



Vida de la Facultad

revista
**Educación
y Pedagogía**

Formación pedagógica de maestros colombianos

*Enrique E. Batista J**
*Norbey García O.***

Llevamos ya un cuarto de siglo desde que los encuentros de Facultades de Educación se vienen efectuando con el fin de abordar la problemática que plantea la formación de maestros para nuestro país. El primero, promovido por el Consejo Nacional de Rectores Universitarios se realizó en 1962; el último con la coordinación del ICFES, fue en 1987. Sendos análisis de esos encuentros han sido realizados por Restrepo (1987) y Montes (1987).

* Ex decano de la Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
* Coordinador académico, Facultad de Educación.
Universidad de Antioquia.

Ahí encontramos que de cinco temas abordados (formación profesional y saber por enseñar, práctica profesional, investigación, relación con la comunidad y pedagogía) esta última, la pedagogía, "ha sido el problema más débilmente tratado... (en algunos de ellos como en el Tercer Seminario en 1966) la pedagogía como objeto de estudio y desarrollo estuvo ausente. Se trabajó más en tomo a las ciencias de la educación" (Restrepo, 1987, p. 89).

En efecto, una caracterización del modelo actual de formación de educadores en el país muestra un eje de articulación alrededor de las denominadas Ciencias de la Educación. A partir de 1966 esto se hace explícito, quedando la pedagogía y la didáctica subsumidas en aquellas o como saberes de segundo orden. En la práctica, cuando la pedagogía y la didáctica no fueron abiertamente desdeñadas, la primera fue asimilada a una psicología educativa y la segunda a la tecnología educativa en algunos casos o a un compendio de destrezas que en el tiempo se han encontrado útiles para enseñar los saberes (aunque más frecuentemente a unas reglas para administrar aulas mientras literalmente se dictan notas simplificadas o vulgarizadas sobre los saberes).

De hecho la relación de la pedagogía y la didáctica con las Ciencias Sociales y Humanas (incorporadas al campo de formación de educadores con el eufemismo de "Ciencias de la Educación") es de imprescindible necesidad (véase Zuluaga 1987) pero no hasta el punto de que éstas releguen los problemas de la enseñanza y el aprendizaje al carácter de lo accesorio, de lo secundario, como infortunadamente ha ocurrido. Aunque aparezca como insólito: en el medio siglo de existencia de las facultades de educación, la formación de educadores nunca ha tenido los problemas de la enseñanza y del aprendizaje como eje curricular básico. La ausencia de la pedagogía en el discurso de las facultades de educación en los encuentros realizados en el último cuarto de siglo es apenas otra manifestación de este hecho insólito, frente a lo cual cabe mejor nuestra capacidad de reorientación en la formación de maestros que un reconocimiento de indebida culpa.

Es preciso entronizar a la pedagogía como eje curricular central en la formación del maestro, del *maestro pedagogo*, mas no del *docente*, como erróneamente se le llama.

Pedagogía y docencia son dos conceptos que aun en las mismas facultades de educación son confundidos. Uno de los historiadores nacionales de la pedagogía señala la importante diferencia:

En primer lugar la pedagogía es una disciplina en formación cuyo objeto es la enseñanza, en cambio la docencia es una práctica de la enseñanza que puede o no estar guiada por la pedagogía y que depende en amplia medida del régimen de enunciación de los saberes y de la selección de contenidos para la enseñanza. La relación o no de la docencia con la pedagogía depende del régimen social de institucionalización de los saberes. La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987, pp. 192-3).

Debe ser evidente que no es lo mismo formar un docente que un pedagogo (un maestro pedagogo), en este último caso existe la intención expresa de que su práctica de la enseñanza esté regida por los principios de una pedagogía científica. En el caso del docente, esa intención no está expresa y con frecuencia no se considera ni deseable, ni útil. Reiterando: la pedagogía ha sido la gran ausente en las facultades de educación, en la práctica cotidiana de los maestros en nuestro país.

Las facultades de educación (así como las de otros muchos campos en este país) han recibido críticas por su tradicionalismo, queriendo decir con ello su poca permeabilidad al cambio y a las adecuaciones para responder a las necesidades sociales y del desarrollo de los diferentes saberes. En nuestro concepto, la falla de las facultades de educación ha radicado en la ausencia de formación e investigación pedagógicas, en la experimentación o puesta a prueba de modelos pedagógicos alternativos.

Lo tradicional del modelo de formación de "docentes" (con frecuencia ni siquiera de "buenos docentes") o de "profesionales para la docencia" como señala Revelo (1987), ha llevado a estas facultades a la incapacidad conceptual

y operativa de poder articular adecuadamente la formación en el saber por enseñar (que debe ser de alta calidad) con la también mal denominada, área "profesional docente". Así, en razón de esta inhabilidad, diplomados en los saberes específicos, científicos, técnicos o artísticos, en programas creados y aprobados por el ICFES para otros menesteres socialmente importantes, pueden proclamarse docentes. Obviamente, no maestros con la debida y necesaria preparación pedagógica. Este saber es el que diferencia, e individualiza al maestro, frente a otros saberes y otras profesiones.

Revelo (1987, p. 4) ha señalado que "ante el enfoque del conocimiento de la ciencia integrada, no hay facultades de educación que la estén abordando y formando docentes (sic) para atender su enseñanza". A esta observación agregamos, que existen programas aprobados por el ICFES para saberes que no se enseñan desagregados; por ejemplo, un licenciado en educación-historia no puede enseñar debidamente los cursos Ciencias Sociales que se ofrecen en bachillerato, ya que requiere de muy buenos conocimientos en geografía y de la integración de ésta con aquélla, como se concibe en la renovación curricular del Ministerio de Educación. (Obviamente, en situación más crítica se encontraría un diplomado en historia).

Ningún saber se expone desde sí mismo ni desde su método de investigación. En la formación de maestros requerimos de una *preparación sólida* en los saberes específicos articulados alrededor de los problemas de la enseñanza y aprendizaje que se plantean desde la pedagogía y otras ciencias. Es preciso superar el amorfismo conceptual que ha sido señalado por Echeverry y Zuluaga (1987, p. 81) como "el mayor enemigo de las facultades de educación porque no fija límites ni pautas para la articulación de la pedagogía con otros saberes y ciencias y porque impide la implantación en la práctica social de las facultades de educación como edificio empírico-conceptual".

De consideraciones como las anteriores y de la autocrítica derivada de nuestro propio quehacer, se ha aprobado una reforma en la Universidad de Antioquia que busca una adecuación de nuestra Facultad de Educación a las necesidades del país en la formación de educadores y a la del desarrollo y experimentación en pedagogía y educación.

Esa reforma se ha estructurado alrededor de seis elementos:

1) Principios de una Facultad de Educación, 2) Metas, 3) Objetivos, 4) Estructura curricular que refleje las tres primeras, 5) Modalidades y criterios metodológicos, 6) Criterio de eticidad.

Estos seis elementos son resumidos a continuación.

I. Principios rectores del trabajo de la facultad

A. Con respecto a su orientación como formadora de maestros nuevos.

1. La Facultad de Educación debe centrarse en la formación de un pedagogo, ya que éste es el saber específico que lo diferencia e individualiza de otros saberes y de otros profesionales.

2. La formación de estudiantes se desarrollará sobre un currículo científico, lo que implica un dominio sobre el saber determinado que se enseña y el método de construcción y enseñanza de ese mismo saber.

3. El trabajo de preparación de intelectuales de la pedagogía y profesionales de la educación, debe efectuarse con un enfoque curricular centrado no sólo en los contenidos por enseñar, sino también en los métodos de enseñanza de los diferentes saberes.

4. La Facultad estará abierta a las diferentes formas de pensar sobre la pedagogía.

5. La orientación de la facultad debe encarnar en todo momento actitudes esenciales derivadas de su propia reflexión interna tales como:

a. La defensa y el desarrollo de su autonomía.

b. La articulación máxima de su trabajo.

c. La orientación del mismo hacia la realidad concreta.

d. La adopción de la pedagogía y de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje como su eje curricular.

e. El espíritu innovador y la flexibilidad necesarios para hacer del cambio una preocupación permanente.

6. La pedagogía es un saber en construcción; en consecuencia, hay teorías de la enseñanza y prácticas pedagógicas que no han sido asumidas por la pedagogía de manera coherente y sistemática, pero que pretende asumirlas en su construcción.

7. La articulación de estos principios permite a la Facultad definir el enfoque curricular para la formación del nuevo maestro colombiano.

B. Con respecto a las características formativas del nuevo tipo de maestro que se propone formar.

Se trata de un maestro en cuya figura y en cuyo desempeño destaquen como aristas fundamentales las siguientes:

1. Comprender y actuar en concordancia con ello de que el acto de educar supone una intervención suya en realidades diferentes, de una enorme repercusión en el desarrollo individual y social, así:

- En el plano de la personalidad psíquica, moral y social de los estudiantes. Para mal o para bien, quiéralo o no, el maestro genera efectos en este terreno.

- En el plano del desarrollo y del cambio de la sociedad, proponiendo y participando desde el terreno que le es propicio, el de la cultura y de la educación, acciones tendientes a identificar y a resolver los problemas y las demandas de su país.

2. Actuar bajo el criterio de que la plenitud del desarrollo individual, en especial de los estudiantes, conlleva la autonomía intelectual y el ejercicio de la responsabilidad individual cuyas vivencias directas son al mismo tiempo resultado y vía para su adquisición.

La autocultivación y el avance independiente son tanto un derecho como un deber, para el estudiante como para el profesor.

3. Asumir a cabalidad, en tanto que educador e intelectual, la condición de hombre público que le es propia; la cual conlleva a hacer público su

trabajo, sus premisas y sus productos, e incluso a ir más allá, a mover al público en tomo a esas mismas cosas.

Esa condición pública, común al maestro y al político, no debe, sin embargo, llevar a confusión en los papeles de uno y otro.

II. Las metas y los objetivos

La Facultad se traza las cuatro metas siguientes con los objetivos que cada una de ellas comprende, así:

A. Contribuir a la investigación y a la construcción de la pedagogía como disciplina.

Objetivos:

1. Impulsar la investigación de historias en la pedagogía y en los diferentes saberes, y las historias particulares de la cotidianidad del maestro, utilizando entre otros el recurso del archivo pedagógico.

2. Fomentar el desarrollo de diferentes concepciones sobre el educando, el maestro y la escuela, en sus múltiples relaciones.

3. Contribuir al desarrollo de la teoría y el método de la pedagogía.

4. Recoger y diseminar la información educativa y pedagógica, producto de las investigaciones nacionales e internacionales.

B. Impulsar el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia en la enseñanza de las ciencias, las técnicas y las artes, lo cual implica cualificar el ejercicio de la educación como profesión.

Objetivos:

1. Desarrollar la experimentación de estrategias y formas de trabajo adecuadas al aprendizaje de los distintos objetos.

2. Recontextualizar las ciencias de la educación desde los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, asumiendo ésta como su eje empírico, horizonte conceptual.

3. Propiciar el conocimiento y uso bajo experimentación permanente de modelos pedagógicos alternativos.

4. Enfatizar en la formación de maestros el dominio de la ciencia, arte o técnica que va a enseñar, prestando atención a los productos y a sus procesos de construcción.

5. Superar la concepción extensiva del currículo y enfrentar al estudiante con los problemas límites de la disciplina estudiada.

6. Mantener vinculada la Facultad a las diferentes corrientes de la educación y la pedagogía, como a la producción intelectual mundial en los campos de la ciencia.

C. Formar un intelectual de la pedagogía comprometido con el desarrollo cultural y con la soberanía nacional, capaz de actuar interdisciplinariamente con otros saberes y de interactuar con otros sectores sociales.

Objetivos:

1. Desarrollar diversas acciones educativas para los diferentes sectores de la población.

2. Trazar y ejecutar planes y estrategias para asumir los espacios escolarizables en la sociedad.

3. Asumir la búsqueda de la autonomía de los alumnos como preocupación didáctica fundamental, de cara a las exigencias del desempeño social e individual que caracteriza los nuevos tiempos.

4. Fortalecer la investigación de los educadores en el mismo contexto de la producción científica.

5. Propiciar la integración de la Facultad, en tomo a sus metas, con los diferentes sectores sociales.

6. Integrar los valores nacionales auténticos a la formación de los nuevos educadores.

7. Lograr que la formación del nuevo educador esté enmarcado dentro de una concepción transformadora del hombre y de sus condiciones materiales y culturales.

8. Formar maestros capacitados para el ejercicio de la ciudadanía, la democracia y la consecución de la paz.

D. Preparar profesionales que contribuyan desde su saber, a la crítica, análisis prospectivo, conducción, evaluación y transformación de la educación en sus modos formal y no formal.

Objetivos:

1. Investigar la realidad educativa nacional y proponer alternativas para su mejoramiento.

2. Establecer y mantener los intercambios nacionales e internacionales de recursos técnicos y humanos que contribuyan a la consecución de las metas de la Facultad.

3. Proveer formación profesional en herramientas conceptuales, procedimientos y técnicas propias, del método científico y en aplicaciones especiales de éste al estudio y transformación de la educación y de sus relaciones.

4. Replantear permanentemente los programas de formación que ofrece la Facultad, para dar cabida a nuevos programas que respondan a las demandas del desarrollo científico-técnico y a las necesidades educativas y culturales de la población.

5. Realizar evaluaciones sobre políticas y planes de desarrollo educativo.

6. Flexibilizar los planes de estudio y ampliar la oferta de alternativas curriculares.

7. Fomentar programas de capacitación y educación continuada para los profesores de la Facultad.

8. Incidir en el diseño de las políticas educativas regionales y nacionales.

III. Criterios metodológicos y operativos

El diseño y puesta en operación de la presente reforma supone la celosa aplicación de criterios de esta índole:

A. Más allá de la cantidad de "créditos" o de "ulas" lo que verdaderamente cuenta en los contenidos y en el trabajo es su calidad y ésta a su vez depende directamente del hecho de que sean pensadas y realizadas en función de la formación de pedagogos y especialistas de la enseñanza.

B. La articulación en las actividades y en los contenidos tienen que materializarse a través de formas concretas tales como los campos de formación y los núcleos curriculares.

C. La creatividad y el aporte con respecto a la enseñanza, en las condiciones sociales nuestras, tienen por condición esencial la adecuada delimitación de los niveles de análisis, la decidida inclinación hacia lo concreto y la disposición siempre abierta hacia lo nuevo a través de una búsqueda que incluya la vía experimental.

D. La función esencial del currículo en pregrado es la de formar "especialistas" en la enseñanza, con las connotaciones que le son propias en la educación de la infancia, de la niñez y de la adolescencia y otros grupos etarios.

E. El problema de la enseñanza y el aprendizaje constituye el centro de gravedad de todo el currículo en lo que atañe a la formación de educadores. No puede estudiarse aisladamente del contexto de las condiciones sociales, institucionales e individuales, de los saberes y de las prácticas a las cuales sirve de vehículo su ejercicio y de los recursos materiales y metodológicos.

F. Puesto que no educan solamente los contenidos de un saber sino también los métodos utilizados en su enseñanza, la presente reforma se propone modificar además de aquellos, los estilos de trabajo y las formas de relación profesor-alumno al interior de la propia Facultad de Educación. *No se trata tanto de enseñar cosas nuevas como de hacerlo a través de maneras nuevas.*

IV. Campos de formación y núcleos curriculares

A. Los campos de formación: naturaleza y delimitación.

La formación que la Facultad imparte a través de los problemas de estudio del nivel de licenciatura se desagrega en tres campos así:

1. Campo de formación Pedagógico-Didáctico.
2. Campo de formación Socio-Educativo.
3. Campo de formación en el "Saber específico" o "Saber por enseñar".

Los dos primeros se corresponden en términos generales con contenidos que han venido siendo *administrados* directamente por la Facultad y que desde luego lo serán mucho más definidamente hacia el futuro.

Los contenidos del tercer campo de formación, a excepción de lo correspondiente a las licenciaturas en educación infantil y a la geografía, han sido tradicionalmente "recibidos" por la Facultad.

Por efectos tanto de la reestructuración de la Universidad como por el espíritu de la presente reforma de la Facultad, consignado en apartes anteriores de este mismo documento, los contenidos del tercer campo de formación serán *controlados* y *administrados* por la Facultad, por vías entre otras cosas de la nueva forma de organización académico-administrativa adoptada a través de la figura del "programa".

Se presenta a continuación un principio de definición de cada uno de tales campos. Veamos:

1. El campo de formación pedagógico-didáctico se constituye en torno a una preocupación esencialmente metodológica, en la más amplia connotación de los términos, involucrada en la idea y en el acto de enseñar. Lo metodológico mucho más allá de lo instrumental y de lo operativo aunque involucrándolos. Lo metodológico como correlato de las vías y de los caminos implicados no sólo en el acto de enseñar, los cuales remiten a la técnica y a la procedimentación, sino en lo que fundamenta, trasciende y hace de él un objeto de historia, de filosofía y de

ciencia, fundamentalmente a través del discurso pedagógico-epistemológico.

Podría decirse que este campo de formación ofrece el contexto y el contorno a un discurso sobre el lugar de la enseñanza en el desarrollo de la cultura y de la ciencia.

2. El campo de formación socio-educativa se constituye esencialmente en torno a la preocupación por el papel social, político e intelectual del sujeto que enseña individual y colectivamente las posibilidades y los obstáculos inherentes a su gestión y a la institución social dentro de la cual se inscribe, vale decir, a la práctica y a la institución educativa.

Este campo formativo trata pues de ocuparse del enseñante más bien que de la enseñanza o de ésta desde la óptica de los sujetos que la protagonizan, o de una y otra como involucradas en unas relaciones de poder y dentro de unos procesos sociales e históricos concretos. Es como si, a diferencia del campo de formación anterior, en éste trataremos de dar una mirada a las "exterioridades" de la enseñanza o al menos a ciertas exterioridades institucionales, sociales e históricas.

3. El campo de formación en el objeto por enseñar tiene, desde luego, un contenido variable puesto que es distinto para cada una de las "carreras" que ofrece la Facultad.

Se constituye en tomo a aquella o a aquellas disciplinas en cuya enseñanza el estudiante se "especializa".

Es obvio que deba ser solidario de la filosofía de los criterios y de las formas de trabajo que se aplican en los demás campos. Por lo mismo, es igualmente obvio que su diseño, su orientación, su desarrollo y sus modificaciones hacia el futuro estén sujetas a la dirección y a la iniciativa académica de la Facultad de Educación.

Se diría que este campo de formación se constituye en tomo a un qué enseñar, o sea, a un objeto complejo y determinado de enseñanza, trátase de saberes, artes o técnicas.

B. Los núcleos curriculares: descripción y disposición dentro del plan de estudios.

Cada uno de los campos de formación está integrado por núcleos y cada uno de éstos a su vez por subnúcleos.

Tales núcleos y subnúcleos delimitan y describen los contenidos de los nuevos planes de estudio. Se presenta a continuación una visión breve. Debe advertirse que los que aquí aparecen son los correspondientes a los campos de formación pedagógicodidáctico y socio-educativo.

Los correspondientes al campo de formación en el Saber por enseñar aparecen descritos en el documento que corresponde al plan de cada carrera (o licenciatura) específica.

Cada uno de los núcleos en cuestión se presenta a través del siguiente esquema:

- Presentación general
- Objetivos
- Instructivos
- Formativos
- Contenidos temáticos (incluyendo valoración en créditos).
- Metodología
- Relaciones con otros núcleos

Descripción de los núcleos:

Campo de formación pedagógico-didáctico

1. Núcleo pedagógico-epistemológico

a. Presentación general

El trabajo de este núcleo se orienta hacia dos frentes específicos: el de la pedagogía y el de los maestros.

Con respecto a la primera se la asume como un saber, en reelaboración que tiende hacia la cientificidad, en sus diferentes opciones teóricas, mediante el trabajo epistemológico sobre la formación de sus conceptos.

La fecundidad de este trabajo consiste en la posibilidad de problematizar, conceptualizar, reconceptualizar o valorar los conceptos que sirven de soporte a tales opciones teóricas.

Con respecto a los maestros este núcleo procura una formación que no los deje sólo como expertos en métodos y técnicas sino que haga también de ellos intelectuales caracterizados por una profunda actitud filosófica frente a la técnica como condensación de conceptos que posibilitan una práctica, capaces además de reconocer y criticar las adecuaciones impuestas a las corrientes pedagógicas apropiadas en nuestra formación social.

b. Contenidos: los subnúcleos y su valoración en créditos.

Filosofía, Educación y Didáctica

Epistemología y Pedagogía

Historia de la Pedagogía

Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

Este núcleo cubrirá su equivalente a 1 ó créditos.

2. Núcleo Didáctico

a. Presentación general

Los contenidos de este núcleo se apoyan en la necesidad de que los licenciados tengan un dominio satisfactorio en la comprensión, operacionalización y proyección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por medio de sus contenidos este núcleo ofrece el tratamiento temático previsto con relación a los problemas que tienen que ver con la comunicación, con la efectividad y con las consecuencias metodológicas derivadas de las condiciones psicológicas y epistemológicas, problemas todos ellos formulados previamente en lugar distinto a éste.

b. Contenidos

Los subnúcleos, su composición y su valoración en créditos. Subnúcleos de Formalización Didáctica.

- Didáctica Formal.

Nivel I: de la constitución a la exposición en los objetos de la enseñanza

Nivel II: la generalización didáctica y la evaluación.

Enseñanza y Comunicación

Subnúcleo de Experimentación Didáctica.

-Taller Didáctico-Experimental.

- Seminario-Taller sobre estrategias y medios no convencionales.

Prácticas de cualificación

- Docente

• Real

• Simulada

- No docentes

• De investigación

• De extensión

• De producción de materiales didácticos.

Valoración en créditos: este núcleo cubre el equivalente a 25 créditos.

3. Núcleo Psicopedagógico

a. Presentación general

Dada la concreción de la experiencia educativa maestro-alumno, se hace necesario dotar al maestro de aquellas herramientas fundamentales que

le permitan saber: 1) cómo se construye *el sujeto* en una visión cada vez más actualizada en el concierto de las diferentes disciplinas y 2) dotarlo de aquellos elementos que le permitan una práctica más adecuada a los objetivos de la enseñanza.

Tal propósito no es posible si no se acepta la existencia de diferentes modelos psicológicos, los cuales aportan un acervo conceptual teórico en la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje. Los aportes de la psicología, el psicoanálisis y su relación con la antropología permiten entender cómo el ser humano adquiere su esencia, su identidad, conocimiento que deberá permitir comprender los procesos de identificación y su importancia a partir del contexto familiar en lo: 1) afectivo, 2) cognitivo, 3) laboral (pertinencia de los saberes que se enseñan) y 4) en lo social.

Todo esto nos lleva entonces a buscar una formación más articulada por áreas y una selección de disciplinas teóricas y prácticas que sinteticen el quehacer educativo. Su operacionalización nos ha permitido identificar un núcleo psicopedagógico de bases (N.P.B.) para todos los estudiantes y un núcleo psicopedagógico diversificado (N.P.D.), acorde con la especificidad de cada programa. El N.P.B. sateliza temáticas sobre las funciones básicas que son requisito de cualquier forma de aprender y de acceder al conocimiento. Por su parte, en el N.P.D. se estudiarán las aplicaciones concretas de los diferentes saberes psicopedagógicos a la especificidad de las distintas disciplinas.

b. Contenidos. Subnúcleos y valoración en créditos.

Subnúcleo sobre desarrollo afectivo.

- La humanización del infante.
- La humanización y socialización del sujeto.

Subnúcleo sobre desarrollo cognitivo

- Desarrollo cognitivo I: el sujeto egocéntrico.
- Desarrollo cognitivo II: el niño descentrado como sujeto epistémico.

Subnúcleo sobre pensamiento, lenguaje y aprendizajes específicos (diversificado por áreas).

4. Núcleo Educación-Estado-Sociedad-Cultura

a. Presentación general

Este núcleo se constituye esencialmente en torno a la preocupación por la naturaleza sociológica del fenómeno de la educación y por el conocimiento de las relaciones íntimas entre los cambios de la estructura social y las transformaciones de los sistemas escolares.

Un estudio tanto de los procesos, instituciones y sistemas escolares como de la interdependencia que existe entre la estructura y la organización social, de una parte, y los procesos educativos, por otra parte, constituyen un campo de observación de la sociología en el que se da la interferencia constante de los planos teórico, normativo y de la realidad concreta.

Desde esta perspectiva el papel social, intelectual y político del maestro y de los demás agentes de la enseñanza, se examina como involucrado en unas relaciones de poder y dentro de unos procesos sociales e históricos concretos. Las posibilidades y los obstáculos inherentes a la gestión de la institución educativa, se inscriben en los cambios que se operan en la estructura social y en los sistemas de enseñanza.

Este núcleo comprende cuatro subnúcleos. El primero de ellos dentro de un enfoque macrosociológico, se propone una revisión crítica y comparativa de algunos aspectos teórico-metodológicos de las escuelas que mayor influencia han ejercido en el pensamiento social y educativo contemporáneo. El segundo, dentro de un enfoque similar, aborda una problemática que se sitúa en las instancias de una estructura social y en las formas de relación que en ella establece el sistema educativo. Se estudiará aquí de un modo particular la Sociología de la Educación. Los dos subnúcleos restantes se estudiarán dentro de un enfoque microsociológico. El análisis de este tipo permite el conocimiento de la realidad sociopolítica de nuestra formación social y de nuestro sistema educativo. Así las cosas, el primero de estos dos subnúcleos ubica los conceptos de los grandes cuerpos teóricos en situacio-

nes, procesos e instituciones concretas, tales como la escuela, la socialización, etc. Por su parte, el segundo de éstos y el último de todos los subnúcleos trata de hacer una aplicación de los elementos conceptuales propios de las teorías sociológicas a realidades concretas económico-sociales, políticas y culturales a nivel nacional y regional.

b. Contenidos y valoración en créditos

Subnúcleo de teoría sociológica y métodos de análisis (macrosociológico).

Subnúcleo de análisis de la relación educación-economía-estado-cultura (macrosociológicos).

Subnúcleo de análisis microsociológico de la educación.

Subnúcleo de la educación en Colombia (microsociológico).

Este núcleo cubre el equivalente a 16 créditos.

5. Núcleo de Gestión Educativa

a. Presentación general

La formación del educador debe permitirle actuar en concordancia con la nueva realidad respecto de los procesos de descentralización político-administrativa y educativa en lo nacional y en lo regional. Los anteriores justo con las concepciones más avanzadas en educación, implican un nuevo estilo de administración con capacidad autogestionaria para generar proyectos de desarrollo educativo.

El presente núcleo se ocupa de estos problemas a través de dos líneas o subnúcleos de desarrollo temático.

Con el primero de ellos ("los procesos en la organización escolar") se busca que el maestro perciba la institución escolar como una organización social, cuya función fundamental es la de contribuir al desarrollo de los individuos y de las comunidades circundantes. Se busca así mismo que adquiera capacidad para el planeamiento educativo.

Con el segundo subnúcleo ("administración escolar") se trata de que el educador desarrolle capacidad para interpretar una propuesta auricular, participar en el diseño, desarrollar planes de enseñanza acordes con las necesidades locales, y aplicar procedimientos de evaluación centrados en el educando.

b. Contenidos y valoración en créditos

Subnúcleos sobre los procesos en la organización escolar.

Subnúcleo sobre administración curricular.

Este núcleo cubrirá el equivalente a 8 créditos.

c. Relaciones con otros núcleos

Cuando se consideran las concepciones llamadas "autogestionarias" que potencian para desarrollar e interpretar las estrategias grupales, útiles a su vez en la comprensión de las relaciones y circunstancias que atraviesan los diferentes grupos humanos, los intereses del presente núcleo se cruzarán con los del núcleo psicopedagógico.

El estudio de la educación en Colombia, por parte del núcleo escuela-estado-cultura-sociedad, aporta los elementos que permiten caracterizar la escuela en su función de socialización así como las relaciones intrínsecas entre educación y sociedad colombiana. Este hecho aunado al de que dicho núcleo capacita además a los alumnos para reconocer los problemas de su comunidad y para ambientar soluciones a las necesidades detectadas, hace que se establezca un espacio común de trabajo entre éste y el núcleo de gestión educativa.

Lo propio ocurre con el núcleo pedagógico-epistemológico en lo pertinente al estudio de las corrientes pedagógicas contemporáneas, puesto que las últimas de éstas han tenido un impacto muy grande en la administración escolar, surgiendo de allí la exigencia de que lo administrativo debe ser garantía para el cumplimiento de la dimensión pedagógica de la escuela en su relación con la comunidad. También ha surgido de aquí la necesidad de que los estilos de gestión administrativa permitan el acceso de la comunidad a la escuela.

Por último, el presente núcleo de gestión educativa entra en relación con el núcleo didáctico en lo que corresponde a la organización escolar y a la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas, cuestiones a ser tratadas igualmente dentro de la teoría y de la administración de currículo. Ver Anexos 1 y 2

V. Las modalidades y los criterios metodológicos

A. Con relación al trabajo en los núcleos

El núcleo es una forma de organización del sistema curricular, útil a un replanteamiento de los contenidos y de las actividades y orientado a favorecer la calidad sobre la cantidad y la profundidad sobre la extensión. Su intención fundamental es la integración con los más variados niveles así:

1. En los contenidos temáticos, gracias al ambiente de trabajo en equipo que introduce permite evitar la repetición y subsanar los vacíos dentro y entre los objetos de estudio.

2. En la relación teoría-práctica incentivando la vinculación de los contenidos teóricos con los problemas y con las actividades prácticas, restándole piso al enciclopedismo y a la costumbre de centrar las expectativas de la práctica en un programa determinado, así denominado por los demás.

3. En la relación enseñanza-investigación-extensión, por vía de las dos premisas anteriores que de suyo introducen un mayor compromiso y unas mayores posibilidades de aporte recíproco directo entre estos tres grandes componentes del currículo, e igualmente, por vías de la flexibilización metodológica que al dejar enfatizar el trabajo en aula abre el espacio necesario para la diversificación de los tipos de experiencia y de las formas de trabajo.

El espíritu autogestionario es al mismo tiempo condición y efecto del cumplimiento de este propósito integrado del núcleo. Es ahora al interior de éste desde donde debe ejercerse el nivel primario de la planeación, la ejecución, el control y la evaluación del profesor en el marco de un programa. Ahora el nivel más concreto de la administración académica tiene que ver más con los núcleos curriculares que con las asignaturas, las cuales hasta ahora habían ocupado dicho lugar.

B. Con relación al trabajo de los profesores

El propósito integrador de los núcleos debe surtir un efecto organizador de los profesores. Al fin y al cabo cada núcleo se soporta en el colectivo o equipo de profesores en él involucrados.

Sobre dicho equipo de trabajo y sobre el conjunto de éstos al interior del programa correspondiente recae la responsabilidad de ese nivel primario de la administración académica mencionada atrás.

En el contexto de ese equipo de trabajo debe ser posible promover, de un lado pequeños proyectos investigativos y de extensión complementarios de la enseñanza en los cuales se involucre a los estudiantes; del otro, debe ser posible promover la producción intelectual de los profesores, su intercambio y su divulgación.

C. Con relación a la clase como modalidad de trabajo educativo

Se entiende la clase en el aula como una modalidad de trabajo entre varias, que atiende a unos fines y a unas exigencias dentro de la pluralidad de unos y de otras. La clase no puede ser entonces manejada como la fórmula universal de la enseñanza-aprendizaje en la Universidad, a la cual queda supeditada o en la cual queda subsumida toda otra vía formativa.

La autonomía intelectual del estudiante, su capacidad de trabajo en equipo, el sentido de observación y de búsqueda, sus posibilidades creativas y expresivas, etc., son otras tantas dimensiones de la educación que el encierro en el aula ahoga fácilmente.

Estas y muchas otras consideraciones que bien pueden hacerse, como las que dicen relación con el respeto a los ritmos de aprendizaje y al aprovechamiento óptimo del tiempo, hacen oportuna y razonable la reducción del número de clases (trabajo en el aula) al mínimo estrictamente necesario, obteniendo con ello un espacio para el aprendizaje por vías del estudio independiente y de las distintas formas y grados del trabajo no escolarizado (por fuera de aula).

Esto sólo es posible sobre la base de la producción de textos (o módulos) verdaderamente didácticos y actualizados (y actualizables) por el profesorado, individual o colectivamente.

Por lo tanto, la producción de tales módulos se convierte en una condición de la renovación y metodología de la Facultad, particularmente en lo que se refiere a la flexibilización del sistema de trabajo basado en "clases".

En línea con lo anterior, modalidades específicas de trabajo como las del seminario y del taller, deben cobrar significativa presencia en la actividad académica cotidiana. A través de ellas debe viabilizarse el desarrollo y la puesta en común de proyectos investigativos, de la observación, la aplicación, la elaboración, la comprobación, etc., apoyados en el estudio independiente de los estudiantes.

El acento en la idea de experimentación que se percibe en el espíritu de la presente reforma connota el sentido laxo de experiencia, más que el de experimento.

D. Con respecto a la evaluación y a otros no considerados

La evaluación del desempeño del profesor debe ser entendida en beneficio de su compromiso con la Universidad y como un medio de facilitar a la vez el desarrollo de la educación continuada y a la cualificación del proceso educativo. Por su parte, en la evaluación del desempeño estudiantil debe eliminarse el examen como "acto judicial" e insistirse mucho más en una evaluación tanto de los procesos como de los productos.

La cualificación en el área específica de los saberes y en su enseñanza debe tener en los programas de especialización (posgrados) un lugar adecuado para su cumplimiento. Por ello deben ser impulsados por la Facultad como una tarea básica, de ser necesario, en cooperación por otras dependencias o instituciones. Del mismo modo, la Facultad debe impulsar en la Universidad eventos de divulgación de sus principales actividades, y nacionalmente, seminarios sobre el quehacer pedagógico y educativo.

VI. El sentido de lo ético

Reconociendo que ésta es una dimensión que es rehuida en el análisis de los proyectos sociales, la hemos, por su decidida importancia, incorporado al modelo que hemos propuesto. La formación en lo ético queda expresamente señalado como objetivo de formación en cada uno de los núcleos y subnúcleos. Fundamentamos el sentido de lo ético en el educador en elementos generales como los siguientes:

- Los órdenes ontológico (ser intelectual, generador del saber del ser) y axiológico (valor y sentido que los procesos de enseñar y aprender representan para la sociedad y el individuo) en que se mueve el maestro.

- El maestro es delegatario de la sociedad y de los padres para la formación del hombre ético.

- El maestro y sus alumnos en la conquista de su "discurso autoprescriptivo" han de hacer elecciones racionales. De ahí su aspiración, la de la ética, a una vigencia en la sociedad.

- La conciencia ética así formada ha de convertirse en la instancia primera y última para la confrontación de la conducta humana.

- La ética da cuenta de las estructuras generales de la personalidad. Ella está allí donde se posibilite una metafísica del hombre y de la sociedad.

- Ella, la ética, motiva, justifica y racionaliza un código moral. Código que debe articular lo ontológico y lo axiológico.

- La Facultad de Educación está comprometida con la sociedad en la construcción de una ética de la enseñanza que permita al maestro desempeñarse como ciudadano e intelectual.

Tampoco se nos escapa que existe otro elemento esencial para ser un buen educador: la riqueza interior, la capacidad de amar. Siempre se ha dicho que los buenos maestros tienen una dimensión de amor con la que educan. No podríamos aspirar a una buena formación de maestros desconociendo este elemento sustancial. Cabe aplicar al maestro, a nosotros como maestros, las bellas frases de Fromm (1970):

"Todos sus intentos de amar están condenados al fracaso a menos que procure, de modo más activo, desarrollar su personalidad total, en forma de alcanzar una orientación productiva; y de que la satisfacción en el amor individual no puede lograrse sin la capacidad de amar al próximo, sin humildad, coraje, fe y disciplina. En una cultura en la cual estas cualidades son raras, también ha de ser rara la capacidad de amar."

Así como este autor nos invita a no desanimarnos y a buscar los factores que impiden el pleno logro de la capacidad de amar, del mismo modo debemos nosotros como educadores formadores de maestros trabajar con la dimensión de amor e impulsarla en nuestros alumnos y maestros actuales.

De modo parecido, si la educación en los primeros años de la República fue para la libertad, para superar la dependencia, debe ser evidente para todos nosotros que todos debemos, en el momento presente del país, impulsar una educación para la democracia y la paz o, si queremos decirlo en lenguaje actual, para la reconciliación nacional.

Creemos haber desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia un modelo avanzado de formación pedagógica y científica de educadores. Responde a nuestras expectativas y se adapta bien a nuestras necesidades y etapa de desarrollo.

En la medida en que no es un modelo único, conviene que las facultades de educación que no hayan adecuado sus modelos lo desarrollen y experimenten para el bien de todos. La responsabilidad social de todos los que aquí estamos presentes así lo exige.

REFERENCIAS

ECHEVERRY, J. A. y Zuluaga, O. L. (1987). Las facultades de educación en el movimiento pedagógico. *En Memorias. La Formación del docente en Colombia*. Bogotá: ICFES, 81-88.

FROMM, E. *El arte de amar* (1970). Buenos Aires: Paidós.

MONTES, M. (1987). Análisis de encuentros de Facultades de Educación. *En Memorias. La Formación y capacitación del docente en Colombia*. Bogotá: ICFES, 93-94.

RESTREPO, B. (1987). Itinerario de los seminarios y encuentros nacionales de facultades de educación. *En Memorias. La Formación y capacitación del docente en Colombia*. Bogotá: ICFES, 89-92.

REVELO, J. N. (1987). Algunas consideraciones sobre los programas en el área de educación. *En Memorias. La Formación y capacitación del docente en Colombia*. Bogotá: ICFES, 3-34.

ZULUAGA, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Resumen y posible disposición por períodos académicos.

Anexo I

Campo de formación pedagógico-didáctico

1. Núcleo Pedagógico-Epistemológico

Filosofía, Educación y Didáctica (4)*

Epistemología y Pedagogía (4)

Historia de la Pedagogía (4)

Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (4)*

2. Núcleo Didáctico

Formalización Didáctica

Nivel I: De la constitución a la exposición (4) Nivel II:

Generalización Didáctica y Evaluación (4) Taller Didáctico-Experimental (3)

Seminario-Taller Estrategias y medios no convencionales (4)

Enseñanza y Comunicación (4)

Práctica de Cualificación

Docentes: Real y Simulada (3)

No Docentes: De Investigación, de Extensión y de Producción de Materiales Didácticos (3). El estudiante cumple con una práctica docente y una práctica no docente.

* Indica el cubrimiento en créditos actuales.

3. Núcleo Psicopedagógico

El Desarrollo Afectivo (4)

El Desarrollo Cognoscitivo (4)

El Desarrollo Cognoscitivo y los Aprendizajes Específicos (dos niveles)
(:)

Campo de formación socio-educativa

4. Núcleo Escuela-Estado-Sociedad

Enfoque Macrosociológico I: teorías sociológicas y sus métodos de análisis (4)

Enfoque Macrosociológico II: relación Educación-Economía-Cultura (4)

Enfoque Microsociológico I: Educación y Sociedad colombiana (4)

Enfoque Microsociológico II: la Educación en Colombia (análisis microsociológico) (4)

5. Núcleo de Gestión Educativa

Los procesos en la Organización Escolar (4)

Administración Curricular (4)

PLAN DE ESTUDIOS
DISTRIBUCION POR PERIODOS ACADÉMICOS¹
ANEXO No. 2

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO PEDAGOGICO - DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DE GESTION EDUCATIVA
NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO PSICOPEDAGOGICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO
NUCLEO ESCUELA - ESTADO - SOCIEDAD	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO	NUCLEO DIDACTICO

- 1 La secuencia interna de cada núcleo está prevista en el cuadro de descripción de contenidos. Tal secuencia prefigura un régimen de requisitos.
- 2 Las líneas puntuadas encierran un espacio de varios períodos en uno de los cuales puede situarse el subnúcleo allí señalado.
- 3 Esta práctica no docente se enmarca en el núcleo didáctico pero puede cumplirse en interés y bajo la orientación de cualquier núcleo.
- 4 Estos talleres de enseñanza se coordinan con el núcleo didáctico pero forman un solo cuerpo con los núcleos del "saber por enseñar", a los cuales corresponden.