

MEMORIAS

Primer
Encuentro Nacional de
Instituciones Formadoras de
Educadores



Bogotá - Colombia
1991



MEMORIAS

1^{er.} Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores

(Bogotá, Septiembre 5 al 8 de 1990)

**Centro de Estudios e Investigaciones
Docentes (CEID-Fecode)**

Universidad Pedagógica Nacional

**Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(O.E.I.)**

**Bogotá - Colombia
1991**

Estas Memorias del Primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores se publican gracias al apoyo de los directores regionales de la O.E.I., Humberto Velásquez y Carlos Gómez y, de Juanita Sandomingo de Torrado y Beatriz de Gómez.

La presente publicación
fue realizada por Ediciones
Educación y Cultura de Fecode

Editor

Hernán Suárez

Preparación litográfica

Servigraphic Ltda.

Contenido

Declaración

- 5 Declaración final del Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores
- 6 Declaración de los Decanos de Facultades de Educación

Tema de Debate

La formación actual de los educadores

- 7 Identificación de la crisis en la formación de educadores en Colombia
Graciela Amaya de Ochoa
- 13 Una alternativa a la crisis en la formación de educadores
Flor Marina Triana de Prieto
- 15 Hacia la formación de la cultura académica
Myriam Henao

Tema de Debate

La Reforma de las Escuelas Normales

- 23 Sistema especial para la formación de maestros
Ministerio de Educación Nacional
- 27 Comentarios a la reforma de las Escuelas Normales
Myriam Consuelo Reyes
- 29 Análisis del Decreto 1346 sobre reforma de las Escuelas Normales
Lilia Peña de Avella

Tema de Debate

Alternativas para las Escuelas Normales

- 32 Una propuesta en construcción
Víctor J. Chinchilla G.
- 34 El Modelo Pedagógico Integrado para la formación de maestros
María del Carmen Anacona

Tema de Debate

Alternativas para las Facultades de Educación

- 39 Un horizonte cultural para la formación de maestros
Alberto Martínez Boom
- 45 El plan de licenciatura en educación primaria de la Universidad del Valle
Patricia Calonje D.

Relatorías de Comisiones de Trabajo

- 51 Comisión de trabajo sobre capacitación docente
- 52 Comisión de trabajo sobre condiciones laborales de educación
- 53 Comisión de trabajo sobre currículos y planes de estudios de formación de educadores
- 54 Comisión de trabajo sobre relación escuela-comunidad

Relatorías de comisiones regionales

Discursos

- 59 Intervención de Humberto Velásquez G., Director Regional de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (O.E.I.)
- 60 Intervención de la doctora Graciela Amaya de Ochoa, rectora de la Universidad Pedagógica Nacional
- 65 Intervención de Germán Toro, Ex-presidente de la Federación Colombiana de Educadores

Participantes

Presentación

El primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores fue convocado de común acuerdo por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Estudios de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE) y contó con el apoyo financiero de la “Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura” (O.E.I.).

Un Comité Organizador interinstitucional redactó la convocatoria, acordó la agenda de trabajo, realizó las invitaciones y coordinó la ambientación del evento en todo el país. Fueron designados para coordinar el trabajo al profesor Tomás Vásquez (U.P.N.) y al profesor Carlos Díaz (CEID-FECODE).

A través de las coordinaciones regionales del CEID-FECODE se convocaron Encuentros de Escuelas Normales en Bogotá y Cundinamarca, Boyacá, Santanderes, Huila, Tolima, Nariño, Antioquia, Sucre, Atlántico, y una reunión regional de la Costa Atlántica. Un proceso semejante se realizó con las Facultades de Educación de las diferentes regiones del país.

El carácter de la convocatoria y el proceso de intercambio previo permitió la reunión de 250 delegados de 90 Escuelas Normales, 30 Facultades de Educación y 33 Asociaciones Regionales de Educadores con el propósito de debatir el estado actual de la formación pedagógica, la reforma propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y la presentación de los proyectos de formación alternativos adelantados por varias Escuelas Normales y Facultades de Educación.

DECLARACION

Declaración Final **Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores**

Nos hemos reunido 250 delegados de 90 Escuelas Normales, de 30 Facultades de Educación y de 33 Asociaciones Regionales de Educadores (filiales de FECODE), un grupo de funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación, con el propósito de discutir sobre las causas y las manifestaciones de la crisis de la formación de educadores en Colombia e intercambiar experiencias y opiniones sobre los proyectos alternativos institucionales actualmente en desarrollo.

El rezago de las instituciones Formadoras de Educadores frente a las nuevas circunstancias y exigencias que les plantea el desarrollo nacional, tanto en el ámbito de la producción económica, científica y tecnológica como en el ámbito político, es producto de la ausencia de un proyecto cultural nacional que le permita al Estado colombiano planificar, orientar y regular la formación de educadores y garantizar el flujo de recursos financieros para su establecimiento y avance.

Consideramos necesario generar un proceso nacional de redefinición de la profesión educativa, lo cual implicaría dos cosas: por un lado que el eje de la formación e identidad profesional del maestro debe centrarse en su condición de traba-

jador de la cultura y en su compromiso con la apropiación y producción colectiva de conocimiento; y por otro lado, que deben cambiar las condiciones materiales de la enseñanza (política de ingresos, mantenimiento de los planteles, suministro de medios didácticos, etc.).

Reconocemos la importancia de los procesos de cambio institucional que se están gestando en varias Escuelas Normales y Facultades de Educación y los consideramos indispensables en la formulación de un proyecto global de reforma de las instituciones formadoras de educadores. Las nuevas orientaciones propuestas, las nuevas modalidades de formación probadas y los nuevos problemas abordados, deben ser un punto de referencia para los debates futuros.

Expresamos la convicción de que las Escuelas Normales no deben ser formadas sin antes replantear el sentido y el papel de las Facultades de Educación y de la capacitación docente, en la perspectiva de plantear un ambicioso proyecto de Reforma de la Educación y la Enseñanza, tarea a la que debe vincularse el conjunto de los educadores en ejercicio, los grupos impulsores de experiencias pedagógicas alternativas, y quienes en su tra-

bajo diario en muchas escuelas, colegios y universidades, estén buscando nuevas formas de enseñar y de ser educador (a).

Consideramos que una reforma de las instituciones formadoras de educadores, debe realizarse después de haber impulsado un amplio debate nacional que involucre no sólo a las Escuelas Normales y Facultades de Educación, sino a todos los sectores de la sociedad civil colombiana. Como instrumento proponemos la reglamentación de la Ley 52 de 1989, para posibilitar la creación de los Comités Municipales y Regionales de Educación, los cuales serían las instancias de encuentro, intercambio y debate de los problemas locales y regionales. Así mismo la conformación del Congreso de Política Educativa, previsto en la misma ley, generará un espacio privilegiado para pensar y decidir sobre los profundos cambios que exige la educación colombiana.

Creemos que en la Asamblea Nacional Constituyente es indispensable abordar y discutir los problemas educativos nacionales.

Es consenso de los participantes en este evento la necesidad de aplazar la aplicación de la norma de reforma a las Escuelas Normales, pues en este momento no hay claridad suficiente sobre sus diferentes tópicos, siendo así muy difícil tomar cualquier decisión.

Proponemos la conformación de una comisión conjunta de la Universidad Pedagógica Nacional, una de las universidades regionales, la Escuela Normal Distrital "María Montessori", una Escuela Normal Privada y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE, para presentarle al Ministerio de Educación Nacional los documentos producidos en este encuentro (ponencias, relatorías y declaración) en el curso de las próximas semanas ■

Bogotá, 8 de septiembre de 1990.

Declaración de los Decanos de Facultades de Educación

Los suscritos Decanos y Representantes de las facultades de Educación de Colombia quieren dejar expresas las siguientes situaciones:

1. La situación planteada a raíz del Decreto 1348/90 va más allá de la mencionada reforma, pues invita a un amplio debate sobre el sistema educativo colombiano, por lo tanto, nos permitimos solicitar:

- a) Se aplaze la aplicación del Decreto 1348/90.
- b) Se abran los espacios oficiales a todos los niveles para hacer un análisis juicioso de la pro-

blemática de la Educación y de la formación de Docentes.

c) Se demuestre la articulación administrativa y operativa del MEN y del ICFES.

d) Impulsar en las facultades su crecimiento en la entrega de docencia a nivel de postgrado y especializaciones en las diferentes disciplinas del sector educativo.

e) Establecer una política de cualificación de los docentes universitarios para lograr una mejor calidad en el desarrollo de la docencia e investigación que en una proyección real de la educación hacia el desarrollo social ■

TEMAS DE DEBATE

La formación actual de los educadores

Identificación de la crisis en la formación de educadores en Colombia

Graciela Amaya de Ochoa
(U. Pedagógica Nacional)

En la sesión inaugural de este encuentro el día de ayer, hacía referencia de manera muy sucinta, al importante número de debates que se han organizado desde la década de los 60 y para discutir sobre las instituciones formadoras de docentes y alcanzaba a registrar por lo menos 15 eventos en los que han estado presentes decanos, profesores, rectores y hasta ministros de Educación y de Desarrollo en la órbita iberoamericana, sin contar con las reuniones que han promovido las Escuelas Normales durante el presente año y las que precedieron a nivel regional, este encuentro.

Destacaba como sí se han analizado problemas sustantivos de las facultades de educación, que tienen que ver con su identificación, con la afirmación del profesional docente, con la diferenciación en su naturaleza y en sus propósitos del resto de dependencias académicas de las universidades. Entre estos temas hacía referencia a la preocupación que ha existido sobre la integración

entre la formación profesional, el dominio del saber por enseñar y su traducción en una organización administrativa del currículo; al sentido y transformación que ha tenido la formación investigativa en los programas de formación de docentes; a la práctica profesional y sus formas de extensión desde el recinto de la clase hasta el trabajo comunitario; a la mayor delimitación que ha alcanzado la pedagogía como discurso, como práctica, como problema investigativo y su correlato, el tema de la identidad profesional del maestro.

Señalaba también, cómo frente a los nuevos acontecimientos sociales, políticos y económicos del país en los últimos tiempos, las Facultades de Educación han entrado a interrogarse acerca de problemas como la enseñanza de las Ciencias y de la Tecnología, la Educación Ambiental, la formación de los valores de paz, convivencia, democracia y participación. El debate ha sido rico y

muchas estrategias de solución y alternativas innovadoras realmente importantes, han comenzado a implementarse: la Educación Rural, la Educación Indigenista, la Educación Popular y Comunitaria, la Educación de Adultos, el Gobierno Escolar y los modelos de descentralización administrativa, la Informática Educativa, la Educación Preventiva, son algunos de los ejemplos que podemos traer para mostrar que ni en las Facultades ni entre los maestros, ha faltado la discusión y el trabajo reflexivo, y que tampoco es cierto que nos hayamos quedado en el plano de la simple especulación.

Sería entonces de esperar que, luego de este gran esfuerzo y trabajo, los resultados fueran otros y que la calidad del sistema educativo se hubiera elevado significativamente; sin embargo, las críticas desde los más diversos sectores sociales no sólo se mantienen, sino que se han tornado más virulentas, apareciendo en este escenario con no poca frecuencia, el maestro y las instituciones que lo forman, como factores incidentes y causales de la situación. Razones como la proliferación de instituciones y programas, las pocas exigencias en la selección de los aspirantes a maestros, o como la superficialidad en el tratamiento científico de los saberes, o como la persistencia de métodos arcaicos para la enseñanza, hasta argumentos como la ausencia de capacitación y de actualización, o como la carencia de motivación y de ética de los maestros, se han esgrimido.

Los escasos diagnósticos y estudios que sobre las instituciones formadoras se han hecho, nos limitan seriamente para examinar con objetividad cuáles factores son los que han intervenido en esta denominada "crisis" de las instituciones formadoras de docentes y en qué grado han incidido. Acerca de este punto tengo conocimiento de que en varias Facultades e incluso en algunas Normales se han hecho autoevaluaciones y diagnósticos sobre su situación particular, pero son realmente escasos los trabajos que han asumido como objeto de reflexión y de análisis, al subsector de las instituciones formadoras de docentes en Colombia. De otro lado, los datos estadísticos al alcance son precarios y fragmentarios. Pero lo preocupante no es sólo esto, y lo decía ayer, sino que varias de las críticas que se hicieron en diagnósticos llevados a cabo hace más de 8 años, hoy todavía prevalezcan y con mayor gravedad. Pero más preocupante aún, es que sobre varios de estos puntos nodales no se

haya entrado a debatir y mucho menos a intervenir por parte de quienes tienen la responsabilidad de velar por la calidad, la equidad y la eficiencia del servicio educativo.

Sobre este punto me detendré más adelante.

Como el propósito de este encuentro es justamente aportar elementos para iniciar, o mejor, continuar dicho examen, me he permitido desagregar en dos grandes aspectos esta situación de "crisis", para dar cuenta de cómo las Facultades de Educación (y las mismas Escuelas Normales) han sido la historia y el resultado de una serie de heterogeneidad y disociaciones. He denominado estos aspectos como factores endógenos y exógenos de la crisis.

Los factores exógenos en su forma más genérica, hacen referencia a las condiciones que desde el exterior de las Facultades de Educación han incidido para determinar percepciones, posiciones, modelos y prácticas. Me refiero a las condiciones sociales, políticas, productivas, demográficas, de mercado de trabajo, de desarrollo regional, tecnológicas. Hablar de todas y cada una de ellas, precisaría de estudios de base y sobre ellos seguramente nuestros docentes, que trabajan las áreas de Educación, Economía y Política o Sociedad y Educación, o Educación y Cultura, tendrán mucho que aportar. Pero quiero referirme particularmente a la forma como las políticas y normas educativas trazadas desde el exterior de las facultades de educación, y muchas veces contradiciendo su pensamiento, han determinado cierta forma de ser de dichos centros. Sin intentar hacer un recuento histórico, veamos tangencialmente ciertos hitos que en las últimas dos décadas han "marcado" el rumbo de las facultades:

— En el Plan de las 4 estrategias (1971-1973), los documentos sobre Política Educativa institucionalizan prácticamente la división discursiva de los saberes cuando plantean que las Facultades de Educación deberán dedicarse al manejo de las disciplinas pedagógicas y de las didácticas, esto es a la parte instrumental, mientras que el resto de las facultades se dedicarían al saber científico y técnico. Con semejante planteamiento no sólo se reforzó la visión de la década del 60 en el sentido de que la pedagogía era sólo método de enseñanza y vocación, sino que el discurso de la pedagogía se perdió en la amalgama de las ciencias de la educación (enfoque característico por cierto, a partir de los 70). Pero además de ello, la función de la ense-

ñanza comenzó a quedar reducida al nivel instrumental, técnico, alejada de los saberes rigurosos que otras facultades servían. Por eso no creo mucho cuando oigo decir que el maestro ha sido un extraño y un peregrino frente a su saber particular (la pedagogía) porque históricamente no fue así (ni desde los griegos, ni desde Comeni), y porque en segundo lugar, al menos en nuestro medio, fue un extraño antes que nada frente al saber que iba a enseñar.

No es raro entonces que con esta visión aparecieran los primeros postgrados en educación, con énfasis marcados en procesos técnicos y operativos. Ya para el año 79 contábamos con 2 postgrados en Administración y 3 en Consejería y Orientación Escolar.

La focalización de recursos durante este gobierno hacia la educación media, explica en buena medida por qué del año 66 al año 71 ya se había pasado de 16 a 22 facultades de educación, especialmente para formar maestros en secundaria en las áreas del currículo vigente.

— En el siguiente programa de gobierno: Plan para cerrar la brecha (1975-1978), la actividad docente se separa de la actividad investigativa, ya que ésta solo se concedía mediante “descarga” académica. Como quien dice lo que la inteligencia unió, la norma lo separó. Hoy todavía vivimos ese efecto cuando después de 15 años, se lucha para que el gobierno apruebe que los investigadores del CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional sean considerados como académicos y no como funcionarios administrativos. La esencia del trabajo docente, la investigación, como método propio para la generación y la enseñanza de los saberes, quedó desplazada para ser convertida en privilegio de unos pocos. Más tarde con el Decreto 080/80 tal distinción se consagró al indicar que era a los Consejos Superiores de las Universidades a quienes correspondía señalar el número de horas lectivas dedicadas a la docencia y a otras actividades.

Durante este mandato y en virtud de las restricciones al gasto público que comienzan a darse, se privilegian los programas que conducen a un título intermedio. Programas que, según las diversas fuentes documentales, “impliquen menores costos de inversión y estén dirigidos a quienes no rindan suficientemente en la universidad”. Curiosamente comienzan a abrirse en este período los programas de Tecnología en Educación Primaria,

Educación Especial y Educación Preescolar, además de los programas nocturnos.

— En el siguiente cuatrienio, del 79 al 82, se produce una sobreoferta y sobredemanda en el campo laboral, creándose desventajas en el comportamiento salarial y un repliegue economicista del magisterio.

Es el período en el que se llega a alcanzar prácticamente el número de facultades que hoy día tenemos (62) y en el que se llega a tener 35 especialidades diferentes en educación.

— Entre 1983 y 1986, con el Plan de Cambio con Equidad y el paradigma de democratización de la educación, se llegó a los máximos niveles de extensión y proliferación de las facultades y programas de educación. Basta recordar que de 35 programas que había se pasó a 420 y que en la expansión de la jornada nocturna se llegó a 178 programas. A este crecimiento habría que añadir los 56 programas de metodología a distancia (única alternativa de supervivencia para algunos de los programas que comenzaban a tener una decreciente demanda). La cifra de estudiantes de educación a distancia, alcanzó pues un 29% de la matrícula total del subsector educación.

Ajena a las orientaciones de la política educativa, se afianza la emergencia de movimientos comunitarios que propugnan por la autogestión y decisión participativa y que comienzan a cuestionar el rol y el compromiso social del educador. Las prácticas del licenciado se comenzaron a extender desde el ámbito de la clase hacia el trabajo comunitario y algunos programas como los de Psicopedagogía, difícilmente pudieron diferenciarse de los programas de trabajo social.

El principio de educar para una democracia participativa y de brindar una educación permanente y el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico como un proyecto político-pedagógico, empiezan a hacer mella y a cuestionar el rol ético-político del educador. Nuevos paradigmas curriculares empiezan a edificarse en los programas: se inicia una reorientación curricular que trabaja sobre problemas y preguntas y se abandona paulatinamente al reordenamiento según las áreas clásicas. La Educación de Adultos y la Educación Comunitaria se convierten en fuentes de estudio y acción.

Con la introducción de los avances tecnológicos como el computador, la tecnología educativa recobra una nueva dimensión y se comienzan a

esbozar nuevos programas; pero también es la época en que se agudizan las tensiones entre los profesionales de un saber y los enseñantes de ese saber; en el mercado laboral la lucha y supervivencia se hace más difícil y es cuando se plantea la legalización de la “cachucha pedagógica” para garantizar las opciones de salida laboral a otros profesionales, especialmente en el área de las Humanidades como Historia, Filosofía, Literatura, Matemáticas y Física, pero también para las áreas tecnológicas en donde ya la situación se venía presentando desde épocas anteriores, pues las facultades de educación venían recibiendo a los tecnólogos de instituciones como el Jaime Isaza Cadavid, el Pascual Bravo, el Técnico Central, el SENA, para entregarles el componente pedagógico y titularlos luego como licenciados.

— En el cuatrienio pasado, desde 1987, con el Plan de Economía Social y el Plan de Lucha Contra la Pobreza Absoluta, se reactiva el papel cultural de la escuela para redimensionarla en su papel comunitario. Paralelamente a los avances del Movimiento Pedagógico que plantea nuevos retos al ser, al saber, y a la práctica del maestro, se revive el cuestionamiento a la tarea modernizadora de la escuela, y se suscita de nuevo la crítica acerca de la calidad de la educación, su desfase para asumir los avances del desarrollo científico y tecnológico y para enfrentar la crisis sociopolítica del país. Las conclusiones de la Misión de Ciencia y Tecnología en ese sentido son elocuentes: La baja calidad de la educación —dice la Misión—, radica en los maestros por la desactualización en cuanto a los hallazgos y avances del mundo científico y tecnológico, la prevalencia de métodos tradicionales basados en el enciclopedismo y la memorización, la ausencia en profesores y alumnos de habilidades para enfrentar el trabajo investigativo que se impone en los nuevos enfoques de la enseñanza.

Pienso que si bien estos factores exógenos a las Facultades de Educación, han contribuido para marcar determinaciones y rasgos sobre su accionar, no todos ellos positivos, a ello ha contribuido la falta de previsión y de planeamiento por parte de las mismas facultades que han quedado a la zaga de las transformaciones y avances que plantea el mundo moderno, ajenas a las necesidades y demandas del sector productivo; desconocedoras de las tendencias socioeconómicas y de las exigencias que se suceden en el ámbito nacional e internacional.

En este aspecto quisiera anotar que las instituciones docentes se quedaron dentro de viejos esquemas, ajenas a los modernos modelos de gestión, planeación y organización institucional; anidadas en paradigmas administrativos centralistas tradicionales que no involucran la competencia y la calidad como factor de emulación y de excelencia. Me pregunto cómo pueden orientar en las Facultades de Educación el tipo de recurso humano que se requiere formar, si no saben cuáles son las políticas en materia del desarrollo socioeconómico del país, ni cuáles son por ejemplo las necesidades en el sector manufacturero, industrial, energético de transporte y comunicación, en materia de salud, de informática, incluso en materia jurídica; si no saben qué programas privilegiar para el intercambio comercial y la apertura de mercados. Es más, me atrevería a decir que no saben cuáles son las exigencias que con respecto al desarrollo de la ciencia básica se tienen en el país. Creo que no hay que terminar con los programas en Ciencias, en Administración y Planeación Educativa, ni con los de Consejería y Orientación Educativa, sino que hay que darles un “revolcón” para ponerlas a tono con las exigencias del país.

— Acciones, y muy importantes en áreas como la educación rural se han adelantado, pero por ejemplo, aquí no se tiene un programa integral y comprensivo que diga hacia dónde y cómo avanzar, ni cómo relacionar la primaria con el bachillerato, ni cuáles son los renglones agropecuarios que se deben fortalecer.

De ahí que las facultades de educación continúen abriendo programas en lo mismo y para hacer lo mismo. Basta no más con observar que mientras existen 58 programas de licenciatura en lenguas con 18 denominaciones diferentes, en el área tecnológica apenas se encuentra un programa en el énfasis de docencia industrial, diseño y construcción, 3 programas en dibujo técnico, 3 en agropecuarias (siendo fundamental), 3 en mecánica, 6 en electricidad, 2 en docencia rural. O basta con examinar la proliferación de programas como el de Preescolar, pues a pesar de ser éste uno de los niveles que a escala mundial se han visto cruciales para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (según la Reunión de Tailandia en marzo de este año), no se puede, sin una planeación prospectiva local y nacional, conti-

nuar abriéndolo pues ya tenemos 18 programas a nivel técnico profesional, 6 en tecnología terminal y 17 a nivel de licenciatura, sin contar con los de las Escuelas Normales que optarán por este énfasis según el nuevo decreto. ¿Cuál es la diferenciación entre estos niveles en el plano curricular y ocupacional? Ese es otro problema que falta por examinar.

Los factores endógenos o factores micro, hacen referencia a aquellas dimensiones intrínsecas o propias del accionar de las facultades.

Si se recogen las conclusiones de la VI Conferencia de Ministros de Educación y Desarrollo en el 87, los pronunciamientos en materia de política de la educación superior del ICFES en el 88, las memorias de los expertos sobre orientación pedagógica en la formación de docentes de ese año, los 20 talleres regionales de Facultades de Educación en el 87, encontramos que hay factores internos que han sido incidentes y determinantes de esta denominada "crisis" de las instituciones formadoras de docentes y que ya habían sido advertidas en los diagnósticos de hace 8 años; se deduce de estos análisis y diagnósticos lo siguiente:

— No existe un objeto de estudio que identifique y congrege los programas de licenciatura. Mientras que en programas como la licenciatura en física existe un objeto que es la enseñanza de la física. Tendríamos que preguntar cuál es el objeto de programas como el de preescolar, psicopedagogía o educación comunitaria. ¿Es el niño? ¿Son las precurrencias en la lectura y la escritura? ¿Son las acciones de inmersión en la cultura? ¿Son las posibilidades de recuperación del ser excluido socialmente de la escuela?

Me parece que el problema de la heterogeneidad y explosión de títulos para un mismo programa, tiene que ver con esta situación. Además de la situación de lenguas, que refería anteriormente, hay otros programas en similares condiciones:

Ciencias sociales: 44 programas con 10 denominaciones diferentes.

Educación musical: 11 programas con 4 denominaciones diferentes.

Pedagogía y psicopedagogía: 14 programas con 7 denominaciones diferentes.

Educación especial: 7 programas con 4 denominaciones diferentes.

Educación religiosa: 13 programas con 5 denominaciones diferentes.

Administración educativa: 5 programas con 5 denominaciones diferentes.

— Otro factor anotado en los estudios sobre las facultades de educación es que no ha existido un eje de referencia para identificar al maestro como intelectual y trabajador de la cultura, a pesar de la incorporación en los planes de estudio de asignaturas como Epistemología e Historia de la Pedagogía, o como educación comparada (la cual se torna mucho más precisa en esta era de la internacionalización y de la apertura).

Muy relacionado con este aspecto, se aduce, permanece la disociación entre los saberes específicos y el saber pedagógico, a pesar de las diferentes modalidades curriculares y organizativas que se han intentado para esta integración.

Vuelvo y digo que el problema no se resuelve agregando asignaturas aquí o allá, ni bajando o subiendo materias, ni cambiando el nombre de materias por el de ordenadores, ejes temáticos o espacios académicos, sino posibilitando una interacción discursiva y práctica que se nuclearice alrededor del trabajo investigativo y de problemas que el ejercicio de la enseñanza y la función formadora del docente tienen que establecer.

— Otro problema endógeno hace referencia a la falta de articulación entre los procesos teóricos y los procesos prácticos, entre la práctica investigativa y la pedagogía, entre el trabajo docente y el comunitario.

Sobre este aspecto ya se ha dicho mucho en otros eventos y espacios de reflexión.

El mismo diagnóstico del programa Colombia PNUD-UNESCO en el 82 ya había advertido que la función de la práctica debía ser doble: enseñar a enseñar, esto es, habilitar al maestro para el oficio de la enseñanza; y de otro lado, servir como espacio de intersección y de evaluación sobre la capacidad del estudiante para integrar los conocimientos científicos y pedagógicos. No obstante, agregan los expertos, preocupa el extrañamiento que ha comenzado a tener la práctica docente al confundirse con las acciones de otros profesionales de las ciencias sociales como la de los trabajadores sociales y en algunos casos, con la de los terapeutas.

En el mismo estudio se alerta sobre la función de la monografía: o se trata de un trabajo que examina la capacidad de síntesis, análisis y creatividad del estudiante, y se supone que para ello se dieron herramientas; o se trata de examinar la

capacidad investigativa del estudiante de pregrado y para ello las herramientas discursivas y metodológicas debieron ser de mayor rigor, durante el transcurso de la carrera, y con muy buenos maestros experimentados en el ejercicio investigativo.

En todo caso, me preocupa seriamente algo que ha comenzado a ocurrir, al transformar la monografía en un proyecto, y que ha sido dicho por los propios rectores de las instituciones educativas desde donde se solicitan licenciados: "No queremos maestros que dicen que aprendieron a ser muy buenos proyectos sociopedagógicos pero que no saben enseñar la ciencia para la que fueron vinculados".

— Otro factor endógeno proveniente de la falta de planeación y de visión prospectiva es el de la concentración y oferta irracional de programas. Baste mencionar tan solo el caso de Bogotá, donde tenemos 87 programas de educación a nivel universitario y 11 Escuelas Normales.

— Otro aspecto, también reiterativo, es que la formación en los saberes específicos se encuentra distanciada de las necesidades socioeconómicas, científicas, técnicas y culturales que el país reclama; como quien dice que no estamos preparados ni para enfrentar el año 1990 y mucho menos el siglo XXI.

— Finalmente, es lugar común encontrar la crítica sobre la carencia de exigencias a quienes aspiran a formarse como maestros.

En el diagnóstico anteriormente indicado del año 82, cuya investigadora fue la Dra. Doris Eder de Zambrano y cuyo asesor técnico fue el Dr. Guillermo Briones, se señala:

- Sólo el 24.5% de los estudiantes matriculados escoge la carrera de la educación como la más importante; obviamente esta cifra es más frecuente entre los adscritos a jornadas nocturnas, quienes la conciben como una posibilidad de perfeccionamiento docente ya que la mayoría trabaja en este sector.

- Una alta cifra de estudiantes señala como razón principal para su ingreso a la carrera educativa, que había más posibilidades de ser admitido a ella que a otras, a las cuales previamente se presentaron y no fueron admitidos.

- Un gran número de estudiantes señala las alternativas relacionadas con la utilización de la carrera educativa como puente a la formación profesional más deseada.

- En las universidades oficiales y entre los estudiantes adscritos a las jornadas nocturnas, se encuentran las cifras más relevantes de quienes optaron por educación debido a que les parecía una carrera barata.

- El 42% de los estudiantes encuestados se presentó a otras carreras y el 57% de ellos obtuvieron resultados reprobatorios. En las universidades privadas de la muestra se encuentran los porcentajes relativos más altos.

- El 71.3% de los estudiantes de aquel entonces tenía vínculos laborales en el sector docente y el 28.7% lo hacía en actividades ajenas al quehacer educativo. Era notable en todo caso, que los estudiantes nocturnos, tenían más de 30 horas dedicadas al trabajo, lo que hacía suponer poca dedicación al trabajo académico que exigía la universidad.

- Concluye el estudio que los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes admitidos en Educación en los componentes de aptitud verbal y numérica, y en la prueba total, se sitúan por debajo de los promedios nacionales en todos los casos, pudiéndose decir que, desde el punto de vista de aptitudes y de conocimientos, ellos se colocan en el estrato inferior a los admitidos a las diferentes carreras profesionales y de la educación postsecundaria.

No sé si esta situación en el 90 ha cambiado, pero en todo caso la falta de diagnósticos y de decisiones en este terreno es de por sí preocupante y éste debería ser un eje a tener en cuenta en nuestra acción institucional e investigativa.

Soy consciente de que he dejado de tocar muchos aspectos que podrían ser indicadores de la crisis que afrontan nuestras instituciones formadoras de docentes y que como he dicho, la ausencia de investigaciones y estudios recientes, imposibilitan una mirada objetiva y una visión prospectiva más firme.

De lo que sí estoy segura, y eso nos lo demuestran los distintos debates y las actuales circunstancias del país, es que no podemos continuar dentro de los enfoques profesionalizantes comunes que tenemos y que si queremos adquirir algún liderazgo y protagonismo, debe ser por efecto de la excelencia académica, por la generación de nuevas alternativas y paradigmas y por nuestro compromiso de hacer de la Educación una estrategia de cambio ■

Una alternativa a la crisis en la formación de educadores

Flor Marina Triana de Prieto
(Escuela Normal Distrital María Montessori)

Participamos en este encuentro de instituciones formadoras de educadores, fundamentados en una experiencia que está removiendo nuestras prácticas y que nos ha llevado a tocar el fondo de la crisis y a afrontar la necesidad de proponer un nuevo proceso en la formación del maestro colombiano.

Nuestro cuestionamiento parte de la pobreza pedagógica en que hemos vivido en la Escuela Normal, de la influencia del Movimiento Pedagógico, del desarrollo conflictivo de la práctica docente, de las investigaciones que otras instituciones han realizado, de las exigencias planteadas por el nuevo currículo y de la certeza de que nuestros alumnos egresan con una formación limitada para su quehacer pedagógico.

Iniciamos entonces un proceso de búsqueda para clarificar caminos tanto al interior de nuestra institución como de las otras Escuelas Normales. Así han surgido talleres, encuentros locales, regionales y nacionales de Escuelas Normales; seminarios y proyectos escolares, tanto en la Escuela Anexa como en la Escuela Normal; experiencias pedagógicas individuales y por equipos de grado; reuniones con la comunidad, con alumnos y egresados; confluyendo todos en un movimiento participativo por el cambio y la transformación de la Escuela Normal.

Lo anterior demuestra que no estamos aquí presentes por la sola expedición de un decreto, sino porque hemos comprendido nuestra responsabilidad política e intelectual con la educación colombiana.

Caracterización de la crisis

El punto central de la crisis lo originan los *modelos fragmentarios de desarrollo del pensamiento y la aprehensión desarticulada de la realidad*, dados en las Escuelas Normales y Facultades de Educación. El maestro en Colombia, sobre todo en las últimas décadas, parece que se hubiera desligado de la realidad circundante. Mientras el país ha incursionado en la aplicación y descubrimiento de tecnología, ha abierto sus puertas a la economía mundial, e inclusive al diálogo por la paz, el maestro permanece ahí, obsesionado por el reglamento escolar, el desarrollo de las guías y el cumplimiento de las normas para lo cual ha sido preparado. Los procesos escolares que han estado enmarcados por la sumisión y la repetición de saberes, lo han llevado a ser distribuidor del conocimiento y administrador de currículo sin llegar a interrogarlo ni transmitirlo.

En consecuencia la escuela desconoce los saberes y las estructuras de aprehensión del conocimiento y de la vida que el niño maneja; ritmos homogéneos con objetivos preestablecidos, lo cual conduce a una sumatoria de elementos que olvidan su dimensión humana, lo desligan de la realidad y le impiden desarrollar procesos que le permitan desarrollar su pensamiento y construir el conocimiento.

Los procesos de formación que se han dado en la Escuela, aunque han preparado a muchas generaciones, han desperdiciado las potencialidades creadoras que los niños y jóvenes podrían haber

desarrollado como personas y proyectado como maestros. Hemos asistido a un gran “desperdicio” de fuerzas y capacidades y hasta el momento las acciones realizadas no han tenido la trascendencia suficiente para detenerlo. En esa medida, nuestra tarea ha resultado más devastadora que la que el hombre ha realizado contra los recursos naturales.

El maestro formado en este modelo adolece de la capacidad para integrar el conocimiento, para hacer propuestas o proyectos y dinamizarlos y aún para reconocer su propio quehacer e integrar su vida con su profesión. La capacitación que ha venido recibiendo no ha cumplido la función cualificadora para la cual fue concebida. Desafortunadamente ésta se transformó en un negocio más para las instituciones, inclusive ajenas al mismo magisterio; en un requisito odioso para ascender en el escalafón y no en posibilidad para ascender en su plenitud profesional.

El trabajo en la escuela constituye un mundo regido por unas normas internas, en donde cada quien hace una tarea apresurada e independiente: el maestro por lograr desarrollar completamente los contenidos temáticos de los programas a su cargo y el alumno por presentar trabajos y tareas para cumplir cuantitativamente las exigencias, avanzando los dos, en una competencia que lejos de proporcionarles nuevas posibilidades para su desarrollo personal, les significa una traba para su avance cualitativo y en muchos casos una frustración permanente. “Una escuela así se convierte en un juego de supuestos y simulaciones”.

La escuela que debía preparar para la vida, camina a espaldas de la realidad cotidiana de sus miembros y no brinda los elementos para asumir una responsabilidad política y social frente al país.

Como una opción a esta situación de crisis, el Ministerio de Educación Nacional ha expedido el decreto 1348 que aun cuando representa un avance significativo, no soluciona la problemática de formación de los educadores colombianos. Es un avance porque da la oportunidad de impulsar un debate público, amplio y participativo que permita a cada región concretar diversas propuestas adecuadas a su realidad e integrarlas con elementos comunes al proyecto con una nueva concepción de la escuela colombiana. Pero no soluciona la problemática aquí enunciada porque con el planteamiento de los énfasis de formación

incorpora un elemento de dispersión de la identidad de la Escuela Normal y niega la concepción de integralidad sobre la cual se está estructurando el cambio. Por otra parte, deja de lado las Facultades de Educación e ignora las instituciones técnicas y tecnológicas de bachillerato y otras profesiones que son fuente de la que se nutre el cuerpo docente del país.

Una alternativa fundamental

Los “Procesos de formación de maestros” deben ser transformados radicalmente, así como las condiciones que los hacen posibles. Acciones superficiales o desligadas no tendrán validez. Se requiere para la formación del futuro maestro una propuesta de integración que conciba el conocimiento y aprendizaje como un desarrollo y construcción colectivo y dinámico para que luego éste sea capaz de acompañar y proyectar esos procesos en sus alumnos, así como sus capacidades para reconocer y transformar su entorno.

Durante ese proceso se debe tener un permanente acceso al conocimiento universal a través de la confrontación con los recursos del medio y del maestro “cuya especialidad sea el resultado de la comprensión de la totalidad”.

Esta forma de trabajo supone una autonomía en el maestro, una labor de equipo y habilidades prácticas que hagan posible la integralidad.

Conclusiones

Para que sean posibles los nuevos procesos de formación, se requiere una estructura flexible y autónoma que permita continuos desarrollos investigativos y productivos, donde la integralidad sea el elemento común a todos los niveles.

— La evaluación se hará sobre procesos formativos en los que los alumnos confronten permanentemente sus propias realizaciones.

— La elección de la carrera será un paso natural dentro de este proceso de formación del ser humano y el alumno podrá optar con mayor seguridad a partir de esta formación integral.

— La Escuela Normal debe tener un área social de confrontación e influencia y ser epicentro de un desarrollo pedagógico e investigativo que

aporte en la transformación de la educación y del país.

— Esta nueva forma de trabajo exige una infraestructura en constante transformación con condiciones especiales para el cuerpo docente.

— Entendemos que es necesario hablar de una *política unificada de formación de educadores*, que integre a las Escuelas Normales y Facultades de Educación a partir de un programa común, fundamentado en el desarrollo de los elementos que aquí presentamos, inicialmente articulada entre la Nueva Escuela Normal y las carreras de licenciatura en educación primaria.

— Finalmente abogamos por una Escuela Normal centrada en la formación de maestros integrales, sin un énfasis específico de formación, pero sí con la capacidad de contribuir en cualquier momento o lugar a la educación de los colombianos ■

Ponencia presentada por la Normal Distrital María Montessori, para el primer encuentro de instituciones formadoras de maestros.

Equipo de estudio de la reforma:

Flor Marina Triana
Amparo Ardila
José Vicente Rubio
Miryam de Bohórquez
Alfredo Lengua
Fanny de Tamayo
Víctor Jairo Chinchilla
Omaira de Mantilla
Dora Sabogal
Dora de Malagón
Cecilia Rincón
Gloria de Faccine

Bogotá, septiembre 4 de 1990

Hacia la formación de la cultura académica

Myriam Henao
(Misión de Ciencia y Tecnología)

Dentro de la organización del sistema educativo nacional, los niveles básico y medio vocacional corresponden a los primeros once grados de escolaridad formal, previos a la educación superior. Normativamente el nivel básico comprende los subniveles de primaria, los cinco grados de escolaridad, y secundaria con cuatro grados adicionales; la media vocacional tiene duración de dos años y conduce al grado de bachiller en diversas modalidades. Constitucional y legalmente la educación primaria es obligatoria y gratuita en las escuelas del Estado y en los establecimientos cuyo funcionamiento sea costeadado con fondos del Estado.

La contribución de estos dos niveles al desarrollo de la ciencia y la tecnología es muy débil en razón a la baja calidad y a la exclusión que los caracteriza. La baja calidad se observa en la prevalencia de un sistema educativo en donde priman aún condiciones que impiden la relación con los adelantos científicos y tecnológicos de manera eficaz y al mismo tiempo crítica; en la falta de un adecuado conocimiento de su propia racionalidad, y de los principios científicos involucrados en ellos. La educación privilegia la autoridad y la dependencia y no ha logrado secularizar los valores que imparte. Una de las críticas más frecuentes a la escuela es su estímulo al memorismo y su

pretensión enciclopédica al querer atiborrar de conocimientos o datos las mentes de los educandos, mientras se olvida de la asimilación inteligente mediante la comprensión del quehacer diario y de la realidad circundante.

La enseñanza del lenguaje —que constituye con la matemática el aspecto fundamental de la educación primaria— se centra en las normas gramaticales sin articularlas con la práctica; la lengua materna se considera sólo como objeto de conocimiento, olvidando que es también instrumento que permite al hombre relacionarse socialmente y estudiar las demás áreas del saber; se aprecia una gran dificultad entre los estudiantes para comprender y analizar el texto escrito, y, aún mayor, para escribir sus propias ideas. De otra parte, el país prácticamente desconoce los problemas pedagógicos de la construcción del conocimiento matemático fundamentado en investigación sobre escolares colombianos, pero es evidente que el rendimiento en esta área es muy deficiente. Por su lado, la calidad del bachiller deja mucho que desear. Por ejemplo, en las áreas de matemáticas, física y química se encuentran grandes vacíos en los conocimientos, insuficiente apropiación de la cultura académica, desconocimiento de los métodos del trabajo científico, tendencia enciclopedista sin aprehensión de los conceptos fundamentales y excesos de memorismo.

En cuanto a la participación de la población en la educación básica y media vocacional, es cierto que se han presentado incrementos sustanciales en el ingreso y permanencia; sin embargo, la exclusión continúa predominando. En primaria existen regiones del país donde apenas se alcanza a cubrir 50% de la demanda representada por la población de 6 a 11 años de edad; el 40% del total de matriculados en primer grado no alcanza a terminar su educación primaria, situación que adquiere connotaciones de máxima gravedad en las zonas rurales donde el 81.7% de los niños matriculados se ve precisado a abandonar la escuela antes de concluir el quinto grado. La escolaridad de una cohorte en la zona urbana equivale a 3.7 años y en la zona rural a 1.7 años, encontrándose casos extremos en que el promedio de escolaridad lograda por un grupo de población que se matricula en primer grado, después de cinco años sólo llega al equivalente de un año escolar. En educación secundaria y media vocacional la exclusión se determina por su práctica inexisten-

cia en la zona rural, por la escolarización que escasamente sobrepasa al 50% de la población correspondiente a este nivel y por la ruptura entre la básica primaria y la básica secundaria que implica notable disminución de la cobertura.

Esta situación se presenta a pesar de las transformaciones que ha tenido el sector: en lo político, manifestadas en la descentralización y creación de condiciones para la participación de los diferentes sectores locales y seccionales en el manejo de su propia educación. En lo social, por cuanto la totalidad de la población hizo consciente el valor de la educación dando lugar al crecimiento de la demanda-oferta y a la formulación de políticas estatales de universalización del ingreso y la permanencia. En el modelo educativo, que entró en un proceso de modernización centrado en la renovación curricular. En lo estratégico, por la incorporación de elementos materiales a la escuela, indispensables para la enseñanza, y por la ampliación de la diversificación en el nivel medio vocacional. En lo administrativo, por la reforma introducida al Ministerio de Educación para tecnificarlo, por el cambio de prácticas en la planeación y por el mejoramiento de la administración local mediante la creación de núcleos de desarrollo educativo.

Por encima de tales transformaciones, que en algunos casos revisten un carácter parcial, se mantiene el rasgo sobresaliente de la baja calidad en la cual influyen una serie de obstáculos que hasta el momento no han sido removidos a pesar de los esfuerzos realizados con tal fin en diferentes épocas. Estos obstáculos, que constituyen verdaderas debilidades del sistema educativo, hacen referencia al descentramiento y aislamiento de la cultura escolar, así como a las múltiples desarticulaciones internas y externas del sistema.

El descentramiento y aislamiento de la cultura escolar tiene su origen en dos factores principales: el currículo y el maestro, junto con los elementos que contribuyen a la determinación de sus características. El primero presenta desviaciones en varios órdenes: no obstante que la reforma curricular se planteó como alternativa moderna al modelo pedagógico tradicional según se consigna en los fundamentos y los marcos generales, su diseño y aplicación se apartaron de los propósitos iniciales; los programas académicos por áreas muestran inconsistencias que van desde errores en la presentación de algunos temas, hasta con-

cepciones equivocadas de la ciencia que pueden contribuir a debilitar sus formas de comprensión y aprehensión, antes que facilitarlas; además, su aplicación sólo se ha logrado muy parcialmente debido a un sinnúmero de obstáculos con los que ha tropezado en los campos administrativo, financiero, técnico y académico.

El maestro, por su parte, perdió iniciativa en el trabajo académico con los estudiantes para cederla al currículo, donde la renovación ha logrado incorporarse, o a la acción social que se ha venido transfiriendo a los centros escolares como contribución a la solución de los problemas de la comunidad. La imagen social y la autoimagen del maestro se ha deteriorado; el maestro aparece ahora como un profesional sin identidad; a ello contribuye un cierto fatalismo asociado con la incapacidad de cambiar la educación si no cambian la sociedad en su conjunto y los factores externos a la escuela, que condicionan parte del rendimiento de los alumnos; también aporta al deterioro de la imagen del maestro la paulatina introducción de nuevas formas de contratación temporales, sin prestaciones sociales y, en muchos casos, sin los requisitos profesionales mínimos.

A la baja calidad académica de los maestros contribuyen las unidades formadoras —Escuelas Normales y Facultades de Educación— cuya pertinencia y calidad dejó de existir y no ha podido acomodarse a las nuevas exigencias del conocimiento, de la pedagogía y de la didáctica. A cambio de la identidad de tales saberes, se observa descoordinación entre ellos, disminución de sus contenidos y una ampliación en técnicas instrumentales accesorias a la educación. La consecuencia de lo dicho es una reacción en cadena de la deficiente calidad que se inicia con los formadores de licenciados, se continúa en las facultades de educación y las escuelas normales y tiene sus repercusiones en el conjunto de la educación primaria, secundaria y media vocacional.

Los factores de salud, nutrición, ingresos y dedicación al trabajo por parte de los alumnos conforman ambientes escolares diferenciados que afectan la calidad de la educación; a ello se suma la precariedad del material didáctico, de las dotaciones escolares y de los servicios públicos que muestran una escuela actuando dentro de condiciones de extrema pobreza.

La investigación educativa, como soporte al trabajo docente, presenta grandes vacíos que se refieren fundamentalmente a su debilidad, la dispersión temática, el descentramiento con respecto a los problemas principales de la pedagogía y de la didáctica y la desarticulación entre ella y los destinatarios sociales de la misma.

Desde el punto de vista de la cultura escolar, los aspectos mencionados tienen suma trascendencia. Sin pretender una interpretación exhaustiva se podría afirmar que la cultura escolar, cuyo centro es la cultura académica, se desarrolla por la interacción en el aula y la interacción entre la escuela y el ambiente social, cultural y científico, mediadas por el currículo y el maestro. Pues bien, si el currículo y el maestro obedecen a racionalidades diferentes a las propias de la ciencia y del estado de la sociedad en un momento dado y esas diferencias se ubican histórica y conceptualmente en condiciones de atraso, la cultura escolar tiene necesariamente que estar descentrada de los requerimientos de la sociedad y su papel se dirige a perpetuar esa situación de atraso. Es esto lo que ha sucedido en el país y motivado el aislamiento de la cultura escolar en relación con lo que acontece en el entorno de la escuela.

El reconocimiento de las características anteriores conduce a niveles más específicos de comprensión de las debilidades en que están inmersos el sistema y el sector educativo en cuyo interior actúan diferentes componentes que requieren un desenvolvimiento armónico para producir los efectos deseados y desarrollar su capacidad de relación con el ambiente externo del mismo sistema. El signo propio de la relación entre tales componentes es su desarticulación. Así por ejemplo, aunque hace cerca de 15 años se ordenó la organización de un nivel de educación básica de nueve grados y otro de media vocacional de dos grados, la estructura del sistema continúa operando con los niveles de primaria y secundaria, entendida, la segunda, como bachillerato completo, y mantiene sin ninguna atenuación las tensiones del paso de uno a otro nivel. Esto significa una desarticulación entre áreas académicas en cada uno de los grados escolares y entre objetivos educacionales y evaluación escolar.

Otro tipo de desarticulación es la relacionada con la participación del personal docente en la planeación académica y el desarrollo escolar; en contra del discurso que contiene continuos lla-

mados a la participación de los maestros en el diseño de los diversos componentes del proceso educativo y a la autonomía para manejar la enseñanza, se ha vuelto usual entregarle cada caso perfectamente definido y apabullarlo con tal cantidad de tecnicismos que éste no encuentra posibilidad de desprenderse de ellos. Forma parte de esta desarticulación la desviación de las unidades formadoras de docentes que no toman en cuenta para su trabajo académico las funciones que han de cumplir sus egresados.

Las anteriores desarticulaciones se ven favorecidas por los modos de administración escolar que siempre han mantenido autonomía del objeto propio de la educación. Cada nivel de administración ha especializado su función y es autosuficiente y autorregulador, con independencia de objeto al que sirve. Por un lado marcha la programación presupuestal, por otro su gestión, por otro la planeación, por otro la programación curricular, por otro la gestión de personal.

También se percibe desarticulación en la relación de la escuela con su entorno, en la incorporación de la cultura extraescolar, en las relaciones con organismos educativos de otros sectores y en la vinculación con las empresas productoras de bienes educativos. De otra parte, los objetivos y fines de la educación se refieren con mucha insistencia a la formación para la vida ciudadana; a la contribución de la formación para solucionar otras necesidades básicas en los campos de la salud, la nutrición, la vivienda y el mejoramiento de la calidad de vida; a la preparación para la paz, la solidaridad y la convivencia; todos ellos pasan a ser principios vacíos, cuando la exclusión y la marginalidad del sistema educativo contra buena parte de la población es la norma, y la participación constituye la excepción.

Las características descritas de baja calidad de la educación básica y media vocacional, alta exclusión que produce marginalidad en buena parte de los colombianos, descentramiento y aislamiento de la cultura escolar y desarticulaciones del sistema educativo, explican la débil contribución de estos niveles escolares al desarrollo de la ciencia y la tecnología y permiten entender por qué la gran mayoría de la población no dispone de las condiciones que le debe brindar la educación formal, para comprender, usar e impulsar el conocimiento.

Una política educativa propicia a la ciencia y a la tecnología debe estar indisolublemente comprometida con la elevación de los niveles de calidad tanto para los grupos escolares que tienen asegurado su acceso al sistema, como para aquellos tradicionalmente excluidos de la escolarización y marginados de sus beneficios. Siendo una obligación social y política la atención a la población desprotegida para lograr la universalización de su acceso y permanencia en la escuela, y comprendiendo que el Estado viene creando todos los dispositivos necesarios para hacer efectiva tal obligación, no se insiste en la urgencia de tomar medidas en tal sentido; la atención debe centrarse, entonces, en sugerir políticas relacionadas con la calidad de la educación.

En la época actual la relación entre desarrollo de la educación y desarrollo de la ciencia y la tecnología es una relación natural, si la educación es de calidad, y calidad se define por la capacidad académica de la escuela. En estas circunstancias se recomienda que la política para la educación básica y media vocacional tome por eje la formación de la cultura académica, entendida como el núcleo de la cultura escolar y centro de convergencia e irradiación de las interacciones que se dan al interior de la escuela y en su relación con el entorno. Una política en tal sentido hace visible la intencionalidad de la escuela en cuanto a su función de desarrollo y apropiación del conocimiento, lo cual comprende la formación de la racionalidad, el estímulo a la voluntad de saber, la aprehensión de los métodos propios de cada disciplina, el descubrimiento de las interacciones entre campos del saber, la capacidad de aplicación para la solución de problemas y la adquisición de facultades de comunicación como método y síntesis del dominio desarrollado sobre los aprendizajes.

Dicha intencionalidad, que se inicia en la escuela primaria, se va fortaleciendo y perfeccionando gradualmente en los otros niveles del sistema educativo y crea las condiciones para que las demás funciones escolares sean posibles: creación y fortalecimiento de valores, adquisición de habilidades y destrezas, transmisión de la herencia cultural, dominio de algunos contenidos y, para el caso de la ciencia y la tecnología, el interés por el conocimiento, la comprensión de su utilidad y la capacidad de aplicarlo o de crear nuevo

conocimiento, así como la aceptación de su papel en la sociedad.

La formación de la cultura académica requiere una serie de acciones que pueden ser incorporadas a un plan general de desarrollo de la educación, éstas son:

1. Proceso curricular

La política para la educación básica y media vocacional debe tomar en consideración el currículo, buscando que los progresos alcanzados con la renovación curricular se amplíen y lleguen a convertirse en una verdadera corriente transformadora de la educación en el país. Este propósito requiere, por supuesto, una visión moderna del currículo y del papel del maestro en su aplicación.

La libertad pedagógica del maestro es el principio de política educativa que está llamado a constituirse en factor fundamental del cambio escolar. En su determinación interviene la comprensión de la función y finalidad de la educación, tratadas anteriormente, el reconocimiento del papel de la escuela, la conceptualización de la pedagogía y la didáctica que conduzca a nuevas prácticas escolares, y la claridad respecto del papel del Estado en estos terrenos.

La libertad pedagógica del maestro se entiende como el espacio autónomo que necesita para desarrollar su labor profesional, sin que de ella derive ningún derecho para beneficio propio sino su obligación de respetar los derechos de los estudiantes, su voluntad de saber y los principios y métodos de la cultura académica. El uso de este espacio autónomo está acompañado del derecho, por parte del Estado, de señalar los fines de la educación, sus contenidos básicos —dentro de los cuales el maestro con sus alumnos puede seleccionar experiencias concretas de aprendizaje y los medios para lograrlos—, la articulación entre niveles y grados escolares y el control y supervisión para que tal libertad se ejerza con respecto a los derechos de los estudiantes y a los fines superiores de la sociedad.

El concepto de libertad pedagógica del maestro y su práctica real, parten de reconocer que la escuela, en sentido amplio, es el lugar óptimo para realizar los procesos de aprendizaje que requieren códigos elaborados cuya apropiación demanda

tiempo, conocimiento de las singularidades de los estudiantes y versatilidad en las interacciones para conseguir la transformación de lo aprendido, de modo que se puedan transferir los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, a la solución de problemas y tareas nuevas, y a generar y mantener la comunicación de todos con todos.

En este contexto es igualmente importante construir un concepto de pedagogía, para referirse al saber propio del maestro constituido por el dominio de las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza, por la comprensión del sentido de la actividad del educador dentro de la sociedad y por la capacidad de discernir las formas legítimas de transmisión de los saberes, todo lo cual es objeto de estudio riguroso que trasciende las propuestas del sentido común o de la retórica educativa que permanentemente quiere fijar formas de actuar a la escuela.

El concepto de pedagogía conduce al de didáctica bajo el cual se incluyen los métodos y procedimientos que facilitan la enseñanza y hacen posible el aprendizaje. La didáctica es un conocimiento y una práctica que tiene tanto de universal, en cuanto habilidad comunicativa, como de particular en la medida en que se relaciona con el dominio de las disciplinas específicas para aprehender sus principios y métodos de conocimiento y deducir procedimientos que hagan factible su apropiación.

2. Mejoramiento docente

Para lograrlo se sugiere adoptar un programa nacional que cubra los campos de bienestar, formación y capacitación.

El bienestar se refiere a recuperar la imagen del maestro y atender sus demandas académicas. Lo primero mediante acciones que van más allá de la elevación de los niveles de remuneración; se considera imperativo volver a centrar la labor del maestro en la función pedagógica para recuperar su identidad y su puesto en la sociedad; establecer procedimientos de selección para vincular a la docencia exclusivamente a aquellas personas que cumplan las condiciones profesionales y vocacionales requeridas. La satisfacción de las demandas académicas se consigue aceptando la libertad pedagógica del maestro, aumentando la participación en la definición de los aspectos atinentes a

su escuela, dotando los ambientes escolares de los elementos propicios para el ejercicio de la enseñanza —laboratorios, talleres, material didáctico, bibliotecas— y mejorando los servicios públicos.

Respecto a la formación de docentes se propone que las facultades de educación se dediquen exclusivamente a preparar los profesores para la educación básica y el preescolar, combinando la labor docente con la investigación especializada en pedagogía y didáctica. Esto significa elevar el nivel de calificación de los educadores de primaria y secundaria, y reconvertir las Escuelas Normales en instituciones de formación académica o técnica según las necesidades y decisiones de cada región donde están ubicadas.

Para la formación de profesores de educación media vocacional en las áreas de ciencias parece de la mayor conveniencia remitir dicha responsabilidad a los departamentos académicos y facultades universitarias dedicadas a tales campos, en tanto que los profesores de áreas técnicas se formarán en las facultades de ingeniería.

Resueltos los problemas anteriores queda pendiente definir la preparación de los docentes de las facultades de educación y de las ciencias e ingeniería que se encarguen de la formación de los maestros de educación básica y media. Este hecho está estrechamente ligado al desarrollo de la investigación y a la conformación de una comunidad científica en educación; para lograrlo es conveniente destinar algunos de los actuales centros de formación a la tarea principal de los postgrados, con oferta de maestrías basadas en programas y líneas de investigación y con posibilidad de crear doctorados en la medida en que la investigación logre una consolidación real. En principio parece ser éste el destino de la Universidad Nacional, institución que podría convertirse en el núcleo de un grupo de universidades regionales que señalarían la misma función para sus facultades de educación, transformándose en centros de altos estudios que se verían obligados a establecer relaciones de trabajo académico con el resto de las facultades de educación y con las de ciencias e ingeniería para realizar investigación experimental y alimentar los procesos docentes de las unidades formadoras de maestros.

En cuanto a la capacitación en servicio y para guardar coherencia con la formación, es necesario abrir facilidades para la profesionalización universitaria de los maestros que no la han adquirido.

La capacitación propiamente dicha deberá efectuarse exclusivamente por las unidades formadoras de docentes e investigadoras en educación, que dispondrán del conocimiento apropiado para que la capacitación se convierta en un instrumento real de mejoramiento.

3. Investigación educativa

Su propósito es contribuir a la consolidación de una comunidad científica nacional en educación, que participe activamente en la comprensión y búsqueda de soluciones a los problemas principales del sistema escolar. Esta comunidad deberá acordar un programa de investigación que comprometa a todos sus miembros. No obstante este reconocimiento, se esbozan aquí algunas propuestas sobre el particular con el ánimo de establecer nexos entre investigación educativa, formación de una cultura académica en la educación básica y media, y creación de condiciones favorables al desarrollo de la ciencia y la tecnología por virtud de la educación. Para el efecto se considera importante privilegiar un programa nacional de investigación en pedagogía del conocimiento con cuatro frentes de trabajo que cubren los campos de: pedagogía de las ciencias, pedagogía del lenguaje, informática y educación y estilos cognitivos.

La pedagogía de las ciencias viene tomando importancia en el país a través de la dedicación de varios grupos de investigación que muestran unos primeros resultados ya sea en el terreno disciplinario que domina en el currículo, o en el interdisciplinario cuyo análisis es muy sugestivo para introducir innovaciones mayores en los procesos de enseñanza. A su alrededor se plantean variados y complejos problemas; por ejemplo, se sostiene que mientras el aprendizaje de tipo no formal y extraescolar es de carácter pluridisciplinario o genera obstáculos al conocimiento, el aprendizaje escolar está concebido bajo la forma de disciplinas compartimentadas o corresponde a códigos elaborados que violentan la capacidad intelectual de los alumnos. Frente a cuestionamientos de esta naturaleza se entra en el plano del debate que no puede ser resuelto sino por la investigación experimental.

La pedagogía del lenguaje es un campo de mucha tradición investigativa en el país; a pesar de ello, su enseñanza es notoriamente deficiente

ya se trate del lenguaje como asignatura o del desarrollo de la capacidad comunicativa entendida como finalidad principal de la escuela que determina la formación de la cultura académica en los estudiantes y trasciende la clase de lenguaje. Este campo ha tomado renovado interés conceptual, sin que la investigación experimental lo haya acogido en su plenitud, por lo cual es indispensable intensificarla y dar a conocer sus resultados a los educadores para que tengan la opción de aplicar las alternativas que consideren pertinentes en uso de su libertad pedagógica.

La informática y el uso de computadores en la educación es una preocupación de reciente aparición en el país; en investigación son pocas y dispersas las experiencias que se han realizado y mayores las dudas que existen respecto de la conveniencia o no de incluir el computador en la educación por varias razones, entre ellas las que lo asocian con un mercado que mueve ingentes cantidades de dinero. Sin embargo, se sostiene su fuerte impacto sobre la capacidad de desarrollo científico y tecnológico creado a partir de la escuela. Por estas razones, es un campo que no debe escapar a la investigación educativa, a partir de la cual es posible lograr evidencias suficientes que permitan tomar decisiones de política sectorial.

La investigación sobre estilos cognitivos encuentra su razón de ser en las diferencias socio-culturales, ya que éstas son inseparables de los estilos específicos de conocer o de seleccionar y procesar la información, lo cual conduce a que la transmisión escolar dependa de las características diferenciales de la población de alumnos. De esta manera, la investigación educativa está obligada a construir una pedagogía fundada en el reconocimiento de dichas diferencias.

4. Ordenamiento de los niveles escolares

Se recomienda normalizar los niveles educativos previos a la formación superior mediante las siguientes medidas:

— Introducir de manera cierta en la organización institucional, la educación básica de nueve grados ordenada por el Decreto extraordinario 088 de 1976. Adicionalmente, reformar el inciso segundo del artículo 41 de la Constitución Nacional para establecer que “la enseñanza básica será gratuita en las escuelas del Estado y obligatoria en el grado que señale la ley”. En armonía con este principio, declarar por ley que “los nueve años de la educación básica serán obligatorios. La enseñanza básica será gratuita en las escuelas del Estado y en los establecimientos cuyo funcionamiento sea costado con fondos del Estado”.

— Complementar la diversificación de la educación media vocacional que actualmente privilegia las áreas técnicas, con una diversificación real en ciencias, humanidades y artes permitiendo que se desarrollen las vocaciones en campos como la biología, la química, la física, la matemática, la historia, etc.

— Ampliar la educación media vocacional a seis semestres académicos para que cada alumno alcance a adquirir competencias específicas en el campo de sus preferencias.

— Estudiar la conveniencia de que el Ministerio de Educación concentre su atención, en lo que hace relación con la educación media vocacional, en los bachilleratos diversificados en ciencias, humanidades y artes y el SENA se responsabilice integralmente de la educación formal correspondiente a los bachilleratos técnicos ■

La libertad pedagógica del maestro se entiende como el espacio autónomo que necesita para desarrollar su labor profesional, sin que de ella derive ningún derecho para beneficio propio sino su obligación de respetar los derechos de los estudiantes, su voluntad de saber y los principios y métodos de la cultura académica.

Revista **educación
y cultura**

**Distribuidores y puntos de
venta en el país**

Barranquilla

Luis A. Rubio de la Hoz
Calle 51 No. 29-88

Bogotá

Distribuidora ECOE
Carlos Alzate
Calle 24 No. 13-15 Piso 3º

Cooperativa Editorial del
Magisterio
Eduardo Ayarza
Carrera 19 No. 37-65

Asociación Distrital
de Educadores (ADE)
Jorge Laverde
Carrera 9 No. 2-45 Sur

Hermes Reyna Cajiao
Carrera 13 No. 34-17 Interior 6

Asociación Colombiana
de Pedagogía
Ernesto García Posada
Transversal 40 No. 123-22

Bucaramanga

Sindicato de Educadores
de Santander (SES)
Huber de Jesús Zuluaga
Carrera 25 No. 30-55

Cali

SUTEV
Jesús A. Restrepo
Calle 8 No. 8-85

Cartagena

Héctor Manuel Soto
Funderpaz

Cúcuta

Luis David Jaimes
Avenida 6 No. 15-39

Chiquinquirá

Alvaro Leyton Cortés
Carrera 12 No. 28-22

Ibagué

SIMATOL
Avenida 37 Casa del Maestro

Leticia

CEID-SUDEA
Carlos A. López Simons

Medellín

ADIDA
Luis A. Londoño Zapata
Calle 57 No. 42-56

Montería

Manuel Bravo Moreno
Carrera 30 No. 17A-24

Neiva

ADIH
Humberto Polanía Garzón
Calle 14 sur No. 22-37

Pasto

SIMANA
Luis Alberto Martínez
Carrera 23 No. 20-80

Popayán

ASOINCA
Edgar Meneses Moncada
Calle 7 No. 7-26

Riohacha

ASODEGUA
Jose E. D'Luque M.
Calle 14A No. 11-60

San Andrés

ASISAP
Rafael D'Leon

San José del Guaviare

Asociación de Educadores del
Guaviare
Martha Londoño Lopera

Santa Marta

EDUMAG
María Leticia Riveros
Carrera 22 No. 15-10

Tunja

U.P.T.C.
Alfonso Tamayo

Ubaté

Grupo Pedagógico
Juan José Cubillos

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A No. 19-75
Darío Segundo Rivas

TEMAS DE DEBATE

La Reforma de las Escuelas Normales

Sistema especial para la formación de maestros

Ministerio de Educación Nacional

Este documento presenta la sistematización de la propuesta para el Proyecto de Creación de un sistema especial para la formación de maestros.

La propuesta fue elaborada después de haberse desarrollado algunas de las actividades previstas para la primera fase del proyecto con el propósito de incorporar los resultados de los encuentros regionales, de las consultas bibliográficas y de las personas comprometidas con el avance de experiencias relacionadas con la formación de maestros y de las decisiones preliminares del Comité técnico del Ministerio de Educación Nacional, respecto a la orientación general del proyecto.

Tratándose de un proyecto operativo que incorpora la participación activa de los tres niveles básicos del Ministerio de Educación Nacional y del sector educativo: nacional, regional y local, lo propuesto en este documento no se asume necesariamente como norma; se espera que se constituya en elemento orientador y guía de las acciones de implementación del proyecto para

todas las personas y grupos involucrados en su desarrollo.

En consecuencia, la propuesta admite los reajustes que se consideren pertinentes a lo largo de su desarrollo.

Antecedentes del proyecto

Entre las acciones adelantadas en las últimas décadas por el Ministerio de Educación Nacional a nivel central y regional, o por otras instituciones interesadas en la problemática de la formación de maestros, se destacan las siguientes:

1. El proyecto de Normales Demostrativas

Este proyecto se inició en 1980 como respuesta a los resultados de la evaluación de las Escuelas Normales de Colombia, realizado durante 1977 y

78, por la Oficina Sectorial de Planeación Educativa, dentro del programa MEN-PNUD-UNESCO.

Su propósito central fue el de mejorar la calidad de la formación de los maestros intentando lograr los siguientes objetivos:

— Actualizar el personal directivo, docente y administrativo de las Escuelas Normales.

— Integrar la Escuela Normal a la comunidad como factor esencial para su desarrollo.

— Promover innovaciones curriculares en beneficio de la formación del maestro.

— Reparar y adaptar la infraestructura física de los planteles.

— Proporcionar la educación requerida (sic).

— Proyectar las acciones innovadoras a los demás planteles ubicados en la zona de influencia.

El programa se inició con seis Escuelas Normales seleccionadas como demostrativas, para que se convirtieran en centros generadores de experiencias educativas renovadoras que pudieran ser proyectadas a instituciones de modalidad pedagógica, de su zona de influencia. Se esperaba que para 1991 se hubieran cubierto todas las Escuelas Normales del país.

En la fase de expansión, al finalizar 1982, cambios en el Ministerio de Educación desviaron el énfasis de las acciones hacia otros sectores y el programa fue suspendido sin previa evaluación. Quedan sin embargo, acciones en proceso que pueden facilitar la introducción de la presente reforma.

2. El proyecto PEFADI en las Escuelas Normales

El proyecto Piloto 01 de Escuelas Normales, en el marco del programa de la Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) que se inició en 1987, pretende cubrir todas las Escuelas Normales para 1992. Este es uno de los antecedentes básicos para la reforma de las Escuelas Normales en tanto se han introducido cambios significativos como los siguientes:

— Reorientación de la práctica docente en el sentido de extenderla a la comunidad afectando niños y adultos a través de acciones de educación formal y no-formal. Así se propicia la habilitación del futuro maestro para su desempeño en diferentes contextos educativos.

— Integración al currículo de las Escuelas Normales, de contenidos relacionados con el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) adecuándolos a las especificidades de las diferentes áreas del conocimiento que integran el currículo para la formación del maestro.

— Introducción de nuevas formas metodológicas tanto para procesos de educación en el aula como para abordar la comunidad.

— Enriquecimiento respecto a conocimientos y estrategias de evaluación, dándole prioridad a la autoevaluación (sic).

Siguiendo el patrón metodológico del Programa en las Escuelas Normales Demostrativas, el proyecto PEFADI se inició con trece instituciones; a comienzos de 1989 ya se habían vinculado más de 30. Se espera que las Escuelas Normales afectadas a través del proyecto PEFADI estén en capacidad de asimilar en forma más ágil la reforma que actualmente se adelanta.

3. El Modelo Pedagógico Integrado (MPI)

A la luz de la teoría de la transmisión cultural de Basil Bernstein, en la cual se destaca la educación como una de las formas que toma el proceso de transmisión, constituyéndose en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social, se desarrolló un proyecto de mejoramiento de las Escuelas Normales¹.

Mediante un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Valle, se acordó la producción de un conjunto de materiales autoformativos para el alumno normalista, incorporando los hallazgos de la investigación y la información que requiere el mejoramiento de la práctica docente. Estos materiales debían ser validados en tres Escuelas Normales Demostrativas seleccionadas para tal fin. Los materiales debían ser integrados a una estructura curricular modificando la vigente, en la medida en que fuese necesario.

El proyecto involucró un trabajo participativo en tres Escuelas Normales del Valle del Cauca: las Demostrativas de Guacarí, Roldanillo y Zarzal.

1. Mario Díaz V.: Introducción al Estudio de Bernstein. En Revista Colombiana de Educación. CIUP N° 15. I Semestre 1985. Pg. 7-23.

El proyecto estructuró con los maestros y la comunidad, un modelo pedagógico que incluyó el diseño del componente pedagógico del plan de estudios, la producción de Unidades Autoformativas (UAF), para ser desarrollados por los alumnos.

Los materiales fueron diseñados y ensayados en las escuelas normales mencionadas. Sin embargo, ante la falta de recursos en el Ministerio de Educación, éstos no pudieron ser experimentados en otras instituciones. Los materiales se circunscriben a lo que comúnmente se denomina el "componente pedagógico"; y en consecuencia no abordan todos los componentes de la formación integral del maestro. Esto porque al concretarse el convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Valle se consideró prioritaria la reforma de ese componente.

El modelo pedagógico construido constituye un aporte importante y valioso para el presente proyecto.

4. *La investigación sobre historia de la práctica pedagógica en Colombia*

Las universidades de Antioquia, Nacional, Pedagógica y del Valle, con el apoyo de COLCIENCIAS, han venido desarrollando una serie de estudios de carácter histórico que van desde la colonia hasta 1935. Los resultados de estos estudios están recopilados en informes, algunos de los cuales han sido publicados en forma de libro.

Están en proceso de aprobación otros proyectos que avanza el proceso de investigación sobre los temas: el saber pedagógico, de 1935 hasta 1957; tecnología educativa y modelo curricular, de 1957 a 1984 y la construcción de un archivo pedagógico, ligado al proceso histórico de la investigación.

Estas realizaciones y proyectos prometen constituirse en aportes altamente significativos a la formación del maestro.

5. *El perfil del docente colombiano: propuesta*

La Secretaría de Educación de Antioquia ha venido desarrollando un trabajo significativo respecto a la definición del *perfil del docente colombiano*. La propuesta ya elaborada con la colaboración de maestros de la región, ha sido discutida en seminarios y talleres sobre formación de maestros, realizados a nivel nacional. Este documento

constituye también un aporte al proyecto que actualmente ocupa al Ministerio de Educación Nacional, de creación de un Sistema Especial para la Formación de Maestros.

6. *La producción intelectual de los académicos*

Profesores de universidades colombianas, maestros en forma individual o miembros del CEID, organizado por FECODE, han venido desarrollando un trabajo de debate y producción de conocimiento en el campo de la educación en general y de la pedagogía y la didáctica en particular, cuyos resultados han sido paulatinamente publicados en libros, revistas y conferencias de clase. Su trabajo se inscribe en el denominado Movimiento Pedagógico.

Las experiencias descritas y sus resultados se constituirán en objeto de trabajo, análisis, evaluación y apropiación en los procesos de formación del nuevo maestro a través del Proyecto de Creación de un Sistema Especial para la Formación del Maestro.

En la medida en que se avance en el proyecto se irán recopilando las experiencias que vayan surgiendo para constituirse en nuevos aportes a la formación del maestro.

Las experiencias mencionadas evidencian esfuerzos realizados en el país para responder a la gran inquietud sobre la renovación permanente en la formación de maestros y por la elevación de la calidad de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos, preocupación que debe constituirse en objeto de trabajo en el proceso permanente de formación.

Principios orientadores

Los siguientes son algunos de los principios que orientan el desarrollo inicial del Proyecto; en su proceso de avance, la consulta de informes de investigación, documentos y personas involucradas en la formación de maestros, permitirán continuar la construcción y revisión permanente de la fundamentación conceptual del proyecto.

1. El maestro antes que serlo, es *persona*, en consecuencia su formación requiere oportunidades de desarrollo personal integral, como miembro de una comunidad con cuyo desarrollo se compromete.

2. La persona que asume como su quehacer, o su profesión, la de maestro, requiere una formación integral general y específica que le permita orientar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos; reconocer el entorno en que se ubica su escuela; estudiar la naturaleza y características de sus educandos y aplicar los procesos pedagógicos y didácticos más adecuados para su formación; crear, validar y renovar los modelos pedagógicos a su alcance; animar, con base en el conocimiento adquirido sobre la comunidad, su desarrollo económico, social y cultural.

3. El papel de maestro no se desempeña solamente en la escuela; diferentes campos del sector social requieren su aporte; se exige que el nuevo maestro tenga una visión más amplia del mundo en general y de sus campos de acción profesional, de tal suerte que su imagen de agente social tenga horizontes amplios y promisorios.

4. En el ámbito de la formación del maestro los objetos de apropiación no se limitan al conocimiento sistematizado, científico; es importante que se incluyan los saberes y el producto de la experiencia en el contexto y en el desarrollo histórico de la profesión. Conocimiento teórico, realidad y práctica pueden constituirse en elementos que se interrelacionan en todo proceso de formación del ser humano y se hacen claramente evidentes en la formación del ser maestro. El conocimiento sobre educación, pedagogía y didáctica puede incluir diversas orientaciones con base en la producción nacional e internacional, de tal manera que el maestro en el ejercicio de su profesión pueda contar con una gama de opciones para seleccionar entre ellas las que más se adecúan a la solución de sus problemas en ejercicio de su papel como educador.

5. Una estrategia metodológica que promueva la participación y la autogestión, contribuye a la formación de un maestro responsable y creativo.

6. La evaluación constituye un elemento integral en todo proceso de formación del maestro y de sus alumnos.

La construcción y reconstrucción de la fundamentación conceptual del proceso de formación, constituye una de las tareas en el proceso de diseño del Plan de Estudios Básico. Los anteriores no solamente como el título lo indica, algunos principios orientadores de las acciones a ser desarrolladas.

Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas se adecúan a la naturaleza de las acciones, actividades o tareas que requiera el proyecto. En términos generales se podrían caracterizar algunos tipos de estrategias así:

1. De carácter investigativo cuyo propósito es recolectar información que alimenta la toma de decisiones y las actividades concretas de desarrollo del proyecto a nivel nacional, regional y local; en consecuencia, a partir de un proyecto que define el problema objeto de trabajo, los propósitos a lograr, las estrategias específicas y los instrumentos, se procede a la recolección de la información, su sistematización, divulgación y utilización.

2. De planificación curricular que permita el diseño del plan de estudios básico y del plan de estudios para las opciones de énfasis en la formación.

3. De capacitación para directivas y maestros de maestros responsables por la implementación de la reforma en cada institución.

4. De asesoría administrativa, académica y de integración comunitaria a regiones e instituciones para ejecución del proyecto de reforma.

5. De evaluación y seguimiento al proceso de ejecución del proyecto de Reforma de las Escuelas Normales.

6. Otros tipos de estrategias que surjan de las necesidades del proyecto en su proceso de ejecución ■

Bogotá, febrero de 1990

Comentarios a la reforma de las Escuelas Normales

Myriam Consuelo Reyes
(Instituto Pedagógico Nacional)

Los elementos tomados para este análisis son el resultado de un intento por sistematizar los puntos conflictivos que han expresado diferentes sectores sociales (padres de familia, alumnos, profesores, autoridades educativas, civiles y religiosas) a los cuales el decreto no da salida, así como mi experiencia personal como integrante del equipo de Reforma de las Escuelas Normales. Veamos:

Lo ideal y lo real de nuestro sistema educativo

Para nadie en el medio es desconocido que el sistema educativo colombiano es desarticulado y no responde a una política estatal ligada a procesos de desarrollo social, económico, cultural, que permita la transformación de la sociedad vigente (sociedad dependiente, injusta, inhumana, violenta por la gran diferencia de las clases sociales).

Si alguien aún lo duda puede acudir a los análisis sobre la educación pública, especialmente la infantil, a los diferentes estudios y reflexiones que se realizan al interior del Movimiento Pedagógico y de algunas universidades, cuyas publicaciones entre otras se hacen en la revista EDUCACION Y CULTURA.

Si bien el decreto ha impulsado en alguna medida el debate, no da respuesta a la imperiosa necesidad de una revolución en la formación de

maestros, problema ya ampliamente planteado desde el movimiento pedagógico y sobre el cual algunos sectores ya han proyectado propuestas alternativas.

Por otro lado es necesario registrar y contar en el análisis, con el escepticismo reinante al interior de nuestras instituciones, en las aulas de clase.

Precisemos algunos aspectos del decreto:

Aunque en los considerandos habla de lograr un maestro integral, investigador, animador de procesos comunitarios, el articulado no es consecuente con ello. Veamos algunas razones:

1. Señalar la prolongación del tiempo de formación no es suficiente. Se requiere ser claros en los procesos institucionales que se van a realizar para determinar lo que se va a hacer en ese tiempo prolongado. El criterio de que "en el camino se arreglan las cargas" no corresponde a una visión científica para tratar los fenómenos.

2. Deja a la deriva el empalme con las universidades, lo cual demuestra una vez más la falta de claridad en el horizonte.

3. No hace precisión frente a quienes determinan las necesidades regionales para definir los énfasis, dando lugar con ello a diagnósticos realizados sobre intereses de grupo, en últimas de quienes ostentan el poder en la localidad o institución.

En términos de legislación bien sabemos que se puede presentar una serie de ideales (libertad, democracia, atención integral al individuo, desa-

rollo armónico, avance de la ciencia y la tecnología, fines educativos, Decreto 1419/78), pero revivamos en la realidad nuestra condición y acción de maestros:

En términos financieros, si el presupuesto asignado a educación es de por sí exiguo además de ser, en muchos casos, mal invertido, ¿son suficientes doscientos millones de pesos para empezar una reforma de envergadura para las Escuelas Normales?

Por otro lado, ¿el sistema educativo nos ha preparado para hacer prácticas de libertad y democracia en nuestra aula de clase? ¿Podemos trabajar con lo más avanzado de la ciencia y la tecnología? ¿Estamos preparados para transformar nuestra concepción educativa, elemento fundamental en el quehacer del docente? Además, el decreto, no plantea una política ambiciosa de actualización y renovación pedagógica del magisterio.

Cuando se confronta lo anterior con lo sucedido en las reuniones del MEN con los asesores y los decanos de las facultades de educación, en diciembre del año anterior, es muy difícil pensar en las buenas intenciones de ésta porque se hace caso omiso de las críticas al proyecto, especialmente realizadas por el sector público y CEID-FECODE y cuyo interés es verdaderamente la defensa de la educación pública.

Se impusieron, en aquel entonces, los criterios de una administración que sólo deseaba dejar huella de su paso por el magisterio, sin tocar el problema de fondo y sin importar el costo social y económico que eso tuviera.

Realidad inmediata

El decreto nos aboca a empezar en 1991 "esa gran renovación", sin tener claro al interior de cada institución para qué se cambia, qué se debe cambiar, qué debe continuar y lo que es más importante: cómo lograr una nueva concepción educativa, ligada a un proyecto de vida, plasmado en prácticas cotidianas que respalden esta concepción y que tengan que ver con metodologías, gobierno escolar, formas administrativas, etc.

¿Cómo abocar una reforma a escasos cuatro meses de empezar el nuevo año escolar, si no se tiene claro el punto de llegada? En el Encuentro Regional de hace dos semanas pudimos observar

que en Cundinamarca y Bogotá, hasta ahora se está en la etapa de autodiagnóstico y dictar cursos de capacitación para implementar el nuevo plan de estudios, no es suficiente para lograr una verdadera transformación en la formación de maestros. Va en contravía de lo que hasta el momento se ha sustentado en el encuentro. Además ya sabemos las consecuencias de reformas apresuradas.

Por otro lado cerrar las puertas de algunas instituciones a los aspirantes de educación media (en las Escuelas Normales que tienen dos o más modalidades) genera un problema social porque no existe el debido empalme con las otras modalidades para recibir a los alumnos.

Preguntémosnos: ¿Existen cupos de sobra en las instituciones del sector público para dar cabida a los alumnos que no sean admitidos en las Escuelas Normales?

Para finalizar el análisis nos reconocemos como maestros, responsables, idóneos, profesionales que trabajamos por la construcción de una nueva sociedad, pero ¿es posible que en tan corto tiempo logremos quitarnos años de formación mecánica, memorística, repetitiva, desconectando continuamente la teoría de la realidad?

Romper con este esquema educativo, expresado en forma pictográfica por algunos maestros del Distrito Especial de Bogotá (el niño cabezón porque nos hemos dedicado a memorizar información, orejón porque está siempre escuchando; con ojos "casi de miopía" porque se los vamos cerrando para ver la realidad, así la sufra, sin boca porque no se expresa y raquítico su cuerpo por las condiciones de su desarrollo físico), no es fácil. Más aún cuando el articulado del decreto no plantea un cambio de enfoque educativo.

En consecuencia se hace imperioso:

Declarar dos años de gracia en los cuales:

1. Se continúe en las instituciones el proceso de formación como se viene realizando, sin tener que asumir para 1991 la Reforma, salvo aquellas que ya tengan claro el cambio de modalidad.
2. Se conformen al interior de cada institución, equipos interdisciplinarios y se creen espacios para evaluar y confrontar lo allí existente con lo más avanzado de la pedagogía, haciendo que el maestro asuma su responsabilidad en este proceso.
3. Se permita la dedicación de parte del tiempo laboral al estudio de necesidades, para decidir la

orientación de la Escuela Normal, en coordinación con las universidades.

4. Se creen mecanismos de trabajo integrado Escuelas Normales-Universidades, para elaborar el empalme entre estos dos niveles de educación.

5. Se proyecte un programa especial de actualización, en el cual se difunda en forma masiva para el magisterio de las Escuelas Normales, con asesoría de las universidades, las diferentes experiencias alternativas desarrolladas en diversas localidades del país.

6. Se cree una estructura funcional que permita recoger las experiencias a nivel nacional, en la cual tengan presencia representantes de los maestros de las Escuelas Normales, las Facultades de Educación, FECODE y el M.E.N.

Para lograr lo anterior se requiere:

Conseguir legalmente la formación de un fondo económico para la Reforma, como expresión de una política estatal clara para transformar la formación de maestros y de maestros de maestros, en quienes está la responsabilidad de formar las futuras generaciones.

Conclusión

La reforma nos compete a las Escuelas Normales y a las Universidades, pero necesitamos el apoyo decidido del Estado para que se pueda realmente atender las necesidades objetivas de la educación colombiana y no sea simplemente un remiendo más en la colcha de retazos en la cual se cubre o protege el sistema socioeconómico actual ■

Análisis del Decreto 1346 sobre reforma de las Escuelas Normales

Lilia Peña de Avella

Comité de Escuelas Normales de Boyacá

El propósito de reformar las instituciones formadoras de docentes que se ha venido manifestando desde hace unos años en el sector educativo, es el síntoma más claro de las anomalías en la estructura de dicha formación y por tanto en la iniciativa prioritaria para quienes tienen que velar por la cualificación de la educación y sus más inmediatos actores: los maestros. Las innumerables propuestas, experiencias e innovaciones presentadas, así como los diversos encuentros regionales realizados en todo el país, demuestran el gran interés que mueve los diferentes estamentos de la comunidad educativa, instituciones, universidades y centros de investigación, por un cambio esencial en la concepción y la práctica de la formación de docentes, como elemento funda-

mental en el trabajo por la calidad de la educación.

Necesidad de un nuevo maestro

El proceso de formación para una nueva manera de ver el mundo y sus transformaciones, afecta directamente a quienes se les delega el poder de "formar, enseñar, guiar y compartir" el conocimiento; por tanto, es a ellos a quienes debe dirigirse un cambio que involucre familia, instituciones, comunidad, necesidades, sentimientos y relaciones que den como resultado un nuevo maestro capaz de desempeñarse como:

— Persona equilibrada, de buenas relaciones, segura de sí misma, capaz de realizar lo que se propone.

— Líder impulsor de sus propias ideas y respetuoso de las ajenas.

— Persona capaz de decidir su propia vida, asumir responsabilidades, e interpretar y aceptar las normas sociales como condición para la convivencia y la superación personal.

— Profesional que desarrolla el pensamiento y busca herramientas para trabajar los saberes y apropiarse del conocimiento.

— Persona con capacidad de expresar y transmitir el conocimiento mediante todas las formas del lenguaje.

— Persona capaz de responder con la creatividad y la apertura necesarias, la complejidad del mundo actual y de las situaciones que se le presenten.

— Profesional capaz de llevar el conocimiento a la práctica, desarrollando habilidades y destrezas, de manera que permita realizaciones técnicas aplicadas.

Aunque son muchas las voces que claman por este cambio y muchos los interesados en trabajar y contribuir al logro de ese tipo de formación, la realidad es aún adversa. En las instituciones prevalecen posiciones tradicionales que no permiten formar maestros nuevos, pues el Ministerio de Educación no ha querido atender las propuestas hechas en algunos casos y del análisis colectivo realizado por los maestros de maestros, en otros, y en los cuales se ha planteado que la formación actual tal como la tiene establecida el Estado, para estas instituciones, degrada el saber y la práctica pedagógica y por tanto al educador y la cultura.

Podemos preguntarnos a qué obedece la política estatal, cuando los maestros de maestros consideramos que los cambios y exigencias en las instituciones formadoras de docentes, deben estar basadas en las propuestas, análisis y experiencias llevadas a la práctica en la escuela.

Interrogantes al decreto

1. ¿Basta con la expedición de la norma, para que se realicen los cambios esperados en la educación?

2. Consultar las experiencias e innovaciones ya llevadas a la práctica, ¿contribuye al cambio de la situación educativa y a satisfacer las necesidades prioritarias?

3. ¿Qué maestros tenemos y cuáles requiere el país?

4. Si la formación recibida en seis años no es la correcta para la profesión de maestro, ¿con dos años más cambiaría su situación?

¿Existe un estudio concienzudo sobre organización, planes, programas y necesidades de cambio en el bachillerato pedagógico, que permita afirmar que ese tiempo es la solución al problema?

5. ¿Qué pasará en los bachilleratos pedagógicos de los centros integrados, en cuanto se refiere a la dedicación exclusiva de la institución en la formación de docentes?

6. ¿Desde qué grado se hará el énfasis en la formación de docentes? ¿Del grado sexto en adelante o únicamente en el doce y el trece grados?

7. ¿Qué garantiza la confiabilidad del diagnóstico regional para determinar el énfasis en la formación del maestro?

8. ¿Qué ventajas trae el énfasis en la preparación del docente? ¿No será más bien que se forman eruditos especializados en un área a cambio del maestro polifacético y activo en todo el campo del conocimiento, que es el que requiere nuestra sociedad?

9. ¿Cómo se reforman las Facultades de Educación de acuerdo con el decreto?

10. ¿Qué criterios se van a tener en cuenta para el ingreso del futuro maestro a la universidad, si las Facultades de Educación no han analizado la situación actual y mucho menos han tomado como punto de partida la preparación pedagógica?

11. ¿Para qué carreras en educación superior será válido el título de maestro, para hacer la equivalencia de la que habla el decreto?

12. ¿Los maestros podrán ingresar a carreras profesionales diferentes a las de educación?

13. ¿Con qué criterios trabajará el ICFES para establecer la equivalencia de los estudios realizados por los maestros en las Escuelas Normales?

14. ¿Ha realizado el ICFES estudios con las Facultades de Educación para establecer lineamientos de equivalencias?

15. En el caso de que las instituciones no se acojan al sistema especial de la formación de maestros, ¿quiénes serían responsables de establecer el cambio de modalidad a tan solo dos meses de plazo para hacerlo?

16. ¿Qué alternativa se le presentará al alumno en caso de pérdida del año y deseo de obtener el título de bachiller pedagógico, si la institución ha cambiado de modalidad?

17. Si el bachiller pedagógico desea ser maestro continuando sus estudios en grado doce y trece, ¿no habrá un desequilibrio de planes de estudio?

El conocimiento de la norma está generando discusiones para:

1. Dar un debate a nivel nacional, que permita conocer y determinar el objetivo y el sentido de las instituciones formadoras de docentes.
2. Permitir una nueva formación para el maestro en sus prácticas pedagógicas y por tanto, una nueva identidad profesional del magisterio.
3. Establecer mediante la experimentación y la práctica, de acuerdo con necesidades y características, cuál sería el currículo más adecuado para estas instituciones.
4. Consultar y desarrollar procesos de integración social y comunitaria en defensa de la educación pública.
5. Extender la reforma a las Facultades de Educación. Debatir los criterios del Ministerio de Educación para asesorar a las Escuelas Normales en su camino a la reforma.

Propuestas

Para antes de la aplicación de la norma:

1. Exigir al Ministerio de Educación el reconocimiento a las propuestas elaboradas por los docentes y que implican cambios en la formación del maestro.
2. Permitir la presentación de proyectos de investigación cuyos resultados orienten la decisión acerca de las modalidades con un mínimo de tres años.
3. Crear comités integrados por directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, para analizar y determinar en forma democrática y consciente el cambio o no de modalidad.
4. Conocer las determinaciones del ICFES sobre la situación del nuevo maestro frente a las instituciones de educación superior.
5. Establecer un currículo integral que responda a la formación de un maestro sin limitaciones de énfasis, cuyo posible contenido podría ser:
Historia de la pedagogía: Para reconocer los distintos modelos pedagógicos y sus aplicaciones a lo largo del tiempo.

Sistemas pedagógicos: Para reconocer en ellos la finalidad, las funciones, los métodos y estrategias que fundamentan la enseñanza y poder recontextualizarlos en nuestra práctica.

Historia de la educación colombiana: Cuyo conocimiento nos devuelve la identidad como maestros y nos permite comprender la situación actual.

Ética y pedagogía: Que muestre la dimensión axiológica del acto educativo y se pueda inscribir la enseñanza en un auténtico proyecto de vida.

Epistemología: Para delinear el estatuto propio de la pedagogía y las posibilidades, límites y validez del conocimiento.

Investigación: Para superar la práctica de transmisión de contenidos y habilitar en la búsqueda y solución de problemas acerca de la educación, la enseñanza y la pedagogía.

— Establecer como requisito para ingresar a la Facultad de Educación el título de maestro, de tal forma que en la Escuela Normal se dé la formación en pedagogía y en la didáctica general y especial, y la universidad desarrolle las especializaciones.

— Redefinir la práctica docente ya no como una repetición artificial de modelos de enseñanza tradicional, sino como parte final de un proyecto de investigación.

— Elaborar junto con las Facultades de Educación regionales, proyectos de investigación para adelantar intercambios de experiencias y propósitos educativos.

— Crear en cada Secretaría de Educación Regional una oficina que coordine y apoye las actividades tendientes a las reformas de las Escuelas Normales.

— Finalmente me permito presentar algunas consideraciones y preocupaciones de varios maestros de diferentes Escuelas Normales del país, que hacemos presencia en este encuentro.

Observamos con preocupación que los interlocutores ante el Gobierno Nacional continúan siendo los profesores de Facultades de Educación de algunas universidades y/o administrativos de otras instituciones.

En consecuencia hacemos una invitación fraternal a los maestros de las Escuelas Normales presentes, para que unidos construyamos los espacios que nos permitan plantear y defender nuestras propuestas frente a la formación de maestros ■

TEMAS DE DEBATE

Alternativas para las Escuelas Normales

Una propuesta en construcción

Víctor J. Chinchilla G.
(Escuela Normal Distrital "María Montessori")

Presentación: No tenemos propuesta: luego de un intenso proceso de trabajo de los docentes de la Escuela Normal María Montessori, el Equipo de Reforma, los equipos de Grado y la Asamblea de Profesores, tenemos las bases para iniciar la construcción de una propuesta.

1. La primera justificación para existir como institución formadora de educadores es *tener algo propio que hacer*, y por supuesto, tener la *capacidad* para realizarlo.

En este sentido el *quehacer* de la Escuela Normal es el de "formar hombres y mujeres, cuya profesión va a ser la de maestros".

2. En una situación de crisis no basta existir como institución; se hace necesario construir una respuesta alternativa para enfrentarla, lo cual implica la voluntad política e intelectual de sobreponerse a las condiciones y encontrar una salida. Sobre esta alternativa, es natural que existan diferentes puntos de vista y hasta divergencias para afrontarla, más aún tratándose de una "actividad política" como es la educación.

Una comunidad, sin caer en el unanimismo debe tener la capacidad de llegar a acuerdos bási-

cos, a partir de los cuales pueda encontrar soluciones y no quedarse sectorizado cada uno en su posición o aislado por la imposición del uno sobre el otro. Aun cuando un criterio sea el definido, el otro, dentro de la misma dinámica, seguirá siendo un componente de contradicción necesario para el desarrollo del proyecto. (Estanislao Zuleta dice que en el debate racional el que pierde gana, porque aclara su error).

3. "Caracterizamos como origen central de la crisis, una educación fundamentada en *modelos fragmentarios de la realidad*" a lo cual oponemos una propuesta de *integración* sustentada en nuevas formas de conocer y de aprender que posibiliten la construcción y el desarrollo del conocimiento en los futuros maestros para que luego sean capaces de acompañar y proyectar en sus alumnos los procesos vividos.

4. A partir de este principio generador, caracterizamos como objeto de la Escuela Normal el de *formar maestros integrales*, en un proceso en el que se articule la escuela, los niños y el conocimiento, se genere investigación y producción cul-

tural, se capaciten los maestros y se orienten la educación y el desarrollo de la comunidad.

5. ¿Cuándo comienza la formación?

Si formar el maestro es formar la persona, se empieza cuando comienza su vida.

Sin embargo, en sentido formal, la Escuela Normal iniciará en el Sexto Grado, pues contendrá el ciclo de Educación Básica secundaria pero con un modelo pedagógico distinto que le permitirá optar por cambiar de institución o reafirmar su participación como normalista hacia el título de maestro. Este hecho no excluye a estudiantes provenientes de otras instituciones con procesos formativos diferentes, pero con la vocación de educadores. Para tal fin la Escuela Normal contará con un centro especial de vocacionalidad.

6. ¿Cómo se orienta la formación?

A partir de una totalidad en la cual se pueden distinguir sus componentes íntimamente integrados:

- a) Académico
- b) Investigativo
- c) Práctica docente
- d) Procesos integrales de formación (Disciplina)
- e) Proyección a la comunidad

a) El componente académico

Está constituido por unidades de conocimiento integrado, programadas periódicamente sobre la base de una evaluación permanente y basada en *muestras de producción*, que indican el grado de trabajo del equipo de educadores con sus estudiantes.

b) El componente investigativo

Integrado con la práctica académica, pedagógica y comunitaria, busca crear una *disciplina de estudio e investigación* y se constituye en base del proceso de construcción del conocimiento.

c) La práctica pedagógica

Se inicia desde el sexto grado, a través de *vivencias* adecuadas a los niños y a los procesos desarrollados; tendrá una rotación semestral.

d) Los procesos integrales de formación

Es la misma disciplina, que se corresponderá con la nueva concepción hoy el nuevo proceso formativo de la Escuela Normal.

e) La proyección a la comunidad

Tiene como principio la integración real de la Escuela Normal a una área social con la cual está comprometida y que determina no sólo las líneas de su participación en la comunidad sino de ésta en los procesos de la institución.

Estos componentes funcionan en forma integrada, para lo cual se requiere una estructura organizativa.

7. ¿Cómo es la estructura administrativa?

a) Para los procesos académicos se contará con una estructura de dos ejes:

Uno horizontal que represente los grados, conformado por equipos de maestros exclusivos de cada grado, con *autonomía* para su trabajo, y funcionando con los tres tipos de coordinadores:

- Académico
- Práctica
- Formación (Disciplina)

Uno vertical que represente los niveles de Sexto a Trece, en el cual exista una integración permanente de maestros de diferentes grados y especialidades, con un coordinador académico, uno de formación y de práctica y uno pedagógico.

b) Para apoyar y hacer posible este trabajo es necesario establecer la *Dirección* técnico administrativa de la institución.

c) Para el apoyo a los *procesos* se deben estructurar tres centros integrados:

- Investigación y producción.
- Capacitación de maestros de las Escuelas integradas a la Escuela Normal.
- Vocacionalidad.

8. La Escuela Normal requiere líneas de continuidad en la *formación de los maestros* integradas al proceso y centradas en el mismo objeto, para lo cual deben existir dos alternativas:

a) La organización de los ciclos para estructurar una Escuela Normal Superior, en la cual estarán los egresados del grado Trece y los maestros de las escuelas del área de influencia.

b) El convenio con una universidad que ofrezca la licenciatura en Educación Primaria.

Estos ciclos de formación serían no sólo el equivalente a la formación de licenciatura (universitaria) sino proyectados a los niveles de post-grado.

9. Condiciones:

- a) Del cuerpo docente de la Escuela Normal:
 - Compromiso con el proyecto institucional
 - Capacitación permanente
 - Condiciones laborales adecuadas
- b) Respaldo económico
- c) Proceso participativo lento y progresivo.

10. Acciones inmediatas:

- a) Profundizar el debate sobre cada componente y sobre el proyecto general.
- b) Generar experiencias que confronten las teorías.
- c) Establecer intercambios con otras instituciones educativas.
- d) Impulsar un permanente debate público sobre el problema ■

El Modelo Pedagógico Integrado para la formación de maestros

María del Carmen Anacona

En nuestro país la formación de educadores se caracteriza por presentar planes y programas desintegrados y alejados de la realidad; la evaluación es cuantitativa, con prácticas anquilosadas que no tienen en cuenta procesos sino resultados. El método es repetitivo y separado de las necesidades e intereses de los estudiantes (maestros en formación). La creatividad es limitada y las relaciones interpersonales marcadas por espacios y distancias debidamente jerarquizadas entre cada estamento del sistema. A eso en este trabajo le llamaremos *Modelo Pedagógico Agregado*.

Ante esto en 1985 un equipo de profesores investigadores de la Universidad del Valle conformado por el doctor Mario Díaz, la doctora Myriam Zúñiga, la doctora Ceneira Chávez, el doctor José Hleap y el doctor Edgardo Támara, plantearon un proyecto de modelo pedagógico integrado que posteriormente fue presentado en un concurso convocado por el MEN, habiendo logrado de éste su apoyo.

1. ¿Cuál es la concepción del Modelo Pedagógico Integrado?

Se entiende por modelo pedagógico una forma particular de seleccionar, organizar, construir y evaluar el conocimiento escolar y una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela.

El Modelo Pedagógico Integrado (MPI) intenta promover al interior de las Escuelas Normales un nuevo tipo de relación entre sus estamentos, partiendo del reconocimiento y participación de los agentes directos e indirectos de la escuela, en la investigación, problematización y elaboración de los puntos que constituyan el programa de estudio.

Lo que se busca es integrar la teoría y la práctica, dándole la verdadera importancia que tienen en el proceso educativo las características de los alumnos, el medio en el que está inserta la escuela y la cultura local. Este es un proyecto social

enmarcado en la perspectiva de la participación, y la elaboración de propuestas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.

2. ¿Cuál es la metodología que implementa el M.P.I.?

El M.P.I. implementa una metodología participativa tanto en su construcción, con el trabajo de los docentes vinculados al proyecto, como en su implementación, con los maestros en formación.

Con este criterio se ha construido un programa nuevo para la formación de docentes en las Escuelas Normales mediante la producción de Unidades Autoformativas (UAF) que se definen como un conjunto de estrategias que integran conceptos, problemas, métodos, proyectos, experiencias y actividades desarrolladas por los alumnos mediante el trabajo colectivo realizado con padres de familia, profesores y diferentes agentes educativos, con la orientación, apoyo y soporte teórico y metodológico de los profesores que laboran en las Escuelas Normales.

Mediante la producción y re-creación de las UAF, el alumno tiene la posibilidad de desarrollar su espíritu investigativo, crítico, analítico y participativo, respondiendo así a la necesidad de integración de la comunidad educativa. Además puede avanzar a su propio ritmo de aprendizaje y solucionar las dificultades concretas que enfrenta.

Las UAF pretenden fundamentalmente establecer una integración de contenidos, de maestros de diferentes áreas y de la comunidad educativa en general. Con lo cual las Escuelas Normales podrán llevar a cabo un trabajo interdisciplinario que genere alternativas de cambio.

Veamos un ejemplo. En el programa de autoformación los estudiantes deben desarrollar una UAF llamada *Escuela y Administración* que reúne varios problemas, entre ellos el de los libros reglamentarios: elaboran y llenan una ficha a través de actividades de observación en diferentes escuelas de la localidad; realizan charlas con los maestros sobre el uso u omisión que se hace de cada uno, su justificación, antecedentes y consecuentes; organizan debates con el grupo de interacción y finalmente trabajan propuestas hechas por los alumnos.

En otras UAF se trabajan problemas de aprendizaje, de la evaluación, de salud, comunicación, procesos metodológicos, currículum, ética pedagógica, investigación, cultura, psicología, recreación, comunidad, etc.

Para cada problema se proponen actividades y tareas por parte de los alumnos que desarrollan la unidad y que abarcan desde el conocimiento de conceptos fundamentales y el conocimiento y uso de métodos investigativos, hasta el desarrollo mismo de la investigación en el sector objeto de estudio, como debates, charlas, observaciones, búsqueda de alternativas de solución, elaboración de informes con participación de la comunidad, etc. Así, los métodos de aprendizaje socializado son el instrumento para la discusión y solución de problemas, para desarrollar el espíritu crítico y para impulsar la participación activa de los alumnos en su propia formación.

Es igualmente importante resaltar que las UAF integran contenidos con base en las experiencias cotidianas, hecho que permite el rescate de elementos valiosos de la cultura local que rodea al estudiante.

En síntesis, el conjunto de las UAF que conforman el nuevo programa de formación de maestros, se ubica en un punto intermedio entre los conocimientos y las prácticas permitiendo tanto la integración de conocimientos con sus agentes transmisores, como de las prácticas culturales de la escuela con las de la comunidad.

Las 15 UAF se organizan en cinco campos de integración (CI) así:

- Educación y cultura.
- Organización, cambios e innovaciones pedagógicas.
- La práctica pedagógica.
- Comunicación y educación
- Educación y desarrollo comunitario.

Las UAF son:

- Educación e integración.
- Socialización y aprendizaje.
- Cultura y currículum.
- El niño, el maestro y los programas.
- Maestro, sociedad y ética.
- Innovaciones e investigación educativa.
- Escuela y administración.
- La organización del aprendizaje.
- Disciplina, escuela y recreación.
- Evaluación y escuela.
- Hacia un aprendizaje activo.

- La educación como proceso de comunicación.
- Comunicación social y educación.
- Escuela y comunidad.
- Educación, comunidad y salud.

Todas las UAF son abiertas en el sentido que el alumno o el maestro tienen la oportunidad de agregar o suprimir el material que consideren necesario.

En algunas fichas se presenta remisión a lecturas, anexos, textos complementarios de los problemas tratados, los cuales deben formar parte de la biblioteca de la escuela.

3. Proceso de desarrollo

Una vez aprobado el proyecto MPI y asignada una partida de 7 millones y medio de pesos por el MEN, se inició el trabajo con los docentes participantes de las tres Escuelas Normales seleccionadas, preparados a través de talleres sobre teoría y metodología del trabajo participativo.

El proyecto toma cuerpo con base en las siguientes fases:

- Fase de exploración.
- Fase de producción de UAF.
- Fase de experimentación y reescritura de las UAF.

La fase de exploración se inició en enero de 1985. Consistió en la aplicación de la metodología de investigación etnográfica con el conocimiento de la comunidad a través de observaciones y participación directa en su cultura, buscando información acerca del papel del maestro en su ambiente. Este trabajo de campo desarrollado durante cinco meses aproximadamente, arrojó elementos importantes como el conocimiento concreto de la realidad geográfica, económica, social, política, cultural, religiosa, etc., de la región.

El análisis de este trabajo permitió ver en forma analítica, al maestro formado por un modelo pedagógico agregado (MPA) en contraste con el formado por un MPI.

El MPA ha formado maestros dentro de un proceso que anula la capacidad de crear, analizar, investigar, proponer alternativas, independizarse de patrones preestablecidos, y participar en y con la comunidad. El MPI propone un maestro nuevo, forjador de mujeres y hombres nuevos, que mar-

chen con los avances científicos, culturales y pedagógicos a partir de las necesidades de la comunidad; un maestro creativo, independiente, consciente de la necesidad de integrar las fuerzas vivas comunitarias al proceso educativo.

4. Fase de producción de las Unidades Autoformativas (UAF)

Con base en el diagnóstico anterior, se inició la elaboración de las UAF con la selección participativa de los problemas que conformarían el plan curricular para la formación de maestros.

Los docentes participantes se agruparon de acuerdo con sus intereses de producción alrededor de una UAF con la asesoría del grupo técnico. Así se produjeron los primeros borradores con un trabajo de redacción, diseño, diagramación, esquematización y organización del contenido válido, concentrándose el trabajo en las 15 UAF ya mencionadas, que fueron entregadas al grupo coordinador en mayo de 1986, el cual en junio del mismo año las remitió al MEN. A finales del mismo mes el MEN delegó una comisión evaluadora del MPI la cual manifestó su simpatía por el proyecto.

Al iniciar el año lectivo 1986-1987 se hizo un trabajo de análisis y evaluación al interior de cada Escuela Normal Demostrativa, de lo cual debería remitirse un informe. Así se generó la necesidad de realizar encuentros de las tres Escuelas Normales para intercambiar los análisis y experiencias.

5. Fase de experimentación y reescritura de UAF

El proceso se aplicó inicialmente al grupo de maestros participantes como autoformación, generándose la necesidad de experimentar algunos problemas o instrumentos dentro del desarrollo normal de las áreas correspondientes al pènsum actual.

Los resultados fueron favorables. Los estudiantes acogieron con agrado este tipo de trabajo mostrando grandes motivaciones y los docentes hemos venido transformando la forma de concebir el proceso educativo.

Durante el proceso se encontraron dificultades como:

— A los maestros nos falta tiempo para investigar.

— Todavía nos acompaña el sentimiento de incapacidad para crear, con que fuimos formados.

— Dificultades para confrontar la realidad de nuestra práctica pedagógica con la expectativa del cambio.

6. Propuesta operativa

Se plantearon criterios como:

— Aumento en el tiempo de formación del maestro.

— Descontextualización del espacio y del tiempo para el desarrollo de unidades.

— Descontextualización administrativa.

— Aplicación de la metodología de investigación participativa.

El MPI propone una forma nueva de administrar el aprendizaje. Plantea entonces una estructura operativa así:

Los profesores de la Escuela Normal se organizan en grupos de interacción de profesores (GIP) —4 a 6— alrededor de un campo de interacción (CI) cuya función consiste en coordinar, orientar y participar en el desarrollo de las UAF de cada CI.

Los alumnos se organizan en grupos de interacción de alumnos (GIA), de —3 a 5— de acuerdo con sus intereses y cada GIA tiene la posibilidad de elegir los profesores del GIP que coordinen su trabajo y cada uno de éstos elige un coordinador.

Igualmente se planteó la necesidad de reducir la carga académica (Horas Clase) y en algunos casos el reconocimiento de horas extras con el objetivo de que éstos pudieran dedicarse a la investigación; así como la asignación de una partida de 5 millones de pesos a cada Escuela Normal para iniciar la experimentación del modelo.

7. Estado actual del Modelo Pedagógico Integrado, MPI

A partir de la entrega del MPI al MEN quedamos a la espera de la autorización para la experimentación y hasta el momento no se ha dado.

Algunas UAF han sido disgregadas del contexto MPI y se han entregado para ser trabajadas en algunas experiencias como el Proyecto Piloto 01 para el cual se han implementado dos de las UAF.

Finalmente los maestros participantes esperamos que el aporte planteado como una propuesta alternativa tenga eco y contribuya al mejoramiento de la calidad de la formación del maestro colombiano ■

El Modelo Pedagógico Integrado propone un maestro nuevo, forjador de mujeres y hombres nuevos, que marchen con los avances científicos, culturales y pedagógicos a partir de las necesidades de la comunidad; un maestro creativo, independiente, consciente de la necesidad de integrar las fuerzas vivas comunitarias al proceso educativo.

Suscríbase a educación y cultura

Apoye y forme parte de esta empresa cultural y editorial del magisterio colombiano.

Recorte el cupón o fotocópielo y envíelo a la Carrera 13A No. 34-36 Bogotá y reciba trimestralmente la revista en su casa o escuela.

**educación
y cultura**

Fotocopie y envíe el cupón a la
Carrera 13A No. 34-36, Bogotá, Teléfono: 2886411

Publicación trimestral al servicio del magisterio colombiano y el movimiento pedagógico.

Estoy interesado en la suscripción
a la revista "EDUCACION Y CULTURA"

del número al número
por 1 año \$3.200
por 2 años \$6.000

NOMBRE _____ CC _____
DIRECCION _____ CIUDAD _____
TELEFONO _____ APARTADO _____ DEPARTAMENTO _____
PROFESION _____ INSTITUCION _____ FIRMA _____

Consignación Cuenta Nacional DAVIVIENDA No. 0089-0065047 Suc. La Magdalena.
No. Consignación _____

Cárguese la suma de \$ _____
A mi tarjeta de crédito:

CREDECIAL BIC DINERS CREDIBANCO

Tarjeta No.

Fecha de Vencimiento

Mes	Año

Sólo para Diners

Del 1 a 12

Socio desde

No. autorización

De venta en las
principales librerías del país
y en todos los sindicatos
regionales de Fecode

TEMAS DE DEBATE

Alternativas para las Facultades de Educación

Un horizonte cultural para la formación de maestros*

Alberto Martínez Boom**
Universidad Pedagógica Nacional

Aunque muchas de estas ideas han sido expuestas por mí en otros momentos y a propósito de otras circunstancias, quiero retomarlas con el propósito fundamental de abrir un horizonte cultural que nos posibilite pensar otro modo de ser maestro. No es por lo tanto ni una propuesta ni una promesa; es una mirada; una perspectiva distinta que nos posibilite una visibilidad para pensar el problema de una cultura pedagógica o de un probable ambiente cultural en que el maestro colombiano pueda tomar una posición distinta con respecto a su relación con la educación.

Dos grandes aspectos quisiera tratar en esta ponencia:

1. Caracterizar desde mi perspectiva el estado actual en la formación de maestros en las Facultades de Educación, y

2. Señalar una orientación alternativa que sería más que una propuesta específica, un horizonte cultural que nos permita pensar la formación de maestros en Colombia.

Se trata de generar un debate hacia la sociedad civil con intenciones de tematizar y problematizar la educación en su conjunto a propósito de la formación de los maestros en Colombia.

* Lección inaugural con la cual se inició el Magíster en Educación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Septiembre 1990 y Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores. Bogotá, septiembre 1990.

** Decano Facultad de Educación U.P.N. Investigador principal del Programa de Investigación "Hacia una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia".

1. Elementos constitutivos de las condiciones de existencia actual de las facultades de educación

La formación de maestros en Colombia, específicamente en las Facultades de Educación, está atravesada por un conjunto más o menos amplio de elementos que constituyen su entramado que ha sido tejido con componentes provenientes de diversas orientaciones, pero fundamentalmente de aquellas de orden profesionalizante que tienden a un proceso creciente de escolarización de la población, más que a la educación entendida como formación. Ese entramado ha ido constituyendo un *modelo* reconocido como el de la formación profesional del docente. Creo que hoy asistimos no solamente a la crisis o al desajuste de una de las partes de ese modelo, sino también fundamentalmente a su agotamiento.

El modelo en su conjunto se ha configurado a partir de varios componentes que lo afinan pero que en su núcleo central está definido por el carácter profesionalizante del maestro.

El primer componente que articula esta manera de ser maestro es lo que se denomina *perfil profesional* que a su vez es el elemento que vehicula eso que ahora se llama profesión docente con el mercado laboral, que es el que además le da sentido a dicha profesión. De este modo y a partir de la definición de estos parámetros se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir la función del maestro como profesional en la escuela y en el aula. Entre estas metáforas podemos reconocer como familiares las del profesor como modelo de comportamiento, como transmisor de conocimiento, como técnico, como administrador de currículum y más recientemente como facilitador de aprendizaje. Si ese es el perfil del maestro es necesario entonces su formación en un currículum lo suficientemente ordenado que garantice mínimos aprendizajes, práctica que establece como propuesto fundamental la economía del pensamiento.

Pero miremos esos elementos del modelo:

a) El perfil

Desde la concepción profesionalizante que mira al maestro como administrador de currículum

se propone un modelo ideal, que de manera vaga, se organiza en un cuadro clasificatorio donde se ordenan las características y funciones de lo que sería un profesional de la educación, con un horizonte cultural reducido.

b) La curriculización

Para que el perfil se cumpla, de acuerdo con esos presupuestos establecidos, se modela y se construye un sujeto que tiene que transitar por un semáforo que a manera de currículo con objetivos, contenidos e indicadores de evaluación, le señala los pasos a seguir. Así se estrangula y se objetiva la formación del maestro, se encierran y encajonan sus posibilidades. Como lo que se quiere formar es un *profesional*, un administrador de la educación, tiene que someterse exclusivamente a lo que el plan curriculizado le defina.

c) Los maestros de maestros

Por ello los profesores de las Facultades de Educación al vincularse deben responder a unas asignaturas, su pertenencia obedece a eso, es decir, el profesor es responsable de unas materias y no de un proyecto o un programa académico. La manera como asume su pertenencia a la facultad está definida por las horas que dicta. Así los maestros de maestros tienen que recorrer el mismo currículum de los estudiantes. El tiene que ver con Psicología I o II y no con la problemática de la educación, con la infancia, con la escuela, con la pedagogía. Si se vinculara a un proyecto académico, el profesor universitario tendría que articularse a través de la investigación y eso le definiría su relación con la formación de maestros de una manera distinta. Es decir, desde el interior mismo del proceso pedagógico y no desde afuera, como agregado.

d) El mercado

Cuando se define el perfil sólo en términos de mercado, se pierde el amplio y complejo horizonte social de la educación en su conjunto. Por eso se abren programas, para responder a las plazas laborales, y no a los grandes problemas educati-

vos; para ocupar un cargo en el sistema educativo lo cual limita al maestro y lo restringe en su dimensión intelectual que lo debe articular a la cultura y a la vida. El mercado lo define como funcionario, pero lo desarticula como hombre público, como sujeto capaz de pensar en una problemática compleja, se le da un oficio pero se le limita su mirada del mundo y de la vida. Su compromiso social viene recortado en la formación misma y después se le reclama un compromiso con la sociedad. Esta mentalidad privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica, y elige como lo determinante en el proceso de formación, las demandas del mercado y no la de los saberes, por lo cual prima el número de plazas para cubrir y la especialización en educación preescolar, primaria, etc.

e) Facilitadores de aprendizajes

En los últimos años el destino del maestro ha ido desplazándose cada vez más de administrador de currículos a facilitador de aprendizajes.

Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario se le ha instalado al niño como idealidad. Dentro de este espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, quien se constituye en el centro de las interacciones, mientras el maestro, por el contrario, pasa a ocupar simplemente un pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno, hasta extremarse su papel en el proceso de convertirse en facilitador de aprendizajes. Como tal es muy poco lo que tiene que saber. Antes que complejizar y problematizar la enseñanza su trabajo se reduce a simplificarla al máximo.

f) El aprendizaje mínimo

Si su función entonces es la de facilitador, las tareas que tiene que cumplir se nivelan por lo bajo. En efecto, el último congreso mundial sobre *Educación para Todos*, realizado en Tailandia en marzo de este año, establece que la meta de la

educación está definida por el "Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje". Se define para el Tercer Mundo, para los países subdesarrollados, que la misión de la educación y por lo tanto el destino del maestro debe ser que los sujetos adquieran capacidades esenciales. Se trata básicamente de **escolarizar** la población, por lo tanto garantizar la retención del sistema educativo. Aquí educar es alfabetizar y escolarizar, si ello es así lo importante es la expansión de la educación, no importa la calidad de ésta sino la cantidad. Tal como la define el congreso citado, la función del maestro "sirve para adquirir conocimientos útiles con el objeto de mejorar la calidad de vida o aprender a aprender"¹. Se trata entonces de "universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad".

El proyecto de universalización de la educación básica definido por la política internacional, consiste en "prestar atención prioritaria al aprendizaje y mejorar los ambientes de aprendizaje; entonces para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje". Es decir, aquí "básica" significa mínimo: es mínimo lo que los sujetos tienen que adquirir, es mínimo lo que se exige en la formación del maestro. Ya lo decíamos en otro lugar: cuando Jovellanos en el siglo XVIII se preguntaba ¿Dónde encontramos los maestros?, contestaba: "En todas partes donde hay un hombre sensato, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si los métodos son buenos, se necesita saber muy poco para éste que de suyo es tan fácil". Hoy, dos siglos después, podemos parodiarlo: ¿Dónde están los futuros maestros? En todas partes donde haya un hombre o mujer medianamente inteligente, honrado y que tenga humanidad, si el currículo está bien diseñado ¿para qué maestros?

g) Escolarizar

Cuando creíamos que el modelo montado sobre la tecnología educativa se había agotado, y que

1. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990, p. 2.

dentro de la comunidad de educadores estaba suficientemente clara toda la crítica a ella, comienza a resurgir todo un reciclaje de dicho modelo, acompañado con nuevas estrategias: se plantea así la educación básica como *aprendizaje mínimo* a prueba de maestros, donde educar es *escolarizar* y para ello hay que expandir el sistema, para que la población aprenda tan sólo lo que es útil para *sobrevivir* en un mundo que desde la tecnología exige fundamentalmente manejar la información pertinente al espacio restringido que el trabajo le asigna. Esos espacios son los que se van reduciendo.

Por ello cada persona —niño, joven o adulto— “deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan *sobrevivir*, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”².

Un maestro en estas condiciones necesita formarse también con el mínimo de problematizaciones y sí es posible con el máximo de información, que posibilite la dispersión. Lo que debe garantizar entonces la educación es que nadie escape al sistema, retenerlos en él (promoción automática) con el fin de homogenizar la población.

h) La formación desarticulada

Como señala Graciela Amaya: “La organización administrativa del currículo al interior de las Facultades de Educación se ha propuesto sobre la formación con base en áreas: las del saber específico y el área pedagógica. Esta última hace referencia fundamentalmente a currículo, administración educativa y práctica docente”. Es decir el saber pedagógico ha sido pensado en las facultades como lo instrumental, como lo operativo, desdibujándose y enrareciéndose la pedagogía; ella aparece como lo curricular en unos casos, o en

otros como nombrada a través de las ciencias de la educación, a través de asignaturas como sociología de la educación, psicología del aprendizaje, etc. Pero no aparece la pedagogía en su triple dimensión como disciplina, como saber y como práctica, ni es posible pensarla como el suelo de saber que le permite al maestro tomar posiciones de sujeto.

Es decir, la pedagogía aparece como la inefable, como lo innombrable.

i) La reducción de la enseñanza

La enseñanza en este proceso se constituye en una acción instrumental que impide pensarla como hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación del maestro.

Se escinde y desarticula la enseñanza en sus complejidades y se le vincula solamente a una relación con el aprendizaje. El eje de la formación de maestros se ve sensiblemente quebrado en su relación con los saberes específicos y con la didáctica; ese fenómeno obedece a discontinuidad de objetos, ya que el trabajo conceptual y experimental que se produce en las instituciones formadoras de maestros, no converge en *la enseñanza*, entendida ésta, como acontecimiento complejo de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, lo ético y lo estético.

2. Una perspectiva alternativa

Esta es un horizonte cultural. Se trata no de una promesa, no de un agregado de contenidos, no de curriculizar una propuesta. Pensamos de entrada que más que un reordenamiento de las áreas en que se divide la formación de maestros, se trata de pensar el maestro desde *otro modo de ser intelectual*. No es un rosario de deberes ser, se trata más bien de constituir un nuevo gesto, gesto que implique otra actividad y otras categorías. Otra actitud que signifique otro modo de estar en el mundo y otra categoría que signifique otro modo de proceder en el discurso. Un maestro que ocupe

2. *Ibíd.*, p. 3.

una posición, no a la manera actual de ubicarse frente a la educación, sino en otra mirada que se abra al mundo y que a partir de allí impulsa una función distinta de la escuela y de la enseñanza.

No se trata de una reforma curricular, mucho menos de una reforma de las Facultades de Educación en sí mismas, es más bien un horizonte cultural inscrito en una nueva forma de pensar la educación y la enseñanza. Si hemos cuestionado la curricularización de la educación mal haríamos presentando una propuesta en esa dirección.

Pensamos la formación del maestro ubicada en una reforma de la educación y de la enseñanza. Es más bien una perspectiva alternativa que se inscriba en un espacio más amplio donde se piensa la escuela como un proyecto de la sociedad civil, que centra la formación del maestro fundamentalmente en tres grandes pilares: *lengua materna, desarrollo de pensamiento y ejercicio de la democracia*.

a) Lengua materna

Entendida como afirmación cultural, no centrada exclusivamente en la lecto-escritura, sino pensada como reconocimiento y recreación de la cultura, en donde la palabra no sea sólo representar y significar, donde el trabajo con la lengua no es sólo el aprendizaje mínimo para leer y escribir, que sería una forma que actualmente nos pertenece, pero que nos separa de la vida misma. La escuela piensa hoy la lengua materna como técnicas que se aprenden por fuera del mundo, de la vida, juzgada desde tres reglas externas, con lo cual se convierte en una exposición que nos sujeta y privilegia las formas generales del lenguaje. La lengua materna en la escuela adquiere un modo de proceder desarticulado y normativo que excluye, prohíbe, unifica según criterios del discurso de la verdad y excluye la diferencia, la fantasía, la voluntad, la ética y la estética.

La enseñanza de la lengua materna tiene que partir de asumir el lenguaje ya no como instrumento para representar y significar la vida, sino como las múltiples posibilidades de la vida misma. No es la lectura como juntar letras en la que los individuos dan cuenta de habilidades y destrezas gramaticales y comunicativas, sino una acción eminentemente creadora donde la imaginación y la cultura se recrean. Ya no el lenguaje como

expresión de un entendimiento con pretensiones de verdad. Se trata de romper con esa retórica.

b) La enseñanza como ejercicio que incita el pensamiento

No se trata de enseñar a pensar. Algunas perspectivas actuales plantean esta posibilidad en la que el pensar se entiende como "el buen pensar", el "verdadero pensar". Pero allí antes que pensamiento habría más bien domesticación del pensamiento. El pensamiento al que aludimos y al que aludiría la enseñanza, no puede ser el resultado de un conjunto organizado y sistemático de secuencias previamente diseñadas, o a lo menos, previsibles, cuyo camino tendría que seguir un sujeto para llegar así a una meta esperada, deseada y más o menos conocida (por lo menos para quienes guían el proceso); muy por el contrario, el pensamiento al que hacemos alusión lo entendemos como habitando *fuera* de todo proceso pre-establecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia. El pensamiento sería entonces un pensamiento del afuera del afuera del decir de Foucault, en lugar de un pensamiento del adentro o de lo mismo: *lo impensado*. La enseñanza como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera nos prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien **mostraría para incitar**; la enseñanza como un **mostrar**, como un diagrama puesto a la vista y sin ninguna finalidad diferente a la de la **incitación**. No mostrar caminos ya recorridos, pavimentados que llevan hacia lo esperado, no una enseñanza pragmática hacia unos fines delimitados sino más bien una enseñanza diagramática como incitación a lo impensado.

Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, adquirirían sentido y lugar específico.

La enseñanza concebida así no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable. No es el resultado de un programa preestablecido en orden a logros establecidos de antemano, sino una

aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales. La enseñanza a la que apuntamos (aquella impensada hasta ahora), más que una práctica particular en un topos (espacio-tiempo) institucional, más que un concepto definido desde la lógica determinista de la identidad, es por el contrario, un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello, ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc. sino más bien resonancias, disonancias y aún consonancias con aquellos elementos que la atraviesan.

Intentar un acercamiento a los acontecimientos de saber que ocurren en la enseñanza, pensarla como un acontecimiento complejo de saber y de poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no sólo enseñar la cultura, como hasta ahora se ha hecho. Bajo esa perspectiva de enseñar la cultura, la enseñanza ha tomado la vía del aprendizaje, la vía del conocimiento, en últimos, la vía de la economía del pensamiento, vía que desde el siglo XVIII la ha constituido en instrumento privilegiado del poder; por medio de la enseñanza y en dirección del aprendizaje, se ha normalizado, se ha disciplinado, se ha clasificado y distribuido. No se trata ahora de alejar a la enseñanza del poder, no sería posible además; se trata de constituir la en punto de resistencia, contra el poder normalizador que constriñe el pensamiento, colocarla en otro diagrama ya no como instrumento de poder y bajo el principio de economía del pensamiento, sino como instrumento contra el poder y hacia un despliegue del pensamiento.

Pensar la enseñanza como acontecimiento implicaría entonces exorcizarla de toda existencia funcional u operativa, de todo requerimiento que la precise sólo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia. Será necesario entonces un desplazamiento, una cierta deslegitimización de sus efectos normalizadores para liberarla hacia un territorio donde la agonística, el azar, y la incertidumbre entran en el juego del pensamiento, entendido como libre incursión en lo nuevo, desde lo mismo pensado hacia la diferencia impensada, para evocar o precipitar otros modos de ver y de decir. Pensar es un gesto que se proyecta, no como una sumatoria de lo teórico y de lo práctico, sino como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso.

3. El ejercicio de la democracia

Es necesario dotar a la escuela de una nueva dimensión y por lo tanto redefinir el papel que ocupa en la sociedad como espacio para el ejercicio de la democracia, pero también el papel de la enseñanza en la tarea de la construcción de una ética como estética de la existencia. No es necesario añadir que en una sociedad como la nuestra y un momento histórico como el presente, el ejercicio de tratar de pensar de otro modo la ética, está bien lejos de ser un mero deporte intelectual; antes por el contrario, es la condición de posibilidad misma para la creación de libertad.

Se hace preciso reconceptualizar el problema de la ética en términos de romper la escisión razón y deseo, pensamiento y acción y de la estética en las posibilidades de reconsiderar el sentido de la vida misma, de hablar, de expresarse y de asumir la democracia como una forma de vida. En donde democracia no es sólo ni fundamentalmente una estructura jurídica y un régimen político, sino una forma de vida, fundada en el pleno reconocimiento de la diferencia, del otro.

En ése sentido inquieta también la dispersión que esta búsqueda ha generado en algunos casos sobre el sentido de la escuela y su desarticulación con la vida cotidiana. Es necesario reconceptualizar las relaciones entre la escuela y la vida, en cualquier propuesta sobre formación de maestros.

Que la escuela no siga siendo un lugar donde la democracia aparece como simulacro, ni el espacio donde se representa la vida sino una instancia plena de su ejercicio.

En este sentido no sólo se trata de una posición que piensa de otro modo la formación de maestros, sino que se plantea una reconceptualización de la enseñanza en Colombia.

Entendemos la educación básica no como mínima sino como **fundamental**, es decir como máxima que haga de la escuela no un aparato del Estado sino un proyecto de la Sociedad Civil que integre pero diferenciando. Educación básica que incluiría desde la educación inicial hasta el 9º grado y cuyos pilares fundamentales sean los ya trabajados en esta ponencia: lengua materna, incitación al pensamiento y ejercicio de la democracia ■

El plan de licenciatura en educación primaria de la Universidad del Valle

Patricia Calonje D.*
(Universidad del Valle)

En el mes de octubre de 1989 se abrió en la Universidad del Valle un programa de formación de maestros de primaria¹. La propuesta, es el resultado del trabajo de varios años de un grupo de investigadores y profesores universitarios² comprometidos, de manera colectiva, en el estudio y discusión del sentido y del enfoque que tradicionalmente han tenido en Colombia los programas de formación del magisterio. Con base en esta reflexión se construyó un Plan de Estudios que pretende formar al maestro para que se desempeñe no sólo como un profesional autónomo con una preparación sólida en las teorías que abordan el estudio del niño, el conocimiento del maestro y todo lo relativo a los procesos escolares, sino también como un intelectual, amplio conocedor de los problemas educativos y pedagógicos de su región y del país y como un trabajador de la cultura que genera, impulsa y desarrolla proyectos de todo tipo orientados a relacionar el programa de estudios, y en general, las actividades escolares con la vida.

Acortar las distancias entre las Facultades y la Escuela

Con la apertura del plan y el ingreso de su primera promoción de estudiantes, emprendimos la tarea de hacer realidad esta propuesta, difícil y compleja, en los términos planteados, ya que está medida por un orden institucional existente, por un conjunto de fuerzas e intereses diversos, y por

unas relaciones prácticas que favorecen en unos casos u obstaculizan en otros, el avance de los aspectos esenciales para su desarrollo y consolidación. El hecho de poner en marcha una propuesta, que se pretende novedosa y original, encuentra obstáculos para su materialización y suscita resistencias de todo tipo. Hacer este reconocimiento es fundamental porque el tiempo concedido para llevar a cabo esta intervención me obliga a hacer una escogencia: hacer una presentación general de la filosofía y propósitos del programa, de las concepciones que lo sustentan, y de su propuesta curricular, prescindiendo de la reflexión y el análisis de los problemas y dificultades encontradas durante el transcurso de su puesta en marcha.

Precisado este punto me parece importante señalar que el Plan de Estudios es el resultado de un proceso analítico e investigativo, adelantado por un equipo interdisciplinario que trabajó en la construcción de una propuesta que le permitiera participar, por primera vez en su historia, a la

* Profesora e investigadora Facultad de Educación. Universidad del Valle.

1. El Plan se abrió en octubre de 1989. Se propone prioritariamente formar maestros en ejercicio. Funciona en la modalidad presencial, en horario vespertino. A quien apruebe nueve (9) semestres y presente un trabajo de grado, acorde con los requisitos exigidos, se le concede el título de licenciado en educación primaria.
2. El equipo de diseño estuvo integrado por los profesores Jorge Arce, Jaime Atencio, Miralba Correa, Cecilia Ortiz, Nohramérica Venegas y quien les habla.

Universidad del Valle y a las Facultades que tradicionalmente han estado encargadas de la formación de docentes, por la vía de una respuesta institucional, sistemática y continua, en la preparación del maestro de primaria, con miras a incidir en ese nivel educativo de la región impulsando todo tipo de eventos y actividades que generen su transformación paulatina y la búsqueda de alternativas a los múltiples problemas que la afectan.

De hecho, la propuesta se ha planteado como la respuesta de una universidad pública que entiende su compromiso con la educación, con el magisterio y lo asume proponiendo la creación de un Plan de Estudios que se pretende novedoso y original porque se propone formar un maestro capaz de investigar y de analizar su quehacer cotidiano y los problemas educativos y pedagógicos de la región y del país, reivindicar su papel cultural e intelectual, vale decir su estatuto como profesional de la enseñanza, promover la búsqueda sistemática de nuevas alternativas y modalidades de enseñanza, participar en el diseño y la elaboración de textos y materiales escolares y generar y promover una valoración social diferente de su profesión.

Paralelo a esto se ha propuesto que a través del desarrollo del Plan de Estudios, se trabaje para disminuir la distancia existente entre las Facultades de Educación y las Escuelas. Aspiramos a que la Facultad de Educación se convierta en un centro académico desde donde se promuevan los más importantes debates, proyectos de trabajo, propuestas de investigación y de capacitación sobre problemas educativos y pedagógicos o sobre temáticas relacionadas con la educación primaria. Un centro desde donde se impulse el desarrollo de seminarios, talleres, ciclos de conferencias y programas de educación continuada a partir de los cuales se genere una reflexión sobre problemas de interés para el magisterio y los diferentes estamentos vinculados a la escuela, iniciativa que ha de propiciar en la región el debate de los problemas educativos y pedagógicos de actualidad nacional y local.

¿En qué otras razones nos basamos para considerar la propuesta de Plan de Estudios como novedosa y original? Primero que todo la propuesta es la expresión de una reflexión concienzuda; porque tuvimos oportunidad de "rumiar las ideas" en el sentido en que lo planteara el maestro

Estanislao Zuleta. Por ello nos tomamos un tiempo —cuatro años— durante el cual pensamos los problemas, indagamos sobre ellos y construimos un Plan de Estudios, que además de incorporar algunas de las recomendaciones hechas desde distintas investigaciones realizadas en Colombia tanto en el campo educativo como pedagógico en las últimas décadas, se sustenta en los resultados de dos investigaciones³ llevadas a cabo por algunos miembros del equipo de diseño, que permitieron hacer una caracterización social del maestro vallecaucano e identificar algunos problemas cruciales que enfrenta la educación primaria en esta región, particularmente los que atañen a la disciplina escolar.

Tuvimos también la oportunidad de analizar los programas de formación de maestros, las concepciones que los sustentan, las formas de enseñanza dominantes en la transmisión de los saberes, los saberes y disciplinas privilegiados en su formación y la forma como se concibe y se encara el estudio de la pedagogía tanto en las Facultades de Educación como en las Normales. El equipo de diseño del plan realizó una serie de Talleres y Seminarios con maestros de primaria en los que se generó una reflexión sobre sus prácticas cotidianas y en las que se identificaron situaciones problemáticas. Este tipo de experiencias permitió, conjuntamente con la discusión realizada con investigadores y profesores que participaron eventualmente en calidad de especialistas en algunas áreas específicas de interés para nosotros, trabajar en el esclarecimiento de aspectos centrales del Plan.

Este Plan de Estudios es también diferente en su elaboración, porque es el fruto de un proceso en el que la reflexión estuvo guiada por el interés en esclarecer y delimitar el sentido que tiene para el magisterio, como fuerza cultural, la apertura de un programa que desde su inicio se pregunta por el tipo de maestro que requiere la sociedad colombiana —reconocida su heterogeneidad cul-

3. Cf. Calonje, Patricia; Correa, Miralba, en colaboración con Ortiz, Cecilia: "El discurso del maestro de primaria sobre sus prácticas disciplinarias". Informe final de investigación Facultad de Educación Universidad del Valle, 1988. Arce, Jorge; Calonje, Patricia; Soto, Carlos: El maestro de primaria del Valle del Cauca: "Algunas de sus características sociales". Informe final de investigación Facultad de Educación Universidad del Valle, 1988.

tural— e indaga por su lugar como sujeto de un saber específico, como es la pedagogía, delimitando la particularidad de su trabajo en el ámbito de la enseñanza.

El Plan de Estudios es distinto además, por su interés particular en propiciar procesos de conocimiento y discusión en los que se contextualicen históricamente el niño, la escuela, la enseñanza, el maestro, dentro de la cultura y la sociedad colombiana; por su afán de brindar una formación investigativa, que se postula como uno de los ejes fundamentales de la formación, y plantear el estudio de “Núcleos Problemáticos”, vale decir de problemas temáticos nodales que sustituyan las “materias” tradicionales. Si consideramos original esta propuesta es por su énfasis en propiciar y fomentar el trabajo interdisciplinario, la evaluación de los procesos, el estudio de la pedagogía, “saber que relaciona al maestro con el conocimiento de la reflexión histórica sobre la enseñanza de los distintos saberes en las diferentes culturas”. Olga Lucía Zuluaga (1986).

Énfasis en la formación antes que en la información

He planteado que la elaboración de este Plan estuvo guiada desde su inicio por dos preguntas que en el transcurso de la discusión dieron lugar a otras. Su consideración y el examen nos llevó a tener en cuenta los conocimientos que sobre la escuela, el maestro, la enseñanza y otros temas correlativos, ha producido la investigación educativa y pedagógica en las dos últimas décadas en el país, para diseñar un programa que, en su estructuración y en su organización, forme un maestro preparado para comprender e interpretar los procesos escolares y adquirir un compromiso político y social con la niñez colombiana, el cual se traduzca en la puesta en marcha de proyectos transformadores de los procesos escolares.

No voy a presentar aquí un resumen de estas investigaciones, pero sí quiero traer a colación algunas de sus conclusiones porque ellas debieran ser materia de reflexión para todos aquellos que se interesen en la creación o en la reestructuración de programas de formación de maestros. Algunos de estos estudios muestran la situación de subordinado intelectual que históricamente ha

tenido el maestro en Colombia: su extrañamiento de los procesos de saber, las condiciones históricas del ejercicio de este oficio en nuestra sociedad, las concepciones que han sustentado los programas de su formación, su estatuto social y profesional, su dependencia respecto a otros profesionales y a todo tipo de funcionarios que han intervenido en los asuntos educativos y pedagógicos usurpándole el lugar que le corresponde en la enseñanza, su particular relación no sólo con la pedagogía, entendida y apropiada como un saber teórico, sino con otras disciplinas, lo cual le ha impedido desempeñarse como un profesional, soporte de un conjunto de conocimientos teóricos, que se constituyan en el respaldo de su práctica como docente.

Otros estudios muestran cómo la precaria formación recibida por el maestro, especialmente en las Normales, lo ha convertido en un repetidor de resultados. La relación entablada con los alumnos es vertical y desigual: favorece procesos de aprendizaje en los que prevalecen prácticas memorísticas que tienen como correlativo el autoritarismo pedagógico, que se expresa en la imposición de “verdades” que no se discuten, la repetición, sin sentido, de palabras y la constitución de un ambiente en el que se expresa la intolerancia hacia las formas de pensar, sentir y actuar del alumno, el desconocimiento a su palabra y la imposición de decisiones. En un ambiente así no hay espacio para el diálogo, las consultas o para la expresión y la discusión de las diferencias.

Lo que sigue, que yo me permito calificar como una declaración de principios condensa, grosso modo, los postulados en los cuales se sustenta la propuesta. Esta declaración comienza con el reconocimiento de la precariedad de la formación del maestro y, en consecuencia, la necesidad de plantear una formación que aborde el estudio del quehacer pedagógico, las concepciones que lo fundamentan, el sentido de la existencia de la escuela, del maestro y el papel de la enseñanza en una sociedad como la colombiana.

También existe el reconocimiento de que sólo si se emprende, a nivel universitario, un trabajo colectivo, podrán darse las condiciones para que el maestro realice una reflexión crítica de su práctica y comprenda claramente oficio y responsabilidades con la escuela y con los niños. Su inscripción en este proceso ha de prepararlo para participar en la vida democrática y mostrarle la

importancia de impulsar en ella este tipo de procesos.

Ahora bien, para lograr lo anterior ha de propiciarse una preparación que propenda por una educación filosófica, lo que equivale según Estanislao Zuleta (1978) a hacer énfasis en la formación antes que en la información. Hay que fomentar en el maestro el deseo de aprender, la necesidad de saber, que sólo surge a partir de la crítica del sentido común y con base en el examen y la reflexión de lo que está más cercano a él: su práctica cotidiana, que convertida en rutina y nunca puesta en cuestión ha llegado a parecerle natural. Si el maestro puede poner en evidencia su vida, su trabajo, su experiencia, sus conocimientos, tomará conciencia de sus responsabilidades como profesional de la educación. "Si propicia una preparación que le ponga en contacto y le permita conocer los problemas del niño, de su cultura, de su entorno y de la sociedad en la cual vive, podrá llegar a participar activamente como hombre culto en la dirección política y cultural de la comunidad en la cual concretiza su praxis"⁴.

Para fomentar la preparación de este tipo habrá que generar procesos que, tal como lo planteara John Dewey, se conviertan en experiencias culturales del saber y de lo real que involucren investigación, conocimiento y deseos. Es decir que se tomen en cuenta la ciencia, la institución, los sujetos participantes y distintas formas de pensamiento. Este aspecto es fundamental sobre todo si se tiene en cuenta que la preparación que históricamente ha recibido el maestro, ha conseguido romper las formas de enseñar a las cuales ha sido sometido desde su ingreso a la escuela primaria. "El maestro más que ningún otro individuo, ha estado doblemente sometido a unas formas de enseñar; primero en calidad de alumno y luego durante su formación como maestro". Araceli de Tezanos (1986).

Por todo ello, es de gran importancia fomentar procesos en los que se cree la necesidad de saber a la que he aludido, que lleven a confrontar las opiniones, a formular preguntas y problemas, a sacar conclusiones y a construir puntos de vista propios. Este ejercicio permanente de la crítica de la opinión ha de permitir al maestro acceder a otras formas de conocimiento.

La formación que el maestro ha recibido ha generado en él una particular relación con el

conocimiento. Por ello, no resulta extraño encontrar problemas de competencia textual y discursiva⁵, dificultades en otras actividades propias del trabajo intelectual: plantear, argumentar, discutir, inferir, sustentar un punto de vista es fundamental para trabajar el lenguaje, no como materia aislada, sino como un asunto esencial en la enseñanza y en la vida. Es importante que el maestro se inscriba en un proceso en el que se forme en las exigencias y condiciones del trabajo intelectual, es decir que replantee sus hábitos frente al conocimiento, que esté dispuesto a asumir el trabajo académico con rigor, con disciplina, con amor, condiciones esenciales para este tipo de actividad.

Es también fundamental en el Plan, el estudio de las relaciones del lenguaje con el conocimiento, con el pensamiento y con la sociedad toda vez que el ingreso del individuo en el mundo local y posteriormente en el mundo más amplio, está profundamente determinado por los hechos lingüísticos. El lenguaje crea el mundo; por ello es preciso estudiar la estructuración del niño en función de una constelación de elementos sociales, culturales, de lenguaje y de conocimiento.

Por todo lo anterior un principio del Plan es proponerse la formación de un maestro, que pueda tener como profesional, la autoridad legítima que confiere una preparación adecuada, con énfasis en un saber específico —la pedagogía— que lo lleve no sólo a estudiar y a comprender la escuela sino también a contextualizar el niño colombiano como sujeto, con una historia y una cultura propias. Con base en esto se consagra una buena parte de la formación al estudio de la infancia desde distintas perspectivas: su cultura, sus pensamientos, sus deseos, su cuerpo y sus maneras de aprehender e interpretar la vida y el mundo. En suma, se trata de emprender el conocimiento del niño para que éste deje de ser una idealización.

4. Plan de Licenciatura en Educación Primaria, Facultad de Educación Universidad del Valle - Cali 1987. pág. 105.

5. El Plan prevé la realización de una prueba de competencia textual y discursiva que se aplica a los aspirantes para evaluar su desempeño como lectores. Este conocimiento es fundamental para desarrollar un trabajo con los estudiantes durante toda su formación que apunte a comprender los problemas y a enfrentarlos de tal manera que puedan ser resueltos.

Volver a la pedagogía

Ahora bien, el énfasis en el estudio de la pedagogía permitirá abordar el estudio de las prácticas, de los discursos, de los sujetos y de los saberes propios de la escuela y estudiarla como una compleja institución sometida a multiplicidad de contradicciones, con una autonomía relativa que no permite establecer de manera mecánica relaciones de determinación.

Se trata de brindar una formación teórica en la pedagogía, desde la cual el maestro pueda reflexionar sobre sus concepciones, su quehacer, su condición social y cultural, sobre la historia de su oficio, sobre la enseñanza, sobre el individuo al cual le enseña, sobre el papel de la escuela en el proceso de formación del individuo y sobre su preparación como sujeto de una práctica específica, históricamente determinada. Este examen le permitirá preguntarse por aquello que desde el saber lo distingue de otros sujetos que intervienen en la enseñanza y que históricamente han llegado a desplazarlo. La aseveración anterior no implica sacar a sicólogos, promotores sociales, trabajadores sociales, y a otros profesionales del ámbito escolar: significa más bien reconocer el lugar que le corresponde ocupar a cada uno, lugar definido, en buena parte, a partir del reconocimiento real de la importancia del papel del maestro en la enseñanza por ser portador del saber pedagógico y de otros saberes que lo habilitan para enseñar.

La reivindicación del oficio del maestro, a partir de un Plan que se propone formar un maestro que tenga un territorio de saber propio, no implica que no puedan estudiarse otras disciplinas y saberes y que el maestro entre en contacto con los adelantos contemporáneos más importantes en el terreno de las ciencias, las disciplinas y las artes. Lo que realmente cuenta como una prioridad es garantizar que la pedagogía tenga un estatuto diferente al que tradicionalmente ha tenido en el país: que no sea considerada más como un saber instrumental.

Otro de los principios es la consagración de una parte importante de la formación al estudio de los problemas educativos y pedagógicos de la región y del país como conocimiento esencial para emprender las transformaciones que requiere la enseñanza. Esencial es también el estudio de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza, las formas como son transmitidos los conocimientos, como son evaluados, la manera como se

enfrenta el maestro al conocimiento, las modalidades de enseñanza, privilegiadas, los distintos modelos que históricamente han sido aplicados en Colombia, las diferentes funciones asignadas a los sujetos escolares para develar las características sociales del proceso.

El Plan no tiene como propósito el estudio pormenorizado de una ciencia o disciplina en particular. Las ciencias y las disciplinas son entendidas aquí como pensamientos especializados conducentes a comprensiones más elaboradas de las macro-temáticas⁶.

Se trata de estudiar problemáticas derivadas del conjunto de relaciones alumno-maestro, maestro-escuela, escuela-sociedad, enseñanza-cultura, enseñanza-lenguaje, cultura-formación del niño, conocimiento-cultura, maestro-niño, entre otras.

Los Núcleos Problemáticos

La propuesta de estudiar lo que convinimos en llamar "Núcleos Problemáticos" facilita el estudio de temas y de relaciones desde la perspectiva de diferentes disciplinas y ciencias. Los "Núcleos Problemáticos" se conciben como espacios de formación puntual en varias temáticas llamadas unidades de trabajo, cuyo estudio ha de hacerse con cierto nivel de profundidad para facilitar la integración de lo teórico y lo metodológico, de la teoría y la práctica de las diferentes disciplinas. Estos núcleos retoman en su desarrollo las experiencias de los maestros y los problemas cotidianos que enfrentan a fin de analizarlos⁷.

El Plan de Estudios, debido a esta particular organización, no tiene componentes definidos como elementos yuxtapuestos ni tampoco áreas aisladas. Se trabaja a partir del análisis de problemas cuyos elementos constitutivos se ponen en evidencia para esclarecer y analizar la naturaleza de las relaciones allí presentes. Se trata de hacer posible experiencias de formación que se caractericen por la rigurosidad y profundidad con que se estudiará una problemática específica y algunos de sus aspectos correlativos y la persis-

6. Plan de Licenciatura en Educación Primaria op. cit. 118.

7. *Ibidem*, pág. 121.

tencia y regularidad en el estudio de las temáticas, pues se presume que su análisis, sin por ello ser exhaustivo, requiere un tiempo mínimo para generar la interiorización que media cualquier proceso de apropiación del saber.

Ahora bien, para lograr lo anterior fueron definidos nueve núcleos que enuncian temáticas de interés para los maestros:

a) Procesos sociales e históricos de Colombia y del Valle del Cauca, b) Escuela, familia y cotidianidad, c) Las prácticas disciplinarias en contextos institucionales, d) Lengua, habla y contextos sociales y culturales, e) Entornos culturales y sociales en la constitución del síquismo infantil, f) Organización y distribución del conocimiento en la escuela, g) Formación del pensamiento matemático y científico en el niño, h) La expresión lúdica y el deporte en la vida del niño, i) Expresión y producción artística en el niño.

Estos núcleos fueron establecidos de acuerdo con los siguientes criterios:

a) Posibilitar el estudio de las múltiples relaciones que constituyen y determinan la educación primaria. b) Permitir el estudio de sujetos, prácticas, discursos, relaciones, etc., constitutivos de la escuela, la familia, la cultura. Esta pluralidad de hechos, objetos, agentes, se inscriben y determinan históricamente y en sociedades concretas; c) Permitir el estudio de situaciones concretas a nivel macro y a nivel micro y de las relaciones entre uno y otro nivel⁸.

El estudio de los Núcleos ha sido organizado de tal manera que las unidades de trabajo que componen cada uno, serán desarrolladas en uno, dos y

tres semestres. Estas unidades se estudiarán en una complementariedad que permite relacionar temáticas y problemas de un Núcleo entre sí, y de un Núcleo con otro. Y que las temáticas y los aspectos nodales propuestos en cada Núcleo puedan ser abordados reconociendo su complejidad y la multiplicidad de relaciones que los atraviesan y determinan⁹.

La consideración y discusión de estas problemáticas, ha de conducir por distintos caminos, al examen de otras problemáticas correlativas cuyo análisis es clave para comprender el papel del maestro en la sociedad, el significado y sentido de la relación maestro-alumno y de la institución escolar.

Sea cual fuere la perspectiva y el enfoque desde el cual sean analizadas las distintas problemáticas enunciadas, ha de buscarse que su reflexión, concienzuda y exhaustiva, posibilite establecer relaciones entre lo educativo y lo pedagógico, entre lo educativo, lo pedagógico y lo social.

Solamente inscrito en un proceso de formación así planteado podrá el maestro comenzar a transformar su práctica, crear nuevas formas de relación con el conocimiento y con sus alumnos y entender la enseñanza como un acontecimiento complejo cuyos asuntos son del dominio del pensamiento y no de la instrumentalización, del facilismo y de la cuantificación ■

8. Plan de Licenciatura en Educación Primaria, op. cit. pág. 123.

9. Plan de Licenciatura en Educación Primaria, op. cit., pág. 130.

La reivindicación del oficio del maestro, a partir de un Plan que se propone formar un maestro que tenga un territorio de saber propio, no implica que no puedan estudiarse otras disciplinas y saberes y que el maestro entre en contacto con los adelantos contemporáneos más importantes en el terreno de las ciencias, las disciplinas y las artes.

RELATORIAS

Comisión de trabajo sobre Capacitación docente

En esta comisión se inició la presentación de las ponencias en el siguiente orden:

1. "El supervisor docente, puntual de un sistema de actualización del docente en servicio". Autora: Leyla Delgado A., Directora del CEID-Atlántico y Supervisora del mismo departamento.

2. "La reforma a las instituciones formadoras de maestros y la capacitación de los docentes". Presentada por Stella Olaya, Directiva de la ADE.

3. "Las relaciones interinstitucionales para la capacitación en el Departamento de Nariño". Presentada por Luis Alberto Martínez, coordinador CEID-Nariño.

4. "Propuesta de capacitación para los educadores, sobre la enseñanza de lectura y escritura". Presentada por Luz Marina Nieto, profesora de la zona 16 A de Bogotá y miembro de la Asociación Colombiana de Pedagogía.

La primera propuesta plantea la necesidad de una capacitación para los supervisores que sirva para apoyar a los docentes en el aspecto académico, científico, pedagógico, técnico, etc. Entre otros requisitos para ejercer este cargo, se exigiría ser postgraduado.

La segunda propuesta plantea centralmente:

— La capacitación debe darse teniendo en cuenta los niveles y las especialidades y ser ofrecida por las universidades que brinden la mejor calidad científica, tecnológica y técnica.

— Los CEP deben ser reformados teniendo en cuenta los anteriores criterios.

— Hacer una propuesta concreta sobre reforma educativa en la que incluya una política de capacitación para todos los docentes. Dentro de la capacitación se debe tener en cuenta la investigación.

La tercera propuesta plantea la necesidad de unificar los esfuerzos de los CEID, los CEP, las universidades, las Secretarías de Educación y otras instituciones para trazar una política de capacitación que sirva al magisterio.

La cuarta propuesta plantea la necesidad de dar una capacitación a los maestros que les dé elementos avanzados para la enseñanza de la lectura y la escritura. Este apoyo al maestro del aula se puede hacer en cada escuela, zona o comuna; para tal efecto se deben crear los centros de apoyo interdisciplinarios.

En la discusión se plantearon los siguientes puntos:

— Se preguntó sobre el grado de incidencia de la capacitación dada por las universidades, los CEP y los procesos de autoformación.

— Se llamó a pensar sobre el país que queremos, su educación y el tipo de capacitación que necesitamos.

— Se señaló que el Estado no ha atendido la obligación de una capacitación de calidad para el magisterio colombiano ■

Comisión de trabajo sobre Condiciones laborales de educadores

Asistentes: 17 educadores de Vaupés, Cauca, Amazonas, Santander, Atlántico, Antioquia, Tolima, Cundinamarca, Chocó, Santander del Norte, Nariño, Meta y Boyacá.

Se hicieron en lo fundamental las siguientes consideraciones:

— Existe una total descoordinación entre las mismas escuelas normales. Ello se refleja, por ejemplo, en la aplicación de diferentes planes de estudio y de la intensidad horaria. Una cosa son las normales municipales, otra las departamentales y otra las privadas. Por otra parte, falta flexibilidad y, muchas veces, criterios pedagógicos por parte de los rectores para la interpretación y aplicación de las normas. A veces se pretende una sujeción irracional a los manuales de práctica cuando éstos no responden a las condiciones de la realidad.

Resulta inexplicable el nombramiento de profesores que no tienen formación pedagógica para las escuelas normales.

No se pueden desestimar los posibles efectos laborales del Decreto 1348/90. Por ejemplo, en lo que tiene que ver con la distribución de la carga académica para cubrir los grados 12 y 13. No es cierto que ese Decreto haya sido el resultado de una consulta a todas las escuelas normales, incluso, en algunas instituciones donde se realizó la encuesta sólo se tomó en cuenta a los rectores.

Las escuelas normales deben tener un adecuado presupuesto que les permita adelantar proyectos y dotarse suficientemente de los recursos que posibilitan su trabajo. Igualmente, tienen que destinarse los recursos necesarios para asegurar una eficiente capacitación.

Se debe establecer, periódicamente, un tiempo para que el educador pueda actualizarse y se le deben facilitar condiciones para que pueda acce-

der a una formación avanzada. En este sentido se reclama que deben hacerse efectivas las comisiones de estudio.

Se acusa una pérdida progresiva de los derechos conquistados y un deterioro del salario real que desestimulan las posibilidades de dedicación exclusiva del magisterio a su actividad profesional que redundaría en beneficio de la calidad de la educación. La supresión de la pensión de gracia se considera como pérdida de una perspectiva de derechos para los nuevos educadores.

La política de sustitución de educadores vinculados a término indefinido por educadores contratados por horas o a diez meses constituye un factor desestabilizador del gremio y que atenta contra el legítimo derecho de asociación y abre camino al desconocimiento de conquistas alcanzadas.

No obstante las anteriores consideraciones se estima indispensable que el magisterio asuma la responsabilidad ética de su profesión y entienda que a pesar de su difícil situación no puede eludir el compromiso con la sociedad y el país.

Otras consideraciones fueron:

Hay que regresar a la jornada ordinaria si ello sirve para mejorar la calidad de la educación, pero, reclamar los incentivos económicos que posibiliten la dedicación exclusiva del maestro.

Hay que establecer criterios claros e incentivos para que los maestros de las escuelas normales sean los mejores.

Hay que pensar, proponer e implementar una profunda reforma educativa que toque méritos y contenidos sobre la base de una clara concepción del sentido de la educación en nuestra sociedad.

Hay que rescatar y establecer condiciones de bienestar estudiantil y de perspectiva laboral que posibiliten y estimulen el mejor desempeño de los alumnos de las escuelas normales ■

Comisión de trabajo sobre

Currículos y planes de estudios de formación de educadores

En esta comisión participaron 90 educadores, lo cual muestra el gran interés y expectativa por el tema.

El trabajo de la comisión se dividió en dos secciones.

La primera consistió en la lectura de 3 trabajos escritos: "Plan de Estudios para la Educación Básica Primaria Urbana" (LATORRE, Jairo H. y ORTEGA, Jorge. Anexa a la Escuela Normal), "Modelo de Formación Integral: Científico Humanístico para Profesionales de la Educación" (PINILLA, Genaro, Universidad de Caldas) y "Propuesta Alternativa para la Formación de Educadores en Colombia" (RAMIREZ, Renato, Universidad del Valle del Cauca).

La segunda sesión desarrolló el debate, se escucharon cinco intervenciones que según la mesa coordinadora debían girar en torno a tres campos generales sobre los cuales problematizaron las ponencias a saber:

1. La identidad del maestro y la necesidad de delimitar su papel, para desde allí elaborar los planes de estudios.

2. Los planes de estudio.

3. El papel de la investigación en la formación de los docentes.

Las ponencias presentadas tienen puntos en común pero también notorias diferencias. Coinciden en el diagnóstico de la crisis y en la necesidad de pensar formas nuevas de concebir el perfil del docente, los métodos y la fundamentación en la pedagogía. Pero difieren en las propuestas. Una de ellas piensa la formación desde una concepción científico humanista integral, caracterizada por la armonía entre estos dos aspectos; se señalan los rasgos fundamentales tanto en la formación científica como de la humanística para culminar con una propuesta integrada entre investigación —campo específico del conocimiento y componente pedagógico, orientada a la

integración comunicativa para el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano y de la sociedad y un llamado a la universidad para generar este tipo de profesionales.

Otra, enfatiza los fines de la educación en la necesidad de hacer circular y recrear los conocimientos científicos y tecnológicos más avanzados e insertar a los individuos en los procesos productivos y en la vida social; propone un plan de acción que reconozca el papel y los aportes de la escuela normal, oriente la profesionalización del Magisterio en las áreas técnicas y complete los niveles de la formación pedagógica.

Quedaron puntos expresados en las intervenciones entre las cuales destacamos:

1. El requerimiento de un debate a fondo sobre la pedagogía y los grados de asimilación de su problemática entre el magisterio y el MEN.

2. Decantar un perfil definido desde la pedagogía que dé identidad al maestro y lo saque de la multiplicidad de tareas que se le asignan desde otras instancias, permitiría una elaboración clara de los planes de estudio.

3. La urgente necesidad de integración de las facultades de educación —escuelas normales, basada en proyectos de investigación que renueven el academicismo de unas y la falta de fundamentación pedagógica de las otras.

4. El magisterio debe tomar la decisión de optar entre continuar presentando planes de estudio y reformas amarradas al agotado modelo curricular por asignaturas, desagregadas y dentro de la Tecnología Educativa o diseñar con imaginación y desde la nueva comprensión de la pedagogía y la didáctica, formas nuevas de organizar el conocimiento y las modalidades de enseñanza.

5. Se señaló también la necesidad de conocer en su totalidad el proyecto de Reforma a las Escuelas Normales y debatirlo a la luz de las corrientes pedagógicas que superan la retórica oficial ■

Comisión de trabajo sobre Relación escuela-comunidad

Presentaron ponencias las siguientes entidades:

- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes del Tolima.
- S.I. ALEMAN.
- Academia de La Salle.
- Universidad Santo Tomás.
- Universidad Sur Colombiana.
- Universidad San Buenaventura.

Marco conceptual

Es sospechosa la insistencia del discurso oficial sobre el carácter comunitario que debe imprimírsele al proceso educativo. Pero también lo es que en toda la prensa nacional se hable con frecuencia de la crisis de la educación para señalar a los maestros como los responsables de ella.

Para justificar lo primero se alude a la necesidad de la participación de la comunidad en el desarrollo de dicho proceso, en tanto que para librarnos de lo segundo se agita la reforma de las normales, ya hecha Ley de la República.

Coincide precisamente dicha insistencia con el lanzamiento y puesta en marcha de programas nacionales donde el ingrediente más llamativo es la autonomía de las regiones en lo económico, en lo social, en lo político, en lo cultural y en lo estrictamente educativo. Este es sin duda alguna, un gran acontecimiento democrático, pero surge casi simultáneamente con el reconocimiento de fracasos económicos, imposibles de negar, dada su terrible magnitud.

Debe existir una relación entre el carácter participativo, democrático, generoso y respetuoso de la autonomía y los fracasos económicos. Hasta el momento se ha tratado, en lo educativo, de que las

regiones y la gente de sus municipios y aldeas carguen sobre sus hombros con un nuevo y pesado fardo: el pago de los maestros y la construcción y dotación de escuelas, con el señuelo de que en adelante serán las comunidades, las actoras de su propio desarrollo y que ellas mismas diversificarán los currículos según sus necesidades sociales y económicas.

El currículo, sin embargo, existe desde hace tiempo; fue impuesto bajo diversas denominaciones y formas. Algunas modificaciones o adecuaciones al medio deberán ser tamizadas, referenciadas o ávaladas por el Comité Interinstitucional de Flexibilización Curricular de cada departamento.

Ahora bien, la participación de la comunidad en sus procesos culturales, sociales, políticos y educativos no puede concebirse desde una utilización soterrada y ladina de su voluntad de autonomía; hacerlo sería jugar con ella.

Una verdadera participación se daría si la comunidad diseñara sus currículos, los ejecutara y evaluara en pie de igualdad con alumnos y maestros. Otra cosa bien distinta es negarle a esa comunidad la promoción de sus procesos de desarrollo para sustituirla por formas de control de la cultura regional y local, por modos de legitimación de estructuras de sometimiento, para que los maestros y la escuela de cada región las apliquen por medios curriculares, pensando que con ello están contribuyendo a formar personas críticas y seguras de su racionalidad, en una palabra, las personas libres que necesita el país. Lo que realmente ocurrirá será que la escuela se convertirá en generadora de muchas frustraciones y conflictos y, por último, en un verdadero boomerang contra la paz a que aspiramos todos.

Conclusiones

- El concepto de comunidad se ha venido empleando mal, ya que no existe un conocimiento total de lo que es la comunidad a nivel genérico.
- No existen verdaderos nexos con la comunidad.
- Hay necesidad de construir estando inmerso en la comunidad.
- Hay necesidad de ir a las organizaciones comunitarias para tomar una participación más dinámica y activa de sus problemas y procesos organizacionales.

Interrogantes

- ¿Qué se entiende por comunidad?
- ¿Cuál es la especificidad del maestro y de una

institución educativa en el trabajo con la comunidad?

- ¿Cuál debe ser la relación entre saber popular y saber académico en la escuela y las normales?
- Las nuevas perspectivas del trabajo comunitario en el contexto de la descentralización.
- ¿Qué le puede aportar el desarrollo local a la democratización de la sociedad?

Se cuestionaron las prácticas con la comunidad de algunos programas de formación de docentes de las universidades privadas. En estos programas parece no existir un proyecto institucional coherente y de largo aliento de desarrollo comunitario o local, sino más bien una serie de estudiantes en busca de alguna comunidad donde realizar sus prácticas o investigaciones ■

Relatorías de comisiones regionales

I. Costa Atlántica

Integrada por los departamentos de: Bolívar, Córdoba, Cesar, Magdalena y Sucre.

Se presenta una síntesis en los aspectos comunes en los cuales todos los departamentos estuvieron de acuerdo:

1. Se está de acuerdo con la reforma; pero en los momentos actuales esta reforma debe ser aplazada ya que se necesita más tiempo para su preparación, investigación y capacitación del personal directivo-docente y docente.
2. Debe ser una reforma articulada: escuela normal-facultades de educación.
3. Los Secretarios de Educación de cada departamento deben liderar el proceso de la reforma.
4. Las facultades de educación necesitan su replanteamiento en un currículo y asumir un papel de liderazgo en la capacitación del docente.
5. Se debe definir el perfil del educador, el modelo de maestro que se requiere formar.

6. Definir la situación del egresado de la escuela normal con 8 años de formación pedagógica, ¿En qué condición ingresa a la facultad de educación?

7. Trabajar sobre la actitud del docente en este proceso de formación de maestros.

8. Que a las facultades de educación sólo ingrese personal con formación pedagógica, y que tengan primacía en su ingreso a estas facultades ■

II. Región Oriente-Amazonia-Orinoquia

Participaron 24 educadores: 5 de universidades, 12 de escuelas normales, 6 de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes regionales y 1 de los Centros Experimentales Pilotos.

Previo a este Encuentro Nacional, en algunas regiones se realizaron encuentros con educadores

de las escuelas normales y/o las facultades de educación. El análisis de la problemática fue presentado en los siguientes documentos:

1. "Reforma a las Escuelas Normales o a la Carrera Docente". CEID-Santander y Universidad Autónoma de Bucaramanga - Facultad de Educación.

2. "Debate Nacional sobre la Crisis de las Instituciones Formadoras de Maestros - Estado del Debate en el Departamento del Cesar"; Universidad Popular del Cesar - Luis A. Mendoza.

3. "Informe de la Normal Nacional de Florencia al Debate sobre la Reforma de Normales".

4. "Formación Pedagógica en las Escuelas Normales": CEID-Amazonia - Carlos Alberto López - Coordinador.

Los elementos de la problemática elaborados en las ponencias y en el debate se sintetizan en los siguientes puntos:

— Abandono e incumplimiento del Gobierno con la educación pública.

— Congelación de presupuesto y plazas docentes que afectan al desarrollo y cualificación de las escuelas normales.

— La formación de los educadores no trasciende el aula.

— Las prácticas pedagógicas siguen siendo tradicionales.

— Existe una injustificable competencia de bachilleres y otros profesionales frente a normalistas y licenciados, se contratan educadores sin los requisitos del Estatuto Docente.

— Debe entenderse que el problema de la calidad de la educación no se soluciona con un decreto. Es un proceso a largo plazo, en el cual se requiere una formación y capacitación de calidad y de manera permanente.

— Falta profundizar el análisis sobre las facultades de educación. Una reforma de las escuelas normales exige una reforma de las instituciones de educación superior.

— La situación de violencia, la guerra sucia, también afecta la educación.

— Hay una gran incidencia de la orientación religiosa en un gran número de escuelas normales.

— Las escuelas normales de la Amazonia y la Orinoquia cumplen un papel muy importante en la formación de los educadores de estas regiones pobladas esencialmente por indígenas y colonos. De allí la necesidad de preservarlas y cualificarlas.

III. Occidente

Integrada por los departamentos de Antioquia, Caldas, Chocó, Quindío y Risaralda.

En un primer momento los departamentos presentaron el estado de la discusión acerca de la formación de docentes; en un segundo momento se dieron opiniones más particulares.

El siguiente es el balance de las escuelas normales existentes:

Antioquia	32
Caldas	12
Chocó	8
Risaralda	4
Quindío	—

Consideraciones de cada entidad territorial

RISARALDA: Se realizó un foro y en él se señalaron preocupaciones sobre el que-hacer de las escuelas normales y las facultades de educación así como sobre el Decreto 1348/90. Se hizo hincapié en los problemas que causa la práctica docente y la ineficacia de las escuelas normales. También fue cuestionado el CEP por la baja calidad de la capacitación que imparte.

Otros expresaron que el problema de la formación docente no era tanto de normatividad como de la calidad del trabajo que se realiza en las escuelas normales.

En síntesis, el foro arrojó las siguientes conclusiones:

1. La escuela debe definirse como un proyecto cultural, científico y técnico.

2. Las escuelas normales deben articularse a las facultades de educación.

3. Existe un marcado divorcio entre los administradores de la educación y los encargados de la formación de educadores.

4. Los formadores de docentes viven desconectados de las comunidades y de su entorno.

5. No hay relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza y es fundamental articular el discurso a la práctica.

6. El planeamiento educativo no se hace en función de las necesidades sociales.

7. La escuela debe ser el espacio para pensar y debatir sobre los problemas sociales, pedagógicos, científicos, culturales, etc.

8. Para reformar las escuelas normales es necesario un trabajo de equipo interinstitucional.

CHOCO: Existe una lamentable situación político-administrativa que imposibilita el desarrollo de la educación. La discusión sobre formación de docentes se ha dado en dos momentos: un primer momento del debate estuvo centrado en un diagnóstico del MEN, tuvo un carácter muy limitado a la relación, entre formación normalista y enseñanza primaria; el segundo momento fue el encuentro de escuelas normales, facultades y CEID en el cual se señaló que la actual estructura de las normales está anquilosada y se resiste a las innovaciones.

De las discusiones adelantadas se recogen las siguientes consideraciones:

— Hay una desarticulación entre la educación básica primaria y la secundaria.

— Los docentes plantean la formación en valores desde el preescolar.

— El Decreto 1348/90 no posibilita detallar alternativas pedagógicas.

— No existe consenso para implementar un nuevo currículo, ni suficiente dotación de las escuelas normales.

— Existe falta de interés por estudiar en la Escuela Normal.

— Es necesario que a los futuros educadores se les dote de elementos de investigación.

— La etnoeducación debe recibir mayor atención y extenderse al campo de las negritudes.

CALDAS: Se empezó la discusión sobre el proyecto 114 y al respecto se ha dicho:

— Dos años más de estudios implican más costos. Ello conduce a la desaparición de las escuelas normales. Por otra parte, a los alumnos ya no les llama la atención el bachillerato pedagógico.

— La calidad de las escuelas normales ha sido afectada, entre otras cosas, por la politiquería que impera en el nombramiento de sus profesores.

— Es necesario reformar el sistema educativo en su conjunto y no en una mínima parte.

— No existe currículo para las escuelas normales que se acogen a la reforma en 1991.

— El MEN no debe aplicar la reforma hasta que se investigue sobre sus posibles efectos.

ANTIOQUIA: Se han efectuado varios encuentros y se adelanta, en su etapa experimental, un proyecto de formación de maestros en 27 escuelas normales. El proceso ha alimentado una discusión sobre el que-hacer pedagógico y la reestructuración de asignaturas. El proyecto plantea extender la formación del normalista hasta el grado 13 y que el alumno deberá decidir si opta por su maestro en el 9o. grado para lo cual es necesario desarrollar un buen trabajo de exploración vocacional.

Al interior de cada institución se adelanta el debate sobre estrategias metodológicas de formación de docentes.

Es necesario que se reduzca el número de escuelas normales en beneficio de la calidad.

Del debate en la comisión se desprenden las siguientes consideraciones:

La crisis de las instituciones formadoras de educadores no deviene de los problemas del orden jurídico que las regula, sino, y fundamentalmente, de la carencia de una definición sobre el perfil del maestro que necesita el país para que pueda contribuir al desarrollo integral de la sociedad. En tal sentido se reclama como necesario que las instituciones atiendan, en sus procesos pedagógicos, las condiciones y los desarrollos de las comunidades. Por ello, se cuestiona el carácter centralista del Decreto 1348/90.

Finalmente, la comisión hace las siguientes recomendaciones:

1. Deben atenderse adecuadamente las necesidades educativas del Chocó.

2. Es necesario aplazar la aplicación del Decreto 1348/90.

3. Debe continuarse el debate público sobre la crisis de las instituciones formadoras de educadores hasta el Congreso de Política educativa planteado por la Ley 52/88.

4. Que se realicen investigaciones conjuntas entre el MEN, las universidades, las escuelas normales y los CEID para definir el perfil del maestro que correspondería a cada región.

5. Que se destinen los recursos necesarios para la adecuada capacitación que exige la implementación de la reforma.

6. Que el Ministerio de Educación Nacional atienda las recomendaciones del evento y evalúe las experiencias hasta hoy adelantadas, verbi gracia, la de Antioquia ■

IV. Centro

Integrada por los departamentos de: Cundinamarca, Boyacá, Meta y el Distrito Especial.

Se presentaron los siguientes materiales escritos y ponencias:

1. Informe del Encuentro Regional de Boyacá y Casanare.
2. Dos documentos presentados por la Facultad de Educación de la U.P.T.C.
3. Informe de la Escuela Normal Cooperativa de Acacías (Meta).
4. Propuesta en proceso del Instituto Pedagógico Nacional.
5. Una alternativa a la crisis en la formación de educadores, del equipo de estudio de la Reforma de la Normal Distrital María Montessori.
6. Aporte al Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores de la Universidad de "La Salle".
7. Alternativas a la formación de educadores en la Facultad de Educación, de la Universidad "San Buenaventura".
8. Propuestas para la reestructuración de las escuelas normales, del Colectivo de Profesores de la Escuela Normal de Saboyá.
9. La Fundación Universitaria "Monserrate" en la formación de educadores.
10. Informe Institucional "Reforma de Escuelas Normales", de la Normal de Somondoco.

En el transcurso del debate se plantearon las siguientes ideas:

1. Se siente la necesidad de avanzar en el debate en cada institución.

2. Existe consenso en el planteamiento de que las escuelas normales y las facultades de educación son dos instituciones que deben trabajar armónicamente en la búsqueda de alternativas en la formación de los docentes que necesita nuestro país.

3. Es necesario encontrar caminos que resuelvan el divorcio entre:

- Facultades de Educación - Escuelas Normales.

- Escuela Anexa - Escuela Normal.

- Formación de Maestros - Realidad Social.

4. No existen políticas claras por parte del Estado y las instituciones formadoras de docentes, frente a la formación de los mismos.

5. La formación de docentes va más allá de la reforma de las instituciones y debe responder a un proyecto educativo nacional.

6. El problema no es optar por uno u otro énfasis sino por la necesidad de una formación integral de la persona y del maestro.

Propuestas

La comisión sintetizó las siguientes propuestas:

1. Crear una comisión interinstitucional conformada por las escuelas normales, las facultades de educación y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes —CEID—, con el objeto de coordinar investigaciones sobre la formación de maestros, organizar los debates públicos sobre el tema, establecer formas de comunicación e información y presentar propuestas alternativas.

2. Que la declaración final de este encuentro solicite la suspensión del Decreto 1348/90, mientras la comisión interdisciplinaria logra establecer nuevas propuestas ■

DISCURSOS

Intervención de Humberto Velásquez G., Director Regional de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (O.E.I.)

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI— se vincula al Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores haciendo realidad una vez más sus propios objetivos de apoyo a todos aquellos eventos que contribuyen al desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura tanto en el marco del territorio nacional como en Iberoamérica.

La preocupación por la educación en nuestro país es, ciertamente, común a todos los que estamos aquí presentes. Y por ello todo lo que incida en la renovación de los procesos educativos nos es singularmente importante. Sabemos, además, que el proceso educativo, en especial el escolar, es muy complejo; que las soluciones y alternativas que se busquen no pueden quedarse en la adecuación de unos métodos didácticos o en la simple aplicación de innovaciones y de nuevas técnicas. Sin desconocer la importancia de tales cuestiones, lo que debe ser objeto primordial de nuestra preocupación es, sin lugar a dudas, la formación de los maestros, tanto de quienes ya ejercen tan noble labor, como la de quienes aspiran a vincularse a la acción pedagógica. Es esta preocupación la que queremos ratificar con nuestra presencia en estas deliberaciones.

Estamos superando aquellos planteamientos que, en décadas pasadas, defendieron el paido-

centrismo o el tecnologismo y que de una u otra manera colocaban en un segundo plano la labor del maestro como guía, conductor y dinamizador del proceso educativo. Estamos recuperando la identidad y perfil propios del maestro que, sin duda alguna, tiene que ser el eje fundamental de la relación pedagógica.

En el contexto de tales reflexiones la necesidad de ofrecer atención y estímulos permanentes para la formación y el crecimiento integral de quienes se dedican a la tarea de orientar y formar a las nuevas generaciones, no solo son posiciones exigidas por la idea de la educación que profesamos, sino, sobre todo, son las verdaderas alternativas para mejorar cualitativamente nuestros sistemas educativos.

Quiero hacer un breve recuento de algunas actividades que nuestra organización, la OEI, ha desarrollado y que indudablemente se han constituido en una próspera simiente de inquietudes cuyo proceso evolutivo está presente en los programas, que como éste, propenden por la formación y estructuración del maestro y el mejoramiento de los sistemas educativos en los países iberoamericanos.

Merecen mencionarse entre otras las siguientes actividades:

— En 1986 se realizó en Bogotá la primera reunión de decanos y directores de educación o

pedagogía, con asistencia de representantes de diez países iberoamericanos.

— En 1987 se celebró en San José de Costa Rica la II Reunión sobre Requerimientos actuales de la Preparación de Docentes y Especialistas de Educación.

— En 1989 con la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, se celebró un foro sobre la Investigación Educativa en Iberoamérica.

— De igual forma la OEI ha celebrado hasta la fecha en varios países iberoamericanos, seis jornadas de Reflexión Colectiva sobre aspectos,

experiencias, modalidades y sistematización de la educación de adultos.

No debemos ahorrar ningún esfuerzo en la formación de los maestros ni en la tarea de encontrar mejores procedimientos para lograr su perfeccionamiento, ya que esta es la única manera de darle a la educación la transformación y el sentido que nuestra época reclama.

Para terminar, quiero agradecer a los organizadores de este Encuentro, su invitación a que la OEI se vinculara a la realización y desarrollo de la temática propuesta, y desearles unas exitosas y positivas conclusiones que estoy seguro redundarán en beneficio de las nuevas generaciones ■

Intervención de la doctora **Graciela Amaya de Ochoa, rectora de la Universidad Pedagógica Nacional**

Si en alguna área de la Educación Superior ha habido debate y análisis, cuestionamiento, crítica e innumerables propuestas, esa ha sido en el área de Educación, y más propiamente hablando, el área que tiene que ver con la formación de docentes. Bastaría con recordar que desde 1962 se han realizado tres seminarios de Facultades de Educación, un Encuentro Nacional y cinco Encuentros regionales sobre la formación y capacitación del docente en Colombia, un Encuentro Iberoamericano de Ministros y Decanos de Educación, dos reuniones Nacionales de Rectores y Decanos de Educación, una reunión de Expertos y otra de Decanos y Profesores de Educación, sobre la orientación pedagógica en los programas de Formación de Docentes.

El mismo Congreso Pedagógico Nacional en 1987, el Segundo Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias realizado el año pasado, el Cuarto Seminario Nacional sobre Investigación Educativa y los Encuentros de las Escuelas Normales en el presente año, han abordado, con mayor o menor profundidad, el problema de la formación de maestros.

Las críticas a la calidad de la Educación desde diversos sectores y estamentos sociales, han atraído el interés de grupos de investigadores, planificadores y administradores. Recientemente en los debates públicos sobre la Calidad, la Equidad y la Eficiencia del Sistema de Educación Superior, organizados por el ICFES y en las conclusiones y recomendaciones de la Misión de Ciencia y Tecnología, aparece de nuevo el factor docente como causal y explicativo de muchos de los desfases entre la educación impartida, las exigencias del crecimiento económico y la modernización productiva; así como la precariedad y rezago de la formación de los docentes frente a las transformaciones y adelantos científicos y tecnológicos.

Después de tan innumerables y continuos análisis, sería de esperar que la descripción del problema fuese hoy más clara; que los indicadores y criterios para determinar la calidad de la educación sirvieran de parámetros para orientar los cambios y las innovaciones del sector y que por lo menos varias correcciones y soluciones ya se hubieran comenzado a implementar.

En un artículo reciente: "Estrategias para la Educación Superior año 2000, contribuciones a un debate público", el exdirector del ICFES, doctor Marco Palacio plantea que en Colombia nuestra educación no conforma, en sentido estricto, un sistema articulado, armónico y con objetivos comunes; que los niveles primario, secundario y universitario están desarticulados tanto administrativa como sociológicamente, y yo añadiría, también desarticulados curricular, filosófica y pedagógicamente; que ni el gobierno ni la universidad se han preocupado por la calidad del bachillerato. Y aquí cabría preguntar cuántas son las investigaciones que se han desarrollado o que se adelantan sobre la pertinencia sociocultural de la Educación Media, sobre su relación con el mundo del trabajo, sobre las salidas de opción para insertarse en los procesos de urbanización y de terciarización de la economía, sobre las razones de los bajos puntajes en la habilidad del razonamiento abstracto en las pruebas del Estado o sobre las causas de la baja motivación de los bachilleres para seleccionar las carreras en ciencias básicas.

Agrega Marco Palacio en su documento, que existe un divorcio entre las universidades y la didáctica; que la pedagogía en Colombia se ha devaluado no solo socialmente, sino que se ha deteriorado académicamente; que carecemos de un concepto moderno para la formación de docentes y de un modelo de organización académica de las Ciencias de la Educación; que los contenidos curriculares de la primaria, de la secundaria y la universidad no incorporan aspectos esenciales del desarrollo social y económico de las comunidades y veredas colombianas; que los planes de estudio no estimulan ni en los estudiantes ni en los profesores la creatividad, el espíritu de investigación, de indagación y la curiosidad intelectual desinteresada; que no existe un estatus salarial y docente acorde con la dignidad del oficio de investigar y enseñar, pues los regímenes existentes privilegian la estabilidad de los docentes frente a su rendimiento y calidad, conduciendo a un preocupante inmovilismo académico y a una difícil renovación de la planta.

De otra parte, la Misión de Ciencia y Tecnología ha afirmado categóricamente que una de las causas para el rezago científico y tecnológico de Colombia radica en la Escuela por la desactualización en sus contenidos; por la prevalencia de

métodos didácticos basados en el enciclopedismo y la repetición; por la insistencia de criterios evaluativos que refuerzan la memorización antes que la comprensión, el análisis, la crítica y el razonamiento; por la ausencia de habilidades en profesores y alumnos para comunicarse a través de nuevos códigos lingüísticos. Puntualiza la Misión que el desfase entre la escuela y el proceso de modernización debe mirarse ante todo como un problema cultural pues no se trata tan solo de ampliar el mundo de la ciencia para aumentar la riqueza cultural sino de crear una nueva cultura para asumir, trabajar y enseñar la ciencia.

En este panorama que pone en entredicho la calidad del sistema educativo, la pregunta sobre la calidad y sobre el crecimiento cualitativo y cuantitativo de las instituciones formadoras de docentes, se hace imperativa. Justo es reconocer que en todos los encuentros y seminarios que mencionaba inicialmente, la preocupación sobre el sentido, la función y el papel sociocultural tanto de las Facultades de Educación como de las Escuelas Normales, ha estado presente.

Si hiciéramos una rápida revisión de los temas que más atención han tenido, encontraríamos que efectivamente ellos han girado en torno a tópicos cruciales, buscando siempre una identidad profesional, una afirmación del quehacer docente y una diferenciación de las Facultades de Educación con respecto a la naturaleza y propósitos de otras dependencias académicas y de otras instituciones sociales.

Uno de estos temas ha sido el de la integración de la formación profesional y el dominio del saber enseñar. Desde el primer seminario de Facultades de Educación en 1962, los decanos discutieron sobre si se debía especializar al docente o sobre si se debía hacer de él, como hasta entonces se había practicado, un generalista que manejara varias áreas. Propusieron corregir el excesivo número de materias, con tendencia al enciclopedismo, la superficialidad en la enseñanza de la ciencia y la desarticulación de las asignaturas. Recomendaron un esquema intermedio que significó el paso de áreas múltiples hacia las áreas dobles. Después, en el año 66, se propuso la estructuración de los programas divididos en áreas mayores y menores y en el año 82 se vislumbró la idea de promover licenciaturas en áreas únicas con dos tendencias de organización interna: Una área que se especia-

lizara en el trabajo docente e investigativo (área propiamente pedagógica), y otra área que administrara los restantes componentes curriculares como los referentes al saber específico y al saber social.

La organización administrativa del currículo al interior de las Facultades de Educación ha sido diversa desde ese entonces aunque las diferencias no han sido profundas: en algunas instituciones las áreas son las del saber específico y las del saber pedagógico (con denominaciones como psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica); en otras instituciones la denominación de las áreas hacen referencia a currículo y administración educativa, prácticas profesionales, componente socio-humanístico o de integración.

El segundo tema, reiterativo en los encuentros y debates, ha sido el de la investigación. En el año 62 se clamó por la necesidad de formar investigadores en educación ante la ausencia de estudios sobre la realidad educativa del país. En el 66 se propuso la creación de un fondo de investigaciones pedagógicas y se sugiere que todas las facultades cuenten en su estructura orgánica con un Centro de Investigaciones Educativas. Esta recomendación fue acogida por varias facultades que, al comenzar la década del 70, contaba ya con un centro promotor y administrador de proyectos.

En el 80 comenzó a introducirse en los planes de estudio asignaturas sobre teorías y métodos de investigación bajo el supuesto de que el futuro maestro debía formarse como investigador en su campo y no solo con conocimientos y habilidades para ejercer el oficio de la enseñanza. El propósito era el desarrollo de un espíritu investigativo que impulsara al maestro a concebir su actividad diaria como un proceso de sistematización e innovación permanente. En el 82 se recomendó la creación de sistemas, programas y líneas de investigación y la capacitación del profesorado en esta actividad y en el área de informática, para potenciar la documentación y la información sobre los desarrollos más recientes en la formación de docentes. Ultimamente la investigación comienza a asociarse al desarrollo de proyectos pedagógicos o de monografías, como requisito para la obtención del título.

El tercer tema de preocupación en los debates ha tenido que ver con la práctica profesional: En el año 62 se le ubicó con carácter obligatorio en todas las especializaciones a partir del tercer año

de carrera. En el 66 se habló ya de los pasos de observación y acercamiento a la realidad educativa y de práctica propiamente dicha y se recomendó que fuera gradual, sistemática e integral (asumiendo incluso tareas de la administración escolar). A partir del 70, las simulaciones de práctica y el ... teaching se experimentan como modelos para la preparación del oficio del enseñante. En el 82 se define la práctica como la aplicación de una formación interdisciplinaria en la que participan efectivamente el saber por enseñar, el saber pedagógico y el dominio cultural del maestro. Comienza en esta misma época a plantearse la necesidad de que la práctica no quede circunscrita exclusivamente a la tarea de "dictar clase" sino que se extienda al trabajo con la comunidad. Se propone este mecanismo como una forma de superar la tradicional concepción y operacionalización de la extensión universitaria y de la capacitación convencional.

El cuarto tema —de más reciente interés—, ha tenido que ver con la pedagogía, superándose en alto grado la visión que de ella se tenía en la década de los 60 como método de enseñanza y como vocación, y luego como híbrido de las ciencias de la educación en la década de los 70, hasta ir llegando a una formulación más clara de su objeto, de su especificidad epistemológica, histórica y discursiva y de su práctica. El documento del año 81, titulado "Marco de Referencia para la formulación de Políticas de las Facultades de Educación", plantea la necesidad de reflexionar la pedagogía desde la óptica de las disciplinas y éstas desde una perspectiva pedagógica. En la reunión de Facultades de Educación del 87, en el Congreso Nacional de Educación de este mismo año y en las reuniones de expertos sobre la formación pedagógica de los docentes, se enfatizó sobre la poca claridad de la identidad profesional del maestro, sobre la ausencia de la pedagogía como referencia de esta identidad y sobre la falta de consenso acerca del tipo de educador que necesita el país y su consecuencia directa en la incoherencia y anarquía de los planes de estudio.

Desde el año 87 es innegable la presencia que la pedagogía ha alcanzado en los análisis sobre la formación de docentes, como movimiento de búsqueda y de construcción impulsado por el propio magisterio del país, especialmente por parte del Movimiento Pedagógico. El dinamismo que ha alcanzado se vio reflejado en el pasado Seminario

Nacional de Investigación, en el que ya apareció la Pedagogía y lo Pedagógico como objetos y problemas específicos de indagación investigativa.

Por último las circunstancias histórico-sociales que ha vivido nuestro país en los últimos años han concitado nuevos intereses y llamado la atención de las instituciones formadoras de docentes en torno a problemas como la Enseñanza de las Ciencias y de la Tecnología y como la formación en los valores de la paz, la democracia, la civilidad y la participación, que colocan sobre el tapete otros interrogantes y preocupaciones, ya no solo desde la perspectiva de la educación formal que se efectúa a través de los diferentes agentes y medios de socialización como la familia, la comunidad, los medios masivos de comunicación, la iglesia, los Organismos no Gubernamentales.

Esta breve mirada a los asuntos sobre los cuales se ha deliberado en las Facultades de Educación durante los últimos 30 años, nos permite afirmar que no es cierta la crítica común que se hace en el sentido de que en ellas no se han discutido y analizado los asuntos trascendentales de su quehacer o que todo se ha quedado en el plano de la retórica, pues innovaciones y alternativas de importancia, también se han implementado incluso en áreas tan poco estudiadas como la Educación Rural, la Etnoeducación, la Educación de Adultos e incluso ha habido transformaciones curriculares que replantean a fondo los paradigmas y enfoques tradicionales de la formación de educadores.

Sin embargo, y a pesar de todos estos esfuerzos, parece ser que la mirada acusatoria por la baja calidad de la educación, sigue recayendo sobre los centros que tienen la responsabilidad de formar el recurso humano encargado del servicio educativo, ya sea que se trate de la formación de maestros, de administradores, psicoorientadores, supervisores de investigadores, de evaluadores o tecnólogos educativos.

Lo preocupante es que varias de las críticas que se hicieron en los diagnósticos de hace 8 años o más sigan hoy como constantes, y que incluso algunas de ellas se presenten en forma más aguda. Lo interesante es que sobre esos puntos neurálgicos, poco debate y poca solución se ha dado, no sé si por olvido, por consideraciones de irrelevancia o como mecanismo defensivo de supervivencia.

En el estudio sobre Facultades de Educación realizado en 1982 por el programa Colombia

PNUD-UNESCO bajo la asesoría técnica de Guillermo Briones y la dirección investigativa de Doris Eder de Zambrano, encontramos conclusiones como las siguientes:

El subsector de Facultades de Educación ha sufrido el mismo proceso de expansión que experimentó el sector universitario, especialmente a partir de la década del 60, debido a que los cambios socioeconómicos en el país, generaron una gran presión sobre las instituciones de educación superior en cuanto a demanda de cupos y necesidades de formación profesional y de capacitación, que las instituciones existentes no podían satisfacer. En un período de menos de 50 años, desde cuando se creó la primera Facultad de Pedagogía en Tunja en 1933, el número de Facultades de Educación pasó de 1 a 62.

Aparentemente la proliferación de instituciones y programas de educación, ha atraído a esa carrera a muchas personas que no tienen mayor interés o motivación para la docencia, pero que la utilizan para obtener un título universitario que sienten como prerequisite indispensable para una mejor ubicación social, o que la utilizan como puente para cursar otra carrera totalmente ajena a la docencia.

En algunas facultades, agrega el documento, es ya evidente la baja en la demanda por algunos de sus programas, pero ellas prefieren llenarlos "por segunda opción" o ampliando hasta el mayor límite posible las fechas para la inscripción y la matrícula, antes que cerrarlas y dejar la impresión ante la comunidad y el ICFES, de que se trata de instituciones o programas en decadencia.

Se debería desestimular la creación de facultades que mecánicamente, sin reflexionar sobre sus metas y sobre la manera como se insertan en la sociedad, organizan programas de educación valiéndose de modelos copiados y de los recursos que pueden reunir (incluso en el momento de la visita de aprobación) de los recursos de otras dependencias, pues ellas no son más que "fábricas de títulos", afirman los investigadores del estudio.

Sobre este crecimiento cuantitativo de las Facultades de Educación, resulta necesario ver qué ha pasado luego de este estudio. Miremos las siguientes cifras:

En 1960 existían 8 Facultades de Educación; en 1966, 16 facultades, en 1971, 22 facultades, en 1981, 62 facultades.

Desde esa época, y según datos proporcionados por el ICFES, esa cifra de facultades de educación se ha mantenido, pero han aparecido 21 instituciones que forman a nivel Técnico Profesional en Educación y 8 que dan título de Tecnólogo en Educación.

Si se observa el número de programas a nivel pregrado, la situación aparece más alarmante: de 35 programas que había en 1982 se pasó a 420 en el lapso de 4 años, correspondiendo 346 a licenciaturas, 28 a la modalidad de técnica profesional y 15 a la modalidad de tecnología.

Para 1990, el número de licenciaturas pasó de 346 a 360 y hubo un pequeño descenso en los niveles técnico profesional y tecnológico pasando de 43 a 36 programas. Esto sin contar con las 204 normales que existen actualmente en el país (195 urbanas y 11 rurales). Si bien la mayoría de programas se han dado en la jornada diurna, la expansión en la nocturna alcanzó un total, para 1986, de 178 programas.

Llama la atención en esto de los programas, la heterogeneidad y explosión de denominaciones. Veamos algunos casos:

En el programa de Lenguas hay 58 licenciaturas con 18 denominaciones diferentes, 15 de las cuales tienen énfasis en Lengua Materna; en Ciencias Sociales hay 44 con 10 denominaciones distintas, en Pedagogía y Psicología hay 14 con 7 títulos distintos, incluso en Ciencias Religiosas donde se presume mayor convergencia, hay 13 con 5 denominaciones distintas.

La expansión en los postgrados ha sido más moderada; sin embargo, ella es relativamente alta si se le compara con la de otras profesiones, especialmente a nivel de magister.

Mientras que en 1979 existían 6 maestrías (2 en Administración, 3 en Consejería y 1 en Docencia Universitaria) para el 90 ya se cuenta con 12 especializaciones y 24 maestrías, con 14 énfasis diferentes.

Si el crecimiento cuantitativo fuera a la par del cualitativo y si los énfasis o denominaciones correspondieran a una profundización y transformación del fenómeno educativo, tendríamos que estar expectantes a una realidad educativa muy cercana al ideal de las demandas presentes y futuras.

Otro problema muy aparejado con el anterior es el de la población estudiantil: en 1964 se encon-

traban matriculados 3.862 estudiantes, en 1977 se encontraban matriculados 43.616 estudiantes, en 1986 ya se contaba con 84.656 estudiantes, representando la matrícula más numerosa en cualquiera de las 9 áreas del conocimiento (cerca del 20%).

Ente 1966 y 1980 se pasó de 600 egresados a 6.349. Hoy el promedio anual de egresados oscila entre 8.000 y 10.000, sin contar los 5.000 maestros que anualmente egresan de los bachilleratos pedagógicos, lo cual nos pone a pensar ¿qué sucederá dentro de 5 años en los preludios del siglo XXI, si se mantiene este ritmo, con los 50.000 nuevos profesionales que saldrán al mercado laboral? Seguramente que la imaginación será rápida si presumimos que se habrá creado el número de plazas suficientes, que la movilidad de profesores en razón del goce de su jubilación será ágil y que el ritmo demográfico en lugar de disminuir, se acrecentará.

Este panorama muy general, que no ha cubierto otros problemas curriculares como el de la población aspirante a los programas de educación, como el de la ubicación de los egresados y el impacto de su desempeño para el mejoramiento de la calidad del sistema escolar, ya de alguna manera detectados en diagnósticos previos pero, repito, sin meditar detenidamente, resulta lo suficientemente preocupante para indicar que el abordaje de lo que se ha denominado "la crisis" de las instituciones formadoras de docentes no puede hacerse de manera parcelada o puntual, pero sí en forma realista, integral, histórica y prospectiva.

La Federación Colombiana de Educadores, la OEI y la Universidad Pedagógica Nacional (hoy abocada a un proceso de transformación), conscientes de su compromiso con el magisterio pero principalmente de su responsabilidad con el país, los hemos convocado a este Encuentro, que requiere de una autocrítica seria y honesta, reconociendo nuestros logros y potencialidades pero también nuestras limitaciones y carencias.

La experiencia y los conocimientos de todos ustedes, que han trasegado y esperado con optimismo una nueva realidad y una reivindicación de la tarea del maestro, constituirán sin duda, las mejores referencias y horizontes para poder incluso llegar a proponer la formulación de una nueva política en la formación de educadores ■

Intervención de Germán Toro, Presidente de la Federación Colombiana de Educadores

Con el evento que hoy comienza, finaliza una etapa del debate nacional sobre las crisis de las Instituciones Formadoras de Educadores y las perspectivas de su transformación. Permítanme insistir, finaliza una etapa, no el debate. La importancia de esta, radica en que ha sido profundamente participativa y sus actores son los mismos componentes de la institución que reconoce la crisis, que han encontrado el estímulo del Movimiento Pedagógico y de entidades vinculadas a lo que ha sido y será el educador colombiano, como la Universidad Pedagógica Nacional y de organizaciones como la OEI.

Desde que en 1982 nos propusimos, como parte sustancial de nuestra práctica, patrocinar y participar en un proceso de reflexión generalizada sobre nuestro quehacer como trabajadores de la cultura, el tema de la formación de los educadores ha estado presente. Unas veces ligado a la dinámica diaria de la escuela y otras, como ahora, a la empresa específica de formar las nuevas generaciones de educadores. Abordar el problema entonces, es mucho más que poner nuestra mirada transformadora en las instituciones especializadas; hay que ver el conjunto de la institución escolar. Por tanto, la renovación en la formación de los docentes tiene que dar cuenta de las Escuelas Normales, las Facultades de Educación y contar con un sistema complementario de formación y actualización para los educadores en ejercicio.

Hace más de una década, alertamos al país sobre la grave crisis en que se sumía la educación colombiana. Fuimos enfáticos en señalar que el presupuesto a ella destinado era inadecuado y deficitario; que había desorden administrativo y que la calidad de la educación iba en paulatino deterioro. Los eventos que en esta década pasada

se hicieron por iniciativa nuestra, con el propósito de llamar la atención del país sobre esta grave realidad, como el **Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública** en 1984 y el **Congreso Pedagógico Nacional** en 1987, no despertaron en las autoridades educativas, ni en la opinión pública, la sensibilidad y decisión política para tomar medidas correctivas. Datos del Ministerio de Educación, indican que el gasto educativo real durante la década pasada tuvo una tendencia negativa; mientras en 1983 el presupuesto educativo alcanzó los US\$940 millones, en 1989 a duras penas llegó a US\$800 millones, una disminución real cercana al 20% en siete años. Pesan más las gentiles recomendaciones de los organismos internacionales de crédito, que las evidentes afugias que en materia educativa soportan las comunidades locales y regionales.

El mayor esfuerzo de los últimos gobiernos ha estado dirigido a ampliar la cobertura escolar y a mejorar la eficiencia interna. Sin embargo, el exministro Adolfo Polo Solano, en balance televisado de la gestión educativa de la administración Barco, mostró una pobre ampliación de la cobertura escolar en el pasado cuatrienio: algo más de 250.000 cupos. Mientras tanto, en Bogotá por ejemplo, se quedan 40.000 niños y jóvenes sin cupo anualmente. La realidad nos muestra que el peso fundamental del crecimiento de cobertura lo lleva la expansión de la educación privada. La eficiencia interna no muestra ningún índice serio de progreso. Por el contrario, medidas improvisadas como la Ley 29/89 han negado la posibilidad de un desarrollo armónico del proceso descentralizador que todos reclamamos en el sector, para generar espacios de participación y autonomía local relacionados con la cultura y la educación. Esta política, junto a la proliferación de centros de gestión administrativa y la vergonzosa práctica

estatal de utilizar maestros a destajo, han aumentado el caos y la ineficiencia educativa.

He traído a colación estas observaciones sobre la realidad educativa, para señalar que la crisis que ocupa a este encuentro tiene su contexto y es la que afecta al conjunto del sistema educacional colombiano; si es que podemos hablar de su existencia. Un replanteamiento por tanto, de las políticas de formación de docentes, debemos realizarlo en los marcos de la instauración de un sistema educativo descentralizado y de un amplio proyecto nacional de reforma democrática de la educación y la enseñanza, pensada y realizada con la activa participación de los educadores y sometida a debate público con todos los sectores representativos de la nación colombiana. Es decir, un replanteamiento que se inscriba —como lo señalamos en la convocatoria— en la búsqueda de un sistema educativo que responda a las exigencias del mundo contemporáneo y del desarrollo nacional, regido por los avances de la ciencia y la tecnología, que promueva modelos pedagógicos para contribuir a la formación integral de ciudadanos capaces de enfrentar crítica y creativamente su realidad. En este proyecto, invierte buena parte de sus esfuerzos el **Movimiento Pedagógico** en la actualidad.

Nueve años de trabajo en un proyecto cultural que se ha propuesto repensar la función del maestro y su existencia misma como trabajador de la cultura, nos ligan de manera inequívoca a la reflexión que ha de ocuparnos en estos días. Los postulados del **Movimiento Pedagógico** que propugnan por un nuevo maestro para una nueva relación entre las prácticas educativas, la vida cultural y el desarrollo social, que desde la escuela posibilite condiciones de expansión y realización artística, científica, laboral, deportiva y tecnológica, así como la práctica de la autonomía, la participación, la democracia y la cooperación, tendrán en este encuentro un escenario propicio para la emulación con las experiencias que ustedes representan.

Incompleta quedaría esta reflexión sobre la formación de los educadores, si no abordamos lo que los profesores Alberto Martínez y Alejandro Álvarez denominan paradoja: “Mientras se les entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se les exige una gran capacidad profesional, la formación que

se les ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se les exige una vocación que supuestamente les viene con la sangre, pero no se les reconoce una identidad intelectual. Arquitectos de sociedades, deben luchar cotidianamente por su salario y su saber, como si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate en medio de grandes carencias”. No puede existir un proyecto de formación docente coherente, que no se ocupe de las condiciones de vida del futuro educador.

Mínimos logros laborales como el Estatuto Docente y los derechos prestacionales, son desconocidos en la actualidad para cerca de treinta mil maestros que dependen de las entidades territoriales o que por la fuerza del desempleo tienen que aceptar los ilegales e inmorales contratos a término a que recurre el mismo Estado. Esto para no hablar del sistema educativo privado donde el envilecimiento del salario ha sido tal, que quien ganaba en promedio el equivalente a US\$270 en 1982, hoy sólo recibe US\$170. Repensar con un propósito de verdadero cambio, la formación de los futuros educadores, implica una nueva dimensión del compromiso de Estado con las condiciones de vida que ofrece a sus maestros.

Por ello nos declaramos partidarios y más que eso, partícipes, de que este esfuerzo renovador que nos reúne, sea parte del anhelo nacional que reclama la aclimatación de una paz que tenga su sustento en un proyecto de justicia social, en la ampliación de la democracia y en la construcción de un país en el que por ser obra de todos, todos quepamos. Entre otras cosas por ello, es que nos mostramos dispuestos a ser parte de una comisión interdisciplinaria e interinstitucional, que con el respaldo del Ministerio de Educación, elabore un diagnóstico y unas perspectivas del sistema educativo colombiano, que sea punto de partida para un debate nacional organizado que concluya en el Congreso Nacional de Política Educativa, ordenado por la ley.

Reciban con estas breves reflexiones, el saludo de bienvenida a este trascendental evento. Contribuyamos todos a su éxito y entreguémosle al país las propuestas de transformación que esperan de nosotros.

Muchas gracias ■

Septiembre 4 de 1990.

PARTICIPANTES

Amazonas

- | | |
|--|---------|
| 1. Carlos A. López
CEID | Leticia |
| 2. Matilde Ruiz Tejada
Normal Departamental | Leticia |

Antioquia

- | | |
|---|--------------|
| 3. María Elvia Alvarez Bedoya
Inem Juan P. Gómez | Caramanta |
| 3A. Hna. Blanca Oliva Aristizábal
Normal del Carmen de Viboral | Carmen de V. |
| 4. Hna. Bertha Bonilla Rejifo
Normal María Auxiliadora | El Santuario |
| 5. Edgar Castelblanco
CEID-Medellín | Medellín |
| 6. Octavio Flórez
Universidad Autónoma
de Medellín | Medellín |
| 7. Bayardo Giraldo
CEIPA | Medellín |
| 8. Nelly Palacio
Escuela Normal | Santa Rosa |
| 9. Ligia Pinzón
Normal Nacional de Varones | Medellín |
| 10. Hna. Flor de Liz Ramírez
Normal de Marinilla | Marinilla |
| 11. Olga Fanny Ruiz
E. Nal. Fray Julio Tobón | Carmen de V. |
| 12. Hna. Salomé Tamayo
IDEM | Granada |
| 13. Teresita Tamayo
Universidad de Medellín | Medellín |
| 14. Idilia Urrego
Escuela Normal de Varones | Medellín |
| 15. Alberto Vélez
Universidad San Buenaventura | Medellín |

Arauca

- | | |
|---|--------|
| 16. Jesús María Gereda
Normal María Inmaculada | Arauca |
|---|--------|

Atlántico

- | | |
|---|--------------|
| 17. Gody Ariza | Barranquilla |
| 18. Ariel Arteta
Normal Nal. de Varones | Barranquilla |
| 19. Nohora Bonilla Cubides
CEID Barranquilla | Barranquilla |
| 20. María Cristina Callón de Bula
Escuela Normal | Manatí |
| 21. Elvira Escobar | Barranquilla |
| 22. Carlos Hernández García
Normal Nal. de Varones | Barranquilla |
| 23. Hna. Ruth Rivera
Normal Santa Teresita | Sabanalarga |
| 24. Eduardo Villa Cepeda
Escuela Normal Mixta
de la Costa Norte | Barranquilla |

Bogotá

- | | |
|---|--------|
| 25. Juan Francisco Aguilar
CEPECS | Bogotá |
| 26. Hna. María Carmen Rosa
Amaya
Normal Nuestra Señora
de la Sabiduría | Bogotá |
| 27. Gladys Amaya | Bogotá |
| 28. Amparo Ardila
E. N. María Montessori | Bogotá |
| 29. Margarita Avellaneda Navas
Fundación Universitaria
Monserate | Bogotá |

MEMORIAS

30. Orlando Barbosa Rincón Centro de Estudios Sicopedagógicos	Bogotá	51. Alfredo Lengua E. N. María Montessori	Bogotá
31. María Victoria Barbosa Universidad San Buenaventura	Bogotá	52. Adalberto León Universidad Externado de Colombia	Bogotá
32. Emigdio Jarma Barros Universidad Distrital	Bogotá	53. Emperatriz Lozano Academia La Salle	Bogotá
33. Eduardo Ortiz Bautista Universidad de la Sabana	Bogotá	54. Gema Mahecha Escuela N. Ntra. Sra. de Nazareth	Bosa (Cund.)
34. Victoria Bossio Inst. Colombiano de Educación Preescolar	Bogotá	55. Omaira de Mantilla E. N. María Montessori	Bogotá
35. Ciro Cáceres Universidad Los Libertadores	Bogotá	56. Ana Graciela Melo	Bogotá
36. Fanny de Cárdenas Escuela Nacional María Montessori	Bogotá	57. María del Carmen Murcia Asociación Distrital de Educadores	Bogotá
37. Lucila Cardona	Bogotá	58. Luz Marina Nieto Asociación Colombiana de Pedagogía	Bogotá
38. Maritza Chávez Fundación Universitaria Monserrate	Bogotá	59. Celio Nieves	Bogotá
39. Norberto Cogollo Universidad Incca de Colombia	Bogotá	60. Stella Olaya	Bogotá
40. Luis Eduardo Córdoba Universidad Distrital	Bogotá	61. Jesús Eduardo Ortiz Universidad de la Sabana	Bogotá
41. Astrid Cújar Universidad Santo Tomás	Bogotá	62. Hna. Ismenia Páez Normal Masculina Ntra. Sra. de la Paz	Bogotá
42. Guillermo Torres Universidad Santo Tomás	Bogotá	63. Myriam Peña Anexa María Montessori	Bogotá
43. Esperanza Valero Universidad de La Salle	Bogotá	64. Roberto Perdomo ACDEOC	Bogotá
44. Jair Duque Universidad Externado de Colombia	Bogotá	65. Irma Pérez Universidad Incca de Colombia	Bogotá
45. Gloria María Durán Normal María Montessori	Bogotá	66. Regina Quintero	Bogotá
46. William Fuentes	Bogotá	67. Cecilia Rincón Normal María Montessori	Bogotá
47. Isabel García de Medina Secretaría de Educación de Cundinamarca	Bogotá	68. Hna. María Arnulfa Robles Normal Nuestra Señora de la Sabiduría	Bogotá
48. Sor Blanca Isabel Gómez Educación Hnas. Vicentinas	Bogotá	69. Graciela Rodríguez Poveda Centro de Estudios Sicopedagógicos	Bogotá
49. Luz Mariela Henao H. Universidad Santo Tomás	Bogotá	70. Hno. Oliverio Rodríguez Academia de La Salle	Bogotá
50. Rosalba Hernández de Poveda Col. Nal. Ntra. Sra. de Fátima	Bogotá	71. Elsy Romero Anexa María Montessori	Bogotá
		72. Vicente Rubio E. Norma. María Montessori	Bogotá

73. Dora Elvia Savogal
Normal María Montessori Bogotá

Bolívar

74. Judith Bohórquez de Baena
Bachillerato Pedag.
Fernando Baena Cartagena

75. Carlos Caraballo
Normal de San Juan Cartagena

Boyacá

76. Alicia Argüello Tunja

77. Stella Barina Tunja

78. Ana Matilde Barrera de Niño
Normal Nal. para Señoritas Tunja

79. Evaristo Chinome
Inst. Int. Nacionalizado
Sergio Camargo Miraflores

80. José Arquímedes Cruz
N. Nacionalizada Ntra. Sra.
del Rosario Güicán

81. Zayde del Carmen Cruz
Normal Nacionalizada San Mateo

82. Mérida Amparo Gayón
Col. Cooperativo
de la Presentación Soatá

83. Henry Gómez Tunja

84. Ana Isabel González
U.P.T.C. Tunja

85. Ana Floriza Manjura Tunja

86. Hna. Ana Juaquina Mariño W.
Normal Mixta Intendencial Monterrey

87. Cecilia Nieto de Ortiz Tunja

88. Mauro Raúl Ovalle Roa
Escuela Normal Nal.
Valle de Tenza Somondoco

89. Carmen Elisa Pardo Tunja

90. Lilia Peña de Avella Tunja

91. Daniel Quintero Trujillo
U.P.T.C. Tunja

92. Elia Isabel Ramírez Tunja

93. María Ramos Gil
Normal Nacionalizada
de Saboyá Saboyá

94. Bertha Edelmira Rodríguez Tunja

95. Alfonso Tamayo
U.P.T.C. Tunja

96. Alvaro Turmequé Tunja

97. Tomás Vásquez
U.P.T.C. Tunja

98. Cecilia Wilchez Tunja

99. Sor Teresa de Jesús Romero Tunja

Caldas

100. Oscar Cardona
Normal Departamental
de la Presentación Pensilvania

101. Amanda González
CEID Caldas Manizales

102. Hna. Gilma Henao Salazar
Normal Ntra. Sra. del Rosario Neira

103. Bertha Marín
Normal Nacional de Señoritas Manizales

104. Genaro Pinilla H.
Universidad de Caldas Manizales

105. Ligia Reyes
Escuela Normal
Sagrado Corazón Aranzazu

106. Araceli Zapata Vinasco
Normal Sagrado Corazón Riosucio

Caquetá

107. Carlos Julio Castro
Normal Nacional de Florencia Florencia

108. Hna. Cecilia Muñoz
Normal Nacional de Florencia Florencia

109. Roberto Ramírez Montenegro
Universidad de la Amazonia Florencia

110. Claudia Rodríguez
Normal Nacional de Florencia Florencia

Casanare

111. Norberto Carreño
CEID Yopal

MEMORIAS

Cauca

- | | |
|--|----------|
| 112. Luz Aide Benítez Castrillón
Normal Nacional
La Inmaculada | Guapí |
| 113. Hna. Constanza Bonilla Chávez
Normal Nacional Santa Clara | Almager |
| 114. Miguel Melo Castillo
Normal Nacional | Sibundoy |
| 115. Wayner Rivera Márquez
Universidad del Cauca | Popayán |
| 116. Sor María Elvia Torres
Normal Departamental | Bolívar |
| 117. César Arturo Yarza
Normal Nal. de Señoritas | Popayán |
| 118. Geremias Muñoz
Normal Mixta de los Andes | La Vega |

Cesar

- | | |
|---|------------|
| 119. Hna. Maritza Mantilla
Colmenares
Normal María Inmaculada | Manaure |
| 120. Jesús Alonso Mejía
Normal Nacional de Río de Oro | Río de Oro |
| 121. Luis Antonio Mendoza Villalba
Universidad Popular del Cesar | Valledupar |

Córdoba

- | | |
|--|----------|
| 122. Rocío Blanco Reza
Universidad de Córdoba | Montería |
| 123. Alfonsina Buelvas
Normal Departamental | Sahagún |
| 124. Horacio Garnica
CEID | Montería |
| 125. Aníbal Herazo R.
Universidad de Córdoba | Montería |
| 126. Georgette Elías Nader
Normal Nacional | Sahagún |
| 127. Hna. María Ruiz
Normal Santa Teresita | Lorica |

Cundinamarca

- | | |
|---|---------|
| 128. Gabriel Andrade Bolaños
Normal de Nemocón | Nemocón |
|---|---------|

- | | |
|---|-------------|
| 129. Hna. María Teresa Arias
Normal María Auxiliadora | Villapinzón |
| 130. Ligia del Carmen Becerra
Normal María Auxiliadora | Cáqueza |
| 131. Alvaro Cárdenas Pachón
Normal Departamental | Pasca |
| 132. Consuelo Castillo
Escuela Normal | Zipaquirá |
| 133. Hna. Josefa Edelmira Castillo
Normal Nuestra Señora
de Nazareth | Bosa |
| 134. Hna. Rosalba Fernández
Normal Sagrados Corazones | Mosquera |
| 135. Dora Cuervo de Hernández
Col. Inst. Nacionalizado | Pasca |
| 136. Hna. Alba Dolores Gómez
Normal de la Presentación | Ubaté |
| 137. Hna. María Luisa Herrera
Normal de la Presentación | Ubaté |
| 138. Manuel Eladio Mora
Unidad Educativa Agustín
Gutiérrez | Fómeque |
| 139. Ana Cecilia Pachón
Normal Departamental | Pasca |
| 140. Carmen Leticia Parra
Normal de Girardot | Girardot |
| 141. Albertina Pedraza
Escuela Normal | Guasca |
| 142. Hna. Aleida Pérez
Normal Divina Providencia | La Palma |
| 143. Francisco Robayo Molina
Normal Parroquial Ntra.
Sra. de Tránsito | Guachetá |
| 144. Nelson Rodríguez
Normal Departamental
de Ubaté | Ubaté |
| 145. Rosa Emilia Rojas Rodríguez
Normal Departamental
Santa Teresita | Quetame |
| 146. Luis Alberto Salamanca
Normal Departamental | Junín |

Chocó

- | | |
|---|------|
| 147. Juan Francisco Agualimpia
Normal Demetrio
Salazar Castillo | Tadó |
|---|------|

148. Víctor Beltrán
Normal Nal. de Varones Quibdó
149. Hna. Nohora Fonnegra
Inst. Femenino Int. de Quibdó Quibdó
150. Hna. Myriam Martínez
Normal Santa Teresita El Valle
151. Abraham Gil Moreno
Universidad Tecnológica
del Chocó Quibdó
152. María del Carmen Valderrama
Normal Nal. de Itsmina Quibdó

Guainía

153. Fernando Mora
CEID Puerto Inírida
154. Luz Mila Peñuela Londoño
Centro Experimental Piloto Puerto Inírida

Guaviare

155. Julio César Arias
CEID San José

Huila

156. Servio Tulio Mejía
Normal Nacional de Pitalito Pitalito
157. Lino Muñoz
Universidad Sur Colombiana Neiva
158. María Nohemí Peña B.
Normal Departamental Neiva
159. Hna. María del Carmen
Perdomo
Normal Nacional de Gigante Gigante
160. Miguel Angel Tovar
Universidad Sur Colombiana Neiva

Magdalena

161. Rodolfo Posada
Universidad del Magdalena Santa Marta

Meta

162. María Cristina Acosta
Universidad del Llano Villavicencio

163. Rigoberto Quintero
Normal Nacional
de Villavicencio Villavicencio
164. María Inés Ríos
Normal Cooperativa
de Acacias Acacias

Nariño

165. María Vicotia Moreno
Normal María Goretti Pasto
166. Luis Alberto Ortega
Universidad de Nariño Pasto
167. Omar Pabón Vázquez
Normal de Señoritas Pío XII Pupiales
168. Jaime Parra Erazo
Normal Nal. de Pasto Pasto
169. Alicia Pérez de López
Centro de Estudios
Superiores M. Goretti Pasto

Norte de Santander

170. Gerardo Mendoza Mendoza
Universidad Francisco
de Paula Santander Cúcuta
171. Luis Francisco Sáyago Gómez
Normal La Presentación Chinácota

Putumayo

172. Aura Elisa Romo
Escuela Normal Sibundoy

Risaralda

173. María Amelia Jaramillo
Normal del Colegio Laboure Santa Rosa
de Cabal
174. Jairo La Torre
Normal Nacional de Pereira Pereira
175. Pedro Mora Cortés
Normal Dptal. Sagrada Familia Apía

Santander

176. Ciro Alfonso Cruz Bucaramanga
177. Rosa Mercedes Fernández
Santander Bucaramanga

MEMORIAS

178. María Elena Flórez Bucaramanga
179. Elisa Jaimes Bucaramanga
180. Doris Lamus Bucaramanga
Universidad Autónoma
de Bucaramanga
181. Alirio Meza Bucaramanga
182. Luthing Ocazonez de Jaimes Bucaramanga
Universidad Autónoma
de Bucaramanga
183. Jesús Antonio Ortiz Bucaramanga
184. Edgar Ramírez Ayarza Bucaramanga
Universidad Industrial
de Santander
185. Orlando Silva Bucaramanga

Sucre

186. Olimpia Grubert Ibarra Sincelejo
Normal Nal. de Señoritas

Tolima

187. Ana Rita Becerra Morales Icononzo
Normal Nacional de Icononzo
188. Hna. María Cecilia Carreño Ibagué
Normal María Inmaculada
189. Armando Duque Ibagué
Universidad del Tolima
190. Samuel Garzón Barrios Ibagué
Normal Nacional Integrada
191. Jorge Jesús González Icononzo
Normal Nacional
192. Carlos Alfonso Quimbaya Ibagué
Universidad del Tolima

193. Gerardo Vivas Paz Ibagué
Escuela Normal Integrada
de Ibagué

Valle

194. Mario Acevedo Cali
Universidad del Valle
195. Patricia Calonge Cali
Universidad del Valle
196. Sor Amparo García Caicedonia
Normal María Inmaculada
197. Nelsy Molina Díaz Cali
Normal Departamental
198. Carmen Rosa Ortiz Cali
CEID Valle
199. Renato Ramírez Cali
Universidad del Valle
200. Henry Tigreros Vélez Cali
Normal Departamental
del Valle
201. Hna. Dora Inés Ruiz Buenaventura
Normal Juan Ladrillero

Vaupés

202. Elmer Calderón Mitú
CEID
203. Luis Hernando Infante Mitú
Normal Nacional Indígena

Vichada

204. Myriam Lugo Cifuentes Pto. Carreño
Normal Federico Lleras Acosta

* * *

Nos hemos reunido 250 delegados de 90 Escuelas Normales, de 30 Facultades de Educación y de 33 Asociaciones Regionales de Educadores (filiales de FECODE), un grupo de funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación, con el propósito de discutir sobre las causas y las manifestaciones de la crisis de la formación de educadores en Colombia e intercambiar experiencias y opiniones sobre los proyectos alternativos institucionales actualmente en desarrollo.

El rezago de las instituciones Formadoras de Educadores frente a las nuevas circunstancias y exigencias que les plantea el desarrollo nacional, tanto en el ámbito de la producción económica, científica y tecnológica como en el ámbito político, es producto de la ausencia de un proyecto cultural nacional que le permita al Estado colombiano planificar, orientar y regular la formación de educadores y garantizar el flujo de recursos financieros para su establecimiento y avance.

Consideramos necesario generar un proceso nacional de redefinición de la profesión educativa, lo cual implicaría dos cosas: por un lado que el eje de la formación e identidad profesional del maestro debe centrarse en su condición de trabajador de la cultura y en su compromiso con la apropiación y producción colectiva de conocimiento; y por otro lado, que deben cambiar las condiciones materiales de la enseñanza (política de ingresos, mantenimiento de los planteles, suministro de medios didácticos, etc.).