda. 6 N° 15-39
Tel.: 723384

Chiquinquirá

Hilba Marina Gayón
Calle 6 N° 7-40

Dosquebradas

Sigifredo Flórez V.
Cra. 15A N° 61-15
Tel.: 322161

Duitama

Carlos Darío Rojas
Cra. 11 N° 15-81
Tel.: 602881

Florencia

AICA Cra. 8 N° 6-58 B.
Estrella Tel.: (98835) 2662

Garzón

Alejandro Mario Solarte
Cra. 3 N° 7-18 Nazareth
Tel.: 3703

Ibagué

SIMATOL Avda. 37 Cra. 4
Casa del Educador
Tel.: 651889

Ramiro Gavilán Borrero
Cra. 10 N° 39-90 B. Gaitán
Tel.: 653288

Leticia

Jorge E. Picón Acuña
Calle 12 N° 10-20

Libano

Carlos Alberto Reyes C.
Calle 1ª B N° 3A-17
Tel.: 565011

Manizales

EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Tel.: 827771 - 828811

José Darío López S.
Calle 27 N° 32-03
Centro Educativo Andrés
Bello Tel.: 833893

Piedad Graciela Dulce
Cra. 25 N° 55B-150 INEM
Tel.: 855598 ext. 28

Medellín

ADIDA Calle 57 N° 43-27
Tel.: 540931

Tiberio Castaño
Calle 57 N° 42-60
Tel.: 2847246

Melgar

Jesús Blanco
Calle 6 No. 36-37
Tel.: 452347

Mitú

Gentil Novoa Garzón
Col. Comercial Noc.
Tel.: 42045

Mocoa

José Félix Bernal
Cra. 4 N° 7-23
Tel.: (988) 395140

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 N° 5-63
Tel.: 825307

Raymundo Acosta
Calle 12A No. 8A-19

Neiva

Alfonso Llanos Durán
Calle 49F N° 6-29
Condominio Capri
Tel.: 152230

Ocaña

ASINORT
Libardo Alfonso Solano
Calle 12 N° 9-51 B. El
Carretero
Tels.: 622565 - 622567

Pasto

Myriam Erazo Enríquez
Cra. 24 N° 22A-61
Tel.: 230308

Pereira

Gustavo Betancur
Cra. 11 N° 27-34
Tel.: 360815

Librería El Nuevo Libro
Cra. 4 N° 19-09
Tel.: 332688

Pivijay

Hugo de Jesús Quiñones
Calle 12 N° 17-50
Tel.: 259032

Plato

Servicio Baldovine
Calle 9 N° 9A-58
Tel.: 850297

Popayán

Edgar Gregorio Meneses
Calle 7 N° 7-26
Tels.: 244159 - 240079

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 N° 9-23
Tel.: 71176

Yenfa Omary Ledesma
Cra. 16 N° 26-54 Int. B-4
Urbanización la
Cohimbra
Tel.: 712264

Risaralda

Alexander Valencia
Cra. 3 N° 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco F. Villarreal
Cra. 5 N° 2-30

San Andrés Islas

Rafael D. León
A.A. 1646
Tel.: 23829

San Pedro de los Milagros

Guillermo León Betancur
Escuela Gabriel González
Tel.: 267201

Santafé de Bogotá

ADE
Cra. 9 N° 2-45 Sur
Tel.: 890266

CONACEP
Cra. 22 No. 34-41
Tel.: 2871036

Coop. Editorial del
Magist.
Cra. 19 N° 37-65
Tel.: 452881

ECOE
Calle 32 N° 17-22
Tels.: 2882556 - 889871/21

Henry Sarabia Angarita
Calle 63 N° 81A-54
Tel.: 2527460

Cfr. de Lec. Alternativa
Cra. 8ª N° 15-63 L. 235
Tel.: 844582

Librería Educativa
Magisterio
Cra. 19 N° 37-78
Tel.: 2453277

Librería Gran Colombia
Calle 18 N° 6-30
Tel.: 3411755

Librería Lerner
Av. Jiménez No. 4-29
Tel.: 2823049

Librería Panamericana

Librería Viva
Calle 18 N° 6-16
Tel.: 2824225

Víctor Beltrán y Rafael
Beltrán
Calle 76Bis N° 110-47
Int. 26 Tel.: 4354017

Santa Marta

EDUMAG
César Osorio
Cra. 22 N° 15-10 B. Jazmín
Tel.: 202591

Sibundoy-Putumayo

José Hernando Sosa
B. Castelvi
Tel.: 260222

Sincelejo

Roberto Estrada
Calle 30 N° 17A-24
Tel.: 280352

Tunja

SINDIMAESTROS
Cra. 10 N° 16-47
Tel.: 422771 - 422055

Túquerres

Alvaro C. Benavides
Calle 23 N° 21-36
Tel.: 280870

Ubaté

Juan José Cubillos
Grupo Pedagógico Ubaté
Cra. 7ª N° 10-73
Tels.: 2060 - 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Tel.: 725016

Janner Freyle Nieves
Cra. 21 C N° 5C-21
Barrio Arizona

Villavicencio

José Sepúlveda
Cra. 26 N° 35-09

Stella Vanegas A.
Cra. 59 N° 44-13
Tel.: 33824

ADEM

José Fernando Román
Tel.: 624551

Yarumal

Javier J. Rodríguez
Cra. 17 N° 21-43
Tel.: 870269

Yopal

SMAC
Luis Eduardo Correa
Tels.: 558309 - 558592

Los maestros, directivos y demás personas interesadas en la venta de la Revista **Educación y Cultura** favor comunicarse al teléfono 2696919 Avda. 28 N° 36-07 Santafé de Bogotá, D.C.

La renovación de la formación docente: un eslabón clave de la reforma educativa

Uno de los grandes pedagogos de nuestro país, don Agustín Nieto Caballero, sostuvo en los años 30 la tesis “formar al maestro es formar la nación”. Ubicada en el contexto de las necesidades y requerimientos de nuestro tiempo esta tesis adquiere plena vigencia de cara a los grandes desafíos que al país y el magisterio le plantea la Ley General de Educación y la reforma educativa inmersa en ella.

Con la autonomía escolar el magisterio colombiano ha logrado una trascendental conquista profesional y pedagógica, pero también ha adquirido una gran responsabilidad frente a la sociedad colombiana y en especial frente a la juventud y la niñez. Responsabilidades que, por supuesto, comparte con el Estado y la sociedad. El ejercicio pleno y transformador de esta autonomía demanda una nueva formación y actualización del magisterio.

De tiempo atrás el magisterio, a través del Movimiento Pedagógico, las páginas de esta revista y en el curso del debate que condujo a la aprobación de la Ley General de Educación, ha llamado la atención sobre la urgente necesidad de reformar sustancialmente el actual sistema de formación docente y de replantear la formación permanente o en ejercicio, comúnmente conocida como “capacitación docente”.

Los cambios en la formación de educadores en sus distintas modalidades y niveles — normalista, pregrado, posgrado y permanente— adquiere renovada urgencia para que ella responda a los fines y propósitos de la educación consagrados en la Ley General y para que la reforma de la enseñanza, así como de los planes y programas de estudio puedan alcanzar una pronta y eficaz realización.

La Ley General de Educación ha señalado como fines de la formación de educadores: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Artículo 109 de la LGE). Estos fines generales en materia de formación constituyen un horizonte por

alcanzar a condición de que sean desarrollados y concertados con el concurso de las Facultades de Educación, el magisterio y las autoridades educativas del orden nacional y regional.

Un punto de partida para desarrollar los fines de la formación de educadores lo constituye el Decreto Reglamentario 0709, expedido en abril del presente año, el cual contiene disposiciones de importancia como la creación de los Comités Departamentales y Distritales de Capacitación Docente; las funciones de las Juntas Departamentales y Distritales de Educación (JUDE) en materia de formación; la definición de los campos y niveles de formación del magisterio; normas generales para el reconocimiento de los programas de formación como requisito para la inscripción y ascenso en el Escalafón Nacional Docente; estímulos al desarrollo de la investigación pedagógica por parte de los docentes y las instituciones educativas.

La transformación de los actuales sistemas de formación depende en buena medida de la capacidad y disposición de las Facultades de Educación para llevar adelante la necesaria reforma de los programas de pregrado y posgrado, así como de su estructura institucional. Sin detrimento de la autonomía universitaria, consagrada en la Ley 30 de 1992, las Facultades de Educación deben adecuar sus programas y orientación a los lineamientos contenidos en la Ley General a fin de hacer más concordante la formación docente con las necesidades de desarrollo del país y con las aspiraciones culturales y educativas de los colombianos, y en especial superar la brecha existente entre las Facultades de Educación y las realidades y necesidades del sistema educativo.

La formación de docentes con un elevado dominio del área de su disciplina y una sólida fundamentación pedagógica, espíritu investigativo, abiertos a la innovación y la experimentación pedagógica, que ejerzan creadoramente su autonomía profesional y que contribuya a la construcción y realización de los proyectos educativos institucionales constituyen los grandes retos que conjuntamente debemos abocar. Hoy más que nunca se hace necesario el diálogo y las acciones conjuntas entre el magisterio, el Movimiento Pedagógico y las Facultades de Educación, con el fin de ir convirtiendo en realidad estos propósitos.

Como una contribución a iniciar este diálogo y reflexión hemos dedicado el presente número de EDUCACION Y CULTURA al análisis del estado actual de la formación docente y sus perspectivas, contando con la colaboración de actores del magisterio y las Facultades de Educación, quienes ofrecen una visión plural sobre este trascendental tema de interés para el magisterio colombiano, en la confianza de que despertará nuevas reflexiones, estimulará el debate y elevará la comprensión del papel de la formación docente en los futuros desarrollos de la educación colombiana.

La “feria del crédito”: ¿ha dejado de existir?

Alejandro Alvarez Gallego

Profesor Universidad Pedagógica Nacional.
Miembro de la Sociedad Colombiana de
Pedagogía

Presentación

La feria del crédito ha dejado de existir. Con esta consigna el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico le propuso a Santafé de Bogotá una nueva manera de adelantar la capacitación de docentes en ejercicio.¹ La propuesta recoge en su espíritu los planteamientos alternativos que durante los últimos años se han venido haciendo en torno a la capacitación de docentes. Sin embargo, parece que el IDEP ha tenido problemas para llevar a cabo la propuesta, aunque sabemos que fue muy bien acogida por la comunidad educativa en general.

De cualquier manera, el terreno está abonado para hacer realidad la consigna en todo el país. Ya no es posible seguir conspirando contra los procesos de cualificación de los docentes y contra la reforma educativa que de manera diversa se viene adelantando en todo el territorio nacional. Los restos del viejo modelo (los cursos dispersos y discontinuos, de cuarenta y cinco horas por

crédito), deben ser removidos definitivamente de todas partes, incluyendo el Decreto 0709 del Ministerio de Educación Nacional, donde se deja una puerta abierta para continuar con dicha conspiración. Con este decreto se pueden trabajar diversas alternativas, pero desafortunadamente también la más tradicional. La

1. El autor fue Subdirector Académico del IDEP entre los meses de octubre de 1995 y abril de 1996. Desde allí trabajó junto con el Consejo Directivo dicha propuesta que fue lanzada por el Alcalde Mayor, Antanas Mockus, en un acto público ante rectores de universidades, decanos de las Facultades de Educación, maestros y comunidad académica. El artículo que se presenta recoge los principios y las orientaciones que fueron plasmados en dicho documento.



responsabilidad de cambiar de una vez por todas la práctica de los cursos para ascenso en el escalafón, recae ahora en los Comités Departamentales y Distritales de Capacitación, donde se espera (dada la composición amplia que tienen), que le den el vuelco al modelo ya agotado.

1. El maestro tiene la palabra

Un poco por lo que el Movimiento Pedagógico logró, otro poco por lo que las políticas internacionales recomiendan y otro tanto por la necesidad histórica de replantear las relaciones pedagógicas al interior de las instituciones educativas; en todo caso el maestro se ha convertido en objeto de preocupación central de todas aquellas personas que hablan de cambiar la educación. No es nuevo que las políticas educativas incluyan siempre una estrategia para que el maestro se acomode a ellas, lo cual ha implicado que desde siempre (desde finales del siglo XVIII, cuando apareció este sujeto manneándose de mil maneras²) se coloque sobre él la mira de la sociedad y sobre todo del Estado para capacitarlo según el encargo que se le hace. Esto ha implicado su sujeción al Estado; como funcionario se ha convertido en un ejecutor de políticas. Pues bien, en esta época de transición por la que pasamos en la educación, se plantea desde todos los ángulos que el maestro es pieza clave para el cambio. Sin él no se podrá hacer nada, dicen los expertos y las agencias internacionales y el Ministerio de Educación... en fin, pareciera que la mayor parte de la responsabilidad recayera sobre él. Es más, en general se le considera un factor de resistencia al cambio, motivo

por el cual la preocupación por su capacitación es mayor.

Ahora bien, lo que hasta el momento se ha hecho en ese terreno tiene que ver fundamentalmente con su instrumentalización, esto es, se le ha capacitado para que administre bien unos programas (Guías de la Misión alemana, Decreto 1710, Reforma Curricular, Programa Escuela nueva). Dicha capacitación se fundamenta en el supuesto de que como profesional no tiene las capacidades para tomar autónomamente sus propias decisiones, razón por la cual se le entregan las guías, los manuales, los textos, los programas, los objetivos y en muchos casos hasta las actividades para desarrollar en clase. Este tipo de ayudas inciden en la práctica pedagógica mucho más que los cursos de capacitación dictados para ascenso en el escalafón. Cuando los CEP realizaban estos cursos se les capacitaba en políticas y programas oficiales, luego vinieron los Micro-Centros Experimentales Piloto donde se les dio la posibilidad de diseñar su propia capacitación, lo cual duró muy poco, y luego la feria del crédito, agenciada por las universidades (especialmente las privadas) cuyo único servicio fue el de permitirles ascender en el escalafón a los maestros y, por supuesto, generarles buenos dividendos a las universidades.

Actualmente existe la tentación de continuar instrumentalizando al maestro, entregándole las guías para hacer los PEI, o entregándole currículos y planes de estudio ya diseñados, con objetivos, contenidos y actividades. Esta tentación la tienen el Banco Mundial (y sus correspondientes seguidores de Planeación Nacional y del FIS) quien financió la reedición de las guías de Escuela Nueva y pretende extenderlas para los tres primeros grados de

la escuela urbana, también algunos funcionarios del Ministerio y algunos "expertos" que venden seminarios a los maestros ofreciéndoles fórmulas de acuerdo con los últimos decretos del MEN, o peor aún, contratados directamente por entidades oficiales.

Sin embargo, creemos que las condiciones están dadas para que esta concepción y práctica de formación docente sea reducida a su mínima expresión. El magisterio está abocado a transformar radicalmente su oficio, de tal manera que se constituya en un ejercicio profesional, donde lo que haga esté conducido por un proceso de reflexión y, sobre todo, de creación intelectual. La vieja consigna del Movimiento Pedagógico, que el maestro se convierta en un intelectual de la cultura, puede ser ahora, más que nunca, realizada. El maestro tiene la palabra.

2. Hacia un modelo de formación integral

Para que el ideal anterior pueda realizarse, la capacitación en ejercicio ha de ser concebida como un **proceso de formación permanente**. La idea de que el maestro sea un profesional de la educación implica que debe estar investigando, actualizándose y experimentando permanentemente (tal como se le exige a un médico, a un arquitecto o a un administrador). De allí que sea necesario pensar un modelo en el que esto sea posible, donde todo lo que él haga en desarrollo de su labor docente sea objeto de reflexión y de confronta-

2. Tal como lo narra Alberto Martínez en su libro *Escuela, maestro y método* y el mismo autor junto con Carlos Noguera y Orlando Castro en el libro *Crónica del desarraigo*.

ción académica entre sus pares, donde sus prácticas pedagógicas se conviertan en objetos de investigación y en donde la actualización frente a las teorías, los enfoques y los métodos más avanzados sea una exigencia ineludible y una necesidad sentida.

Se trata de pensar un modelo que logre convertir la labor docente en un proceso sistemático de producción de conocimiento, donde se garantice el trabajo en equipo, la socialización de experiencias y de ideas, y la producción de escritos (a través de los diversos lenguajes que hoy existen). Dicho modelo habrá de permitirle al maestro hacer de su práctica profesional un acto creativo, flexible y en permanente transformación. Para ello se requiere romper con los cursos curriculizados y fraccionados en el tiempo, donde se contabilizan las horas para efectos de valoración en créditos, según las sesiones que permanezcan sentados frente a un supuesto capacitador. Pero sobre todo, se requiere entregarle la responsabilidad de su propia profesionalización, esto es, creer en él, en su capacidad para decidir y para comprometerse con su oficio. De hecho, el maestro, como sujeto, como cualquier sujeto, decide en últimas lo que hace o lo que deja de hacer. Ahora bien, si durante años se le ha ahorrado la tarea de pensar en sí mismo, es lógico que se acomode a los manuales instruccionales que le indican



qué, cuándo y cómo hacer su tarea. Aún así, en medio de este acto aparentemente heterónomo, él siempre actúa como sujeto, esto es, procesa, recompone y recontextualiza lo que se le manda. Partiendo de este principio es posible creer en su capacidad creadora, si se dan las condiciones para que sistematice lo que hace, lo socialice y se abra a la búsqueda de nuevas tendencias y de otras experiencias. En

general los maestros saben lo que hacen (no sería posible creer en tanta ingenuidad), tal vez lo que no saben es que saben.

La preocupación más evidente frente a este modelo es la que manifiestan aquellas personas responsables de orientar la educación según unos parámetros nacionales de calidad previamente establecidos. Según ellos, la autonomía del maestro podría significar la mediocridad y la anarquía. Sin embargo cabría hacerles una interpelación: Si durante años ha funcionado el modelo instructorista para la capacitación de los maestros y no se ha logrado la calidad ni la coherencia del sistema que han prefigurado, por qué no intentamos romper el círculo vicioso y le damos la oportunidad a los maestros de formarse **en** y **para** el pensamiento creativo.

¿Pero en qué consistiría el modelo?

Fundamentalmente consistiría en un proceso continuo que articule tres tipos de actividades:

La investigación. Esta puede realizarse de múltiples maneras. Lo importante aquí es que el maestro vaya asumiendo su práctica docente como una búsqueda permanente, es decir que asuma una actitud investigativa, antes que nada. Luego pueden explorarse infinidad de alternativas: que se vinculen a procesos

investigativos de las universidades, que inicien su propio proyecto tutoriado por personas con experiencias en el campo investigativo.

La innovación. Se trata de que su práctica docente avance en la búsqueda de alternativas realmente novedosas, de acuerdo con las tendencias pedagógicas propias de su campo de acción. Lo que aquí se requiere es que sistematice permanentemente su experiencia de manera que pueda dar cuenta de ella y pueda ser confrontada con los demás maestros.

La actualización. Tanto para las actividades investigativas como para las de innovación, los docentes requerirán ampliar su horizonte conceptual con la revisión de nuevas bibliografías y con la participación en múltiples seminarios, congresos y eventos en los que se planteen las nuevas tendencias y los fundamentos teóricos de la educación, la pedagogía y las didácticas.

Para realizar este tipo de actividades es fundamental, en lo posible, reunir varias condiciones:

— Conformar grupos de trabajo, de acuerdo con intereses comunes, institucionales, regionales, de área.

— Articular las tres actividades; que la investigación alimente la innovación y viceversa, que la actualización aporte a la investigación y a la innovación y que de estas dos surja la necesidad de la actualización.

— Socialización permanente y confrontación con otras experiencias. Para ello es necesario que se busquen canales de comunicación que pueden ir desde las publicaciones seriadas, pasando por Internet, por teleconferencias y por pasantías en las que los maestros puedan permanecer un tiempo en otro lugar conociendo experiencias.

Este conjunto de actividades pueden ser fácilmente valoradas



Ya no es posible seguir conspirando contra los procesos de cualificación de los docentes y contra la reforma educativa que de manera diversa se viene adelantando en todo el territorio nacional. Los restos del viejo modelo (los cursos dispersos y discontinuos, de cuarenta y cinco horas por crédito), deben ser removidos definitivamente de todas partes, incluyendo el Decreto 0709 del Ministerio de Educación Nacional, donde se deja una puerta abierta para continuar con dicha conspiración.

en término de créditos para ascenso en el escalafón. Se podría elaborar una tabla en la que se defina cuántos puntos vale un artículo publicado, la asistencia a un seminario, la sistematización de una experiencia, el aporte al desarrollo de una investigación, una innovación, convalidada educativa o didáctica en fin, todos estos puntos que se van acumulando por semestres o por años, y que los certificaría una universidad o una entidad especializada, como lo plantea el artículo 111 de la Ley 115 General de Educación, pueden tener una

equivalencia en un determinado número de créditos para que sean otorgados por la unidad competente.

Los Comités departamentales y distritales de capacitación tienen la tarea de organizar los programas de formación permanente, para acceder a los recursos del situado fiscal destinados para ese fin. En la propuesta que estructuren, deben tener en cuenta las necesidades que surjan de los PEI, de los planes municipales de educación y, por supuesto, de los planes departamentales, además se deben crear los mecanismos para concertar con las universidades y las entidades especializadas, de tal manera que se logre conformar un consorcio que trabaje articuladamente todo el plan de capacitación. Sólo así se podrá romper de una vez por todas la lógica fracasada de los cursos dispersos y discontinuos que conocemos como “feria del crédito”.

3. Los institutos de pedagogía

La Ley 60, la Ley 115 y el Decreto 709, le exigen a los Centros Experimentales Piloto (CEP), reestructurarse y redefinir sus funciones, además pasan a ser una instancia del orden departamental o distrital. Esta coyuntura, unida a la necesidad de replantear radicalmente los modelos tradicionales de formación de maestros en ejercicio, permiten pensar en la posibilidad de crear en cada unidad territorial institutos de pedagogía que de alguna manera le den salida y hagan viable la realización de una propuesta como la que aquí hemos esbozado.

Estamos asistiendo a la reestructuración de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales y esto en el marco de unas

nuevas exigencias que la educación les está haciendo. Las Facultades de Educación deben responder a los retos de la investigación educativa para desde allí reformular los procesos de formación inicial de los nuevos maestros que se necesitan; las Escuelas Normales Superiores deben repensarse para trabajar fundamentalmente en la formación de los maestros de preescolar y primaria, pero en asocio con las universidades, quienes las acompañarán desde sus procesos investigativos. Ahora bien, la formación en ejercicio debe ser asumida por una instancia que viabilice los planes y programas diseñados en los Comités de Capacitación y que haga el puente con las Normales y las Facultades de Educación, no sólo para que haya una articulación entre la formación inicial y la continuada, sino para que se compromete-

tan a ejecutar dichos planes y programas, en relación directa con las iniciativas de los docentes y de las instituciones educativas.

Un Instituto de Pedagogía sería el escenario en el que se articularían todos estos esfuerzos. Con un equipo académico de alto nivel, los institutos podrían administrar los recursos de tal manera que se garantice la calidad de los procesos de formación permanente de su región. Sus funciones principales podrían ser, entre otras, las siguientes:

— Contribuir a la conformación de una comunidad académica en educación, propiciando los espacios de encuentro entre docentes, el debate y la confrontación permanente de ideas.

— Crear los canales de comunicación que hagan posible la socialización de las experiencias y la interrelación con la comunidad académica nacional e internacional.

— Articular las diferentes iniciativas de las universidades, las normales, las instituciones especializadas y los grupos de maestros, para ir configurando líneas de investigación y áreas de trabajo, de tal manera que pueda establecerse un diálogo más riguroso y un debate especializado más fecundo.

— Racionalizar la inversión de los recursos provenientes del presupuesto público para hacerlos más productivos e incrementarlos asociándose con entidades privadas nacionales o extranjeras o con agencias de cooperación.

De ninguna manera podría significar esto más burocracia o más instancias para la tramitación de proyectos, por el contrario, estos institutos deberían ser instituciones cuya misión sea agilizar, crear condiciones, hacer posible... ¿será posible?



A partir de nuestra Constitución Política de 1991 se ha generado en Colombia una nueva dinámica en el proceso de cambio de la educación del país, que plantea múltiples requerimientos al educador ante la exigencia continua de formación y actualización.

Por esto, el Centro Norma de Apoyo al Docente, -creado en el año de 1987-, se ha revitalizado y readecuado para contribuir a los requerimientos que debe asumir el educador en este proceso histórico actual.

En consecuencia, ofrece los siguientes servicios a los educadores y a la comunidad educativa:

- Revista EL EDUCADOR frente al cambio**
- Seminarios de actualización pedagógica**
- Consultoría pedagógica**
- Biblioteca del Educador**
- Talleres de creatividad**
- Proyectos inter-institucionales**

Teléfono: 4106355 Ext. 1876 • Fax: 4124455 • A.A. 75825

Av. Eldorado # 90 -10 • Santafé de Bogotá

La Formación Permanente de Docentes: Un proyecto que debemos pensar y construir

Gladys Amaya R.

Profesional del Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Santafé de Bogotá

Comprender las prácticas de Formación Permanente (F.P.) exige reconocer el contexto histórico, social y cultural en que éstas se dan; identificar las tensiones e intereses que las condicionan y develar los supuestos que sobre lo educativo, lo pedagógico, el papel de la escuela y del maestro han orientado los planes y programas, formuladas desde las diferentes instancias educativas.

El objetivo de este artículo es presentar la experiencia que en el campo de la formación permanente, impulsó una institución como la Dirección de Investigación para la Educación-Centro Experimental Piloto (DIE-CEP), que por más de veinte años orientó, coordinó y desarrolló la formación de los maestros en el Distrito Capital y reseñar sucintamente las tendencias, conceptualizaciones, presupuestos teóricos y prácticas que orientaron los diferentes programas. El conocimiento y reflexión sobre esta experiencia, permite alcanzar una mayor comprensión sobre los factores y aspectos que la condicionaron, identificando alcances y limitaciones derivadas de las orientaciones de dichos programas. Tal conocimiento constituye fuente de análisis necesario para avanzar en la construcción de nuevos desarrollos.



Un camino recorrido

Explicitar el camino recorrido en el campo de la formación permanente no es tarea fácil, pues éste no se dio en una sola dirección y con un solo objetivo, fueron varias las búsquedas y estrategias y es precisamente la reflexión permanente sobre los aciertos y errores lo que permite mostrar este recorrido.

El análisis de los propósitos, contenidos y estrategias de los diferentes planes y programas de

formación permanente, impulsados por la DIE-CEP (hoy IDEP), permitió identificar dos tendencias: hablo de tendencias para identificar ciertos rasgos característicos que faciliten la ubicación

Este artículo es una síntesis y actualización del documento «Una mirada a los procesos de formación de maestros de educación básica primaria desde la DIE-CEP». Elaborado por Jorge Castaño y Gladys Amaya R., 1990. El mismo se actualizó con la colaboración de José Leonidas Arévalo D., a quien expreso mi agradecimiento por sus sugerencias y aportes.

y comprensión de determinadas prácticas.

La primera, referida a la instrumentalización del saber y práctica del maestro. La segunda orientada hacia la construcción de sentidos para la escuela y a una redimensión de las prácticas de los maestros.

Es importante aclarar que, si bien se señalan dos grandes tendencias, también es cierto que al interior de cada una de éstas se adelantaron propuestas que permitieron la pluralidad de enfoques y estrategias, distanciándose así del supuesto teórico que orientaba la formación permanente en ese momento.

Instrumentación de corte conductual de la práctica del maestro

El auge de la tecnología educativa en la década del setenta

penetró todos los programas de formación de maestros en universidades y centros de capacitación. La DIE-CEP no escapó a este hecho y coherente con el momento orientó y desarrolló programas de formación permanente de maestros en esta dirección. Dicha formación se concibe como una tarea de instrumentación que hace énfasis en lo procedimental, por tanto su objetivo fundamental fue preparar a los maestros para que planificaran el proceso de enseñanza y de instrucción en términos de definición de objetivos, de utilización de procedimientos y materiales definidos previamente y didácticas específicas, todo lo cual le aseguraba al Estado mayores niveles de control y efectividad y colocaba al maestro en el papel de simple ejecutor.

A esta tendencia subyace una serie de supuestos que se pueden resumir en:

— La tarea educativa se concibe desde una división social del trabajo, en donde especialistas y expertos, respaldados en el poder que les asigna el Estado, definen y deciden lo que se hace en la institución educativa, quién lo hace y cómo lo hace; asignándole al maestro el papel de administrador del proceso educativo y de ejecutor de propuestas pensadas y diseñadas por otros.

— Los procesos de formación permanente fueron concebidos como un problema eminentemente informativo, mediante el cual se convocaba a un grupo de maestros a un curso de capacitación, en donde se comunican los nuevos contenidos a enseñar y las estrategias metodológicas a utilizar, las cuales muchas veces no respondían a necesidades o preguntas surgidas de la práctica de los maestros a la espera de que cambiaran su actuación en el aula. Este supuesto desconoce el papel de la resignificación que establecen los sujetos y el papel de la cultura escolar, los cuales determinan muchas formas de interacción y actuación.

— Se concebían los procesos de formación como actos individuales relacionados fundamentalmente con la motivación del docente, desconociendo las necesidades y requerimientos de las instituciones, de los estudiantes, y especialmente el saber de los maestros.

— La formación permanente es vista como un problema de actualización de contenidos de los diferentes campos del saber, los cuales el maestro debe incorporar a su proceso de formación personal y profesional soportando su labor educativa en premisas como: el conocimiento existe como verdad absoluta, enseñar es igual a transmitir verbalmente información, evaluar es medir la capacidad de reproducir infor-



mación, los textos contienen la verdad.

Bajo estos supuestos, se desarrollaron los diferentes planes de formación permanente, los cuales respondieron a énfasis variados, determinados unos por los intereses y necesidades de impulsar las políticas del Ministerio de Educación Nacional o de la Secretaría de Educación, otros por situaciones coyunturales, o por el interés particular de un determinado grupo o persona que orientara la institución. En este gran abanico pueden agruparse los planes y programas de formación permanente ofrecidos en un momento determinado, los cuales presentaban las siguientes características.

1. Programas de actualización pedagógica con énfasis en los procesos de planificación de la enseñanza. Aquí se incluyen los cursos sobre construcción de objetivos, sistemas de evaluación, indicadores de logro, didácticas especiales para las diferentes áreas del conocimiento.

2. Programas para la implementación de la renovación curricular, cuyo propósito central fue informar sobre el nuevo marco legal, el enfoque de las áreas, los contenidos y estrategias para la integración de las mismas, la orientación para la administración y evaluación curricular.

3. Planes de formación coyunturales cuya intención fue lograr que desde la escuela se trabajaran campos como la salud, tránsito y transporte, la drogadicción, la formación de valores, el aprestamiento, la recreación, entre otras.¹

Desde esta perspectiva que consideraba al maestro como el mediador para alcanzar los objetivos propuestos y que el camino estratégico más seguro eran los procesos de formación permanente, se desarrollan cursos, ta-

lles, encuentros, seminarios dirigidos a todos los maestros y motivados primordialmente por la acreditación. Este hecho se constituye en un aspecto problemático para avanzar en los procesos de formación, puesto que los maestros privilegiaron más el número de créditos ofrecidos, la facilidad de la temática a desarrollar, el menor tiempo dedicado, que el sentido que este proceso formativo tendría para mejorar su práctica.

Es necesario señalar que a pesar del énfasis tecnológico que orientó la formación permanente en este período, surgieron al interior de la DIE-CEP proyectos que emprendieron nuevas búsquedas para orientar los procesos de formación, alejados del enfoque instrumental y que consideraban la reflexión y análisis sobre la práctica como los elementos prioritarios sobre los cuales debía centrarse la formación docente. A manera de ejemplo se pueden citar la experiencia de «Latinoamérica, su escuela y su cultura», el proyecto de «Construcción del conocimiento matemático en la escuela», el grupo llamado de «Proyectos pedagógicos para la escuela primaria» y el grupo de «Apropiación crítica de la renovación curricular» para la educación secundaria.

Hacia la construcción de sentidos

El enfoque tecnológico y curricular de la capacitación abrió un gran debate en el país por los presupuestos teóricos que la orientaron, por la pérdida de autonomía del maestro y por las implicaciones que en el orden ideológico se derivaban para la educación y los educadores. Grupos de intelectuales, académicos, investigadores y maestros,² pre-

sentaron críticas sobre la orientación de los procesos de formación permanente y las implicaciones que éstos tenían sobre la educación.

Igualmente, las propias evaluaciones y análisis críticos³ sobre nuestro trabajo evidenciaron aspectos problemáticos y especialmente la poca incidencia que sobre la práctica de los docentes tenían los programas de formación ofrecidos. Este conocimiento y análisis empredido sobre el sentido y orientación del trabajo al interior de la DIE-CEP plantearon la necesidad de reorientar la formación docente: ésta no podía seguirse limitando a una serie de acciones aisladas, esporádicas y con un criterio esencialmente academicista. Los esfuerzos se orientaron, entonces a una nueva formación, entendida como un proceso continuo y prolongado que tiende a cuestionar y desestructurar las representaciones que los docentes han construido sobre lo educativo y lo pedagógico, con el fin de orientar el quehacer docente hacia la construcción de sentidos.

Construcción de sentidos posible sobre la base de la reflexión y el debate alrededor de la práctica cotidiana, en donde el principal protagonista es el maestro.

En este nuevo contexto la formación permanente trasciende las acciones centradas en la transmisión de información, supera la concepción individualizada que sustenta sus acciones sobre maestros considerados aislados de un contexto institucional y abre un espacio para que sean los procesos de formación el lugar donde

1. Planes y Programas SED 1981-1985.

2. *Educación y Cultura* No. 4; Reforma curricular, 1985.

3. «Documentos evaluativos de los programas de formación docente», 1980-84.

los colectivos de maestros amplíen su mirada y comprensiones, permitan cualificar su práctica. En tal sentido la formación está orientada a agudizar el análisis, a promover la documentación de los hechos, a mostrar incoherencia donde se crea haber logrado coherencia y a superar interpretaciones ingenuas sobre la tarea educativa. En este contexto se asume la necesidad de implementar propuestas de formación articuladas a la investigación de la práctica del maestro.

Los supuestos básicos que orientan esta etapa se pueden sintetizar en los siguientes:

— El reconocimiento y valoración del maestro como un protagonista del proceso educativo, cuyo saber debe ser recuperado y repensado.

— La relación dialéctica entre la teoría y la práctica, en donde no se privilegia ninguna de las dos, puesto que la teoría recobra sentido en la medida en que responde a preguntas surgidas de la práctica cotidiana del maestro.

— La organización y participación como elementos básicos para promover el debate colectivo sobre lo que sucede al

interior de la institución escolar y en las diferentes mediaciones que allí se viven.

— Los procesos de formación surgen de la discusión y concertación con los maestros y se construyen a partir de proyectos que los docentes adelantan, ya sean proyectos de aula, de institución o zonal. Los cursos, talleres, seminarios, se articulan alrededor de los proyectos definidos y concertados.

— La formación permanente debe proyectarse hacia la consolidación de procesos de autoformación, articulada a procesos de investigación que le permitan al maestro constituirse en investigador de su práctica y en constructor de teoría pedagógica, que explique la realidad escolar.

En esta etapa, iniciada desde el año 1985, presenta también diferentes énfasis y tensiones entre propuestas; unas que apuntaban a lo global, a lo institucional y

otras a lo específico, a lo disciplinar. Es importante señalar que en este marco surge la estrategia de Proyectos Pedagógicos, entendidos como un espacio que posibilita la investigación y la reconstrucción de la práctica pedagógica, que cualifica los procesos que se dan al interior de la institución y donde cobran sentido muchas de las experiencias que en las instituciones se viven como hechos aislados.

Los énfasis que se tuvieron en este período giraron en torno a:

— Proyectos de aula, en los cuales las preguntas se centraban en lo específico, en las gramáticas de las disciplinas, en los procesos didácticos, en las formas de evaluación.

— Proyectos institucionales, los cuales respondían a los diagnósticos de cada institución, a necesidades, características o intereses particulares. Se trabajaron proyectos en el campo de la formación ética y axiológica, las habilidades comunicativas, el juego y la creatividad, la escuela y la comunidad, entre otras.

— Proyectos zonales y/o locales, la preocupación se centró en aglutinar las escuelas alrededor de una misma intencionalidad. Algunas zonas tra-



bajaron sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, la violencia en la escuela, el mejoramiento de los ambientes escolares, la construcción del conocimiento matemático, la democracia, entre otros.

El desarrollo de estas estrategias permitió comprender y enriquecer cada vez más los procesos de formación permanente; por la cantidad de búsquedas que se concretizan en experiencias de formación docente, en propuestas de innovación, en proyectos de autoformación, de las cuales dan cuenta los Encuentros de experiencias pedagógicas realizados por la DIE-CEP en 1990 y 1992.

Desconocer los esfuerzos que al interior de una institución y que grupos de maestros han desarrollado para cualificar sus prácticas sería injusto. Creo que este ha sido uno de los problemas de investigadores educativos que siempre desde afuera y con categorías conceptuales previamente definidas explican lo que sucede al interior de la escuela y en los procesos de formación permanente.

Esta mirada panorámica que recoge una experiencia de formación permanente, con errores y aciertos, ha permitido profundizar sobre la cultura del maestro, la realidad de la institución escolar y las prácticas de formación. Este conocimiento y análisis constituyó un punto de referencia para avanzar en la construcción de las políticas y lineamientos para la formación docente que plantea hoy en día el IDEP y que se convertirá en otro punto de referencia para las instituciones, grupos o investigadores interesados en avanzar en la consolidación de un nuevo proyecto de formación permanente para los docentes.



Los comités de capacitación tienen la posibilidad de consolidar el nuevo proyecto de formación permanente, definiendo los criterios, planteando nuevas estrategias que impulsen el desarrollo de los diferentes planes y programas. Dada la responsabilidad de este organismo, es de fundamental importancia la creación de condiciones en el orden académico, administrativo y operativo que hagan viables las propuestas, priorizar las áreas de formación, definir los criterios de evaluación, poner en marcha nuevas formas de acreditación.

Construir un nuevo proyecto: el gran reto

La Ley General de Educación y el Decreto 0709 de 1996 sobre formación permanente han entregado a los comités de capacitación en cada región la responsabilidad de definir las políticas, orientar, dirigir y evaluar las propuestas presentadas por las uni-

versidades, centros de formación, ONGs e instituciones educativas formadoras de docentes, para que sean ellas las que materialicen las políticas y respondiendo a los principios de autonomía, participación y descentralización pongan en juego un nuevo proyecto de formación permanente que supere las limitaciones y problemas detectados en las anteriores propuestas.

Los comités de capacitación tienen la posibilidad de consolidar el nuevo proyecto de formación permanente, definiendo los criterios, planteando nuevas estrategias que impulsen el desarrollo de los diferentes planes y programas. Dada la responsabilidad de este organismo, es de fundamental importancia la creación de condiciones en el orden académico, administrativo y operativo que hagan viables las propuestas, priorizar las áreas de formación, definir los criterios de evaluación, poner en marcha nuevas formas de acreditación. Todos estos componentes son necesarios para hacer realidad la cualificación de la práctica de los docentes y el desarrollo de las instituciones educativas.

Se ha encargado a las universidades para que orienten y decidan los procesos de formación permanente de maestros; lo anterior les exige penetrar los muros de la escuela y conocer lo que sucede allí en la práctica cotidiana del maestro, comprender las preguntas e inquietudes que les genera su trabajo y recuperar éstas como fuente de investigación y documentación. Pues si bien es cierto que es en la universidad en donde se «aprende a ser maestro», es en la escuela donde el saber y la experiencia aportan para construir un proyecto que articule la formación inicial y la formación permanente. Este he-

cho seguramente exigirá profundas transformaciones en las concepciones y prácticas que desde la universidad se manejan. Igualmente exigirá una reorganización en su estructura orgánica posibilitando la estructura y desarrollo de las propuestas de formación en el marco de proyecto institucional de la universidad y no como una propuesta más, o como una tarea que realiza un grupo generalmente alejado de la cotidianidad de la escuela y sin sentido de pertenencia a la universidad.

Directivos y maestros: la experiencia vivida durante muchos años en el campo de la formación permanente les da la autoridad necesaria para aportar a la construcción de este nuevo proyecto, en donde su saber, el conocimiento del contexto social y cultural, y la experiencia en el campo institucional son fuentes básicas que alimentan las concepciones y desarrollo de propuestas nuevas que cualifiquen las prácticas de los docentes y por tanto la educación. Para terminar y como producto de la reflexión y conocimiento compartido con grupos pedagógicos de IDEP, con grupos de intelectuales e instituciones preocupadas por esta línea de trabajo presento algunas consideraciones que contribuyan a la orientación y puesta en marcha del nuevo proyecto.

La formación permanente debe plantear como elemento básico la consolidación y fortalecimiento de la autonomía de los maestros, entendida como la capacidad de decidir sobre su práctica, sobre el qué enseñar y cómo hacerlo, sobre los procesos de gestión y evaluación, sobre su proceso de formación, es decir, promover al maestro como un profesional de la educación con una tarea social y cultural.



Los programas de formación permanente deben:

Articularse a la investigación para que sean los maestros los que, a partir de ella y de su realidad, construyan teoría pedagógica.

Apuntar hacia lo institucional, al trabajo en equipo, porque el saber no se construye solo, exige la validación con los otros.

Concebir la escuela como un espacio simbólico en el cual se posibilite la construcción de sentidos, afectos y significaciones.

Apuntar hacia un conocimiento de la realidad social y cultural, en donde los maestros comprendan el contexto de la escuela y sus relaciones.

Los procesos de formación deben proyectarse a mediano y lar-

go plazo, permitiendo así tiempo y espacio para la realización de los procesos de formación; sean estos de actualización, profesionalización o especialización.

Los procesos de formación deben incorporar la construcción de una posición ético valorativa, estética, tecnológica y científica.

Las estrategias de formación deben articularse a los PEI, desde donde sea posible que el maestro investigue, fundamente, explique y comprenda el significado de su acción.

Todo lo anterior contribuirá a hacer del maestro un intelectual de la pedagogía, un constructor de conocimiento y un transformador de la escuela. □

La Formación de Docentes en Colombia

Problemas y perspectivas

Mario Díaz Villa

Profesor Titular de la Universidad del Valle

La importancia que ha cobrado recientemente el “mejoramiento de la formación docente” es, en cierta forma, un producto de las demandas intelectuales y sociales que se derivan de las nuevas circunstancias históricas que vive el país. Brevemente, estas circunstancias pueden esbozarse así:

a. El rápido cambio de las prácticas económicas, sociales y culturales de la sociedad colombiana y el ritmo creciente de la influencia de éstas en la escuela, la familia, la comunidad y en sus principios culturales dominantes.

b. El nuevo orden constitucional que ha posibilitado la generación de nuevas constelaciones políticas y sociales en el país, esto es, una nueva organización tanto del mercado como del espacio político, por lo tanto, nuevos intereses sociales y culturales y, de esta manera, nuevas propuestas educativas.

c. Las presiones o influencias contemporáneas sobre el desarrollo social, intelectual y afectivo de los individuos (niños y adolescentes), lo cual demanda la especialización de sus competencias y la redefinición de sus conocimientos y prácticas al servicio de su posición y acción en la vida moderna.

d. Los nuevos postulados teóricos de las Ciencias Sociales so-



bre los cuales se fundamentan las concepciones oficiales acerca de los procesos de acceso al conocimiento, las relaciones sociales y la inmersión de la escuela en los escenarios socio-culturales locales y regionales.

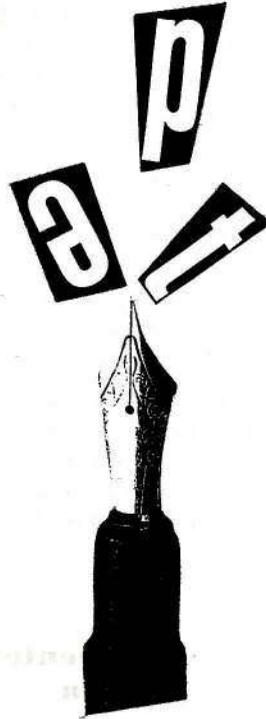
e. El desarrollo e influencia creciente y continua del campo de producción del conocimiento y de las tecnologías que constantemente desafían las formas organizativas del conocimiento existente en la escuela. Lo que se conoce contemporáneamente como la “explosión del conocimiento” supera amplia y constantemente las escasas implosiones del currículum.

Todas estas circunstancias resumen la necesidad de delinear nuevas posibilidades de la profesión docente que relacionen el papel de ésta con las preocupaciones históricas de la sociedad colombiana: Interpretar este propósito significa decir “nueva sociedad, nuevos maestros”, “sociedad abierta, maestros abiertos” o “maestros abiertos para una sociedad abierta”

En este documento se examinan, de manera muy breve, los problemas generales de la formación docente, el problema de la formación docente en una perspectiva moderna, algunos aspectos inherente a la formación de un profesional de la educación. También plantearemos algunas consideraciones generales para la transformación de la formación docente.

Problemas generales de la formación docente en Colombia

El problema de la formación docente en el país es ya un lugar común. Un registro de por lo menos 25 encuentros en el lapso de 30 años, es un buen indicativo de la permanente preocupación por



discutir y mejorar la formación docente. No obstante, los esfuerzos continuos por repensar e intentar transformar las bases orgánicas de la formación referidas al currículum, a la administración, a la capacitación, o la dotación de un estatuto del educador en la perspectiva de asignarle una categoría profesional socialmente organizada, es un hecho de progresivo deterioro de la formación como la pérdida de status social y académico de los docentes. A esto se agrega los constantes conflictos administrativos y financieros en el sector público, que tienen efectos perjudiciales para el desarrollo académico, para la denominada calidad de la educación y para la imagen del docente. En este contexto, el crecimiento del campo educativo colombiano ha estado sujeto a un grueso conjunto de debilidades y deficiencias cualitativas que actúan, necesariamente, sobre toda la dimensión estructural y actitu-

dinal (disposicional) de los procesos de formación. Estas debilidades forman parte de la contingencia histórica que subyace a la relación entre los procesos de modernización —social, económica, educativa—, la cultura de la modernidad y sus principios educativos intrínsecos.

El modelo híbrido de modernización en Colombia al no estar fundado ni en un proyecto moderno ni en una cultura de la modernidad no logró desde sus albores movilizar principios y prácticas educativas que produjeran una nueva cualidad de vida y de relaciones coherentes con las nuevas propuestas de las sociedades modernas en el mundo. En la educación, lo moderno se constituyó como el eslabón más débil de la cadena de la modernización. Discontinua y mal adaptada a las necesidades reales del país la modernización educativa despegó bajo la bandera de la expansión, pero desarticulada de las transformaciones estructurales sociales, políticas y económicas. De allí que sus desarrollos desde los años sesenta, fundamentados en enfoques técnicos, asistencialistas, funcionales y sistémicos hayan institucionalizado una crisis educativa que en sus diferentes escenarios y contextos tiene variadas expresiones, una de las cuales, quizás la más importante, se refiere a la formación de los maestros.

En terminos generales podemos concluir, después de un exhaustivo estudio de documentos sobre el tema, que los problemas de la calidad de la educación inherentes a la formación docente,¹ fraguados durante un largo

1. Son diversos los diagnósticos y las formas de análisis en relación con este problema. Así, por ejemplo, El Programa Nacional de Investigaciones y Actividades Complementarias en Educación, (1986) articula la precariedad de la formación do-

período de crisis educativa nacional, pueden relacionarse con los siguientes factores —cuantitativos y cualitativos— generadores de conflicto:

- a) proliferación de niveles de formación, que han creado una estructura jerárquica en la formación (maestro vs. tecnólogo vs. licenciado);
- b) proliferación de currículos según los niveles;
- c) proliferación de currículos dentro de niveles (diversificación y segmentación del mercado curricular),
- d) proliferación de instituciones de formación, de calidad desigual;
- e) incremento del credencialismo tanto en la formación (vía profesionalización) como en la capacitación (bien llamada *créditomanía*);
- f) excesiva politización y burocratización de la administración de la educación;
- g) pauperización del sistema educativo (creado por su estancamiento económico);
- h) modernización del sistema educativo sin la existencia de un proyecto educativo nacional;
- i) carencia de infraestructura física, económica y profesional adecuada;
- j) carencia de investigación educativa básica;
- k) carencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación,²
- l) proliferación del clientelismo en los procesos de selección y vinculación de personal docente a las instituciones educativas;
- m) baja condición ética en el ejercicio profesional de la docencia;
- n) carencia de estímulos sociales, intelectuales y académicos para los docentes;
- o) énfasis en los aspectos técnicos y prácticos de la formación.

A estos problemas se agregan otros como la diversidad de actuaciones administrativas y técnicas que, provocadas por las tensiones entre la centralización y la descentralización, crean confusión en las funciones, decisiones y labores específicas en el campo pedagógico. No es exagerado, pues, plantear que la formación de docentes en Colombia constituye un problema ambiguo sobre el cual se han generado las más variadas interpretaciones y propuestas las cuales no han logrado materializarse en acciones históricas de transformación de la cultura ocupacional de los maestros.

Formación docente: una perspectiva moderna

Todo docente es una categoría orgánica de la sociedad que ocupa una posición en la división social del trabajo. Su acción educativa se relaciona de una u otra manera con los procesos del conocimiento y con los procesos sociales de posición de grupos e individuos en una cultura determinada. Generalmente, cuando estudiamos al maestro y su preparación poco o nada tenemos en cuenta la división social del trabajo de formación y muy escaso interés prestamos al significado de la profesión. ¿Qué significado tiene la profesión docente? ¿Cómo actúa primero la formación y, luego, el ejercicio profesional sobre el conocimiento, sobre el pensamiento, sobre las relaciones sociales, sobre los contextos de aprendizaje y, sobre todo, sobre las proyecciones posteriores de los sujetos escolares.

Para nuestros propósitos definiremos la **formación docente** como el medio por el cual se asig-

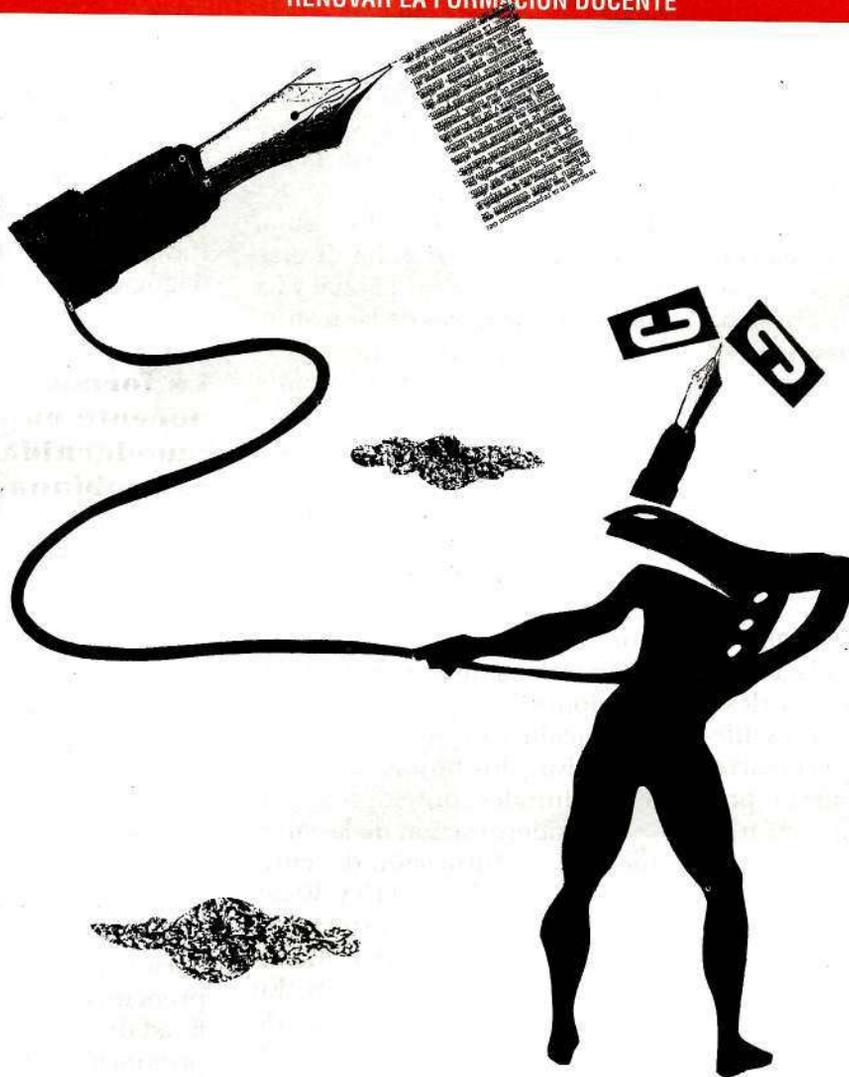
na al futuro maestro (o profesional de la educación) una *conciencia especializada*.³ El proceso de formación aparece estructurado por **códigos de formación** que actúan sobre los discursos, sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción en otros términos, que “rigen las formas de pensar, sentir, ver y actuar en relación con las prácticas de escolarización” (Popkewitz, 1988). Los **códigos de la formación** rigen o regulan dos campos u órdenes de discursos y prácticas diferentes y los límites de sus interrelaciones. Estos dos órdenes son:

1. El orden instruccional que se expresa, fundamentalmente, en a) la selección, organización y distribución de los discursos instruccionales que se agrupan en lo que podemos denominar *currículum* y, b) en las formas de su transmisión y evaluación. El énfasis de la formación en los discursos instruccionales podría considerarse como la profesionalización en los conocimientos, la cual confiera al maestro “autoridad disciplinaria” o científica para controlar el campo de significados que transmite,
2. El orden regulativo que se relaciona con la ubicación de los alumnos en un determinado or-

cente a una serie de problemas intrínsecos al sector educativo, producto de diferentes causas: externas, internas, mixtas.

2. Esta carencia se produce por la misma debilidad académica y social de la profesión docente.

3. Más que hablar de conciencia especializada deberíamos hablar de posiciones de sujeto. El propósito de la formación es ubicar a los sujetos en un saber y en unas prácticas o relaciones sociales. De allí que estas posiciones permitan hablar de “sujeto de la práctica pedagógica”, “sujeto de la enseñanza” o “sujeto del saber pedagógico”. En este sentido, véase, Zuluaga Olga Lucía, (1987) *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.



den escolar, formas de relación social, modalidades disciplinarias, rituales que celebran ya la integración, ya la diferenciación entre individuos y grupos escolares.⁴

Es importante distinguir entre la división social del trabajo de la profesionalización en el orden instruccional y la profesionalización en el orden regulativo. La especialización de la división social del trabajo de la formación puede observarse en Colombia en su creciente diversificación del trabajo pedagógico primero en el orden instruccional y recientemente en el orden regulativo. En el primer caso, la formación puede tener una relación más directa con la profesionalización en el conocimiento de las disciplinas. En este caso, los do-

centes estarían más ligados con un campo de conocimiento y sus funciones. Aquí, la formación se refiere, por lo general, a la profesionalización en los niveles medios y superiores de la educación. En Colombia, esta tarea ha sido asumida por las denominadas Facultades de Educación.

En el segundo caso, la formación puede tener una relación menos directa con un campo disciplinario y más profunda con las formas de control, relación social, conductas, maneras, etc. Aquí, la formación tiende a especializar de manera más específica en el control de los estadios iniciales de la educación (preescolar y primaria) y ha sido asumida históricamente por las Escuelas Normales, y en la última

década por instituciones de formación técnica y tecnológica. En ambos casos los códigos de for-

4. La relación entre orden instruccional y orden regulativo en el proceso de formación es motivo de tensiones producidas por la clasificación rígida entre estos. Podemos distinguir dos tensiones fundamentales: a) la tensión entre lo instruccional y lo regulativo como la tensión entre lo disciplinario y pedagógico y, b) asimilar lo pedagógico a las modalidades de ubicación de los sujetos en los conocimientos. En esta forma persistiría la tensión entre lo disciplinario y lo pedagógico pero ya en el orden instruccional. En uno u otro caso se vería lo pedagógico como exterior al disciplinario, excluido de lo disciplinario. Estos límites marcados entre instruccional y regulativo, entre disciplinario y pedagógico crearían límites a las modalidades de formación.

5. Este aspecto está ilustrado en Díaz y Chávez (1990) "La reforma de las escuelas normales: un área de conflicto", en *Educación y Cultura* N° 20.

mación pueden variar de acuerdo con el contexto y las condiciones históricas.⁵

Desde este punto de vista, la dinámica de la formación docente se establece en la interrelación (rígida o flexible) de lo instruccional y lo regulativo. En dicha dinámica, tanto la selección del conocimiento escolar apropiado de los diferentes campos de conocimiento y de prácticas, como el “clima moral” de formación (y la formación en un “clima moral”) no son ajenos a la historia de los desarrollos científicos, tecnológicos o culturales de una sociedad. Esto no significa, sin embargo, que exista una relación de correspondencia entre el desarrollo de la cultura —en sus diferentes expresiones— y el desarrollo de la cultura escolar. El proceso de reestructuración o recontextualización de la cultura escolar es, generalmente, un proceso posterior a la construcción o producción del conocimiento o del orden social que cristaliza por largos períodos tanto los conocimientos como los modos de pensar específicos, las formas de relación social y, fundamentalmente, las habilidades (sociales y cognitivas) especializadas.

En la vida moderna del país es posible observar un notable incremento de los discursos especializados de control y aplicados a las más variadas formas de relaciones sociales. Esta amplia gama de discursos derivados de las ciencias sociales han ingresado al campo educativo como instrumentos de organización de las formas de participación, acción, autonomía, democracia, bienestar social, convivencia. Estos discursos reivindican nuevas formas de relación social individual y colectiva que permiten al sujeto y a los grupos constituirse en nuevos sujetos de saber y en su-

jetos para nuevas relaciones sociales. En cierta forma esta situación ha generado nuevos papeles y funciones para los docentes (facilitador, capacitador, guía, asesor, técnico, etc.), ha diversificado la oferta educativa y ha ampliado las tareas de las instituciones formadoras de docentes.

En este sentido, es interesante observar cómo la nueva Carta Constitucional al proponer un nuevo ordenamiento sociocultural y político sobre la base de nuevos principios plantea nuevos retos y obligaciones al sistema educativo y requiere de la formación de nuevos maestros dentro de un ordenamiento nuevo de las relaciones entre pedagogía e investigación, o entre investigación educativa y los problemas sociales y culturales contemporáneos.

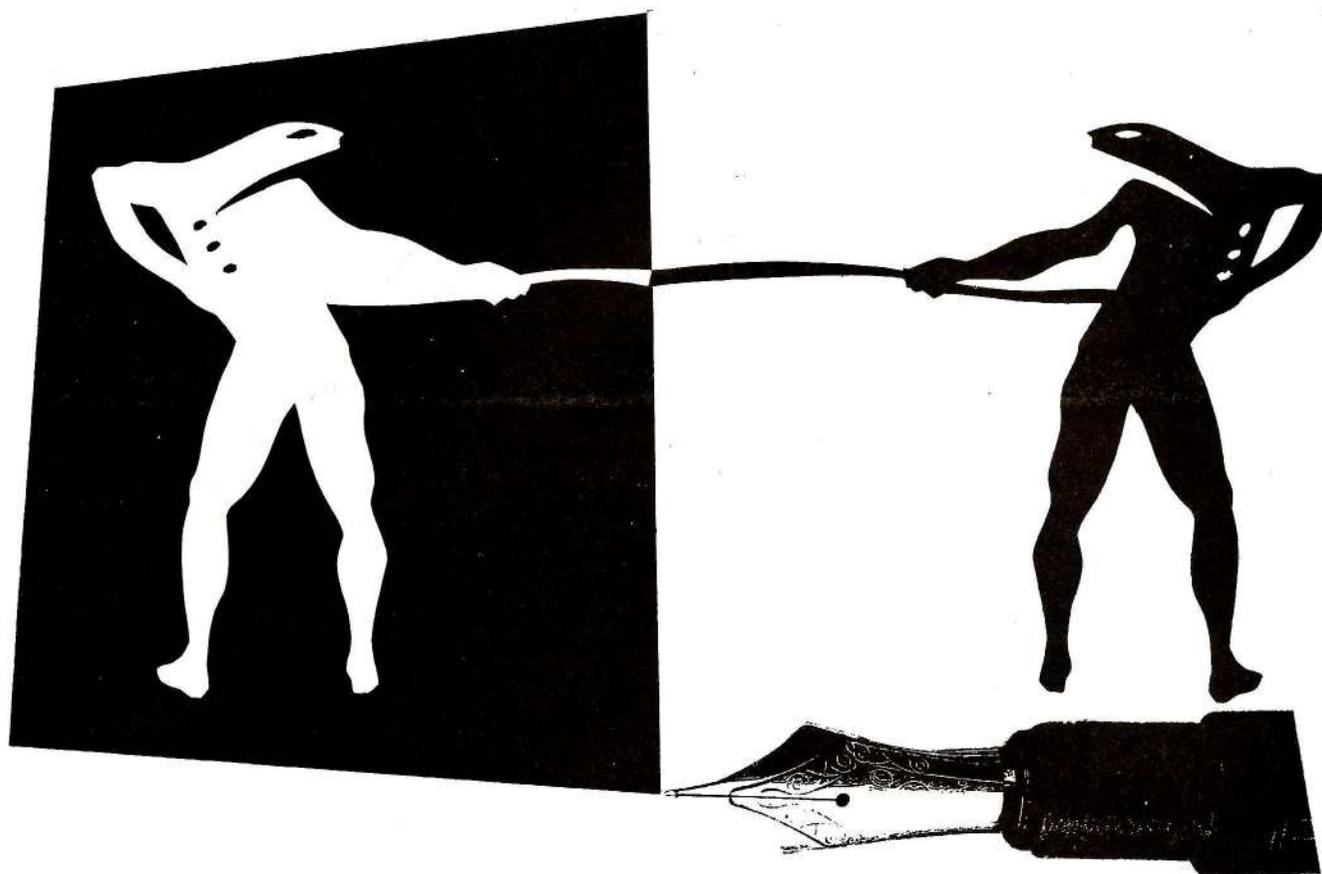
La modernización de las instituciones de formación docente, a la luz de las Leyes 115 y 30 deben articular la investigación educativa con los nuevos intereses socioculturales del país. En primer lugar, las necesidades de desarrollo científico y tecnológico de cara a la apertura llaman a la formación de una cultura científica que se exprese en una “formación de calidad centrada en la fundamentación” y que signifique, fundamentalmente, las “modernización por intensidad”, esto es, el “énfasis en un núcleo fundamental de saberes disciplinares a cambio del énfasis actual en la extensión del saber acumulado”. En segundo lugar, las necesidades de desarrollo social y cultural llaman a la consolidación de una cultura de la democracia, que debe expresarse en una formación en nuevos elementos ideológicos y políticos que generen una nueva capacidad para las relaciones sociales flexibles en los órdenes más diversos. Es a este segundo aspecto, que está ampliamente consa-

grado en la nueva Constitución, al cual deben prestar atención fundamental las instituciones de formación docente y a partir del cual deben reformular sus teorías, prácticas e investigación pedagógica.

La formación del docente en la “modernidad” colombiana

Definir la formación del maestro colombiano como objeto de reestructuración implica no sólo actuar sobre su constitución o funcionamiento práctico en la sociedad colombiana, sino también y, fundamentalmente, establecer sus articulaciones con los propósitos, intereses y preocupaciones educativas, sociales, culturales, tecnológicas o científicas del país que hoy intentan ordenar de manera concreta su vida nacional. Si bien se observa una preocupación por mejorar la calidad docente que se vincula a la promoción y legitimación de la profesionalidad, llama la atención cómo dicho interés no consulta, en la mayoría de los casos, las exigencias de nuevas formas de relación social, comunicación y acceso al conocimiento e investigación que plantean las nuevas condiciones sociales, culturales y políticas de la nación.

Los procesos crecientes de democratización y modernización del país han comenzado a expresarse en diferentes aspectos de la vida social nacional que han facilitado la movilización de diferentes fuerzas colectivas: regionalización, descentralización, participación directa local, reivindicación de las diferencias étnicas y culturales, en un contexto de apertura política, económica y cultural, han, en cierta forma, —por no decir ampliamente— transformado los



contenidos de las demandas educativas y creado la necesidad de reestructurar los principios educativos tanto a nivel individual como colectivo. Estos procesos han recibido su expresión en el nuevo orden constitucional del país, el cual no sólo significa la apertura de éste a una nueva época, sino que consagra los principios necesarios para su introducción en las prácticas de la modernidad: un orden abierto que estimula una democracia sustantiva, participativa y pluralista, el respeto de la dignidad humana y la solidaridad, el equilibrio entre el hombre y la naturaleza, el fomento de una educación y de una enseñanza científica, el acceso a la cultura y el fortalecimiento de la investigación científica y tecnológica.⁶

El nuevo concepto de sociedad colombiana abierta nos exige repensar la acción educativa de una manera más articulada a los dife-

rentes procesos nacionales. La inserción del país en el nuevo escenario económico mundial, el diseño de nuevas políticas sociales, la reanimación de la actividad científica, tecnológica y cultural (Colciencias, 1991) obligan a pensar en un proyecto educativo que no sólo "asegure a las futuras generaciones la educación y formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida"⁷ que consolide la capacidad científica y tecnológica nacional y cambie las relaciones con el conocimiento, sino que fortalezca efectivamente las bases de la convivencia social, de la participación democrática, del respeto de las diferencias culturales y reivindique los principios de tolerancia y solidaridad. Corresponde, de esta manera, a los diferentes actores del cam-

po educativo proponer como significado propio de la "nueva educación" su democratización sustantiva en sus principios, planes, programas y métodos de formación.

Dentro de las nuevas bases sociales que se deben postular para la educación colombiana conviene, necesariamente, considerar aquellas que conciernen a la reformulación de la formación de los educadores colombianos. Más que ser un transmisor de una herencia de valores y conocimientos, el educador para la

6. La mayoría de estos aspectos están planteados en la Constitución Política de Colombia, de 1991.

7. Véase, Hoyos, G. (1991) "Elementos Filosóficos para la Comprensión de una política de Ciencia y Tecnología" en *La Conformación de Comunidades Científicas en Colombia*, Misión de Ciencia y Tecnología, MEN, DPN, FONADE, Tomo I, N° 3.

modernidad debe contribuir a construir la sociedad colombiana del futuro que se impone en el presente, esto es, aquella sociedad donde la expresión de los sujetos individuales y colectivos se edifique sobre el fomento al desarrollo del conocimiento, de la ciencia y de la investigación así como sobre el respeto de la diferencia, y la humanización de las relaciones sociales dentro de un clima de paz, tolerancia y convivencia social.

Como puede observarse, el nuevo concepto de sociedad colombiana —entendida no sólo bajo el principio de modernización sino también de democratización— de una u otra manera debe incidir en los valores, ideologías y principios pedagógicos que se plantean al sistema educativo en general y, a la formación de maestros, en particular. Una visión de lo que significa la sociedad colombiana del momento puede contribuir a establecer la cultura escolar fundamental para la formación del grupo ocupacional más importante de la educación, los maestros, así como a definir las modalidades y formas organizativas de su formación. Desde esta perspectiva, es casi que una obligación considerar las transformaciones fundamentales que deben operarse en los contenidos, estructura y organización de las instituciones formadoras de docentes y en el concepto mismo de profesionalidad.

Los maestros colombianos están llamados a ocupar un papel protagónico en el nuevo proyecto educativo. De allí la necesidad imperiosa de la transformación de los discursos, prácticas y contextos de su formación y capacitación. Más que recomponer habilidades especializadas para la enseñanza, replantear los currículos desde la opción cerrada de los objetivos, o mejorar la calidad

desde la preocupación práctica y técnica de la preparación profesionalizante en la instrucción de contenidos, se trata de reconstruir la competencia profesional de los docentes, de producir un nuevo concepto de profesionalidad inspirado en nuevos fundamentos teóricos e investigativos que ni se reduzcan a los problemas científico-teóricos de la pedagogía, ni se agoten en la actuación técnico-pedagógica. Se trata de preparar al docente para el conocimiento y acción en el amplio contexto sociocultural donde debe actuar como profesional. Desde esta perspectiva, la formación del nuevo docente debe entenderse como un “giro cultural” en su cultura ocupacional.

Una nueva noción de la profesionalidad

La necesidad de mejorar la formación de los docentes ha procedido de diversas necesidades sociales, entre ellas, la importancia que tiene para la sociedad colombiana el fortalecer las relaciones con el conocimiento como medio de investigación, de innovación y de desarrollo científico, tecnológico y cultural. Esta necesidad ha conducido a una masificación progresiva de la profesionalización. Sin embargo, la profesionalización no ha respondido de manera coherente a los requerimientos de la formación de un profesorado con las competencias sociales, culturales y cognitivas necesarias para su actuación en los contextos escolares y no escolares más diversos.

La profesionalización al constituirse, primero, en una necesidad frente a las políticas de diversificación de la educación por el Estado y, segundo, en una respuesta credencialista a demandas

por legitimación e inserción social de la ocupación docente, ha deteriorado los propósitos de ésta. A esto hay que agregar que, no obstante los esfuerzos profesionalizantes, en el contexto de las profesiones, la docencia se caracteriza por su baja identidad, legitimación y autonomía profesional.⁸ Esto ha reforzado su bajo status el cual ha tenido, en nuestro concepto, consecuencias definitivas en el prestigio, en el ideal de servicio (o voluntad de servicio) y, fundamentalmente, en la ética laboral de la profesión docente.

No es nuestro interés examinar las causas que han configurado el bajo perfil profesional de los docentes en el país. Sin embargo, además de las que ya hemos planteado es necesario, al menos, llamar la atención sobre aquellos aspectos más relevantes que históricamente han incidido en el menosprecio por la profesión docente.

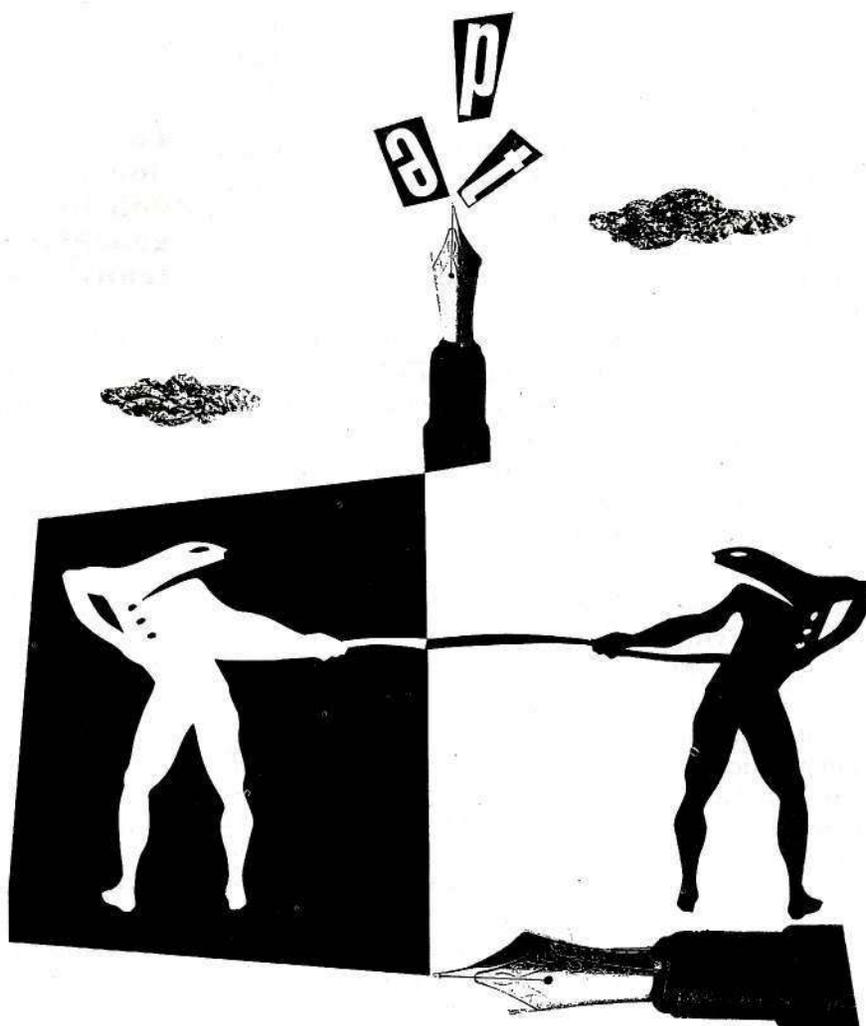
Un primer aspecto se refiere a lo que podríamos denominar la institucionalización de los estudios profesionales en educación. Es sabido que históricamente el monopolio de la educación profesional ha estado en poder de

8. La autonomía profesional la entendemos como la capacidad que tiene una profesión para autorregularse. Carr y Kemmins (1988:26-27) consideran que es en el aspecto de la autonomía donde halla sus limitaciones más serias la profesionalidad de los maestros pues consideran que “si bien los maestros pueden formular juicios autónomos en el decurso de la actividad cotidiana de las clases... poseen escaso control sobre el contexto organizativo general dentro del cual ocurre dicha actividad” y agregan “En una palabra, los enseñantes, a diferencia de los profesionales tienen escasa autonomía en el plano colectivo”

9. Moore (1970) citado por Machado (1991) considera que una de las dimensiones estructurales de una profesión es la de tener un cuerpo de conocimiento formal, que es impartido, a través de una iniciativa teórica, por las universidades en las sociedades modernas.

la universidad. La universidad ha sido "el instrumento de las profesiones".⁹ Desde este punto de vista, el concepto de profesión de la educación resulta ambiguo. La formación de docentes en todos los niveles del sistema educativo para el ejercicio de la enseñanza, al producir diferentes formas de certificación y acreditación del conocimiento profesional, ha desdibujado su integración orgánica.

Un segundo aspecto se refiere al carácter de la institucionalización profesional de la docencia. Si bien las licenciaturas podrían verse como una forma de institucionalización de la profesión docente, las funciones de la universidad con respecto a ésta no han tenido la misma rigurosidad que para otras profesiones. Esto puede observarse en los requisitos de acceso, tiempo de realización de la profesión, el bajo rigor de los Planes de Estudio y el poco interés profesoral por los estudiantes de educación. Resulta, por ejemplo, bastante crítico que quienes eligen la educación como su carrera tengan en promedio los puntajes más bajos en comparación con quienes eligen otras áreas académicas. Resulta igualmente crítico que las exigencias académicas de los estudiantes de educación sean también muy bajas en comparación



con las exigencias académicas en otras áreas.

Un tercer aspecto se refiere a los modos de apropiación del "conocimiento profesional" de la educación y a sus modos de reproducción. Ambos aspectos tienen una incidencia directa en la baja competencia profesional del educador. El primer caso es quizás uno de los más problemáticos: por una parte, la profesionalización de los conocimientos (generalistas para la escuela primaria y relativamente especializados para la secundaria) no confiere al educador la autoridad científica y cultural para controlar, como hemos dicho, un campo de significado específico. Por la otra, la profesionalización ha

magnificado desproporcionadamente la administración del aprendizaje en términos de eficiencia o eficacia subvalorando la formación científica y sociocultural del docente.

De allí que el problema central de la formación docente no sea tanto su profesionalización al más alto nivel sino la transformación de las bases sociales de la profesionalización. Este aspecto implica, primero, concebir la formación docente a partir de un proyecto cultural que piense al maestro en su fisonomía de suje-

to capaz de acceder a los medios de transformación de la escuela, su organización, sus discursos y sus prácticas.

La profesionalidad y la cultura de la investigación

Hemos dicho, en términos generales, que la profesión de educador en Colombia se ha ubicado dentro de los esquemas profesionalizantes que definieron las Facultades de Educación desde la década del sesenta. El proceso de formación enfatizó y aún enfatiza la adquisición de técnicas para la solución de los problemas prácticos de la enseñanza. De

esta manera, más que desarrollar la competencia pedagógica del futuro docente, la formación planea y realiza un conjunto de habilidades propias de lo que denominamos actuación pedagógica que se expresa en las más diversas técnicas de la enseñanza. El sentido de la profesionalidad aparece restringido al contexto de la relación pedagógica en el espacio reducido del aula.

Las perspectivas contemporáneas sobre la docencia como profesión (o la profesionalidad de la educación) plantean como sus fundamentos algunos componentes articulados. El primero se refiere a una formación fundamentada en la investigación educativa (investigación crítica). El segundo componente se refiere a la posibilidad de integrar esta fundamentación a su práctica pedagógica escolar y no escolar. El tercer componente se refiere a la posibilidad que dicha fundamentación ofrece al maestro para leer, interpretar y analizar el contexto de la escuela y el contexto cultural primario (familia, comunidad, región).¹⁰

Estos componentes apuntan a la generación de una disposición hacia la investigación y la generación de nuevas prácticas educativas. Esto no significa que el maestro deba convertirse en un investigador profesional o que su práctica pedagógica tenga que prolongarse necesariamente en una multiplicidad de acciones pedagógicas en el contexto cultural primario. Estos componentes que colocan como eje a la investigación presuponen más una socialización del maestro en la investigación, cuyo proyecto, como plantea Bourdieu, sea exponer los principios de una práctica profesional y simultáneamente imprimir cierta relación con esta

práctica, es decir proporcionar a la vez los instrumentos indispensables para el tratamiento... del objeto y una disposición activa a utilizarlos apropiadamente, y... romper con la rutina del discurso pedagógico para restituir su fuerza heurística a los conceptos y operaciones... neutralizados por el ritual de la exposición canónica (Bourdieu, 1975:15)

Desde esta perspectiva la profesionalidad se fundamenta en una cultura de la investigación encaminada a la construcción de alternativas transformadoras en el marco de proyectos pedagógicos asumidos como proyectos culturales.

Una tarea que es susceptible de discutir aquí es la siguiente: Generar una cultura de la investigación entre los maestros implica, ante todo, transformar los modelos de profesionalización docente. ¿Qué presuponen estos nuevos modelos? Estos modelos deben presuponer la institucionalización de la investigación en la docencia. En este sentido, la reestructuración de la formación docente en Colombia, para cualquier nivel, debe partir de políticas académicas que rearticulen de manera explícita la investigación y la docencia, a partir de la definición de la investigación como principio dominante en la formación.

La formación docente fundamentada en una política para la investigación debe proponerse, por una parte, generar y desarrollar competencias investigativas de los futuros docentes y, por la otra, transformar el sentido de la investigación aislada, privatizada y "episódica" en una investigación socializada, colectiva, comunicativa que sea fuente fundamental en los

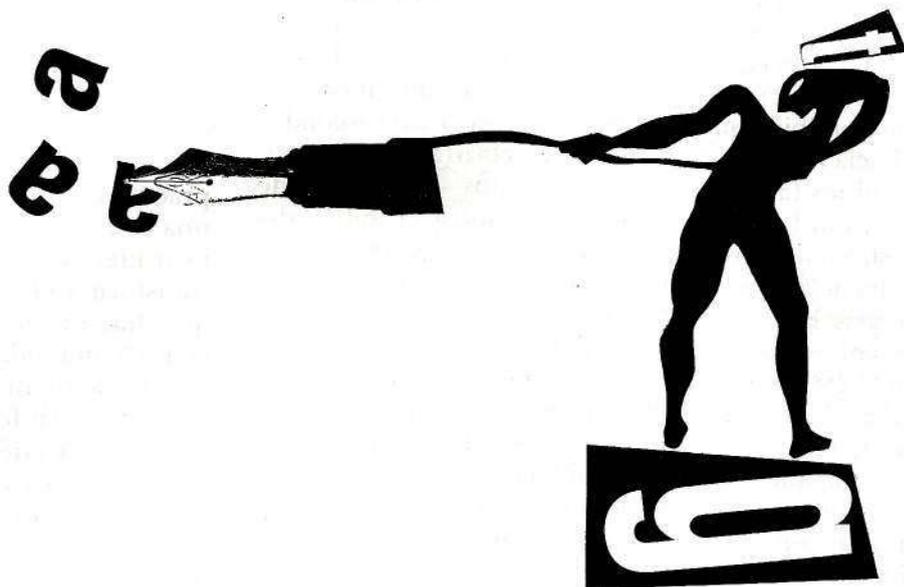
procesos de la formación profesional del maestro.

La formación docente: consideraciones generales para su transformación

Todo proceso de formación de docentes es un proceso complejo que implica la adquisición de conocimientos y competencias especializados y que directa o indirectamente expresa tanto los rasgos estructurales y culturales del sistema educativo como los rasgos del contexto social, cultural y económico de la sociedad en la cual se realiza dicho proceso. Las experiencias de formación de docentes bien podríamos estudiarlas desde dos perspectivas diferentes, aquella que se refiere a un proceso de socialización y aquella que se reduce a un proceso de profesionalización. La diferencia entre estas dos prácticas es importante para comprender no únicamente las percepciones del docente sobre su labor pedagógica sino también para establecer los alcances de ésta en relación con el contexto escolar y no escolar.

Por lo general, la formación docente en Colombia no ha estado ni organizada ni orientada de manera articulada, estructurada y sistemática. Con la expansión gradual de la educación en Colombia desde los años sesenta, la demanda de servicios educativos generó la demanda de educadores y con ésta el crecimiento y proliferación de instituciones de formación en los diferentes niveles

10. Estos componentes fueron planteados en el Proyecto "Modelo Pedagógico Integrado para las Normales Demostrativas". Véase, Educación y cultura, números 7 y 8.



del sistema educativo. Esta variedad de docentes en los más variados planes y programas ha tenido serias consecuencias en la identidad del campo educativo, en la calidad de la educación, en la estratificación socioeconómica de los maestros, además de los conflictos producidos por pugnas e intereses profesionales. En la actualidad nos encontramos, pues, con un sistema de formación desarticulado, con muy poca coherencia interna y con una gran ambigüedad en las funciones por niveles.¹¹

Por otra parte, la formación docente definida básicamente desde un principio “profesionalizante” del mercado, para sus diversos niveles, ha generado un tipo de papeles relativamente reducidos al contexto escolar que han mantenido una orientación restringida hacia lo que denominamos el contexto cultural primario (familia, comunidad, región). Si bien es cierto, la transformación de las demandas educativas han derivado ciertos ejercicios pedagógicos participativos o comunitarios, éstos no han significado transformaciones en el hábito pedagógico de los

maestros. En relación con este aspecto, conviene señalar que las expectativas educativas en la década anterior estuvieron básicamente cubiertas por la inscripción acrítica en modelos de acción pedagógica que sin un previo conocimiento teórico y epistemológico suscribieron al maestro como facilitador, guía, promotor, participante, etc.

De allí que las “experiencias”, “innovaciones” e investigaciones, tanto pedagógicas como sobre la formación docente, hayan prestado mayor atención a los aspectos cualitativos de los procedimientos formales de la acción y formación que al amplio contexto social y cultural de la acción pedagógica, del cual debían y deben derivarse nuevas disposiciones, nuevos papeles personales y nuevas prácticas institucionales. La exterioridad de la experiencia y papel del maestro con respecto a un proyecto de sociedad (proyecto sociocultural) redujo los modelos a proyectos pedagógicos descontextualizados de propósitos socioculturales y, por lo tanto, irrelevantes y carentes de impacto social y pedagógico.

A esto se debe, quizás, el que las opciones (alternativas o reno-

vaciones) educativas no han sido ni fuente de fuertes expectativas magisteriales, ni medio de transformación de sus papeles y percepciones de la docencia. De allí que podamos hablar de variaciones en el currículum y modalidades pedagógicas sin involucrar las variaciones o transformaciones en las disposiciones de los maestros. En otros términos, el concepto de cambio curricular, por ejemplo, no ha significado mayores cambios en el maestro.

Uno de los factores que más ha contribuido al detrimento de los nuevos propósitos educativos ha sido la fuerte tradición anclada en una formación centrada en la escuela —que aún persiste— y orientada por un currículum centrado en las materias que ha determinado las estratificaciones entre los niveles primario y secundario, y dentro del nivel secundario, donde lo que aún prevalece es la tradición del docente centrado en la materia.

11. No nos referiremos aquí a los datos específicos pues éstos se encuentran consignados en diferentes documentos de trabajo.

Dos reorientaciones básicas pueden observarse actualmente en la escuela primaria y en la educación secundaria. En la escuela primaria es posible percibir una lenta orientación hacia un maestro centrado en los niños (a diferencia de la modalidad niño centrado en el maestro o maestro tradicional), y en la escuela secundaria es posible observar la articulación del maestro centrado en la materia (propia de la formación clásica o académica) con un maestro más orientado por la funcionalidad del conocimiento, especialmente, en el campo de la producción. Esta última reorientación se debe, básicamente, a la modificación de los límites institucionales de la educación, que han favorecido la diversificación de la educación secundaria.

No obstante, ni la orientación de la formación centrada en el niño ni la orientada por la funcionalidad del sistema educativo han modificado profundamente el quehacer del docente. Si bien es cierto, se ha incrementado la profesionalización en virtud de la expansión de las funciones del sistema educativo, el concepto general de docente envuelve agudos conflictos. Uno de los principales está representado por la permanente oposición entre la transmisión de una cultura general y las necesidades de una más amplia especialización vía diversificación. Esto se debe quizás a que la denominada "democratización" de la educación secundaria no ha estado articulada a la constitución y socialización de los docentes en nuevos valores y a que las instituciones de formación de maestros para este nivel han asumido la tarea en términos expansionistas, extendiendo su acción formadora (de medio tiempo, semipresencial, nocturna, a distancia, etc.) a las determinaciones del mercado antes

que a la tarea histórica de transformar las disposiciones del maestro en relación con el conocimiento, con los alumnos, con la escuela y con la comunidad.

Es importante reconocer, como anotamos al comienzo de esta sección, que los cambios democráticos que se operan en el país, asociados a cambios en su vida política, social y cultural, han estimulado la necesidad de pensar la acción educativa de una manera más articulada a estos procesos. De allí la importancia de establecer un nuevo sentido para la escuela y sus agentes. El hecho de que la escuela haya dejado de ser el espacio aislado y "privilegiado" de aprendizaje de conocimientos (organizados en materias) "habilidades" y "destrezas" le exige repensar todo su sistema organizativo y curricular, redefinir su concepción del aprendizaje, redefinir sus relaciones con el contexto cultural primario (familia, comunidad, región) y redefinir el papel del maestro.

En este sentido, la validez de una formación docente centrada en materias debe reestudiarse o alternarse con propuestas que privilegien tanto la interdisciplinariedad y la investigación para el desarrollo del conocimiento, como para su articulación a demandas, intereses, programas y acciones de los diversos campos de la vida nacional (social, económico, político, cultural, etc.). Así, la nueva formación del docente debe considerar áreas relevantes para estos propósitos e, igualmente, debe considerar la transformación de aquella formación para diversas funciones aisladas y desarticuladas hacia modalidades pedagógicas e investigativas interdisciplinarias, cooperativas, que favorezcan los intercambios especializados y la generación de una comunidad educativa más orientada hacia la investi-

gación socializada, donde el campo educativo se fortalezca de su trabajo articulado con otros campos.

Esto significa, en términos curriculares, el logro de opciones abiertas y el acceso a principios y prácticas educativas que tengan una relevancia investigativa en lo académico y en lo social. Esto transforma el carácter retórico que ha tenido la comunidad como "comunidad educativa" y la inserta de manera directa en la escuela, de tal forma que las experiencias académicas de los futuros docentes sean experiencias sociales y las experiencias sociales sean pensadas con profundidad académica. La formación de un docente, en este sentido, devuelve a las instituciones formadoras de docentes su carácter innovador, las prepara para hacer de la investigación el principio relevante del aprendizaje. □

Cali, 30 de septiembre de 1996

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1975), *El Oficio del Sociólogo*, México, Siglo XXI.

Carr W. y S. Kemmins (1988), *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca S.A.

Colciencias, (1991), *Ciencia y Tecnología para una Sociedad Abierta*, Bogotá, Colciencias.

Machado, Clara Franco de (1986). *Pensar y Actuar: un enfoque curricular para la educación integral*. Bogotá, Cooperativa Educadores Magisterio.

Moore, P. W. (1980), *Introducción a la Teoría de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial.

Popkewitz, T. (1988), *Paradigm and Ideology in Educational Research: The social Function of the Intellectuals*, Nueva York, Falmer Press.

Tesis en torno a la formación de maestros

Alberto Martínez Boom*
 María del Pilar Unda B.**

América Latina atraviesa por un momento de definiciones trascendentales en el campo de la educación. Los procesos iniciados en distintos países que se han concretado ya sea en leyes de educación (Argentina, México, Colombia), planes decenales de educación (República Dominicana, Brasil, Colombia), acuerdos nacionales para la modernización de la educación (México, Perú), puesta en marcha de planes educativos que no pasan por afectar el nivel legal (Chile), y aún los debates que se inician en otros (Ecuador, Uruguay y Venezuela), están orientados por una estrategia de globalización económica en donde la educación cumple como función fundamental una conexión con el conocimiento como factor de producción y con la competitividad tanto individual como social.

Todo ello, orientado por una política en donde el mercado define las relaciones económicas y sociales. El neoliberalismo continúa atravesando las decisiones que dominan todos los procesos en este fin de milenio, sin dejar de lado aquellas relacionadas con el campo de la educación: se trata de "una ofensiva global contra la vida y lo humano, a escala planetaria, que se traduce en el em-



* Profesor Universidad Pedagógica Nacional, investigador Proyecto Red de Cualificación de Maestros en Ejercicio

** Profesora Universidad Pedagógica Nacional, coordinadora del Proyecto Red de Cualificación de Maestros en Ejercicio

pobrecimiento, desempleo, desmantelamiento de derechos sociales, privatización de bienes y servicios públicos, destrucción ecológica, desarticulación de organizaciones sociales, autoritarismo, regimentación ideológica, atomización social y sumisión de todo lo humano a la lógica del dinero y del mercado¹.

Llama la atención el hecho de que la política educativa no está expresamente formulada por los organismos internacionales, como en las tres décadas anteriores. Ahora aparece como resultado de procesos nacionales que parten del principio de la "consulta" o de la "concertación", fruto de decisiones autónomas y nacionales. Si bien es cierto que en los distintos países de la región las propuestas adquieren algunos matices o particularidades que reconocen la especificidad de cada uno de ellos, sin embargo, los contenidos y las definiciones que se manifiestan en las leyes, planes o acuerdos, hacen visible la aparición de unas constantes, entre las cuales se destacan las siguientes:

- el debilitamiento del Estado en la financiación de la educación como fundamento de los procesos de privatización
- el autosostenimiento de la Universidad mediante la ponderación de la venta de servicios (consultorías, asesorías, etc.) que figura como la nueva denominación de la "investigación"
- la absorción y apoyo a la demanda como determinante de la oferta educativa
- los proyectos educativos "de centro" en las instituciones educativas
- el constructivismo como estrategia pedagógica
- la formación y capacitación de los maestros

En el campo particular de la formación de maestros es posible reconocer como eje de la política la baja ponderación que se le asigna al maestro en el proceso educativo. De esta disminución del énfasis sobre el papel del maestro se derivan un conjunto de consecuencias que afectan de manera decisiva los criterios para formular propuestas de formación. En este orden de ideas no se van a tener en cuenta ni las preocupaciones ni los interrogantes que el maestro se formula en la práctica pedagógica, mucho menos aquellos aspectos que en su proceso de formación le permitirían lograr la inteligencia del proceso pedagógico. Por el contrario, se estimulan aquellas conceptualizaciones y acciones que le dan preponderancia a otros factores, tales como: el aprendizaje, los textos, los paquetes educativos, el uso de los medios tecnológicos...

Esta definición va a tener efectos prácticos a la hora de formular los programas y reorganizar las instituciones de formación:

- desestímulo a las instituciones formadoras de maestros y en muchos casos la supresión gradual de programas o instituciones.
- énfasis en la formación profesional disciplinar complementada con procesos de inducción a técnicas didácticas y reglas de acción. Esto reafirma la consideración de la pedagogía simplemente como un saber operativo o instrumental.

Como se puede ver, en todo ello persiste la constante de pensar al maestro como un punto del engranaje para la puesta en marcha de la política educativa: se le reconoce su condición actuante sólo en tanto garante de la aplicación de la política.

Esta concepción de maestro, que se expresa en las políticas educativas y que subyace a las acciones que se adelantan, le da una direccionalidad a cualquier propuesta que se formule en este campo específico de su formación, puesto que siempre descarta lo específico de las prácticas pedagógicas, la consideración del maestro desde él mismo y por supuesto, lo propio de su formación: aquello que constituiría el "ámbito formativo" propiamente dicho. Y aquí encontramos el meollo del asunto: ¿Cómo se piensa al maestro? En todo caso, nunca es desde él, sino desde otros referentes.

En otros términos, la pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿cuál es el campo complejo que define el saber propio del maestro?

De la manera como formulemos la pregunta y del tipo de interrogaciones que nos hagamos en torno al ser del maestro dependerá en buena medida el horizonte conceptual que perfila la cuestión de su formación. De aquí se derivarán las estrategias, las formas organizativas, los ejes de la formación, las acciones específicas, los modos y mecanismos que permitan darle una reorientación total al problema de la formación del maestro.

Tesis en torno a la formación de maestros

No se trata en lo que sigue de presentar una propuesta de formación de maestros. A continuación presentamos una serie de

1. De esta manera ha sido definido el neoliberalismo en la Asamblea Plenaria del Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo. México, Chiapas, agosto 1996.

tesis a manera de puntos de reflexión que nos permitan, no repetir la historia, sino avizorar otras propuestas de formación de maestros.

1. No pensamos que la formación de maestros en Colombia esté en crisis. Por el contrario, consideramos que se ha llegado a unos niveles de agotamiento de las fórmulas que intentaban afinar o perfeccionar el modelo externo para ser reproducido y ampliado al interior de las instituciones del saber pedagógico.

Hoy se requiere replantear a fondo la formación del maestro para que ésta no continúe obedeciendo básicamente a definiciones externas a los problemas que le plantea la práctica pedagógica. Si se quiere de hecho afectar y generar otros modos de la educación es necesario partir de las especificidades, de las complejidades que en este momento constituyen el eje de las prácticas pedagógicas. En ese sentido, más que definir un modelo que parta de las necesidades de otros, se trata de formular la siguiente pregunta: ¿cuáles pueden ser las características de las propuestas de formación de maestros que partan de reconocer aquello que interroga al maestro mismo, aquello que lo define? En otros términos, la pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿cuál es el campo complejo que define el saber y el saber enseñar propio del maestro? A partir de ello se puede constituir lo que Alberto Echeverry define como el “ámbito formativo del maestro”.

De esta otra forma de interrogarnos, se derivarán los conceptos, las estrategias, las formas organizativas, los ejes de la formación, las acciones específicas que



habría que adelantar, los modos y mecanismos que permitan darle una reorientación total al problema de la formación.

2. De entrada consideramos que la formación inicial de maestros debe ser eso: el **inicio**, el acercamiento, la aproximación, la exploración, pero sobre todo los modos de incitación de los sujetos —maestros en formación—, a asumir el campo de la educación y la pedagogía como un campo problemático, como un campo de exploración, de búsqueda, como un campo no acabado sino en proceso de elaboración. Ello demanda de los sujetos a formarse y de los sujetos formadores acciones conjuntas incursionando de diversos maneras: el ensayo, la innovación, la experimentación, la investigación, la escritura...

Se trata de abrir, de conectar al maestro para dirigirse a lo inacabado, a lo múltiple, a lo diverso, de abrir distintas perspectivas donde el maestro se reconoce como sujeto, sujeto subjetivado, donde su función no es simplemente de intermediario. Solamente en esta conexión compleja el maestro se reconoce como un sujeto que tiene la inteligencia del proceso, en el cual arriesga posturas, experimenta, ensaya, y cada vez genera otros ensayos. Por esta vía se van construyendo formas de invención. En la formación se comienzan a producir formas que liberen al maestro de esas ataduras históricas que le permiten pensarse en torno a un sólo método, para pensarse más allá del salón de clases, no definido con arreglo a fines que él mismo no ha alcanzado a pensar. Así el maestro se piensa en una relación más directa con la cultura, entendiéndose con los saberes en toda su complejidad.

En fin, de lo que se trata es de salirse de los lugares comunes

que hasta ahora han constituido la base y el criterio central para la formación de maestros. Se trata de pensar propuestas que reconocen al maestro como alguien que también interviene en los contenidos, en las formas organizativas, en una perspectiva que permita ir configurando lo que podemos llamar una educación diferenciada y diferencial.

3. Si algo tenemos medianamente claro en toda esta complejidad es que lo que más afecta al maestro en formación son las prácticas y los modos de enseñanza que realizan los maestros que lo forman, lo que más afecta la formación del maestro son los procesos metodológicos de los cuales él tuvo experiencia como alumno. Al efecto Eloísa Vasco, recogiendo el resultado de diversas investigaciones en varios países, señala que: “el maestro en formación aprende, no las formas de enseñanza que le enseñaron desde planteamientos teóricos, sino las formas que más o menos inconscientemente (yaún en contra de lo que hayan podido decir) utilizaron sus maestros. La modificación de estas formas de enseñanza interiorizadas por imitación de los propios maestros es muy difícil, y cuando se da ocurre muy lentamente, y generalmente también por imitación de un modelo, pues cualquier propuesta de cambio en este sentido crea mucha inseguridad”²

Llamamos la atención sobre este aspecto que consideramos básico en razón a que el primer aspecto a modificar en la formación del maestro tiene que ver con los maestros formadores de maestros. Se trataría entonces de que el formador antes que realizar una práctica transmissionista que fija unos contenidos, unas teorías, unos métodos, unos modelos, que él supone reproduci-

rían sus alumnos en la denominada práctica docente, incursionen en los procesos investigativos, no enseñando metodologías de la investigación, sino abordando las preguntas o problematizaciones de manera conjunta, en una práctica de formación inicial de maestros que liga discursos y acción directamente. Es decir, el maestro de maestros no enseña técnicas sino que involucra paralelamente modos, contenidos y acciones, el sujeto de la enunciación en relación directa con el sujeto de actitudes. Ello significa que el proceso de formación es en y por la investigación, en y por la innovación, en y por la escritura.

4. Empezando incluso desde la denominación, parece necesario pasar de la formación en facultades de educación, centradas en la existencia de unas disciplinas ya delimitadas y definidas, a constituir institutos que tienen como base la interrogación, los juegos de lenguaje, lo múltiple y lo diverso. Es preciso reconocer que en el mundo contemporáneo están apareciendo no solamente nuevos saberes sino que el saber está cambiando de estatuto y de naturaleza, y ello hace que sus funciones principales, es decir la investigación y la enseñanza, se encuentren afectadas³. Los nuevos desafíos que tiene la pedagogía en nuestro tiempo y la función que cumpliría la educación y las prácticas pedagógicas en la institución educativa actual requieren modos de abordaje distintos.

Hoy es posible arriesgar otras formas que rompan con los modelos de una formación centrada

2. Vasco, Eloísa (1994), *Maestros, alumnos y saberes*, Bogotá, Magisterio, DIE-CEP, p.35-36.

3. Lyotard, Jean-Francois, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1994.

en facultades que tienen como base el modelo de las ciencias de la educación, para dirigirse más bien a lo que hemos señalado: que las instituciones de saber pedagógico incursionen en la problematización del campo de la educación y la pedagogía.

Se entiende entonces que el eje de la formación básica estaría constituido por el campo de la educación y la pedagogía. La pedagogía es un acontecimiento dotado de historicidad, desde donde se han hecho formulaciones positivas que permiten identificarla como un campo de saber. Y en todo caso, se trataría de abordarla no como un fin en sí mismo, sino como suelo de saber que requiere ser problematizado.

Ello supone una institución de saber pedagógico, un centro de estudios desde donde se investiga y piensa la educación, un desplazamiento de la administración de planes de estudio orientados a la titulación y profesionalización, hacia la conformación de comunidades de saber pedagógico, hacia la cualificación permanente de los maestros.

5. Las "prácticas" en los programas de formación inicial se convierten en un lugar de problematización de lo educativo y de construcción de proyectos educativos y pedagógicos. Ello supone establecer vínculos con los procesos de conceptualización de otro modo. No se va a la práctica para "aplicar" los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera. No se va a la práctica simplemente para mirar, ni para familiarizarse con las condiciones de la situación educativa y de la práctica docente de manera que posteriormente se esté en capacidad de reproducirlas, ni para realizar una serie de ensayos o experimentaciones

que le permitan al estudiante realizar un trabajo de grado mientras sustituye al maestro. Se va a la práctica para interrogarse, plantear problemas, construir propuestas, ensayarlas, experimentar, innovar, todo ello vinculado activamente a las búsquedas y experimentaciones que estén realizando los maestros en ejercicio en sus escuelas. Todo ello, conectando estrechamente el proceso de conceptualización con las interrogaciones y problematizaciones que se encuentran en la práctica.

El Movimiento Pedagógico es la prueba más contundente de que los maestros pueden pensarse de otro modo y reconocerse como sujetos que piensan, que actúan, y que inciden colectivamente sobre los problemas de la educación. Si algo puso en cuestión el movimiento pedagógico, fueron los modelos de formación hasta ahora ensayados, el rechazo a las políticas de desplazamiento del maestro.

A partir del Movimiento Pedagógico los maestros no pueden continuar siendo formados de la misma manera; su formación tiene que abordar los interrogantes y problematizaciones que nos hacemos en esta época, creemos que lo importante es pensar los desafíos que el mundo contemporáneo le coloca a la pedagogía y al maestro.

El clamor de muchos maestros de América Latina, particularmente en México, Venezuela y Argentina, es el deseo, la voluntad de convertir sus luchas en lo que la experiencia colombiana ha constituido con el Movimiento Pedagógico. Relanzar el Movimiento Pedagógico constituye hoy un imperativo en nuestro país, de tal manera que los maestros encuentren que ésta es su fortaleza



cooperativa editorial MAGISTERIO

ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN
EDITORIAL Y LIBRERÍA DE LOS
EDUCADORES COLOMBIANOS

*Miles de títulos
sobre temas educativos
y pedagógicos*

- Administración educativa
- Orientación escolar
- Educación preescolar
- Procesos de lectura y escritura
- Educación artística
- Constructivismo
- Educación sexual
- Lúdica
- Ecología
- Evaluación
- Literatura infantil y juvenil
- Legislación

COLECCIONES

MESA REDONDA,

AULA ALEGRE, AULA ABIERTA,

MONTAÑA MÁGICA,

PIEDRA DE SOL, DOCUMENTOS

Avda. 34 (Park Way) N° 20-58

Tels. 2459635 - 2878501

3383605 - 3383606

Fax: 2884818

Norte Calle 134 N° 30-72

Tel. 6154465 Fax: 6261279

SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C.

El Programa RED de la
Universidad Nacional:

Una manera diferente de pensar la formación

José Gregorio Rodríguez¹

Profesor Universidad Nacional
Coordinador Programa **RED**

Cuando nos reunimos por primera vez, el cinco de febrero de 1992, no sospechábamos aún los sueños que podíamos soñar colectivamente y menos aún que esos sueños se podrían convertir en realidades. Eramos 18 profesores de la UN, procedentes de tres Facultades, doce Departamentos y otras tantas disciplinas o profesiones. La mayoría no nos

conocíamos y nunca habíamos trabajado juntos.

Nos convocó la idea de trabajar con los profesores de primaria y secundaria. Esa idea partía de las necesidades identificadas desde tiempo atrás por la Unidad de Educación Continuada de la Facultad de Ciencias Humanas que ofrecía algunos cursos válidos para el ascenso en el escala-

fón docente. La experiencia no era propiamente grata: fuera de llenar los requisitos para que la DIE-CEP del Distrito Especial aprobara los créditos y de someterse a los papeleos y trámites de carácter burocrático, observábamos que eran muy pocos los profesores que asistían y no podíamos conocer los alcances de nuestro trabajo para la vida de la

1. Rodríguez, J. G. (1992) Informe sobre Necesidades de Formación del Profesorado, Documento de trabajo Proyecto Enseñanza de las Ciencias, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.

Escuela por cuanto nuestras acciones eran esporádicas y no obedecían a una política ni a un proyecto que las articulara.

Quienes nos reunimos habíamos trabajado anteriormente bajo este esquema que no compartíamos. Esta discrepancia nos imponía el deber de reflexionar sobre la formación del profesorado colombiano y exigía de nuestra parte un compromiso para buscar alternativas que dieran respuesta a una serie de interrogantes sobre este asunto. Eramos conscientes del agotamiento del modelo actual de formación, cuyo carácter marcadamente individual, alejado de la vida de las escuelas y de corte enciclopedista, ha dado resultados muy pobres para el mejoramiento de la calidad de la educación.

De los saberes disciplinares a los saberes escolares

Como los participantes procedían de las diversas ciencias, las hipótesis sobre los problemas de la calidad de la educación básica se asociaban con las relaciones de los profesores con los conocimientos que pretenden enseñar. De una parte, se creía que existían carencias en la formación disciplinar y de otra, que no existía claridad acerca de las relaciones y diferencias entre los saberes disciplinares y los saberes escolares. Se realizó un estudio con 105 maestros de primaria y secundaria de Bogotá quienes afirmaron conocer su disciplina, pero reconocieron que sus conocimientos se referían fundamentalmente a saberes acabados. En este contexto, consideraron que el aporte de la Universidad debería centrarse en apoyar la for-

mación de los profesores en torno a los procesos de construcción de los saberes disciplinares y en las formas de construirlos con los estudiantes en el aula de clase.¹

A partir de una reflexión desde las disciplinas, reconocimos que hablar de educación en ciencias puede tener muchos ámbitos sociales y connotaciones para la práctica. Sin embargo, reconocer que la Escuela es un lugar privilegiado para realizar gran parte de la tarea de apropiación social de la ciencia nos colocó en otra dimensión del problema y nos llevó a romper con los esquemas tradicionales de formación del profesorado.

El eje estaría en buscar alternativas para que los profesores se apropien de las denominadas "gramáticas básicas" de las disciplinas y en sus procesos de recontextualización en el aula de clase. Las primeras incluyen el desarrollo de competencias sobre los principios teóricos fundamentales de cada ciencia, los supuestos epistemológicos sobre los que se construyen, los caminos o métodos de investigación y producción de saberes y las condiciones históricas que han hecho posible que en cada momento se logre un determinado avance en el conocimiento.²

Los procesos de recontextualización de los saberes nos llevaron a analizar con mayor detenimiento las características de la cultura escolar, del papel del conocimiento en la escuela y del significado del saber pedagógico.³ Las continuas discusiones nos permitieron llegar a tres acuerdos de acción:

1. El trabajo en la Universidad no podía centrarse únicamente en la fría enseñanza sobre los paradigmas científicos, los avances teóricos, los métodos de investigación o la historia de las

ciencias. Debía partir de los problemas (mirados como obstáculos) que los profesores tienen cuando pretenden enseñar los diversos tópicos de las disciplinas a sus alumnos. Reconocer que los maestros son portadores de un saber que procede de su formación inicial y que se ha enriquecido con la experiencia, hizo posible que el trabajo se iniciara poniendo en común los problemas que cada quien considera más relevantes y se buscaran cooperativamente alternativas de interpretación y de solución. Este camino constituye la semilla de un nuevo saber pedagógico.⁴

2. La posibilidad de construir un saber pedagógico desde las disciplinas está mediada por procesos de investigación cooperativa entre profesores de la Universidad y profesores de la Educación Básica. Es en la interlocución y en la cooperación con la intención de producir un nuevo saber pedagógico que maestros y estudiantes (en este caso, todos maestros y todos estudiantes) desarrollan las competencias propias del quehacer docente.

3. El esfuerzo que se haga desde las disciplinas sólo tendrá repercusión en la vida de las escuelas si se consolida en cada institución escolar un grupo que proponga transformaciones en las relaciones de los actores con los saberes para que dejen de ser unas relaciones de carácter burocrático y se conviertan en productivas. Para ello no basta con

2. Gil-Pérez, D. (1991), *Tendencias y Experiencias Innovadoras en la Enseñanza de las Ciencias*, Bogotá, II Taller Subregional sobre la Enseñanza de la Ciencia y la Matemática OEA.

3. Bernstein, B. (1990), *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*, Textos Seleccionados, Bogotá, El Griot.

4. Tezanos, A. (1986), *Maestros Artesanos Intelectuales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

el interés y el trabajo de un grupo de profesores. Se requiere que los directivos se incorporen de manera efectiva a dicha tarea.

La apropiación de las gramáticas básicas, el estudio de los procesos pedagógicos vistos desde las disciplinas, el trabajo cooperativo para realizar investigación compartida entre profesores de las escuelas y de la Universidad y tomar a la Escuela como centro de reflexión y de acción constituyen los cuatro acuerdos básicos con los que comenzamos a trabajar en 1994 con 280 profesores y 60 directivos docentes de treinta instituciones escolares procedentes del Distrito Capital de Santafé de Bogotá y diez municipios más ubicados en Amazonas, Guajira, Atlántico, Chocó, Cauca, Tolima, Cundinamarca y Meta.

Lo que ha pasado desde ese momento no es ya una construcción de los profesores de la Universidad; es una construcción colectiva que tiene la riqueza multicultural de nuestra nación. No es quizá lo que soñamos hace cuatro años, pero es una realidad que nos ha permitido soñar de nuevo, con una mirada que supera en miles de kilómetros las fronteras del campus de la Universidad Nacional.

La cultura académica como legado de la Universidad Nacional

Si bien es cierto que como grupo fuimos consolidando una experiencia nueva, no podíamos olvidar que la Universidad Nacional ha construido una tradición que de alguna manera legitima su existencia en la sociedad colombiana. Esa tradición responde a lo que se ha llamado la "cul-

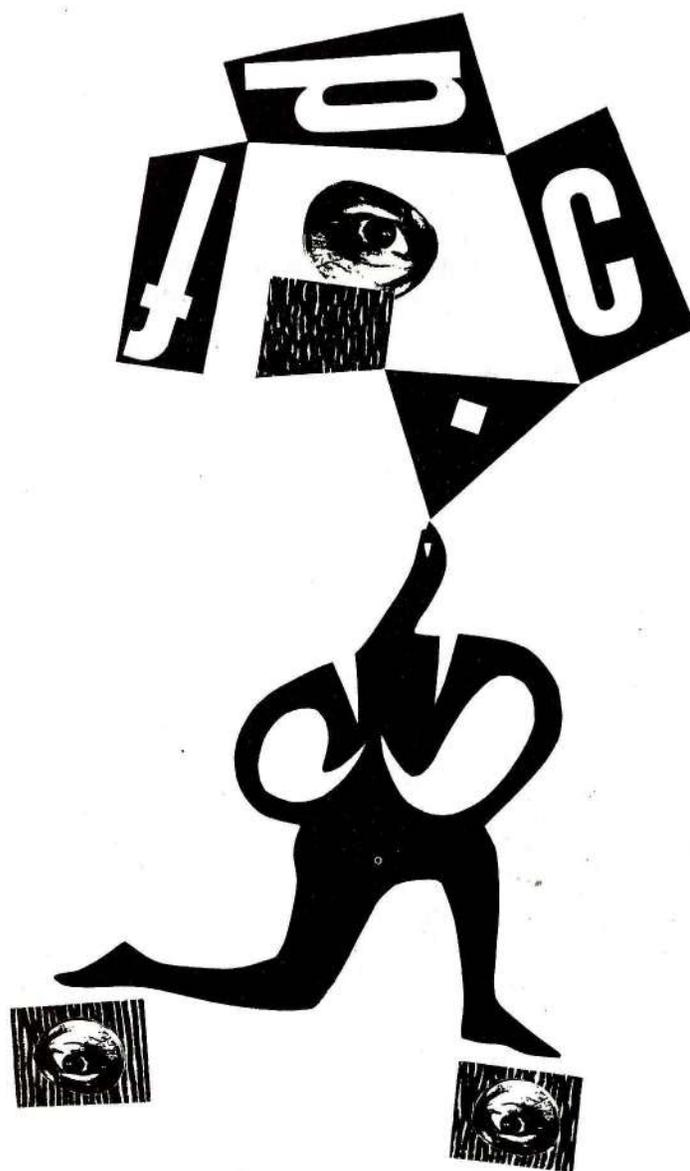
tura académica", la cual se caracteriza por basar su acción en la tradición y, sobre todo, en la tradición escrita; el debate racional; la generación de nuevos conocimientos y la escritura como medio de comunicar los hallazgos y avances en el conocimiento.⁵

Al decidir que trabajaríamos con colectivos de profesores y directivos de instituciones escolares que estuvieran en procesos genuinos de búsqueda y que construiríamos con ellos modos de comprender la escuela y alternativas para transformar la cultura escolar nos preguntamos qué podríamos aportar desde una universidad de ciencias que justificara nuestra presencia en el escenario escolar. El legado no podía ser diferente al

que distingue a la Universidad Nacional en los diversos ámbitos de la vida colombiana: la cultura académica.

Propusimos a los profesores y directivos participantes que como consecuencia del trabajo conjunto buscáramos formas que hicieran de la escuela una casa de estudio, no únicamente

5. Mockus, A. & Otros. (1994), *Las fronteras de la escuela*, Santafé de Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.



una casa de enseñanza, donde la cultura académica fuera un factor orientador de la vida escolar. En este contexto, pretendemos promover cuatro acciones que la caracterizan:

El estudio permanente, caracterizado por fundamentar el saber en las tradiciones construidas tanto desde las disciplinas como desde otros saberes que circulan en la escuela, conlleva un compromiso personal que legitima la pretensión de enseñar. Sólo quien estudia puede seducir a otros a hacerlo (en el sentido socrático). Los profesores de la Universidad desarrollamos un Seminario Permanente y buscamos que en todas las instituciones escolares se fomenten y consoliden espacios de estudio para directivos y profesores.

La generación de nuevos conocimientos a través de procesos de investigación. Es una condición que toda persona que llega al Programa proponga un proyecto de investigación. Los profesores de la Universidad formulan un proyecto que debe ser aprobado siguiendo los requisitos establecidos para ello y cada profesor o directivo debe plantear también su propuesta, que tiene como propósitos conocer mejor o influir en la transformación de los procesos pedagógicos, la cotidianidad de la escuela o la organización escolar.

El fomento del debate argumentado como forma propia de aproximación a los diversos asuntos y de confrontación de las diferencias. En la escuela, como en todos los ámbitos de comunicación humana, los interlocutores tienen la pretensión de construir significados acerca del mundo natural y social, con el propósito de orientar la acción. En consecuencia, la promoción de foros u otros espacios de discusión en el aula de clase y en la escuela con



Respeto, exigencia, aceptación de las diferencias y cooperación constituyen al menos cuatro valores iniciales que pueden ser vividos por todos los miembros de la comunidad escolar. El respeto que se profesa a sí mismo y a los otros exige que todos cumplan con sus compromisos dando siempre lo mejor de sí, pues al banquete de la clase —y al de la vida escolar en general— no se puede llegar con migajas, esperando que los otros lleven los manjares.

la finalidad de exponer en forma argumentada las diversas formas de pensar debería ser una práctica que sustituya en gran medida las clases y la prédicas magistrales, donde sólo se permite una sola voz y una sola forma de pensar.

La escritura con intención de hacer públicas las ideas, es decir, con intención de ser publicada. Escribir con significado para otros (unos lectores reales) es uno de los frentes que debe ser más trabajado con los profesores

y los directivos escolares, pues son muchos los años que han sido sometidos a la escritura con fines burocráticos en los llamados 'mentirosos', informes anuales, planes, etc., ejercicios que por su inutilidad han hecho estéril la labor del maestro y lo han hecho aversivo a escribir.

Estudiar, investigar, debatir con argumentos y escribir son cuatro verbos que conjugamos todos los que participamos en **RED**. Buscamos que estas acciones hagan parte de la vida de cada maestro y de la cotidianidad escolar. Es a la luz de estos ejes que podremos juzgar en un futuro el valor del Programa y el sentido que ha cobrado para sus participantes, para la transformación de la cultura escolar y para los jóvenes que han compartido con maestros y directivos que se dejaron 'enredar'.

Hacia una ética basada en el trabajo escolar

Para algunos es frecuente separar la vida de la actividad humana. Hemos creído que es imposible seguir hablando de una escuela que tiene como misión fundamental formar ciudadanos para la convivencia, la participación y la democracia olvidándose de la naturaleza académica del trabajo escolar. Por el contrario, creemos que a través del trabajo académico puede vivenciarse una cultura democrática. De una parte al reconocer que la escuela no es la única agencia de la sociedad encargada de la formación ciudadana, sino que comparte con otras (la familia, la comunidad, las iglesias, el Estado, la fábrica, los medios de comunicación) esta misión, y de otra, al descentrar el acceso a la información y multiplicar sus fuentes, procuran-

do que el maestro participe en la aventura de descubrir nuevos conocimientos y de construir visiones articuladas del mundo, se hace posible que quienes estudian sientan que el proceso de aprendizaje es colectivo y no individual como se ha predicado y practicado por décadas.⁶

Para hacer parte de un proceso académico basado en el estudio permanente, la investigación, el debate argumentado y la escritura se hace necesario que las personas profesen un profundo respeto por el mundo, por sí mismas y por los otros, que se exijan al máximo, con rigor y sentido de la responsabilidad, que acepten las diferencias como forma posible para construir lo nuevo y que sean capaces de ser solidarias en el trabajo cooperativo y de gozar con el trabajo que realizan.

Respeto, exigencia, aceptación de las diferencias y cooperación constituyen al menos cuatro valores iniciales que pueden ser vividos por todos los miembros de la comunidad escolar. El respeto que se profesa a sí mismo y a los otros exige que todos cumplan con sus compromisos dando siempre lo mejor de sí, pues al banquete de la clase —y al de la vida escolar en general— no se puede llegar con migajas, espe-



rando que los otros lleven los manjares. La construcción del conocimiento en ambientes de mediocridad da como resultado una mirada mediocre y uniforme del mundo; por el contrario, en ambientes de alta exigencia se lograrán miradas ricas y diversas.

Si bien es cierto, la construcción del conocimiento se realiza en la mente de cada sujeto, nada de lo que él construye es ajeno a las circunstancias que le rodean. En tal sentido, el reconocimiento y aceptación de las diferencias y la capacidad de cooperar con los otros en proyectos compartidos, desarrolla el sentido de solidaridad y la posibilidad de participar efectiva-

mente en la vida civil y en la toma democrática de decisiones.

Algunos logros y nuevos horizontes

Para septiembre de 1996 somos un grupo humano constituido por cerca de 700 personas. Nos organizamos en torno a 23 proyectos de investigación liderados por 36 profesores de la Universidad y por 9 directivos docentes. Este año ya son 50 las instituciones escolares y 15 los municipios a los que llega el Programa.

La red temática gira en torno a tres ejes: los procesos pedagógicos analizados desde las disciplinas, la vida cotidiana de la escuela y la organización escolar. Los primeros estudian los aspectos relacionados con el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales, la filosofía y las ciencias sociales. Los segundos se refieren a procesos que se viven en la escuela pero que no son objeto de estudio curricular tales como el bienestar escolar, el juego, la estética o la nutrición y los terceros buscan fortalecer la capacidad institucional de la escuela a través de estudios sobre el currículo, la co-

6. Sancho, J. M. & L. M. Millán (Comp.) (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

munidad escolar, la evaluación y la gestión.

La red humana se constituye en diferentes núcleos. El primero es la escuela o colegio donde hay un colectivo **RED**. El segundo, los directivos y profesores de diversas instituciones de una localidad, el tercero se configura a nivel regional y el cuarto a nivel nacional, en torno a los aspectos propios de cada proyecto de investigación. Las comunicaciones con profesores de otros países y las relaciones con grupos de investigación que trabajen en un mismo tópico son parte del compromiso de la Universidad que consiste en servir de espacio de encuentro y de puente entre los participantes y entre ellos y el mundo exterior.

Además de las construcciones conceptuales, de los avances metodológicos y de la cohesión que el grupo de profesores de la Universidad ha ganado, hay dos indicadores que permiten de manera inicial valorar al Programa. De una parte, en los colegios y escuelas donde se ha logrado el compromiso de un grupo significativo de profesores y directivos se han consolidado espacios para el estudio, el debate la investigación y la escritura. De otra, en los proyectos y escritos de los profesores, se observa una apropiación de elementos básicos de la disciplina y un rigor en sus planteamientos sobre su propia práctica pedagógica.⁷

Con miras a desarrollos futuros, se está trabajando en diversos frentes:

Fortalecer la autonomía escolar, apoyando los Proyectos Educativos Institucionales —PEI—. Este frente de trabajo incluye la investigación en cuatro áreas fundamentales de la escuela: la gestión, orientada a consolidar formas democráticas de dirección y nuevas maneras de asumir el pa-

pel de directivo docente; el currículo, con el propósito de apoyar a cada institución en la construcción de un currículo propio que responda tanto a las características locales como a las demandas de los llamados 'saberes universales' y de los retos de la sociedad global; la conformación de comunidad escolar que posibilite la participación de diversas fuerzas sociales en la vida de la escuela y la presencia de ésta en la vida ciudadana; y la evaluación como actividad que articula las dimensiones académica, organizacional y social de la escuela.⁸

Consolidar la incorporación de la cultura académica y su ética como ejes de la cultura escolar. El trabajo riguroso desde las disciplinas con el propósito de renovar las prácticas pedagógicas y la promoción del trabajo colectivo de profesores y directivos con el ánimo de abrir y dinamizar espacios de estudio para todos los que participan en la vida escolar, son tareas que demandan nuestra atención y se abren camino a través de la realización de un seminario permanente con los profesores de la Universidad que somos los primeros en reconocer nuestras necesidades de estudio.

Proveer recursos que hagan posible la publicación de los escritos de los profesores, abriendo un abanico de posibilidades, que parten de la investigación: los informes, los artículos, los materiales didácticos, las memorias de los eventos y las antologías de textos clásicos que muchas veces no se conocen en nuestro medio.

Apoyar la conformación y consolidación de nodos locales o regionales en torno a los colectivos que han fortalecido algún campo de la vida escolar, con el

fin de compartir su experiencia con otras instituciones. Estos nodos deben ganar autonomía tanto en lo académico como en lo administrativo para que el Programa descentralice su actividad.

Constituir redes telemáticas para que los profesores y las escuelas se puedan comunicar lo cual implica que se provea de alguna infraestructura de comunicaciones que facilite estos procesos, los cuales, como efecto colateral, incentivan la familiarización de los profesores con las nuevas tecnologías de la informática y la telemática para incorporarlas en su práctica pedagógica.

En nuestros cuatro años de trabajo hemos aprendido que en este país aún es posible soñar y convertir en realidades los sueños siempre y cuando se esté dispuesto a exigirse mucho para dar más allá de lo acostumbrado y se participe efectivamente en procesos cooperativos reconociendo y respetando las diferencias sobre las cuales es posible construir mundos nuevos. La formación del profesorado no escapa a estas exigencias; además requiere que se fortalezcan las relaciones con el conocimiento y se fundamente sobre la vida de las escuelas. □

7. Rodríguez, J. G (1996), Programa de fortalecimiento de la Capacidad científica en la Educación Básica y Media RED. Informe Ejecutivo 1994-1995 y Plan de Acción 1996, Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

8. RED (1995), Los Centros Educativos, Ejes del Desarrollo Investigativo: Una propuesta de Fortalecimiento de la Capacidad Institucional, Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Castro, J-O (1995), Gestión e Investigación en el Programa RED, Santa Fe de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Torres, G. (1995), Lineamientos Básicos para orientar una propuesta de investigación en torno a la evaluación en las Instituciones, Documento de trabajo, Santa Fe de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Política de formación de docentes en La Guajira

Gustavo Adolfo Arango R

Coordinador del CEID de La Guajira

Consideraciones generales:

Los educadores guajiros como todos los colombianos, junto con el Congreso de la República y la sociedad, trabajamos arduamente por una reforma educativa plasmada en la Ley 115 de 1994 y en la cual los maestros nos hemos comprometido con el mejoramiento de la calidad de la educación.

La esencia de la Ley General de Educación radica en haber sido capaz de mover todo el cimiento estructural de una cultura sustentada en la verticalidad del poder en todos los ámbitos y espacios del sector educativo: desde el aula, pasando por la escuela hasta llegar a las más altas esferas del Ministerio de Educación, al proponer un modelo pedagógico que transforma la enseñanza en lo fundamental, a partir del desarrollo de la auto-



nomía de la institución escolar para elaborar con formalidad y entusiasmo el proyecto educativo institucional. La adopción del PEI implica diseñar un currículo propio cuyo plan de estudios, me-

todologías y estrategias pedagógicas deben estar acordes con la realidad del entorno y los intereses de la comunidad educativa de cada región y en consonancia con los parámetros trazados en la Ley General, que van desde la implementación de unas áreas de conocimiento obligatorias, la incorporación de unas nuevas estructuras de administración de la escuela, conocidas como Gobierno Escolar.

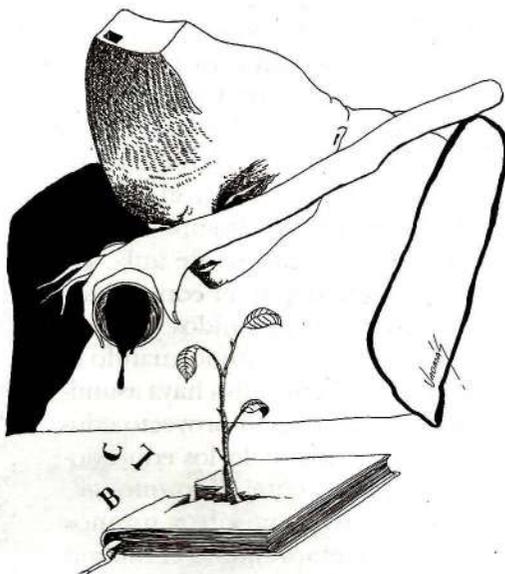
La Ley General concibe la educación como un proceso de formación integral y permanente desde una perspectiva cultural, social y humanística; también como requisito para que las personas realicen sus potencialidades al asumir y asimilar los factores culturales necesarios para participar inteligentemente en la sociedad y aceptar así la responsabilidad

con vista al desarrollo de una verdadera dignidad humana, al lado que hace personas críticas, activas, innovadoras, productivas y responsables, capaces de construir un nuevo país tan anhelado.

2. Una mirada evaluativa

Valoración del contexto en que se desenvuelve el docente guajiro:

La situación geográfica de nuestro departamento por ser zona de frontera, tanto terrestre como marítima, y el hecho de poseer una múltiple riqueza en recursos energéticos han creado unas condiciones socioeconómicas y culturales particulares que continuamente llevan al educador guajiro a vivir en condiciones precarias y difíciles para mantener el nivel de vida que le exige su profesión; lo que lo obliga a generar diversas alternativas que le permitan mínimamente integrarse en lo económico y en lo social, mas no en lo cultural, a la comunidad en donde desempeña sus funciones docentes. Prueba de ello es que en la actualidad se encuentren docentes laborando en más de una jornada escolar en planteles oficiales o privados, que existan maestros-taxistas, maestros-agricultores y un gran número se desempeñan como maestros-comerciantes; actividades éstas que, indudablemente, no le permiten al educador cumplir cabalmente sus funciones, desarraigándolo de un discurso pedagógico acorde con las necesidades de su entorno y, mucho más le impide contribuir al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad guajira y de una Colombia de cara al mundo moderno.



Algunas cifras esenciales:

Las cifras que se tienen sobre los niveles de profesionalización y formación de los docentes en el departamento son bastante preocupantes. Veamos algunas tomadas del Anuario Estadístico de la Secretaría de Educación Departamental en 1994:

— De los 4.359 docentes que laboran en instituciones públicas y privadas, 694 de ellos, que corresponden al 15.92% del total se encontraban aún sin escalafonarse. Del total de los escalafonados los grados 7º y 1º respectivamente el 14.31% y el 11.21% del total vinculado al sector. Finalmente, a la fecha sólo había dos docentes escalafonados en el grado 14, que porcentualmente corresponde al 0.04%.

— Si miramos los niveles de profesionalización o perfiles académicos la preocupación aún es mayor cuando encontramos 82 maestros que laboran con escasamente el título de educación primaria y de ese número 59 están localizados en el municipio de Uribia, en donde funciona una de las dos Escuelas Norma-

les que existen en el departamento. Además, el 26.5% no posee título docente, el 26.6% tiene el de Licenciado en Ciencias de la Educación; sólo nueve docentes que a la fecha tienen título de postgrado, de los cuales solamente uno es Magister en educación.

La frialdad de estas cifras debe permitirnos dimensionar el problema que ellas acarrearán y proyectar verdaderas acciones alternativas para su solución.

3. La autoformación del docente como un espacio de sentido

Hoy más que nunca a los maestros colombianos nos corresponderá no sólo ser actores del desarrollo y el cambio, sino protagonistas. Ello se observa en el nuevo paradigma de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que se están construyendo en una nueva escuela desde y hacia la comunidad. Se proponen unas rupturas que se sitúan no desde la intencionalidad que sugiere la Ley General sino que se requieren posturas que nazcan de nuevas lecturas de la realidad, que empecemos a dar respuestas a las preguntas que la cotidianidad nos plantea y nos obliga a ser auténticos en función de reelaborar un *proyecto pedagógico de colectividades democráticas y constructor de paz y desarrollo*.

Sólo con la investigación a partir de la experiencia y el quehacer en la escuela, confrontado con el sentir de la comunidad educativa, es factible la reflexión y análisis crítico. De esta manera, se formulan elementos tales como relaciones interpersonales, elaboración de currículos, diseños de nuevas metodologías y didácticas e implementación de

innovaciones pedagógicas, etc., que integran el desarrollo educativo a niveles de excelencia, reproductores de la cultura universal muy acordes con las aspiraciones de una sociedad colombiana con perfil de tolerancia y amante de la paz y el desarrollo en una democracia participativa; pero, que también contribuyen a la investigación de las distintas manifestaciones de la cultura popular y las tradiciones folclóricas.

Accionar el trabajo docente es repensar las herramientas, los recursos y las rutinas de la escuela. Es generar acciones comunicativas introduciendo interlocutores válidos que asuman la tolerancia como exigencia para la participación y para la construcción de ese proyecto de colectividades previamente consensado. El infortunio de las distancias que como consecuencia trae la información tardía, la carencia de niveles apropiados de formación académica y científica de nuestros docentes han contribuido a que en nuestro departamento el camino sólo comience ahora. Sin embargo, cuando la investigación bibliográfica nos remite a documentos como las Memorias, escrita y visual, de los dos Congresos Pedagógicos Nacionales realizados por CEID-Fecode y los 38 números de la Revista *Educación y Cultura*, al lado de los textos, documentos y material de apoyo que han aportado la Maestría en Evaluación Escolar (UPN-Uniguajira) y la Especialización en Planeación Integral (Unijaveriana-Uniguajira) al desarrollo educativo regional se encuentra uno con que existen etapas de obligado recorrido. Claro está, ajustado a nuestras particularidades de vida e interpretación de nuestra idiosincrasia.

Seguidamente a ese proceso de reflexión e interacción comu-

nicativa se sugiere un proceso de reeducación o reconstitucionalización de los saberes del maestro. Sabido es que institucionalmente el maestro es quien educa, pero la responsabilidad de su educación recae sobre él mismo. Así las cosas, el replantearse los procesos educativos de aula, en lo que tienen que ver con el desarrollo de los contenidos y la evaluación, tendrá sentido cuando la comunidad educativa haya asumido con entereza su proyecto educativo institucional y los educadores hayamos entendido que *sólo superándonos a nosotros mismos* habremos emprendido el camino para cumplir nuestra misión.

4. Formulación de la propuesta de formación para los docentes de La Guajira

Los educadores agremiados hemos entendido que frente a la organización para el desarrollo del sector se requiere adoptar posturas de conjunto que estén al alcance de los muchos intereses de cada uno de los afiliados, sobre la base del compromiso de contribución para el desarrollo educativo, entendiendo de éste que el problema central se asume como la existencia de bajos niveles de calidad, observada no por su producto, sino por el enajenamiento que la escuela hace de la vida: «cada vez son más frecuentes los estudios centrados en la práctica de aula como contexto del aprendizaje escolar y en el *docente* como sujeto cuyas acciones son determinantes para ofrecer condiciones pertinentes para el aprendizaje de los alumnos. Demuestran dichos estudios que factores tales como *el nivel de formación de los docentes, su organización en equipos de trabajo, sus nive-*

les de motivación, la representación que ellos se hagan de las potencialidades y posibilidades de sus alumnos, inciden de manera directa en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida» (Ordóñez: 1995).

Consideramos que todos los actores jugamos desde nuestras mejores potencialidades. De allí que se torne prioritario que la Asociación de Educadores de La Guajira se inscriba en la dinámica de la formación, tanto inicial como avanzada y de actualización de los educadores en ejercicio. Sustentados en la norma y en el reconocimiento de la valoración del perfil del docente guajiro emprendemos la iniciativa de desarrollar un *Plan de Formación de Docentes* encaminado como lo señala la ley a ...» *Promover y evaluar la oferta de capacitación y actualización de los docentes de acuerdo con los desarrollos curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos vinculados a los establecimientos educativos del área de su jurisdicción*» (Inciso 4, literal A, Art. 3, cap. I, Ley 60/93).

Política central

— Implementar a nivel departamental el diseño y la ejecución de procesos de formación permanente de docentes en ejercicio que establezcan las prioridades en materia de contenidos, niveles de formación y las metodologías necesarias para una efectiva concurrencia, soportados en criterios de calidad pedagógica, ética y científica; al igual que acompañar los proyectos de investigación educativa que se produzcan y continuar los procesos de profesionalización de los docentes en ejercicio que se adelantan por la modalidad de convenios cofinanciados e impulsar nuevos procesos de formación inicial y de formación avanzada.



Fotografía de Alberto Motta

Hoy más que nunca a los maestros colombianos nos corresponderá no sólo ser actores del desarrollo y el cambio, sino protagonistas. Ello se observa en el nuevo paradigma de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que se están construyendo en una nueva escuela desde y hacia la comunidad.

Proyectos

De formación permanente

— Desarrollar los programas de formación permanente y actualización de los maestros en ejercicio, que sean resultado de la concertación de las comunidades educativas y hayan sido recogidos en los Proyectos Educativos Institucionales, en los Planes Educativos Municipales y en el Plan Educativo del departamento. Estos programas de formación deben estar orientados a fortalecer una formación de calidad ética e idónea del docente, en-

tendido esto último como la construcción del sujeto autónomo conocedor de lo más avanzado de los conocimientos pedagógico, científico y tecnológico.

Proyecto N° 1. Difusión general del Código Educativo y sensibilización de la comunidad educativa para el desarrollo y puesta en marcha de los ejes transformadores que contienen las recientes normas educativas.

Proyecto N° 2. Acompañamiento a proyectos de autogestión tanto en la profundización de los saberes específicos, como en la implementación de nuevos modelos pedagógicos y/o didácticos.

Proyecto N° 3. Propuestas metodológicas para la elaboración de proyectos pedagógicos institucionales y acercamientos estratégicos para la interpretación del modelo normativo de la evaluación cualitativa.

Proyecto N° 4. Generación de espacios de interacción comunicativa para la construcción colectiva de mejores relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa, donde se valide la tolerancia y la convivencia pacífica como reflejo de una nueva ética e idoneidad moral y racional.

Proyecto N° 5. Superación, perfeccionamiento y accionar en evaluación escolar.

Proyecto N° 6. Proyectos en etnoeducación que contribuyan a afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso racional de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización de las etnias guajiras, basados en los criterios de integralidad, interculturalidad, flexibilidad y progresividad.

De investigación educativa

Privilegiar la investigación educativa permanente entendida como «el diálogo inteligente con la realidad», para con ello propender por una educación más integral.

Proyecto N° 1. Prácticas evaluativas en la educación básica y educación media en el departamento de La Guajira.

Proyecto N° 2. Por una adecuada utilización de nuestros recursos naturales y una Guajira con agua potable en el siglo XXI.

Proyecto N° 3. Diseño y elaboración de cartillas para la educación ambiental.

Formación inicial y avanzada

— Llevar a los más altos niveles de profesionalización académica a todos y cada uno de los docentes que laboran en el departamento.

Proyecto N° 1. Profesionalización en bachillerato pedagógico. Escuelas Normal de Uribia y de San Juan del Cesar solas o en convenios con otras norma-

les o instituciones de educación superior.

Proyecto N° 2. Profesionalización en licenciaturas en Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira e Instituto de Formación Técnica Profesional, Infotep, de San Juan del Cesar, solos o en convenios con universidades estatales o instituciones de educación superior que posean Facultad de Educación, sean nacionales o internacionales de reconocido prestigio.

Proyecto N° 3. Educación avanzada. Especialización en saberes específicos, maestrías y doctorados en Educación, Universidad de La Guajira en convenios con universidades estatales nacionales o internacionales de reconocido prestigio □

La Pedagogía y la Educación en la Televisión



ENCUENTRO

Una mirada semanal al campo educativo

Domingo de 8 a 8:30 de la mañana

Señal Colombia

Un programa producido
por la Federación Colombiana de Educadores

Cobertura Nacional,
sintonízelo en su frecuencia regional

Para Formar Ciudad



**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO**

IDEP

INFORMA:



Alcaldía Mayor de
Santa Fe de Bogotá, D.C.



DISEÑO GRAFICO IDEP

A docentes investigadores, grupos y centros de investigación, universidades, instituciones educativas organizaciones no gubernamentales y profesionales de diferentes áreas, interesados en contribuir a la cualificación de la educación y la pedagogía del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá, que próximamente abrirá nueva Convocatoria para presentación de Programas de Formación Permanente de Docentes conducentes o no a créditos para el ascenso en el escalafón y para la presentación de Proyectos de Investigación en las modalidades de Apoyo y de Fomento.

Las políticas y lineamientos generales del Instituto, como marco de referencia para la formulación de dichas propuestas, pueden ser reclamados en el IDEP, en la Carrera 19A No. 1A - 55



CARTA ABIERTA

IDEP

Asunto: Certificados para Escalafón Docente



Alcaldía Mayor de
Santa Fe de Bogotá, D.C.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, convoca a los docentes usuarios de la antigua Dirección de Investigación para la Educación - Centro Experimental Piloto, DIE - CEP, del Distrito Capital, para que se acerquen a reclamar los certificados expedidos, válidos para ascenso en el escalafón, en su calidad de alumnos o capacitadores, correspondientes a los programas de capacitación realizados entre 1980 y 1996.

Esta convocatoria también está dirigida a los usuarios de los programas realizados por Universidades e Instituciones Capacitadoras, aprobados por la DIE - CEP.

La oficina de Registro y Control (of: 104) del IDEP, ubicada en la Carrera 19A No. 1 A - 55 atenderá a los docentes que soliciten sus certificaciones a partir de la fecha y hasta el 28 de Febrero de 1997, de Lunes a Viernes, en jornada continua, en el horario de 7:00 a.m a 6:00 p.m.; dichos documentos podrán ser reclamados personalmente o con autorización escrita del interesado.

Después de esta fecha estipulada como plazo límite, el IDEP no atenderá aclaración ni actualizaciones para dar así por finalizada la tramitación de acreditación con normatividad anterior a la Ley General de Educación y al Decreto 709 del 17 de Abril de 1996.

Santa Fe de Bogotá D.C. Noviembre de 1996

PRIMER AVISO

DISEÑO GRAFICO IDEP

Estados Unidos: Estrategias para la formación de nuevos docentes

Alberto Rodríguez Pinzón,*
Ph.D.

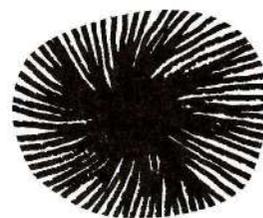
Asesor del Icfes,
Consultor del Banco Mundial para el sector
educativo
y profesor de la Universidad de los Andes.

En su libro *School teacher: a sociological study* (1975), D.C. Lortie hace el más completo análisis de la vida docente y en él describe con asombrosa exactitud y crudeza los retos institucionales, pedagógicos y personales que enfrenta el maestro cuando asume la tarea de enseñar en una institución educativa. Me es, pues, difícil no partir del trabajo de Lortie y de sus secuelas investigativas en este documento que presenta y comenta algunos esfuerzos para la preparación de docentes nuevos en los Estados Unidos.

Lortie (1975) y luego muchos otros estudios (March & Olsen, 1976; Meyer & Rowan, 1978; Weick, 1976) revelaron algunas características fundamentales del docente y su labor: (1) niveles muy altos de aislamiento e independencia como resultado de una estructura organizacional poco acoplada -una cosa es lo que un colegio dice hacer y otra bien diferente lo que el docente hace cuando cierra la puerta del salón de clase— (2) unos niveles de motivación muy bajos producto

en parte de estructuras jerárquicas planas, pocas oportunidades de ascenso (3) unos niveles altos de rutinización en la tarea instruccional, y (4) un prestigio social muy disminuido que genera un ciclo vicioso de mala remuneración, alta deserción por parte de los maestros y poca capacidad de atraer a los más capaces para la tarea docente.

Este diagnóstico y todos los que se derivaron a partir de él, han generado incontables esfuerzos dirigidos a reformar la actividad docente. Programas como los escalafones, los sistemas de



* Alberto Rodríguez Pinzón es ingeniero industrial de la Universidad Javeriana, Magister en Educación, Magister en Administración Pública y Ph.D. en Administración y Políticas de la Educación de la Universidad de Michigan. Actualmente es asesor del Icfes, Consultor del Banco Mundial para el sector educativo y profesor de la Universidad de los Andes.

participación en decisiones institucionales, la enseñanza en equipo, y los equipos interdisciplinarios de enseñanza han sido algunos de los muchos esfuerzos que se han implementado para atraer y retener a los mejores en la tarea docente (Little, 1990). Aunque se reportan algunas mejorías individuales y aisladas (Johnson, 1990), ninguno de estos programas ha producido el efecto "macro" esperado y como consecuencia, en términos generales la tarea de enseñar hoy sigue siendo muy parecida a la labor docente de hace 25 años (Rowan, 1995). La atención, entonces, se ha centrado en los programas mediante los cuales el sistema educativo norteamericano prepara a quienes serán sus maestros. Estos programas son ofrecidos por universidades oficiales, mixtas y privadas que son avalados por los sistemas de certificación que cada Estado ha construido. Estos sistemas de certificación no son federales (es decir, un maestro graduado de un programa en Florida posiblemente tenga que homologar su certificado para poder enseñar en Michigan), aunque numerosos Estados han establecido convenios de reciprocidad.

Los programas tradicionales

La formación de maestros ha pasado por varios ciclos y se ha basado en diversas perspectivas de la teoría y la práctica. Por ejemplo, la perspectiva tradicional de la capacitación de maestros en la "técnica pedagógica" —ejemplarizada en los modelos de instrucción de Hunter— busca que el docente en preparación aprenda tecnicismos pedagógicos tales como manejo de disciplina, distribución de tiempo, dis-



El desconocimiento en las áreas del conocimiento y la poca profundidad en los contenidos es uno de los puntos más críticos en el cuerpo docente actual a nivel de secundaria en los Estados Unidos (Bacharach, Conley & Shedd, 1986). El caso colombiano, seguramente es más dramático por las pésimas condiciones laborales y laxos requerimientos académicos que se exigen para la enseñanza.

tribución espacial, relación con padres de familia e incluso propone un manual con numerosas estrategias para reaccionar en situaciones predecibles o frecuentes. Asume esta perspectiva que el maestro es un instrumento de la escuela para la transmisión de conocimientos y que por ello, debe ceñirse a procedimientos y parámetros mecanizados y señalados por la escuela. Esta práctica tradicional de formación de maestros es la más generalizada aún hoy en los Estados Unidos. Las universidades, en su mayoría locales, cuyo germen fueron las Escuelas Normales han continuado con esta práctica. —

Sin embargo, estas tecnologías de "control de clase" (classroom

management) han generado diversas reacciones. Por un lado, se utilizan con algún éxito para la enseñanza de las habilidades y conocimiento mínimos (basic skills) ya que garantizan una estructura programada y sistemática de clase que permite concentrar los esfuerzos en que los estudiantes adquirieran estas habilidades y conocimientos mínimos. Los currículos son claramente definidos y las metodologías evidentemente inflexibles. Por otro lado, los movimientos constructivistas de la educación obviamente chocan con esta perspectiva de manejo del aula de clase (Sullivan, 1967; Erikson, 1963). Además, la creciente mezcla multicultural de los estudiantes ha llevado a los educadores a plantear la necesidad de enseñar con metodologías sensibles a las experiencias de cada grupo humano que hace parte de la multiculturalidad (Paley, 1979; Sleeter, 1991). Finalmente, el incremento de tasas de deserción y repitencia ha sido atribuido a metodologías como ésta, que buscan que el educando se adapte al modelo escolar y no que el modelo escolar responda a las necesidades del educando (Oden, Kelly, and Weikart, 1992).

La mayoría de estos programas tienen una duración de cuatro años y reciben a los estudiantes que ingresan procedentes de la educación secundaria.

Los programas modernos

Los programas modernos nacieron en las universidades más grandes en donde los recursos para la investigación e innovación son mucho mayores. En efecto, a partir de estudios sobre el contexto de la enseñanza escolar, se rediseñaron algunas de las prácticas de capacitación do-

cente. Todo este esfuerzo fue alimentado por una gran cantidad de estudios sobre el docente, su labor y su contexto, concentrándose en aspectos diferentes a los de formas de instrucción (Rowan, 1995). Esto se debe en parte a la dificultad que hay para definir y medir las formas de instrucción en el aula, pero también al reconocimiento de que otros aspectos afectan de manera significativa la actividad docente. Todos estos estudios coinciden en que aparte de la interacción en el aula, el docente está expuesto a muchos otros retos y dificultades adicionales. Por esto, una primera consideración que muchos de estos programas de reforma han tenido es el entender la docencia no como una actividad exclusivamente pedagógica sino como una labor compleja enmarcada dentro de unas características institucionales y laborales muy precisas. Es decir, para muchos de estos programas en los Estados Unidos no se trata de *enseñar pedagogía*. La enseñanza de la pedagogía (entendida como métodos y estrategias para el exitoso manejo del aula y la efectiva transmisión de conocimientos) constituye una porción mínima de la formación del maestro que —por demás— parece no tener efecto alguno sobre las prácticas del docente en la vida profesional.

En este sentido, la investigación de la vida de los docentes sugiere que ellos, en gran medida, aprenden a enseñar en la observación e interacción con otros docentes antes que como resultado de su educación formal (Lortie, 1975). En efecto, antes de ser docentes los profesores fueron estudiantes que pasaron hasta 10.000 horas en presencia de sus profesores. Esta experiencia, sin duda, tiene tal vez el más poderoso efecto en el desarrollo

de las ideas que se forma el individuo acerca de la enseñanza y de su imagen de las características del “buen profesor” (Lortie, 1975). Es a través de estos programas que se institucionalizan prácticas en escuelas de por lo menos seis meses (“student-teaching”) como requisito de grado y cursos acerca del contexto al que está sometido el maestro, en temas de la sociología, la filosofía, la administración, y las políticas educativas.

La mayoría de estos programas reciben a los estudiantes una vez éstos han cursado un ciclo básico de estudios universitarios. Después de este ciclo básico (2 años, generalmente), los estudiantes declaran su área de concentración específica en educación. Desde ese momento, el estudiante hace el ciclo de dos años dentro del cual se incluyen los seis meses de práctica.

Los programas alternativos

Los programas alternativos surgen de una necesidad real del sistema por atraer más y mejores profesionales a la tarea docente. En los Estados Unidos, como en Colombia, el desprestigio social del maestro llevó a que los aplicantes para ingresar a la tarea docente lo hicieran antes que por una libre escogencia de vida, por los estándares académicos comparativamente bajos para ingreso. En efecto, el perfil de la persona que habitualmente ingresa a la educación es muy particular. Los cohortes que ingresan a las facultades de educación en los Estados Unidos y en muchos países más, tienen promedios de pruebas de estado más bajos que casi todos los demás cohortes que ingresan a otras carreras (Good-

man, 1993; Kearney, 1994). En este sentido, los datos del Icfes demuestran que Colombia no es la excepción. Así, a la docencia no están ingresando las personas con mejor preparación y capacidad académica. Paradójicamente, la investigación señala que, por ejemplo, uno de los mayores predictores del éxito académico de estudiantes es el conocimiento y manejo que tenga el maestro del tema a enseñar (Chiang, 1996).

Así las cosas, algunas universidades iniciaron programas para atraer a profesionales de otras áreas a la educación. Haciendo uso de las altas retribuciones de tipo personal que la tarea docente ofrece, se buscó atraer un mercado de profesionales descontentos con su actividad y deseosos de dar sentido de servicio a su vida. Para esto se crearon programas cortos e intensivos que, simultáneamente, otorgan un Magister en Educación y una certificación estatal para enseñar. Estos programas son, por demás, cortos —en algunos casos de un año— y con un componente altamente práctico.

La estructura de estos programas incluye un semestre de clases sobre teoría educativa y un semestre de práctica en escuelas con constante *feedback* y análisis grupal de las experiencias del cual, además, nacen procesos de investigación en el aula. Esta perspectiva para la formación de maestros ha sido conocida en la teoría educativa como “practicantes reflexivos”.

La perspectiva del “practicante reflexivo” fue tempranamente sugerida por John Dewey (1909/1933) y realmente desarrollada por David Schon (1983). En ella, el maestro reflexiona sobre su propia experiencia y práctica para que, a partir de su reflexión, desarrolle su propio

modelo de trabajo en el aula. Es decir, al docente en capacitación no se le enseña a enseñar sino más bien a observar y reflexionar a partir de su propia práctica para que él mismo desarrolle su estilo y método. Por lo anterior, se hace importante que el docente reciba la base mínima de preparación en filosofía, historia y sociología de la educación como marco conceptual para la reflexión que él o ella misma hace (esto sucede durante el primer semestre). La formación mínima en el contexto de la tarea docente, en muchos casos se inicia con un regreso al estudio de los padres de la educación contemporánea (e.g. Aristóteles, Platón, Rousseau, Dewey, Piaget), permite que el docente valore la educación y sus métodos a partir de su experiencia y de una comprensión del contexto en que se da el proceso educativo.

Desde el punto de vista de los contenidos, estos programas alternativos ofrecen interesantes ventajas. Se sabe que uno de los mayores predictores del éxito académico de estudiantes de matemáticas de noveno grado es la preparación en matemáticas que haya tenido el profesor que enseña el curso (Chiang, 1996). Curiosamente, la formación pedagógica (entendida como "cursos de educación") no parece tener un efecto muy significativo en el éxito académico de los estudiantes (Chiang, 1996; Miller, 1996). Los estudiantes que acce-



den a estos programas llegan con una preparación profesional en un área del conocimiento (la ingeniería, la biología, el derecho, la economía, etc.) que de alguna forma es garantía de un manejo mínimo de contenidos académicos especializados. El desconocimiento en las áreas del conocimiento y la poca profundidad en los contenidos es uno de los puntos más críticos en el cuerpo docente actual a nivel de secundaria en los Estados Unidos (Bacharach, Conley & Shedd, 1986). El caso colombiano, seguramente es más dramático por las pésimas condiciones laborales y laxos re-

querimientos académicos que se exigen para la enseñanza.

Esta perspectiva de formación de nuevos maestros, a su vez, coincide con la necesidad e interés de reformar la escuela en su totalidad para que ésta replantee sus procedimientos, valores y objetivos. En este sentido, las universidades que ofrecen estos programas alternativos están a la vanguardia de la reforma educativa en los Estados Unidos. La voluntad política del gobierno de los Estados Unidos con este proyecto de innovación educativa se reflejó en una inversión millonaria en el programa New American Schools

lanzado en 1992 por el Presidente George Bush (U.S. Department of Education, 1992).

Ahora bien, el modelo de "practicante reflexivo" no está exento de dificultades. La principal es quizá asumir que el personal docente tiene el tiempo para cumplir la doble función de enseñar y reflexionar en su práctica (Goodman, 1993). Por otro lado, está aún por verse si estos profesionales que ingresan a la docencia a través de programas alternativos tienen los efectos esperados en el rendimiento educativo de los estudiantes. Hay que determinar si estos profesionales, además, perduran en el sistema educativo de los Estados Unidos en donde el tiempo promedio de permanencia en el sector es ligeramente superior a los cinco años.

Comentario final

Este resumen de tendencias y experiencias en la formación de nuevos docentes en los Estados Unidos no pretende ser exhaustivo. Por el contrario, han de ser muchas las experiencias individuales innovativas de instituciones en ese país. Estas experiencias individuales son posibles gracias a un sistema altamente descentralizado y a una voluntad política notable para fomentar los experimentos e innovaciones en el sector educativo. Las tres estrategias aquí descritas —la tradicional, la moderna y los alternativos— han sido caracterizadas para explicar mejor sus características anotando que, frecuentemente, en un solo programa se encuentran elementos de cada estrategia □

Septiembre 6 de 1996

Bibliografía

Bacharach, S.B., Conley, S.C., and J.B. Shedd (1986). Beyond career ladders: structuring teacher career development systems. *Teachers College Record* 87, 563-574.

Chiang, F. (1996). *Teacher effects on student achievement*. Paper in progress; to be presented in AERA, April 1996. The University of Michigan, Ann Arbor.

Dewey, J. (1962). *The relation of theory to practice in education*. Cedar Falls, IA.: Association for Student Teaching (Original work published in 1904).

Goodman, F. (1993). Panel: "Education in a Multicultural Society". The University of Michigan, Ann Arbor.

Jefferson, A. (1991). Panel: Organization and control of American Schools. The University of Michigan, Ann Arbor.

Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, Basic Books.

Kearney, P. (1994). Panel: "Finance of Education". The University of Michigan, Ann Arbor.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record* 91, 509-536.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.

March, J.G. and J.P. Olsen (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway, Universites forlaget.

Meyer, J.W. and B. Rowan (1978). *The structure of educational organizations*. In Meyer & Associates, *Environments and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.

Miller, R. (1996). *Teacher's characteristics and their effects on student achievement in mathematics*. Paper in progress; to be presented in AERA, April 1996. The University of Michigan, Ann Arbor.

Oden, S., Kelly, M. and D. Weikart (1992). *Challenging the Potential*. High/Scope Press, Ypsilanti, MI.

Paley, V. (1979). *White Teacher*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Rowan, B. (1995). *The Organizational Design of schools*. In Bacharach and Mundell *Images of Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.

Sleeter, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. State University of New York Press, New York.

Sullivan, E. (1967). *Piaget and the School Curriculum*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canadá.

U.S. Department of Education (1992). *America 2000: an education strategy*. U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1-19.

Santillana
Calidad y compromiso con la educación

- BOGOTANORTE Calle 80 No. 9-69, Tel: (91)218 99 35 • BOGOTA SUR Carrera 34D No. 5-54 sur, Tel: (91)713 75 92
- COSTA ATLANTICA Carrera 53 Calle 70 Esquina, Local 2-214 Gran Centro, Tel: (953)564 163, Barranquilla • ANTIQUIA Calle 34 No. 81A-84, Tel: (942) 505 232, Medellín • ORIENTE Edif. La Triada Ofc. 303, Tel: (976) 422 913, Bucaramanga • CENTRO Carrera 3 No. 41-121, Tel (982) 645 202, Ibagué
- OCCIDENTE Calle 10A No. 65B-20, Tel: (923) 393 916, Cali.

en educación SER PRIVILEGIADO



VIGILADO
SU PRESENCIA EN EL
ESTRIBO FAMILIAR

ES... " tener resuelto desde ya el futuro de mis hijos. **CONFENALCO** me presta la plata para pagarles hasta el posgrado. A mi esposa la están asesorando para que monte su microempresa de confecciones, mi hijo está en clases de guitarra y la niña está en **CRISOL**, un programa que es pura creatividad. Allí explora todas sus posibilidades desde la música, el computador, la danza, la ciencia y el cine; yo estoy complementando mi tecnología con cursos de capacitación laboral y recibo clases de inglés. Además mi prima está terminando su bachillerato".

**LA EDUCACION UN PRIVILEGIO MAS DE LA FAMILIA
CONFENALCO**



La formación de maestros en España y el Proyecto Toyotista

José Gimeno Sacristán

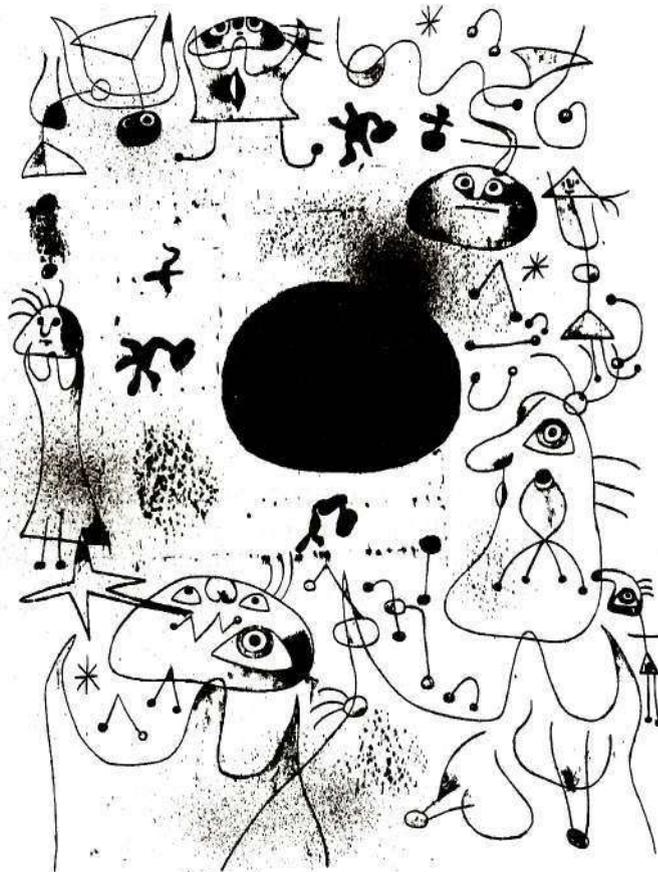
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, España.

Entrevista de Lourdes de Quevedo Orozco

Académica del Departamento de Radio de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

¿Cómo funciona el sistema formador de maestros de educación básica en España?

En España este sistema consiste en la asistencia durante tres años a las instituciones de formación, que se llaman Escuelas Superiores de Formación del Profesorado o Escuelas de Magisterio —las clásicas Normales— para los profesores que van a atender la educación infantil y la educación primaria. Tres años después de la enseñanza secundaria y del curso que garantiza la entrada a la universidad llamada "COU". Ahora va a transformarse este sistema. Pero básicamente va



a permanecer el mismo esquema.

Es uno de los problemas que algunos querríamos haber visto solucionado, logrando una mayor prolongación de la formación. Las escuelas de formación del profesorado son las viejas instituciones legadas del siglo XIX, con profesores universitarios, pero no siempre con las plenas capacitaciones docentes e investigadoras. En ese sentido, estamos en un proceso de transformación, de integración de estas escuelas de formación en instancias típicamente universitarias y, en la mayoría de las universidades españolas, se están configu-

Tomado de la Revista *Pedagogía*, No. 6, Abril/Junio de 1996, Universidad Pedagógica Nacional de México.

rando facultades de educación, donde los maestros adquieren los títulos de profesor pero, además, después pueden seguir graduándose en licenciaturas y doctorados. Es el sistema que predomina en las universidades españolas.

Estos centros, desde 1970 aproximadamente, están integrados plenamente a la universidad. Pero no tienen igual carácter universitario, de cara a la opinión pública y a los académicos, que el que tienen las facultades de medicina, química, etcétera. O sea, es un proceso de integración históricamente en marcha.

¿Cómo podría usted valorar este sistema de formación?

Es un sistema heredado del pasado y el pasado nos transmite todas sus tradiciones positivas y también sus efectos negativos.

En general, las instituciones de formación de profesores no son instituciones académicamente pujantes, inquietas, críticas, propositoras de nuevos programas. Pero esta apreciación sería injusta para equipos muy importantes que están haciendo investigación interesante, que practican movimientos de renovación de la práctica en las aulas.

Si tuviera que emitir un juicio genérico global, diría que son instituciones bastante conservadoras en lo pedagógico. Y tienen un problema que se enraiza en su propia tradición. Es que buena parte del profesorado de estos centros de formación no tienen experiencia docente en el sistema educativo normal, de primaria o secundaria.

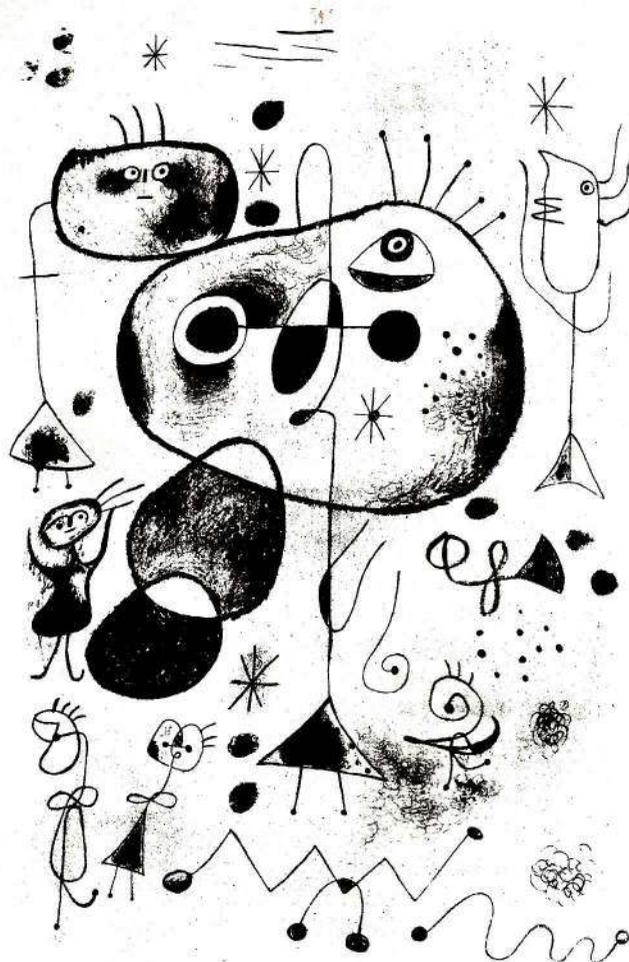
Es decir, hay una falla muy notoria y evidente en la integración de la teoría y la realidad que van a ver los alumnos en la práctica. No en el sentido de que estas escuelas tengan que dar destrezas muy concretas, sino en el sentido de que la práctica hay

que tenerla como referente para analizarla, criticarla, proponer alternativas. En ese sentido diría que falta la dialéctica y la integración entre conocimiento y práctica pedagógica. Pero es un problema universal de todos los sistemas de formación, en mayor o menor grado; en esto no somos ni peor ni mejor que otros muchos países medianamente grandes. Como en todos lados, hay gente muy interesante y grupos muy importantes que editan revistas, practican reuniones donde ponen en conjunción investigaciones, etcétera.

¿Se han instrumentado en España algunos ajustes para ligar la teoría y la práctica en la formación docente?

El plan de estudios o el currículum consta de dos partes fundamentales. Uno son los créditos de materias pedagógicas, sociológicas, psicológicas, didácticas, con un peso muy importante en la didáctica específica de la materia en la cual vaya a especializarse el profesor. En educación primaria son las disciplinas básicas: matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales. Después están los especialistas de música, educación física y educación especial.

Este currículum teórico, cada profesor lo relaciona —como puede y le da a entender su buen ingenio— con la realidad educativa. Es aquí donde yo soy pesimista, pues no hay una relación entre lo que se enseña de sociología, por ejemplo, y la realidad social de la educación.



Hay un componente de formación del currículum muy importante, le llamamos *practicum*. Los alumnos tienen que asistir a las aulas para observar y practicar. Son ayudados por los profesores del centro de formación, quienes fungen como tutores, y también por los profesores del sistema educativo de primaria, quienes los reciben en sus aulas. Es decir, la poca formación práctica, el

conocimiento de la realidad escolar, la obtienen los alumnos por este contacto directo, más que por las asignaturas de su plan de estudios.

Estamos poniendo el énfasis, precisamente ahora, en las reformas que tratamos de implementar desde hace cinco o diez años, para realizar este *practicum* en buenas condiciones. Pero hay un problema: para que la formación teórico-práctica sea eficiente y dé los resultados que se apetecen tiene que contar con una dedicación muy importante del profesorado de la escuela de formación, del Centro de Formación de la Facultad de Educación o de la Escuela de Magisterio. Y tiene que haber muy pocos alumnos en formación. Y el problema más importante de la formación de profesores que tenemos en España es su masificación. Hay grupos de ciento cincuenta alumnos por aula, con un profesor que da didáctica y currículum. No le pidamos a ese profesor que haga maravillas para relacionar teoría con práctica.

En teoría, hay unos parámetros que coinciden más o menos con lo que hoy son todos los sistemas de formación: una base cultural científica general de conocimientos en matemáticas, en lengua. Una base de formación en conocimientos de ciencias de la educación, sociología, psicología, organización escolar, didáctica, currículum. Y un componente práctico que se suele realizar en dos etapas (cada universidad es libre de hacerlo como guste o como pueda). El modelo dominante es que esa etapa práctica, el *practicum*, tiene dos tiempos. En el primero, los alumnos van a observar. Actúan de analistas de la práctica que ven, tienen que



realizar un proyecto, una memoria escrita de lo que han hecho, lo que han visto, han apreciado y lo comentan. Es decir, hacen análisis del diario que han tenido que llevar. La segunda parte de este *practicum* consiste en tener actuaciones directas, supervisadas por el profesor de educación primaria que los recibe en su aula. Ahí practican entre dos y tres meses aproximadamente, formándose en los centros reales de educación.

Cuando los alumnos son encuestados, expresan su enorme aprecio por esta etapa de formación práctica, más cuando han tenido profesores que se han ocupado por orientar la observación. La observación no es un ejercicio directo con la práctica. Yo veo en la práctica lo que mis esquemas me permiten ver. Entonces el profesor que des-

de el centro de formación pedagógica puede en el alumno los esquemas de percepción, logra percepciones mucho más ricas, críticas, inteligentes. Ahí están los esfuerzos, pero queda mucho por caminar.

Ante el problema de la masificación ¿cómo podemos adoptar el concepto de modernización educativa a la realidad de nuestros países latinoamericanos, sin excluir a las grandes mayorías?

La palabra modernización es muy ambigua.

Hay un filósofo español que dice: "Moderno es aquello que permanece cuando se pasa de moda". Es decir, que lo moderno es aquello que contribuye realmente a cambiar la sociedad.

Desde un punto de vista más estricto, por modernización se entiende la apertura económica hacia economías más abiertas y competitivas del mercado.

Por modernización también se entiende el desarrollo de la ciencia y del conocimiento científico, en contra de las culturas dominadas por el oscurantismo eclesiástico, las tradiciones, etcétera.

Por modernización se entiende la posibilidad de que un ciudadano se pueda mover libremente por el mundo.

Por modernización se entiende la capacidad de los ciudadanos de intervenir en los asuntos públicos en unas democracias que respeten los intereses.

Y después, por modernización se entiende vulgarmente estar al día, estar actualizado.

Los procesos de modernización en el sentido económico son los que están dominando el discurso actual. Se habla de apertura económica, de supresión de fronteras económicas,

de apertura de los mercados para fomentar la competitividad, de mercados libres con capacidad para autorregularse y generar una economía productiva y rentable, de ciudadanos diligentes, etcétera.

A mí me gusta detenerme en otro sentido. La modernización implica desde la Revolución Francesa que los ciudadanos sean libres y cultos. Implica que haya solidaridad, libertad y fraternidad. Y un país que no tiene sus estructuras educativas modernizadas, que no tiene calidad en su sistema de comunicación del conocimiento y una población alfabetizada rigurosamente, pues difícilmente se puede decir que sea un país moderno, por mucha economía moderna que tenga.

Se habla mucho más de libertad económica que de igualdad, de libertad política o de libertad cultural. La duda es si países no modernos cultural, científica y políticamente, pueden ser realmente modernos en lo económico.

La modernización implica la democratización. Y la democratización en educación implica comprometer al pueblo en el desarrollo de su sistema educativo, que se establezcan comunidades educativas, que se responsabilicen los ciudadanos con su sistema educativo, que la gente participe y exprese sus preocupaciones, y el Estado desempeñe un papel legítimo para modernizar económica, política y científicamente al país.

¿Considera que la gestión escolar toyotista tiene un fundamento democratizador?

El modelo *fordista* es la producción en cadena, donde el trabajador está en una cadena de producción, hace lo que le mandan en una tarea muy concreta. La racionalidad del conjunto se ga-

rantiza en la medida que cada trabajador hace eficazmente la microtarea encomendada. Es decir, el trabajador es un eslabón de una cadena donde él no gobierna la racionalidad del conjunto, donde él no interviene en las decisiones del conjunto, sino que se le pide ser un instrumento acoplado.

En el *toyotismo* el trabajador ya no es un eslabón en la cadena de producción sometido al designio de la racionalidad del conjunto, vigilado por el supervisor, el capataz, el experto o el ingeniero que gobierna la cadena junto con el dueño, el empresario o el que mantiene la racionalidad. En el *toyotismo* el trabajador está organizado por círculos de calidad, interviene con críticas y análisis para mejorar la productividad. *Toyotismo* viene de la fábrica Toyota, lo mismo que *fordismo* viene de la producción de Ford.

Desde el punto de vista antropológico educativo se trata de una visión nueva, donde además de la competencia técnica de hacer está la competencia de pensar sobre lo que se está haciendo.

Trasladado al mundo de la educación, el modelo *fordista* querría decir que el maestro hace lo que la administración o el patrón le manda que haga y obedece y hace lo que está estipulado. El maestro es un ejecutor de las políticas educativas, de los programas que le dicen que hay que implementar y hace o disimula que lo hace y lo oculta. Es un profesor "obrero".

El profesor de modelo *toyotista* en la educación es un productor, llamado a participar activamente en el diseño y mejoramiento del producto educativo. Está llamado a decir cómo debemos hacer, porque él es parte interesada en mejorar la calidad del producto.

Pero no nos engañemos, el *toyotismo* dice que la motivación de los trabajadores mejora cuando participan. La motivación es tan importante que mejora el clima de la producción y la productividad en la empresa. Es decir, es un reto para un trabajador más formado, donde el férreo capataz que en el *fordismo* le obligaba a someterse en la producción, ahora el conocimiento le dice cómo tiene que mejorar las cosas. Pasamos de un trabajador obediente a uno inteligente; de un profesor obediente a uno activo y autónomo que dice, piensa y discute la educación.

El problema es que este modelo exige profesores mejor formados y sin ellos no se puede pensar, discutir y mejorar la práctica docente.

Escuchar al profesor para que nos cuente qué problemas tiene, eso es siempre interesante, y procurar que entre ellos mejoren, es evidente. Por eso se dice que hoy el conocimiento es un elemento de la actividad empresarial, porque forma parte de la capacitación de sus trabajadores, la cual tiene que contribuir a hacer la empresa más productiva, más rentable y más competitiva, como dicen los empresarios y economistas.

Una premisa del *toyotismo* tiene que ver con una psicología distinta del trabajo: no creer que el trabajador es eficiente porque hay una disciplina que le obliga a ello, sino que lo es porque trabaja más a gusto.

Estas políticas dicen que los trabajadores y profesores se sienten más satisfechos de su trabajo, lo cual, evidentemente, es un indicador de calidad. Pero no por ello los profesores van a hacer mejor producción, por el hecho de hablar, de coordinarse, de discutir su proyecto. Es una condición *sine qua non* para que mejore la calidad, pero no es su-

ficiente. Es una condición necesaria, pero insuficiente para que mejore la calidad.

Para que el trabajador esté a gusto y colabore tiene que sentir no sólo la mejoría en la productividad de su empresa, sino que ésta repercuta en la mejoría de su salario y en sus condiciones de vida. Pensar que lo que hay que buscar es sólo que los trabajadores estén más contentos sin que repercuta en sus condiciones salariales, es plantear una utopía.

¿Qué ha ocurrido en España?, ¿cómo está el toyotismo en el sistema educativo?

El toyotismo es una especie de imagen, de racionalización empresarial que contribuye a racionalizar la forma de gestionar la educación. No quiere decir que antes los centros fueran *tayloristas* o *fordistas* y ahora sean *toyotistas*; eso es una metáfora que contribuye a pensar las cosas de manera diferente y a dotarlas de una legitimidad distinta.

Se ha descentralizado el sistema educativo, el Ministerio de Educación dice que lo que hay que hacer en el currículum es alcanzar unos objetivos determinados, pero que los profesores tienen la autonomía y la responsabilidad educativa de rellenarlo de acuerdo con las condiciones de la enseñanza de su centro, de acuerdo con su proyecto educativo. Les está estimulando para que se reúnan en el centro, piensen lo que están haciendo, discutan lo que han hecho, lo evalúen, analicen, lleven a cabo eso que llamamos investigación en la práctica, discutan sobre lo que van a hacer, lo que están haciendo y lo que han hecho. Es decir, la investigación en la acción. Hay un llamado y hay respuestas desiguales, según los lugares y los sitios. El llamado consiste en que

los profesores dejen de pensar que el Ministerio de Educación tiene que decirles cómo tienen que hacer las cosas. Lo cual no quiere decir que el Ministerio o la autoridad política administrativa no tenga un control sobre la situación. Los controles se mantienen, se sigue evaluando y para ello se ha creado el Instituto de Control y Evaluación de la Calidad. Ahí se realizan pruebas de evaluación del rendimiento del sistema, se controla muy bien el currículum por unos mínimos y la autoridad ministerial aprueba los textos antes de ser vendidos en el mercado.

Lo que no tenemos es el control de algunos países como Estados Unidos e Inglaterra, que además de tener un currículum nacionalmente asegurado, laxamente regulado y vigilado, aplican pruebas terminales a los alumnos para ver lo que han rendido y para darles o no la titulación final del ciclo de estudios. Eso afortunadamente no lo tenemos, porque políticamente no puede prosperar. Es decir, hay un control del currículum, de lo que llamamos un control del proceso y no de los productos logrados. Cuando el control se ejerce sobre los productos se logra una mayor efectividad de control de los maestros. Por eso digo que nosotros afortunadamente tenemos una intervención burocrática que es mejor que la intervención sobre los productos.

En esta etapa histórica, como consecuencia del proceso democratizador en las instancias educativas, en España a los directores escolares los elige la comunidad educativa, el claustro de profesores, los padres y los representantes de alumnos, lo mismo que a las autoridades académicas de la universidad y a los directores de los departamentos universitarios. Y esto va de la mano de

dos grandes líneas de actuación política. Primero, la descentralización del currículum. El ministerio y la administración política administrativa dice: "a los maestros, que sean profesionales activos en la mejora del producto".

Por otra parte, ha habido un avance democrático importante desde 1978. La participación organizada de todos los sectores en el sistema escolar dirigida a concretar el proyecto educativo de cada centro, junto con la descentralización del currículum y la democratización de la gestión, provoca un mayor protagonismo y una mayor responsabilidad de los centros escolares. Por lo tanto hay un llamado a que los profesores sean más competentes, más comprometidos con su comunidad.

Se trata del anuncio de un modelo pedagógico antropológico nuevo. Es un reto del futuro.

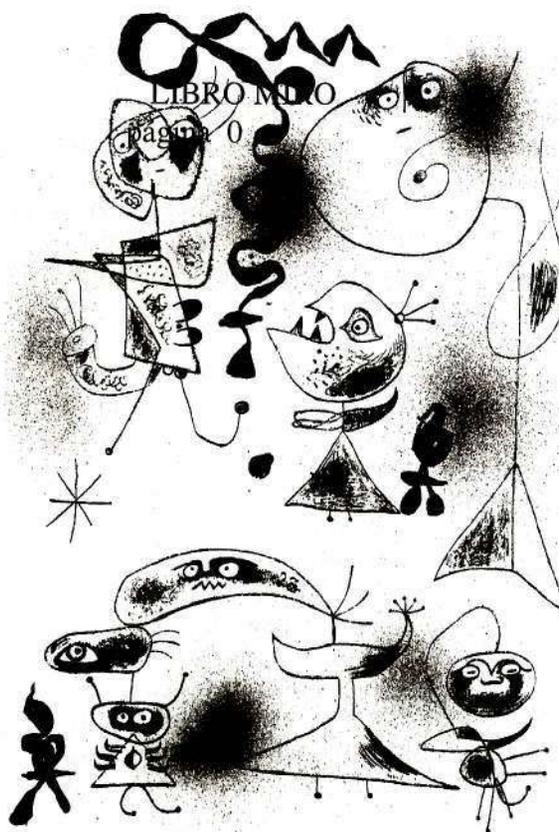
Todas éstas son las grandes ventajas de este nuevo modelo, pero ¿cuáles serían los riesgos de adoptarlo?

El primer riesgo es que esto sea una pura propuesta demagógica. Porque para que el profesorado, los padres y la comunidad puedan participar se requieren condiciones que no están potenciadas.

En España, por ejemplo, como consecuencia de que a los centros se les pide que hagan un proyecto educativo, lo discutan y lo evalúen, las preguntas inmediatas que se hacen los profesores son: ¿cuándo hacemos esto?, ¿después de que he acabado mis obligaciones lectivas?, ¿durante el tiempo de vacaciones?, o ¿me va a pagar usted ese tiempo y entonces disminuyen los tiempos de docencia para dejarme libertad y posibilidad de realizarlo?

Esto no está ocurriendo y resulta que la participación es costosa económicamente, porque

todo aquello que se hace en el tiempo del profesor, una de dos: o es un tiempo remunerado o es un tiempo personal de los profesores. Y los profesores trabajamos en dos categorías de tiempo laboral. Todos los de la educación primaria a la universidad dedicamos un tiempo laboral en el centro que está regulado y pagado; y otro tiempo dedicado en nuestras casas, corrigiendo, planificando, leyendo. Esto es un tiempo no pagado. Nos pagan el tiempo de estar en las aulas, en los centros, pero no el que yo dedico a prepararme, a corregir, a ayudar a mis alumnos.



En la universidad, que es donde trabajo, me pagan mucho por leer y estudiar. En mi jornada laboral tengo más horas de dedicación a la investigación que a la enseñanza presencial con los alumnos. Pero esto no ocurre con un profesor de primaria, ni puede ocurrir porque elevaría los costos económicos. Es decir, liberar a un profesor de primaria una o dos horas diarias para que piense y planifique supondría un incremento salarial terrible, que no pueden acometer la mayoría de los gobiernos. Y si además la situación es precaria económicamente pues mucho menos. Entonces, el primer peligro que tiene esta propuesta es que se puede quedar en una pura retórica ideológica, halagadora del profesorado, pero ficticia en sus implicaciones reales. Ese es el primer peligro: que sea una falsa promesa.

El segundo peligro es el del corporativismo del profesorado. Es decir, los profesores deben ser trabajadores, funcionarios, profesionales—como se les quiere llamar—, activos, comprometidos con lo que ellos hacen, que discutan y planifiquen en conjun-

to. Pero, claro, los profesores no son las almas benditas, seres angelicales al margen de toda desviación educativa, ideológica, social, etcétera. Afortunadamente los profesores son personas normales que tienen una competencia que defender, supuestamente mejor que la del político que le gobierna, que la del padre, porque tiene una competencia profesional que le da legitimidad para hablar, lo mismo que el médico puede hablar de una enfermedad con mucho más rigor que el ministro o secretario de sanidad y mucho más que el paciente.

Pero quiero decir que estos movimientos pueden llevar también a soluciones corporativas, por parte de los profesores. Es decir, que la idea de lo que tiene que ser una buena educación no puede provenir sólo de la autoridad ministerial o del secretario

de Educación o de la figura política administrativa del gobierno, como se llama en cada país. El no tiene la verdad sobre lo que es el bien educativo. Trátese de democracias, la verdad no la tiene nadie y los profesores tampoco la tienen en materia de lo que debe ser la educación.

La educación es un problema que afecta a toda la sociedad. Los padres saben algo y quieren algo de la educación. Los alumnos también saben algo de la educación porque la padecen y la disfrutan; y saben que hay profesores mejores y peores también, por lo tanto deberían tener algo que decir. El ciudadano de una sociedad democrática, aunque no tenga hijos, aunque no sea profesor y aunque no sea político, también tiene

algo que decir sobre la educación, ¿por qué? Porque la educación es un bien colectivo, mucho más amplio que el de los padres, el de los políticos, el de los profesores y que el de los alumnos. Es decir, que la educación es un bien público.

Entonces, la responsabilidad de dirigir un bien público afecta a la sociedad en su conjunto.

Por lo tanto, en una sociedad democrática, la educación es un asunto de gestión democrática y participativa. El peligro de estos movimientos es que, por una parte, algunos profesores crean que son los únicos responsables de la gestión. Recordemos que el poder público tiene responsabilidades que exigir al profesorado. En tanto que los padres concientizados de lo que representa la educación para sus hijos, están legitimados para reivindicar sus demandas. Es decir, hay

que combatir el peligro del corporatismo.

El tercer peligro, para mí el más importante, es qué vamos a hacer de los centros, unidas "autogestionadas", independientes, autónomos, que laboran solos su producto y, al mismo tiempo, tienen que defenderse en el mercado. El discurso en este sentido sería: "Yo renuncio a decirte cómo tienes que hacer las cosas. A cambio hazlas como tú quieras, pero que te controle el mercado y que sean los padres los que digan si tu proyecto les interesa o no".

Los profesores ven con muy buenos ojos la idea de ser autónomos y elaborar sus propios proyectos. Pero en cambio, no ven muy bien que la sociedad sea la que diga si esos proyectos son o no interesantes. Entonces, si los profesores son autónomos es muy difícil no dar reconocimiento al derecho de los padres a elegir o no lo que los profesores han decidido autónomamente. Aquí se está jugando, ni más ni menos, que el sentido de lo que es un proyecto de educación pública.

La educación pública tiene que ser un proyecto regentado desde una lógica global que garantice los intereses de todo el sistema, que combata las desigualdades y las discriminaciones, que garantice la cultura, que sirva para mantener el sistema social productivo en una óptica democrática.

Visto así, los profesores no pueden, ni deben, ser totalmente autónomos. Los padres deben decir qué educación dan a los hijos, pero a lo mejor hay algunos que quieren que se les dé una educación basada en el error, en prejuicios de tipo racial o religioso, o en fanatismos de muy diverso tipo. Yo creo que los padres tampoco son absolutamente libres para decidir la educación democrática.

Esto nos lleva a pensar en que la autonomía de los centros, en una sociedad democrática, tiene que estructurarse en un equilibrio de participaciones políticas de todos los sectores sociales. De lo contrario es falsa la autonomía de los centros y puede ser irresponsable, puede ser corporativa y puede llegar a ser peor que si no tienen autonomía.

Usted mencionó que esto ya se implantó en España. ¿En qué escuelas se está llevando a cabo?

En España, desde 1992, todos los centros de todas las administraciones tienen que realizar un proyecto educativo, desarrollarlo y evaluarlo. Pero es una idea que se está implantando con un ritmo muy lento porque exige grandes transformaciones frente al individualismo profesional de los docentes, a la falta de motivación profesional, a los conflictos que genera. Porque la democracia tiene una gran virtud, la de permitir que todo el mundo pueda expresarse y, a cambio, afloran los conflictos y la democracia tiene que saber gestionarlos. Un centro democrático es potencialmente más conflictivo que un centro burocrático.

En educación hay que articular organismos de participación para resolver los conflictos.

En España la democratización de los centros está implantada desde 1985. Ahora todos los centros tienen su claustro, eligen a su profesor, hay un consejo escolar formado por representantes de padres, alumnos y profesores que gestionan la vida del centro y la del aula.

Los directores son elegidos cada equis tiempo, aunque en muchos centros nadie quiere ser director elegido. Hay una crisis de democracia, podría llamarse así. Hay una deserción respecto a la democracia, lo cual es muy peligroso, porque ocurre lo mismo que con los órganos que no se utilizan, se deterioran, y entonces se vuelven ineficaces.

Todo el sistema escolar está iniciándose en esta nueva dinámica de mayor participación y autonomía. Pero donde más audiencia tiene esto lógicamente es en el sistema privado, que tiene una gestión empresarial mucho más eficaz, pero no son mejores pedagógicamente hablando.

Es muy distinto el discurso de la autonomía en la universidad, la cual es un órgano con capacidad crítica autosuficiente como para enfrentarse incluso con el poder político. Pero ni la educación primaria ni la educación secundaria tienen esta capacidad. □

Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!

- Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APR/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

Correos de Colombia

Adpostal

Cuente con nosotros
Hay que creer en los Correos de Colombia

La formación docente en Argentina

Ana Clement y Mariano Narodowski

Profesores e investigadores de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Aspectos históricos

La formación docente se institucionaliza en la Argentina en 1822, cuando la Universidad de Buenos Aires anexa a su Departamento de Primeras Letras una Escuela Normal. Este paso fue altamente significativo no solamente por el reconocimiento a la especificidad necesaria al aprendizaje de las técnicas de la enseñanza (en esa época se formaba a los docentes en el método de enseñanza mutua) sino especialmente porque ese papel era cubierto por una institución del Estado. A ello, se suma la contratación de un pedagogo extranjero, el español Pablo Baladma, quien viaja especialmente a Buenos Aires para desempeñarse como Director de la Escuela Normal (Narodowski, 1994).

Los tres elementos reseñados no dejaron de estructurar la historia de la formación docente en Argentina en estos últimos ciento setenta años (Narodowski, 1996). En primer lugar, la formación docente como un proceso educativo peculiar que merece ámbitos específicos para su desarrollo. En segundo lugar, es el Estado el que se encarga de dirigir los procesos de formación de los futuros maestros; se trata de un área prioritaria o estratégica.

Por último, la formación docente expresa como tal vez ninguna otra área el tipo de discusión pedagógica que se está llevando a cabo: área privilegiada para la acción del "pedagogo profesional" o "especialista en educación", la educación de los futuros educadores (tal vez por contestar a aquella vieja pregunta: "¿quién educa al educador?")



constituye una suerte de emblema del avance de la discusión educacional en la Argentina.

Esta situación se verifica unos cincuenta años más tarde en los momentos de organización del sistema educativo nacional. Cuando en 1870 Domingo Faustino Sarmiento inaugura la Escuela Normal de Paraná explicita que la formación del maestro es una cuestión de Estado y no escatima recursos en generar instituciones de nuevo tipo: los maestros de escuela primaria se graduaban en escuelas de enseñanza media rodeados de un áurea que combinaba cientificismo positivista, amor a la patria y entrega absoluta a la escuela pública.

Más todavía, los normalistas argentinos —como sus pares franceses— constituyeron una suerte de grupo político e ideológico con ramificaciones dentro y fuera del sistema educativo argentino (Puiggrós, 1991). El normalismo suponía una identidad pedagógica pero sobre todo una actitud doctrinaria frente al Estado y la educación pública. El himno de la primera Escuela Normal de Varones de Buenos Aires (1874) proclama:

“Seamos obreros
de nobles designios
la Patria nos guía;
nos rige la ciencia”
(Astolfi, 1974).

Ser maestro en la Argentina; o sea, ser un normalista, implicaba sentirse, formar parte de un ver-



dadero proyecto de Nación (Narodowski, 1989).

En resumen, hacia finales del siglo XIX queda conformada la institucionalización de la formación de maestros y profesores por los siguientes setenta años. La formación de maestros de enseñanza primaria se daba en Escuelas Normales de enseñanza secundaria. La formación docente de profesores de secundaria se brindaba básicamente en institutos superiores terciarios (para ingresar era necesario poseer título secundario con carreras de cuatro años de duración que otorgaban diplomas de profesor en ciencias o profesor en letras). Por último, las universidades estaban habilitadas también para formar profesores.

Este esquema perdura durante las primeras seis décadas del siglo XX no solamente en lo atinente a la estructura de la oferta sino también a los planes y programas de estudio. Investigaciones recientes (Gvirtz, 1991) analizan el impacto de los cambios

de gobierno en el currículum de la formación docente, dando cuenta de la inmovilidad de éstos y su impermeabilidad para absorber nuevos contenidos pedagógicos o científicos. Con pocas excepciones, la formación docente en la Argentina conservó su estructura y su sentido durante casi cien años (1870-1969).

La desaparición de este esquema se produce a partir de 1969, cuando por medio de la

gestión de un gobierno militar dejan de existir las escuelas normales y se reconvierten los antiguos institutos superiores del profesorado secundario. A partir de entonces —y con el discurso de la “profesionalización del docente” que en éste y otros terrenos iba a intentar doblegar al discurso “normalista”— los maestros de enseñanza primaria pasan a formarse también en instituciones terciarias y no ya en establecimientos de enseñanza media. Al mismo tiempo, se abren institutos de formación del profesorado especializado en las asignaturas de secundaria (profesorado en castellano, en geografía, en instrucción cívica, etc.).

La reforma que aniquila la estructura normalista tenía dos características: una, extender la formación de los maestros dos años y medio más después del secundario. Otra, y no menos importante, abrir la posibilidad de que la enseñanza privada, especialmente la católica, se hiciese cargo de la formación docente bá-

sica. En efecto, desde mediados de los años setenta se nota un importante incremento de la matrícula de los institutos de formación docente privados confesionales y, a mediados de los 90, solamente menos del 50% de los estudiantes de carreras docentes estudian en instituciones públicas.

La caída del proyecto normalista implica la ruptura de la unidad académica de las escuelas normales, las que durante un siglo habían funcionado en forma conjunta en el nivel primario (departamento de aplicación, donde los futuros maestros hacían sus prácticas); en el nivel medio de formación de maestros y en el nivel terciario de formación de profesores. Pero a la vez, significa la expresión más acabada de la crisis de la doctrina pedagógica positivista que guía a varias generaciones de docentes argentinos.

En su lugar, un nuevo modelo de formación docente funciona en la Argentina entre 1970 y mediados de la década de 1990. Un modelo sin pretensiones doctrinarias, basado en la formación técnica y en un discurso profesionalizante.

Situación actual de la formación docente en el contexto de la política educativa

En función de una historia rica en matices y conflictos, hablar de formación docente en

la Argentina de hoy, resulta un tema controvertido porque se halla implícita la idea de cambio, de transformación, de un territorio que no se halla vacío ni deshabitado de sentidos. Todo lo contrario, el sistema educativo argentino es una de las instituciones más antiguas y que con gran densidad han moldeado la identidad ciudadana y establecido prácticas que por su ritualismo parecen inamovibles. ¿Cómo pensar en la transformación de un sistema educativo con más de cuarenta mil establecimientos disparmente distribuidos en un espacio geográfico heterogéneo? ¿Por qué pensar en cambiarlos? ¿Y desde dónde empezar? Estas no sólo son preguntas, sino las ex-

presiones de la más alta tensión que se ha vivido en las últimas décadas en la Argentina, en el espacio educativo.

Desde el período que se extiende desde 1930 a 1983, la historia política argentina puede ser caracterizada por lo que se conoce como un proceso de alternancia cívico-militar, el que su ciudadanía considera definitivamente clausurado una vez logrado el retorno al Estado de derecho democrático en el año 1983. Es en este momento cuando el debate educativo logra centralidad plasmándose en acción en lo que se denomina el Primer Congreso Pedagógico Nacional, donde la sociedad elabora los principales señalamientos que recién al promediar los años 90 serán rescatados y nuevamente ocuparon la agenda de las necesidades básicas educativas a cubrir en la Argentina.

La historia de la sociedad muestra que sus construcciones se han perfilado, desde un orden objetivo, en normas y leyes que determinan la acción de sus actores, y que van acompañadas por factores de orden subjetivo, pues esos actores tienen un modo de ver, de hacer las cosas, una dinámica donde el juego de las mentalidades permite o no poner en acción una transformación.

En la Argentina, la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93 imprimió un cambio trascendente en la estructura jurídica de la educación, lograda con dificultades, pues se ha



puesto en juego un sistema de relaciones de fuerzas que conmueven intereses históricos. El más grande cambio normativo en la historia del sistema educativo argentino desde 1884; transforma toda su estructura, y en ello debiera manifestarse el mayor de los desafíos: el cambio de las prácticas, el consenso y la participación real de los actores. Y es donde creemos que se debe enfatizar, pues a través de las diferentes estrategias para la construcción de los consensos es desde donde se puede crear la alternativa de futuro para nuestro país, reconociendo que tanto sus dificultades como posibilidades de éxito dependen no sólo de factores económicos, sino también de los políticos y culturales.

Así, en los países de la región como en la Argentina, las estrategias de cambio educativo provienen de fuertes críticas a un deteriorado modelo tradicional que se identifica con la regresión de la calidad. Las demandas se concentran, por un lado en la necesidad urgente de incorporarse a los procesos de modernización productiva y desarrollo social, y por el otro atender la legitimidad de los reclamos docentes expresados en el abandono de las políticas en donde lo salarial no constituye el único lugar de desprestigio en la profesionalidad del sector. Tanto en un caso como en otro la regresión de la calidad educativa es la amenaza de la regresión social.

La Ley Federal 24.195/93 y la formación docente

La ley de educación actualmente en vigencia en la Argentina posee las siguientes normas relativas a la formación docente:

Capítulo V - Educación Superior

Artículo 19. Los objetivos de la formación docente son:

a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas y posteriormente en esta ley.

b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad, en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.

c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.

d) Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.

Partiendo de lo establecido en dicho artículo y teniendo como antecedente la Recomendación N° 17/92, el Consejo Federal de Cultura y Educación (que es el organismo que nuclea a los ministros de educación de todas las provincias argentinas) ha definido a la formación docente de grado como "la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente".

Asimismo en la Ley Federal de Educación en su artículo 66, inciso c) incluye entre las acciones prioritarias vinculadas a su implementación los "programas de formación y capacitación para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura".

Las Resoluciones N° 32/93 ("Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente", 13 de octubre de 1993) y N° 36/94 ("Red Federal de formación Docente Conti-

nua", 1° de junio de 1994) del Consejo Federal de Cultura y Educación organizan la Red Federal de Formación Docente Continua, "conformada por aquellas instituciones de gestión pública y privada cuya responsabilidad sea la formación docente de grado", para las cuatro instancias de la Formación Docente Continua: la formación de grado, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos papeles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. En este sentido por medio del Pacto Federal Educativo, firmado por todas las autoridades educativas de todas las provincias y del gobierno central el 11 de septiembre de 1994, el gobierno central se comprometió con todas las provincias a reorientar sus inversiones para la mejora de la calidad en las actividades de la formación docente.

Uno de los ejes que encara la transformación educativa se menciona en el inciso a) del artículo 66 de la Ley Federal de Educación, donde hace referencia a la urgente necesidad de establecer los "contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular" (CBC) entre los que se incluyen los correspondientes a la formación docente de grado, que encuentran el 11 de septiembre de 1996 su versión definitiva a través de los acuerdos de ministros y que han demandado más de dos años de trabajos y consultas.

Se define como Contenidos Básicos Comunes (CBC) al "conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país"; se precisa que "constituyen la matriz básica para un proyecto de cultura nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños

curriculares". Estos contenidos se orientarán a la "formación de competencias" e incluirán "contenidos conceptuales", "contenidos procedimentales" y contenidos actitudinales".

Debe quedar claro que los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente de grado no constituyen un diseño curricular sino que son insumos para esa elaboración que orientarán las propuestas curriculares de cada jurisdicción. La organización para la formación docente de grado se precisa en diferentes "campos" y están mencionados en las Resoluciones N° 32/93 y N° 36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Estos son:

a) El campo de "formación general" común a todos los estudios de formación docente de

grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones", y comprensivo de cuatro bloques ("sistema educativo", "institución escolar", "mediación pedagógica" y "currículo".

b) El campo de "formación especializada por niveles".

c) El campo de la "formación de orientación por contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas".

Esta apretada síntesis de lo que se construye en el espacio normativo se constituye en el sustento de las bases para la organización de la formación docente reconociendo el grado de complejidad que han asumido las organizaciones de formación docente para cada nivel del sistema educativo en la Argentina.

Algunas de las preguntas básicas que guiaron esta etapa se expresaron en:

— ¿Cómo se debe organizar la formación del docente en esta nueva estructura?

— ¿Cuáles son los modelos de formación inicial y continua y en qué condiciones debe desarrollarse esa formación?

— ¿Cuáles son las condiciones de calidad que deberán determinar el ejercicio ministerial y cómo se caracteriza?

— ¿Qué aspectos estratégicos se tendrán en cuenta para perfilar modelos alternativos de formación inicial y continua de estos docentes?

No aseguramos que sean éstas todas las preguntas ni lo que sigue la garantía de respuesta, pero son algunos de los acuerdos que las jurisdicciones consideraron viables para la implementación gradual de esta conflictiva etapa de transformación.

Los criterios de organización del sistema de formación docente continua establece que el lugar de la formación será responsabilidad del nivel superior no universitario y universitario. Y que estas instituciones ofrecerán una formación multidisciplinaria en la enseñanza de matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, formación



ética y ciudadana y tecnología, y educación artística o educación física; incluyendo la formación del nivel inicial, como el 1er. y 2º ciclo de la Educación General Básica (EGB), y que la formación de docentes tanto para el 3er. ciclo de la EGB como para el nivel siguiente —la Educación Polimodal con sus Ciclos Básicos de Orientación— deberá asegurar una formación disciplinaria que se lleve a cabo en instituciones universitarias o en instituciones no universitarias que acuerden convenios con las universidades o que acrediten según los criterios que más adelante comentaremos.

Como hemos mencionado anteriormente el tema de la calidad ha sido uno de los ejes de la discusión, y por ello las instituciones de formación docente deberán cumplimentar los criterios establecidos, es decir que se tomaran como indicadores:

— La calidad y factibilidad del proyecto pedagógico institucional.

— La titulación de nivel superior de su personal directivo y docente.

— La producción científica y académica (investigaciones y publicaciones) del establecimiento y/o de sus directivos y docentes, respetando las posibilidades socioeconómicas y culturales de la zona o región.

— La producción pedagógica y didáctica del establecimiento (directivos y docentes) teniendo en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la región.

— Los índices de retención y graduación, tanto como la evolución de la matrícula, teniendo en cuenta las ofertas educativas del nivel superior y las características culturales, económicas y sociales de la región.

— La inserción de sus egresados.

— La relación del establecimiento y la comunidad; caracte-

rísticas de sus servicios de extensión comunitaria.

La acreditación es otro de los temas donde se muestra la conmoción en las estructuras de la formación docente, pues se considerarán los siguientes criterios:

— Capacitación post-títulos del personal directivo y docente de las instituciones que forman docentes para el 3er. ciclo de la EGB y el Polimodal.

— La progresiva adecuación de los contenidos disciplinares equivalentes a las carreras universitarias para facilitar la articulación con los estudios de nivel universitario. Y en este caso las universidades promoverán las medidas tendientes para que dicha articulación se concrete (dando cumplimiento al Art. 18 de la Ley 24.195).

— Calidad en el equipamiento, infraestructura y biblioteca según las carreras ofrecidas.

— Organización sostenida de las actividades de investigación y desarrollo educativo.

¿Qué tipo de instituciones impartirán la enseñanza para la formación docente?

De acuerdo con la aplicación de la Ley de Educación Superior (24.521) en su Art. 5º, las instituciones de formación docente podrán ser:

* Tipo 1: Institutos Superiores de Formación Docente (no universitario).

* Tipo 2: Institutos Superiores de Formación Docente (no universitario) en convenio con universidades.

* Tipo 3: Colegios Universitarios.

* Tipo 4: Institutos Universitarios.

* Tipo 5: Universidades.

Esta transformación de la educación en Argentina, es una apuesta donde los riesgos involucran y comprometen los miedos esenciales de los actores di-

rectos e indirectos; hoy no podemos afirmar con exitismo que la formación docente sea la llave maestra que abra todas las compuertas hacia un mundo menos vulnerable.

Como dice Prigogine, "No podemos tener la esperanza de predecir el futuro, pero sí influir en él. En la medida en que las predicciones deterministas no son posibles, es probable que las visiones del futuro, y hasta las utopías" □

Bibliografía

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Materiales de Trabajo para la transformación de la formación docente*, junio 1996.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Documentos para la concertación, bases para la organización de la formación docente*, Serie A- Nº 11, versión 7.3, agosto 1996.

Astolfi, José Carlos (1974), *Historia de la Escuela Normal de Profesores*, Mariano Acosta, Librería del Colegio, Buenos Aires.

Gvirtz, Silvina (1991), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia*. Argentina, 1954-1955, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Narodowski, Mariano (1989), *Ser maestro en la Argentina*, Suteba, Buenos Aires.

— (1994) "La expansión del sistema lancasteriano en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires", *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales*, Nº 9.

— (1996), "El surgimiento de la escuela moderna en Buenos Aires. Problema pedagógico", *Espacios en Blanco*, Nº 2.

Puiggrós, Adriana (1991), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galería, Buenos Aires.

¿El constructivismo esta de moda?

Hernán Escobedo David

Aseor del Ministerio de Educación Nacional



Para ello haremos una exposición de lo que entendemos por constructivismo ocupándonos de establecer sus relaciones con las reformas y los debates actuales en la educación. Haremos también una breve referencia a la evolución histórica de los desarrollos científicos para proveer un contexto interpretativo de lo que sucede hoy con el constructivismo.

1. El constructivismo es una epistemología

Algunas personas piensan, muy erróneamente, que el constructivismo es simplemente una metodología o una didáctica. El constructivismo es una posición epistemológica desde la cual se ve al hombre como un constructor de conocimiento. El rasgo fundamental que lo distingue del resto de las especies es su actividad constructora que es su forma de adaptarse al mundo: es la opción adaptativa de la especie humana. Otras especies, como los felinos, han optado por el desarrollo de una visión aguda especializada en detectar movimientos muy leves, de unos colmillos muy grandes, de unas

Se oye decir entre los docentes, en ocasiones, que el constructivismo está de moda. El objetivo central del presente artículo es sustentar que quien afirme o niegue que el constructivismo está de moda, está asumiendo una posición anticientífica e irreflexiva y está convirtiendo lo que podría ser un debate académico en el seno de una comunidad de maestros, en un enfrentamiento dogmático entre sectas que nada tienen que ver con la construcción de conocimiento.

garras poderosas y de la capacidad de correr velozmente. Algunos primates, entre ellos el hombre, han optado, en cambio, por el desarrollo de un cerebro capaz de modificarse a sí mismo; este desarrollo ha sido particularmente grande en los seres humanos. La gran plasticidad de su cerebro le ha permitido construir herramientas y desde hace unos miles de años para acá le ha permitido establecer una compleja red de relaciones sociales mediadas por el símbolo, por el lenguaje. El lenguaje que, como lo señalaba Wittgenstein, es la forma de vida del ser humano, ha hecho posible la construcción colectiva de diversas herramientas e instrumentos con los cuales modifica su entorno, lo humaniza para hacerlo más vivible. La ciencia y la tecnología¹ son una forma de modificar este mundo; pero también lo son la pintura, la literatura y la música. Todas ellas son formas de desnaturalizar y humanizar el mundo.

Los instrumentos más poderosos con los que cuenta el hombre para modificar su mundo son, sin duda alguna, las teorías científicas. La construcción de estos instrumentos se hace en el contexto de un grupo social y los mecanismos utilizados involucran siempre la imaginación, la discusión, la reflexión, la observación, la observación controlada o experimentación, la crítica y, como es natural en todo lo que concierne al ser humano, los afectos (el amor por la verdad, por ejemplo).

Es pues ésta la concepción de ser humano que se tiene desde la posición epistemológica constructivista. Es a todo esto que nos referimos cuando hablamos del hombre como constructor de conocimiento. Y esto es bien diferente de un simple método, a pesar de que, como lo señalamos



El constructivismo no niega entonces que existan verdades; lo que discute es la naturaleza de ellas. Lo que pone en duda es que se pueda sostener la hipótesis de que esas verdades son "objetivas" (en el sentido de que son una copia de la realidad) sin acudir a argumentos metafísicos. El constructivismo no niega que hay verdades para enseñar en la escuela; lo que discute es la concepción de que enseñar es transmitir conocimientos. Lo que pone en duda es que el conocimiento sea transmisible.

en el siguiente aparte, de esta posición epistemológica se deriva una metodología pedagógica, una didáctica.

2. El constructivismo es también una metodología pedagógica

De la forma como se conciba el ser humano depende obviamente la forma como se conciba

la pedagogía. Si lo concebimos como un constructor de conocimiento, nuestra pedagogía intentará, al menos, respetar esa naturaleza constructora en el niño y no lo tratará como un almacén de información, o como un organismo cuyo comportamiento es modificable por las contingencias medio-ambientales que sería la forma adecuada de tratarlo desde otra epistemología como es la conductista.

No se trata pues de modas sino de fundamentaciones epistemológicas encontradas. Para un maestro convencido de que él y su alumno son constructores de conocimiento, será importante, lo más importante incluso, entablar con su alumno un diálogo sincero y honesto que tiene como finalidad la promoción humana de su alumno. En ese diálogo el maestro debe ser un interlocutor competente que entiende los argumentos de su estudiante, que conoce las aproximaciones teóricas de su alumno y sabe contraargumentar, sabe señalar aquellos puntos que harán que el estudiante encuentre poco satisfactorias sus explicaciones y decida, él, que debe reestructurarlas. El maestro constructivista tendrá entonces que conocer muy bien la disciplina que enseña, pero además debe conocer la pedagogía. Tendrá también que conocer la epistemología que sustenta tanto la disciplina como la pedagogía y el desarrollo histórico de ambas. Sin duda alguna tendrá que haber articulado un sistema de valores y principios éticos que le permitan orientar

1. Con ciencia y tecnología no nos referiremos, como suele suceder, únicamente a las ciencias naturales; nos referimos también a la psicología, a la sociología o a la historia y a los saberes aplicados que se pueden derivar de estas ciencias.

su acción, que le permitan adoptar una posición fundamentada en las discusiones, en las sesiones de trabajo en su comunidad educativa y en particular en clase con sus alumnos. Todos estos elementos deben conjugarse en una didáctica específica para cada disciplina; para un maestro constructivista no será entonces lo mismo enseñar historia que enseñar física o que enseñar arte o filosofía.

Para una epistemología conductista que concibe al ser humano como un organismo cuyo comportamiento puede ser modificado por las consecuencias que éste tenga sobre el medio ambiente, al maestro le bastará con conocer muy bien su disciplina (la información que va a transmitir) y conocer los principios de modificación de la conducta (el mecanismo con el cual se va a transmitir la información) que se consideran de validez generalizada. Lo central serán entonces los contenidos que se van a enseñar que son los que establecen las diferencias en la enseñanza de las diversas áreas. La calidad de la enseñanza dependerá en consecuencia, primordialmente, de los contenidos de los planes de estudio. Todo depende de la decisión que los maestros tomen acerca de lo que se va a enseñar: si deciden que acogerán la transmisión de lo más avanzado de la ciencia y la técnica, entonces la educación será de calidad y el país se verá beneficiado porque se formarán científicos de buena calidad capaces de desarrollar las mejores y más avanzadas técnicas para resolver los problemas del país.

Esta es pues, la metodología constructivista puesta en contraste con la que hasta hace unos años predominó en la mayoría de las instituciones educativas del país.

3. El lugar donde se debe situar el debate

Es precisamente en la comprensión de las epistemologías contrarias y de las concepciones pedagógicas que se derivan de ellas que se debe situar el debate. Se trata de aclarar cuál es la concepción del ser humano que desde nuestra perspectiva debe defenderse: la de un constructor activo² de conocimiento o la de un receptor pasivo de información. No se trata pues de estar en contra o a favor de modas.

Si se respalda la concepción de que el ser humano es un constructor de conocimiento, es muy importante adoptar la actitud crítica propia del debate científico y poder ver las equivocaciones o las malas interpretaciones que esta posición puede conllevar. Se ha tenido demasiada confianza, por ejemplo, en que el diálogo socrático permite desequilibrar al estudiante y con ello es posible llevarlo a que reestructure sus sistemas de conocimientos; la experiencia nos muestra que esto no es sencillo. A este respecto existe un extraordinario trabajo de Vasco (1996). La investigación en la enseñanza de la física muestra cómo es de difícil lograr que el estudiante entienda las excelentes razones que hay para no pensar que los cuerpos pesados caen con mayor aceleración que los livianos; esta hipótesis reaparece en forma persistente de diversas formas y en diversos contextos (ver Escobedo, 1996). Son múltiples los trabajos críticos en torno a los fundamentos y métodos constructivistas que han contribuido



en forma muy significativa a desarrollar y refinar las didácticas, y, en consecuencia, los fundamentos epistemológicos constructivistas.

Es también importante, decíamos, señalar las malas interpretaciones. Se les oye decir en ocasiones a los maestros que desde la perspectiva constructivista no es necesario preparar clases o que un método válido para el desarrollo de las clases es dejar que los mismos alumnos sean los que planean los cursos y preparan exposiciones para el desarrollo de la clase (en la mayoría de los casos leyendo del libro de texto). Estas interpretaciones erróneas son sin duda nocivas y es

2. Aquí el término «activo» se refiere fundamentalmente a la actividad intelectual y no a la actividad motriz aunque ésta última no se descarta.

necesario señalarlas como tales. Más adelante nos ocuparemos de señalar y analizar otras interpretaciones, sin duda alguna, más nocivas.

Si se respalda la concepción conductista es necesario hacer lo propio para este caso. Es necesario también adoptar una posición crítica. Y en particular es necesario hacer un análisis crítico de la historia reciente de la educación colombiana en la que preponderó este enfoque conductista que hacía sobreénfasis en los contenidos. Preguntémonos sobre los resultados. Analicemos a qué factores se los podemos atribuir estos resultados que, para muchos, son sumamente pobres desde diversos puntos de vista.

Este análisis de un sistema que algunas personas (ver Ocampo José Fernando, 1996) quieren perpetuar, a nuestra manera de ver en forma irreflexiva, debe ser el punto privilegiado del debate. ¿Puede seguirse pensando que es necesario hacer énfasis en los contenidos después de más de 30 años de haber adoptado este enfoque sin buenos resultados? ¿Es posible seguir construyendo planes de estudio en forma de listados de conceptos científicos por fuera del contexto teórico dentro del cual tienen sentido? ¿Es posible seguir pensando que los estudiantes aprenden y entienden las teorías cuando el profesor se las transmite? O esta misma pregunta planteada en forma más general y directa: ¿El conocimiento es transmisible?

Para responder a estas preguntas es necesario fundamentarse en evidencias experimentales, en argumentaciones filosóficas y epistemológicas y evitar por encima de todo tratar de apoyarse en referencias peyorativas a otras posiciones epistemológicas:³ esto, como lo hemos dicho ya, convierte lo que podría ser un

debate académico en un enfrentamiento entre sectas que se enfurecen con las demás porque no se aceptan sus dogmas. En Colombia, uno de los excelentes indicadores de que se está avanzando hacia la constitución de comunidades científicas es precisamente que estos enfrentamientos sectaristas están abriéndole paso a los debates académicos: cada vez hay menos enfrentamientos y más debates.

4. Algunas interpretaciones erróneas del constructivismo

Hemos señalado ya algunas interpretaciones del constructivismo a nuestra manera de ver erróneas; en este aparte queremos hacer un análisis de las que creemos más comunes y más deformadoras de la epistemología constructivista.

El constructivismo no afirma que el estudiante construye por sí mismo el conocimiento

Una cosa es afirmar que el ser humano es constructor de conocimiento y otra muy diferente que todo individuo de la especie humana construya por sí mismo el conocimiento. Como lo hemos señalado, esta labor de construcción se da en el contexto de la comunicación humana; se da gracias al intercambio de ideas; a los experimentos planeados y ejecutados por unos y criticados por otros; se da gracias a las observaciones inesperadas; a la refutación de teorías; a la imaginación y al trabajo duro y persistente; a la dedicación; a la tolerancia a la frustración que permite volver a comenzar cuando todo ha

salido mal y tantos otros factores más que enunciarlos nos desviaría del tema. Esta actividad constructora se inicia desde las primeras horas de nacido y desde ese momento tiene fundamental importancia la relación comunicativa con el otro. Primero es la madre, el padre o los hermanos; después puede ser la maestra y los compañeros de colegio. Cuanto más rica sea la comunicación más elaborada, aguda y creativa será la actividad constructora del niño. Más adelante, en la universidad, esta actividad constructora será de crucial importancia. Si los profesores no investigan, en otras palabras, si no construyen ellos mismos conocimiento, es difícil que formen científicos, artistas, abogados de alta calidad, capaces de trabajar por un país más justo.

Es importante señalar, por otro lado, que no debe confundirse la actividad constructora del estudiante con la necesidad de volver a construir todo el sistema de conocimientos que la cultura humana ha ido articulando. Abogar por la construcción de conocimientos en el alumno es simplemente abogar por que se le respete el derecho que tiene de entender las teorías que hoy se consideran verdaderas en la comunidad científica, y para ello él debe poder entrar en diálogo con quienes las sostienen desde sus propias concepciones, desde sus propias teorías. Imponer lo que algunos todavía llaman las verdades objetivas es llevar al estudiante, tal como lo muestran tantos estudios experimentales, a memorizar enunciados sin sentido. No se trata pues de ignorar las realizaciones científicas, artísticas y en general de cualquier

3. En Ocampo (1996) se habla, para tomar un ejemplo, de la «jerga constructivista» o de las «obsesiones».

otra manifestación cultural; muy por el contrario se trata de que las comprendan y que desde su propia comprensión las superen creando algo más.

El constructivismo no desconoce la existencia de conocimiento científico al señalar que toda verdad es verdad construida, parcial y transitoria

Algunas personas todavía están convencidas de que las verdades de la ciencia son verdades porque son copia fiel de la realidad. En ese sentido son verdades objetivas. Como diría Comte, incontrovertibles. No queremos ni es el objeto principal de este documento entrar en este debate ya superado. El empirismo y el positivismo primigenio de los años 20 y 30 que sostenían la posibilidad de hablar de una verdad objetiva, o de leyes objetivas son epistemologías que dieron ya sus frutos y que no pudieron resolver el problema de cómo es posible hablar de una realidad objetiva independiente de todo sesgo cultural sin asumir posiciones metafísicas insostenibles.

Hoy en día se puede argumentar con cierta claridad que las verdades son verdades construidas. Con ello se quiere decir sencillamente que las verdades (científicas, estéticas, históricas...) son construcciones de la mente humana que permiten enfrentar el mundo en forma más o menos adecuada a las expectativas o a las necesidades; estas construcciones se refinan con el fin de que sean cada vez más generales. Las leyes científicas tan socorridas en estos debates como la prueba más fehaciente de la objetividad de la ciencia, son construcciones mentales que le permiten a los seres humanos



actuar sobre el mundo en forma efectiva, prediciendo y controlando los acontecimientos reales, que son a su vez parte de esa misma construcción mental. Estas construcciones hacen parte de un gran sistema que llamamos teoría, sistema que se encuentra en continuo cambio, en continua evolución. Estas teorías para que hagan parte del conocimiento humano deben ser confirmadas permanentemente; o mejor todavía, serán descartadas cuando sean falseadas. En este sentido son verdades transitorias, inacabadas.

Estas verdades se construyen colectivamente sin que ello quiera decir que se someten las diferentes candidaturas a ley científica para que se elija por voto popular la que será designada "verdadera".

Afirmar que las verdades son construidas tampoco quiere decir que cada uno construye la suya propia o que existan múltiples verdades acerca de un mismo tópico.

El constructivismo no niega entonces que existan verdades; lo que discute es la naturaleza de ellas. Lo que pone en duda es que se pueda sostener la hipótesis de que esas verdades son "objetivas" (en el sentido de que son una copia de la realidad) sin acudir a argu-

mentos metafísicos. El constructivismo no niega que hay verdades para enseñar en la escuela; lo que discute es la concepción de que enseñar es transmitir conocimientos. Lo que pone en duda es que el conocimiento sea transmisible.

Para el constructivismo la ciencia natural es importante, pero no sólo ella es importante

Es curioso ver cómo la mayoría de los argumentos en contra de que el conocimiento es construido vienen de las ciencias naturales. Parece inaceptable que la teoría general de la relatividad sea una construcción mental. Se confunden ingenuamente las construcciones mentales con las alucinaciones o con las ilusiones. Se cree que la teoría de la relati-

vidad es una realidad objetiva porque la única otra alternativa es que sea una ilusión. Una vez más, éste es un debate que ya se ha dado desde hace una buena cantidad de años y es mucho lo que se ha escrito al respecto. Creemos que es una obligación moral de quienes sostienen estos argumentos añejos que lo hagan refiriéndose a estos debates y que muestren que están en capacidad de desvirtuar todos aquellos trabajos que mostraron que concebir a las leyes científicas como verdades objetivas, copias de una realidad también objetiva, es una quimera metafísica.

Por otro lado queremos señalar que cuando se habla de conocimiento desde la perspectiva

constructivista, no se está hablando en forma restringida al conocimiento en las ciencias naturales y sus aplicaciones tecnológicas, como parecen suponer algunos críticos. Se está hablando del conocimiento humano en general: el conocimiento estético, el conocimiento ético, el conocimiento histórico, el conocimiento religioso, el conocimiento filosófico... Este sesgo cientificista de algunos críticos puede ser atribuido al constructivismo y de ahí la importancia de señalarlo. Pero también es importante esta alusión porque muestra cómo la crítica hecha sólo desde la perspectiva de las ciencias naturales es una crítica parcial, incompleta □

Bibliografía

Vasco, C. E. (1996), "Bases epistemológicas de la enseñanza de las ciencias", ponencia presentada en el homenaje por el primer centenario del nacimiento de Jean Piaget en Ciudad de México en abril de 1996.

Escobedo, H. (1996), Enseñanza de la física desde la perspectiva de una psicología constructivista. Trabajo de investigación financiado por Colciencias. Informe final en elaboración.

Ocampo, J. F. (1996), "Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia", en Seminarios por Localidades, Cedetrabajo IDEP.

Primer Simposio sobre Participación, Organización y Comunidad Educativa

- Historia de la participación de la familia en la vida escolar.
- Organización y participación de los actores educativos.
- Posibilidades de prevención: familia-escuela-comunidad.
- Lo subjetivo y lo social en las relaciones familia-escuela.

El simposio se realizará en Bogotá,
Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada
27, 28, 29 y 30 de noviembre de 1996.

Las inscripciones están abiertas en la Oficina de Padres de Familia de la Secretaría de Educación, ubicada en la carrera 30 No. 24-90, Oficina 10-01, teléfono 368 68 68 ext. 363-364
sin ningún costo. Cupo limitado

Bárbara Yadira García Sánchez
Coordinadora Proyectos Padres de Familia



Diez Años de la Cooperativa Editorial del Magisterio

El Movimiento Pedagógico, iniciado en 1982, desató la iniciativa y creatividad del magisterio: revistas como la nuestra y otras, grupos pedagógicos, Ongs educativas, programas de radio, programas de televisión como *Encuentro* que se emite dominicalmente por la señal Colombia y dirigido por Fecode, videos educativos, entre otros, surgieron y se desarrollaron como expresión de la riqueza y las posibilidades que ofrecía y ofrece el Movimiento Pedagógico.

Una de las empresas culturales de mayor importancia surgidas de los nuevos aires creados por el Movimiento Pedagógico es la COOPERATIVA EDITORIAL DEL MAGISTERIO, la cual celebra sus diez años de existencia al servicio de las demandas pedagógicas y culturales del magisterio, del cual ha recibido su aceptación y reconocimiento como empresa editorial.

Diez años de labor continua divulgando la producción intelectual del magisterio y las reflexiones pedagógicas de investigadores y estudiosos de la educación constituyen una prueba de la persistente y constructiva labor desarrollada por los fundadores y gestores de la Cooperativa Editorial del Magisterio.

Así mismo, la labor realizada en materia de distribución de literatura pedagógica y educativa de otras editoriales nacionales e internacionales, constituye un aporte a la elevación del nivel formativo del magisterio colombiano. Gracias al sistema de distribución de la Cooperativa miles de maestros pueden hoy tener acceso a las recientes producciones editoriales en materia educativa y actualizar sus referencias bibliográficas.

Para conocer el origen y propósitos que hoy animan a la Cooperativa hemos entrevistado a su fundador y actual Gerente, el Profesor Alfredo Ayarza, quien en una apretada síntesis nos explica las razones de esta exitosa empresa al servicio del magisterio colombiano.

* *¿Cómo surgió la idea de iniciar una empresa editorial integrada por maestros, como lo es la Cooperativa Editorial del Magisterio?*

—La idea surgió en medio del ambiente de entusiasmo generado por la expectativa de profundizar el desa-

rollo de un Movimiento Pedagógico fuerte en el que la discusión y la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas jugaran un papel preponderante. La propuesta consistió en organizar un instrumento para que fuera posible la expresión intelectual de los maestros colombianos, evitando a toda costa prácticas discriminatorias en razón de ideologías, sexo, ubicación geográfica, etc.

* *Mirando sus catálogos se advierten tres cosas: la publicación de una gran variedad de títulos, la mayor parte de los autores son personas vinculadas a la docencia, y la orientación temática de sus publicaciones está muy bien delimitada en la educación y la pedagogía. ¿Cuál ha sido la política de esta empresa y qué impacto han tenido sus libros en el mercado, compuesto fundamentalmente por maestros?*

—Hemos definido dos grandes áreas de trabajo: una dedicada al tratamiento de temas desde una perspectiva de lo pedagógico y la otra, literaria, pensando en estimular el trabajo de creadores literarios nuevos y experimentados. En el primer caso hemos considerado como lectores a educadores y padres de familia, aunque reconocemos que el énfasis se ha hecho en los educadores. En contra de todos los pronósticos hechos por expertos y legos hace diez años, hemos encontrado que el maestro es un activo lector. Hay quienes atribuyen el actual consumo de libros por parte del magisterio a las nuevas condiciones inducidas por la Ley General de Educación expedida en 1994, pero no hay que olvidar que para entonces la Cooperativa ya llevaba ocho años funcionando y sus libros eran tan leídos como ahora.

En cuanto al frente literario la idea central es fomentar la lectura en los niños, adolescentes y adultos neolectores mediante la edición esmerada de buenos libros a un precio razonable.

* *¿En qué otras actividades participa la Cooperativa Editorial del Magisterio para contribuir en la consolidación de una comunidad académica al interior del magisterio colombiano?*

—El compromiso de la Cooperativa en la conformación de una comunidad académica de educadores es total. Por esa razón, además de publicar las investigaciones, reflexiones y sistematizaciones de nuestros colegas,

participamos en infinidad de eventos educativos y muchos de ellos los organizamos directamente.

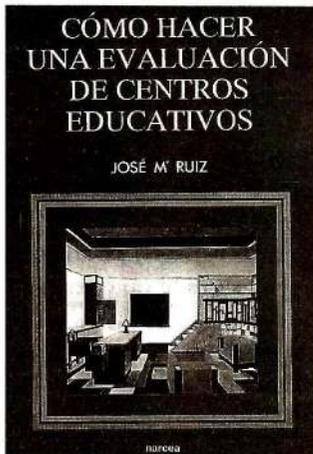
En el segundo semestre de 1996, hemos participado en la creación de un instituto de investigación y formación en el campo de la pedagogía que funciona en las mismas instalaciones de la Cooperativa.

¿Cómo evalúa la receptividad del magisterio ante los libros que ha venido publicando esta casa editorial?

La producción bibliográfica de la Cooperativa está más ligada a las necesidades reales de buscar un mejoramiento creciente de la calidad de los procesos educativos y pedagógicos que a la idea de operacionalizar una ley. Sin embargo, hay muchas coincidencias entre dichas necesidades y los propósitos de la Ley y del Plan Decenal de Educación. La receptividad del magisterio

ante los libros publicados por la Cooperativa es excelente. Diariamente recibimos cartas, telegramas, faxes, llamadas en las que los educadores manifiestan su solidaridad y gratitud por la labor que estamos realizando, y eso nos estimula y nos compromete cada vez más.

Posdata . La Cooperativa Editorial del Magisterio fue fundada el 5 de diciembre de 1986 por un grupo de educadores pertenecientes a los distintos niveles de enseñanza (desde preescolar hasta la universidad), tanto del sector oficial como privado, entre quienes se destacan, por su nivel de compromiso y constancia, Heladio Moreno, Patricia Sánchez, Pío Fernando Gaona, Mauricio Contreras, José Vicente Joven, Francisco Theodisadis y Alfredo Ayarza.



Cómo hacer evaluación de Centros Educativos

José M. Ruiz
1996, 350 P, Editorial Narcea S.A.

El libro pretende aportar información práctica al profesorado a la hora de planificar y diseñar las evaluaciones en los centros educativos, a través de métodos adecuados de evaluación y diagnósticos ofreciendo una información valiosa sobre su funcionamiento que facilite la toma de decisiones que deben ser asumidos por toda la comunidad educativa.

El propósito es hacer más atractiva la evaluación de centros con el fin de que su organización y estructura hagan posible las instituciones educativas del Ministe-

rio de Educación de España de acuerdo a lineamientos de la Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos.

El libro está estructurado en dos partes claramente diferenciadas: la primera recoge la parte teórica de la evaluación que representa una actitud de compromiso en la mejora de la calidad de la educación, para determinar qué aspectos pueden ser mejorados, perfeccionados, desarrollados y potenciados.

Recoge un panorama general de los dos aspectos de la evaluación, analizando el concepto de evaluación, evaluación de centros y evaluación de programas educativos; se presentan metodologías y algunos instrumentos para su evaluación.

Las revisiones o evaluaciones de carácter formativo poseen una virtualidad fundamental: nos permiten intervenir inmediatamente en el origen del problema y no sobre la manifestación que producirá un afianzamiento del mismo.

El la segunda parte (parte práctica) ofrece el autor once modelos de evaluación de centros divididos en siete modelos de evaluación interna y cuatro modelos de evaluación externa.

Cada modelo está orientado por un breve planteamiento teórico, su aplicación en un centro real de la comunidad de la ciudad de Madrid, y los instrumentos de aplicación.

La evaluación no es otra cosa que la reflexión valorativa y sistemática acerca del desarrollo y el resultado de las acciones emprendidas. Por su naturaleza constituye un momento insoslayable de la actividad educativa y de una u otra manera ha estado siempre presente en el proceso de desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos.



Para cada diluvio siempre hay un
ARCCA



GACETA

Signo y
Pensamiento

**HISTORIA
CRITICA**

educación
y cultura

KINETOSCOPIO

ARTE EN COLOMBIA
INTERNACIONAL

análisis político

revista
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

91.9
la revista que nació...

NÚMERO

...

Invitamos a las revistas culturales
a formar parte de ARCCA



Asociación de Revistas Culturales Colombianas

Informes - Javeriana Estereo
Cr. 7a No. 40-62 Edificio Pablo VI - 1er piso
Tels.: 288 3675 - 285 0664 - 285 0709 Fax: 285 2186
91.9@javercol.javeriana.edu.co



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

**Primeros en la prestación de los servicios médicos
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral
Hospitalización y cirugía
Salud ocupacional**

**Programas especiales de atención:
Individual
Familiar
Estudiantil
Empresarial**

Santafé de Bogotá: Calle 57 N° 25-21

Tels.: 249 09 55 - 345 31 79 - 345 31 27 Fax: 345 29 17

Barranquilla: Clínica del Prado

Calle 59 N° 50-10 Tels.: (953) 44 91 05 - 51 24 08 Fax: 41 15 25

Cúcuta: Avenida 9E N° 6-107

Quinta Avenida con Avenida Gran Colombia

Tels.: (975) 70 51 40 - 70 51 28 Fax: 70 51 31

Clínica Médico Quirúrgica

Calle 16 N° 0-53 Tels.: 71 41 71 - 71 50 28

Medellín: Calle 47 N° 80-05 (Avenida 80)

Tels.: (94) 413 78 29 - 413 78 42 Fax: 413 78 39

Municipios: Bello, Puerto Berrio, Fredonia Caldas, Amaya, Girardota, entre otros.

Valledupar: Cra. 12 N° 15-60

Tel. Fax: (955) 73 19 79 - 73 19 84

Policlínico: Cra. 9 N° 14-32 Tel.: 73 04 70

Bucaramanga: Cra. 36 N° 42-55

Tel. Fax: (976) 45 41 93 - 45 41 95 - 34 80 49

Girardot: Calle 20A N° 7-25 Tel.: 2 27 08

HONESTIDAD, CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

INFORME MAESTROS

Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio Fiduciaria La Previsora S.A. Informe de Gestión a los

MAESTROS

Concepto	Maestros atendidos	Valor pagado
Cesantías parciales reconocidas y pagadas entre 1990 y septiembre 30 de 1996	70.684	257.863.321.271
Cesantías parciales, entre enero y septiembre de 1996, para: <ul style="list-style-type: none"> • Compra de vivienda, liberación de gravamen hipotecario o construcción. • Para reparaciones localivas. • Planes colectivos de vivienda. • Planes colectivos de vivienda en 	4.093	\$17.583.550.934
Cesantías definitivas pagadas entre enero y septiembre 30 de 1996	3.565	20.888.984.059
Cesantías definitivas aprobadas y enviadas en trámite de pago. 1996	1.528	9.816.379.337
Pensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Nómina de enero de 1996 • Nómina de septiembre 30 de 1996 • Total pagado en mesadas pensionales adicionales y mesadas aprobadas entre enero y septiembre 30 de 1996 	18.075 22.587	6.371.361.823 7.729.889.703
		76.473.214.039

Concepto	Maestros atendidos	Valor pagado
Auxilios de maternidad, enfermedad profesional y no profesional. Pagados en 1996	3.35	\$1.664.176.232
Intereses de cesantías pagados en el primer semestre	58.23	18.873.708.936
Reprogramación de intereses de cesantías no cobradas y adicionales, a pagar el 7 de noviembre de 1996	24.83	2.498.766.630
Costo de servicios médicos a nivel nacional. Enero-septiembre de 1996	34 contratos vigentes	69.993.433.155
Afiliación de docentes del Decreto 196 de 1995, a septiembre 30 de 1996 <ul style="list-style-type: none"> • Docentes financiados 100% • Docentes cofinanciados • Docentes recursos propios Total 	1.824 3.122 9.487 14.433	

* Cifra que no corresponde a número de maestros beneficiados.

