



- **Resumen**

El presente documento recoge las expectativas de una nación comprometida con la calidad de la educación y el mejoramiento de la formación de educadores en todos los niveles. Este texto hace un análisis de las coordenadas históricas de la formación de educadores en el país, de los nuevos retos ofrecidos por un mundo cada vez más cambiante, del nuevo marco constitucional y legal. En este texto se formulan todas las esperanzas y posibles estrategias que enmarquen una política de formación de educadores que responda a este nuevo país.

- **Abstract**

The present document brings together the expectations of a nation committed to the quality of education and the improvement of teachertraining at all levels. In this article, there is an analysis of historic axis in the formation of educators in Colombia, the new challenge offered by a world which is changing more and more, and the new constitutional and legal environment. Outlined in this text are all the expectations and possible strategies that endorse a teachertraining policy that is accountable to this new country.

- **Resume**

Ce texte parle des expectatives d'une nation compromise avec la qualité de l'éducation et l'amélioration de la formation des enseignants à tous les niveaux. On fait une analyse des coordonnées historiques de la formation des enseignants en Colombie, des nouveaux défis offerts par un monde qui change de plus en plus, et du nouveau cadre constitutionnel et legal. On trouve dans ce texte tous les espoirs et toutes les strategies possibles qui encadrent une politique de formation des enseignants répondant au nouveau pays.

# LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA<sup>1</sup>

## 1 PRESENTACION

En las condiciones de este mundo, en vísperas del tercer milenio, los cambios en la vida cotidiana del ser humano son radicales. Para el sistema educativo, cuya misión es formar las personas que vivirán sobrevivirán en ese mundo turbulento, cambiar es una necesidad perentoria.

Los cambios drásticos y acelerados del mundo actual nos han obligado a pensar en el futuro con una dedicación creciente año tras año. Las últimas cinco décadas nos han mostrado cómo los desarrollos tecnológicos han modificado radicalmente el trabajo en todos los países del globo. Es común ver que muchas plazas de trabajo desaparecen y surgen otras nuevas que resultan ser muy diferentes a las anteriores.

Según diversos análisis socioeconómicos, el número de personas empleadas en la industria, la agricultura o la construcción, tiende a bajar, pero, por otro lado el número de aquellas que se emplearán en trabajos relacionados con la preservación ambiental, las telecomunicaciones, la salud y la educación, tiende a aumentar, para tomar sólo algunos ejemplos.

---

1 Este documento recogió las principales ideas que se expuestas en los pre-congresos realiza' dos en diferentes zonas del país.

En muchísimas empresas de producción la fuerza de trabajo humana ha sido reemplazada por los robots, los computadores, las máquinas-herramienta automatizadas, y, en general, por todos aquellos productos del desarrollo tecnológico que tan sólo medio siglo atrás, aún no había forma de vislumbrar.

Todo parece indicar que las tareas rutinarias de las fábricas de finales del siglo pasado y de la primera mitad de este, la agricultura artesanal, el trabajo de los oficinistas dedicados a tareas repetitivas y mecánicas, van a ser reemplazadas por ocupaciones que implican organizar, gerenciar, aconsejar, asesorar, investigar, tomar decisiones; todo ello implica la necesidad de comprender y resolver problemas, imaginar nuevas alternativas, crear nuevos métodos, nuevas estrategias, saber ubicar y manejar en forma eficaz y eficiente grandes volúmenes de información. Todos estos cambios se encuentran enmarcados dentro de un escenario caracterizado por la apertura de los mercados, la internacionalización de la economía, la globalización de la política y la planetarización de la cultura humana.

En las condiciones de esta nueva estructura mundial, si los nacionales de un país quieren asegurar un buen futuro para ellos y, especialmente, para sus hijos, deben darse cuenta de que necesitan poder seguir participando en este "*cambiante juego global*", en el que los niveles de exigencia son cada día más altos<sup>2</sup>. En otras palabras, deben darse cuenta de que necesitan ser *competitivos*. La competitividad, así entendida, se fundamenta en el conocimiento y en la capacidad de aplicarlo para resolver problemas u ofrecer nuevas soluciones tecnológicas, en la competencia para agregar valor a los bienes y a los servicios, en la capacidad para generar una fuerza laboral de alta calidad.

Diversos estudios han mostrado que la calidad de la educación básica no es buena. Por un lado, los resultados obtenidos por los estudiantes en diversas pruebas no son los que socialmente se esperan cuando se tiene en mente el desarrollo del país y las exigencias de la vida actual; por otro, la calidad de los docentes, la calidad de los programas, de los textos y del material de apoyo tampoco es buena. Es natural pensar que debe existir una relación de causalidad entre los resultados pobres de los estudiantes y los factores que hemos anotado.

Y en la literatura especializada son innumerables los casos reportados de estudiantes que han adquirido la habilidad de enunciar principios pero que no son capaces de aplicarlos; que ejecutan adecuadamente una operación matemática

---

<sup>2</sup> Ver el informe conjunto de la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo titulado "Colombia: al filo de la oportunidad" en el aparte dedicado a "Gestión, aprendizaje y competitividad".

tica pero que no entienden el sentido de ella ni son capaces de interpretar el resultado obtenido cuando la ejecutan; que conocen la definición de un concepto pero que no lo pueden aplicar en la interpretación de un determinado estado de cosas.

Desde hace ya dos décadas el interés de la mayoría de educadores, psicólogos y demás profesionales de la educación, se ha dirigido hacia las teorías constructivistas, en cuyo núcleo teórico se encuentra la concepción del ser humano como un constructor de su propio conocimiento. En efecto, estas teorías se muestran como una alternativa promisoría para lograr el objetivo de que los estudiantes piensen y, en consecuencia, comprendan.

Si queremos asumir *el cambiante juego global*, es necesario que los estudiantes comprendan y no se conformen con memorizar acríticamente. En efecto, los niños que hoy ingresan al primer grado de educación básica primaria, obtendrán su grado de bachilleres a finales de la primera década del próximo siglo.

A pesar de que es bien difícil hacer predicciones precisas y certeras acerca del futuro, y en especial del futuro laboral de las nuevas generaciones, no es arriesgado afirmar que debemos educar para el cambio. Los días en que un individuo nacía y moría en la misma casa, o ingresaba a trabajar en una empresa, se capacitaba en ella y se desempeñaba en el mismo trabajo hasta el día de su jubilación, pertenecen a un pasado cada vez más remoto.

El desarrollo científico y tecnológico que en los últimos cincuenta años se ha alcanzado, nos muestra, entre muchas otras cosas, que nuestro mundo puede cambiar radicalmente de un lustro a otro. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo OCDE, predice que los bachilleres de hoy podrán cambiar de carrera hasta seis veces a lo largo de su vida laboral. La memoria, si no está acompañada de un pensamiento creativo, no será entonces de ninguna ayuda para comprender y adaptarse a este mundo de cambios radicales.

La sociedad de nuestros días ha sido caracterizada de diversas maneras que se han convertido ya en "lugares comunes". Una de ellas es plantear que la economía actual es una economía del servicio como contrapuesta a una economía de la producción. Otros prefieren caracterizarla como "la era de la información". La mejor forma de caracterizarla, a nuestra manera de ver, es como "la sociedad del conocimiento". Los países (y algo similar puede decirse de los individuos) que poseen el conocimiento, serán ricos y con gran autonomía; los que no lo poseen, serán pobres y dependientes de los primeros. Hoy nadie

duda que el conocimiento se sitúa al mismo nivel que el capital y el trabajo como factores esenciales en la producción de riquezas.

En Colombia son muchos los acontecimientos que pueden ser interpretados como señales claras, inequívocas, de que un proceso de cambio radical se ha iniciado: la Constitución Política de 1991, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo y la promulgación de la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación son tal vez los ejemplos más importantes.

La Constitución Política de Colombia exige un replanteamiento del país al concebirlo como Estado Social de Derecho, descentralizado, pluricultural y multiétnico, lo cual implica la transformación y reorganización del Servicio Público de la Educación para que cumpla su función social. En los artículos 67 y 68 da las líneas generales de lo que debe ser ella; ordena que la comunidad educativa participe en la dirección de sus instituciones y que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.

Dentro de la política general de modernización del Estado, se ha fortalecido el proceso de descentralización administrativa, incluyendo la de la educación, para que los problemas puedan resolverse cerca de donde se producen y se tomen decisiones locales y regionales con conocimiento directo de la realidad. De esta manera, la administración será más ágil, flexible y eficaz, y el Ministerio de Educación podrá asumir el papel de orientador que traza políticas y lineamientos generales, a la vez que hace el seguimiento del proceso educativo.

La descentralización, desde el punto de vista educativo, reconoce una autonomía de las regiones, los departamentos, los distritos y los municipios, en cuanto a contextualizar sociocultural y económicamente el proceso educativo y precisar las orientaciones formativas de la construcción curricular, en concordancia con los lineamientos generales que establece el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente, la Ley 60 de 1993 en su artículo 30. define que las entidades territoriales deberán cofinanciar los proyectos educativos y promover, evaluar y facilitar la capacitación y actualización de los docentes.

Se complementa esa capacidad de decisión de la comunidades locales, en la autonomía escolar que tienen para definir su Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con "las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país" (Ley 115 de 1994, artículos 73 y 77).

La elaboración y puesta en práctica del Proyecto Educativo Institucional, se concibe como un proceso investigativo y pedagógico cuyo "propósito funda

mental es mejorar la calidad de la educación" ( El Salto Educativo, Conpes, 1994).

Cuando se habla de calidad de la educación, se hace referencia al "conjunto de características a partir de las cuales se pueden valorar las relaciones, los procesos y los resultados. La calidad tiene que ver con el campo de las necesidades, los intereses y aspiraciones del individuo y de la sociedad y con las esferas del valor, de la normatividad y de los fines". "Es importante advertir que la calidad de la educación se concreta en la conformación y organización misma del sistema educativo, el grado de formación y capacitación de los maestros, el número de profesionales que formalmente tienen a su cargo los servicios educativos, el grado de participación de los padres de familia y de la comunidad, la disponibilidad de planta física adecuada, de textos y materiales, no sólo para el niño sino para los distintos agentes educativos, los procesos de investigación, la definición de los objetivos y la selección y organización de los contenidos del currículo-lo". (El Proceso Curricular, MEN. 1990).

La Ley 115, en su artículo 4o., establece que el estado debe atender en forma permanente la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos y la innovación e investigación educativa, entre otros factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación.

De igual manera la política educativa plasmada en el Plan Decenal de Educación propone reformar los modelos vigentes de formación de maestros, como una condición indispensable para mejorar la calidad de la educación.

En lo referente a las Escuelas Normales, la Ley General de Educación (Artículos. 112 y 216) y su Decreto Reglamentario, 2903 de 1994 (y su modificación establecida en el decreto 968 del 9 de junio de 1995), dispusieron su reestructuración. Las Normales Superiores, deberán establecer un convenio con una facultad de educación, articulando el sistema de formación de manera que exista continuidad, coherencia y respaldo entre los diferentes ciclos. Ello implica un esfuerzo en los procesos de reflexión y análisis de las instituciones sobre su quehacer, de tal forma que mediante la investigación se fortalezcan dentro de un nuevo planteamiento.

Las Facultades de Educación se regirán por lo establecido en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, las cuales les exigen un replanteamiento frente a la formación integral del educador, el fortalecimiento de la investigación pedagógica y educativa y la constitución de comunidades académicas en este campo.

## 2. UNA RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DEL MAESTRO Y SU FORMACIÓN.

Siendo la educación un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes (artículo 10. Ley 115 de 1994), surge la pregunta acerca del maestro como orientador y mediador del proceso de apropiación de estos conocimientos, y nos lleva a recorrer el sendero del proceso formativo de los maestros.

El oficio de maestro surge en el contexto de la colonia. Se confundían en ese entonces las figuras del cura y el maestro. Esto por una razón muy sencilla: la práctica de la enseñanza se encontraba subordinada a las prácticas devocionales. La catequesis, con su método fundamentado en el uso de un texto para ser recitado se convierte entonces en paradigma que debía ser imitado.

El maestro era un *maestro viajero* o un *maestro a domicilio* que ofrecía sus enseñanzas a cambio de alojamiento y alimentación. Sólo hasta el 16 de septiembre de 1767 nace propiamente el oficio de maestro vinculado a una institución, cuando se funda la ESCUELA DE SAN CARLOS y se nombra a Don Miguel Bonel como el primer maestro de la misma<sup>3</sup>. El surgimiento de esta figura que articula la especificidad del saber con la práctica pedagógica, permite situarse en una perspectiva desde la cual pensar la formación del maestro y su relación con la escuela, institución que define la enseñanza como su oficio.

En los primeros años de vida independiente, en la época republicana, en el Congreso de Cúcuta mediante la ley del 6 de agosto de 1821 se autorizó la fundación de Escuelas Normales y el General Santander, en 1822, crea la primera escuela normal del país en Bogotá, bajo la dirección del franciscano payanes Fray Sebastián de Mora. Sin embargo, estas instituciones tuvieron una vida efímera y contradictoria. Es únicamente, en la consolidación de una idea de Estado centralizado, ligado a un ideal de lo práctico, que las Escuelas Normales tomaron cuerpo en las reformas de Mariano Ospina Rodríguez. A pesar de las condiciones de miseria que rodearon su fundación no podemos dejar de destacar su significado para la apropiación del saber pedagógico en nuestra sociedad y la profesionalización del oficio de maestro.

---

<sup>3</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1989). Crónica del desarraigo, historia del maestro en Colombia. Santafé de Bogotá. Magisterio, pp 47.

El proceso de institucionalización de nuestro país, coexistió con el proceso de edificación del sistema de Instrucción Pública. Los esfuerzos que se realizaron encontraron muchos obstáculos y conflictos, en razón de la luchas ideológicas y partidistas que rodearon la construcción de este primer sistema republicano.

Surge así la institución responsable de la formación de maestros, ella legitima su proceso de formación desde la ley, la tradición cultural y un método. Define una condición de posibilidad para aclarar la naturaleza misma de la normal. En estas instituciones no sólo se formaban "enseñantes de en ellas circulaba un saber del cual ahora solo hallamos vestigios en una precaria acumulación y que se puede potenciar para recontextualizar un saber sobre la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la educación, la instrucción y sus relaciones con la sociedad, las ciencias, la tecnología y la cultura.

Por esa misma época, el maestro de escuela José María Triana, estableció una distancia crítica importante con el manual lancasteriano al separarlo de su aplicación y ello permite inferir que en ese gesto crítico y reflexivo se inicia el desenvolvimiento del saber pedagógico en nuestra cultura, como saber diferencial y relacional Crítico en cuanto se distancia de las adaptaciones meramente prescriptivas.

En 1844, con la reforma de Mariano Ospina Rodríguez, la escuela normal cobra mayor importancia al lograr diferenciarse de la escuela parroquial, especializarse en formar maestros y en difundir un saber sobre la enseñanza, especialmente porque en aquella época se redactó el primer programa de pedagogía que se enseñó en el país. Así mismo, la escuela normal inició su proceso de contrastación de sus acciones e interacciones en la institución que se llamó Anexa. Esta relación íntima entre la normal y la anexa, especialmente en su posibilidad de contrastar el saber que circula en la normal con el hacer de los maestros en formación, se diluyó hasta quedar reducida a una repetición informe.

Las escuelas normales alcanzan su mayor esplendor en 1870, cuando el movimiento instruccionalista convirtió la formación de maestros en un propósito nacional, donde confluyeron la pedagogía pestalozziana y el movimiento nacional por la instrucción pública, movimiento conformado por liberales radicales, conservadores progresistas y algunos obispos católicos. En esta época el saber pedagógico, como regulador de la formación de maestros, alcanza sus mayores logros.

Bajo la Regeneración que inspiró la constitución de 1886, la moral y la disciplina militar se constituyen en el eje regulador de la función del maestro y, por ende de su formación.

En los momentos de afirmación de las Normales, como fueron la reforma Ospina y la reforma Instruccionista, la calidad de la educación impartida en las escuelas mejoró y cuando las Normales se descompusieron la calidad en las escuelas desmejoró. Esta relación entre formación de maestros y calidad de la educación que se manifestó en el siglo pasado, se da como una constante histórica hasta el día de hoy.

Para comienzos del presente siglo, el modelo biológico orienta los procesos de formación del maestro con su perspectiva higienista y dietética, en especial el proceso de mejoramiento racial. El saber médico y el psicológico se vuelven hegemónicos en la formación de maestros, este dominio se expresa en las pedagogías fundadas en el modelo biológico del estímulo-respuesta y la recepción de la escuela nueva de Dewey, Montessori, Decroly.

En 1932 se fundó la facultad de Educación de la Universidad Nacional en Santafé de Bogotá, que marca en el país la iniciación de las tentativas por implantar una pedagogía experimental. Se introducen cambios radicales en la formación de los maestros siendo el más importante la introducción de registros documentales que dieran cuenta objetiva de la relación maestro - alumno.

La fundación de la Normal Superior en 1936 introdujo las ciencias de la educación a la formación de maestros, y aunque abrió espacios para la apropiación del movimiento de escuela nueva, no aportó mucho al desarrollo de la pedagogía en nuestra cultura. Significó demasiado para las ciencias sociales y humanas.

La apropiación y adecuación de la escuela nueva no parte de una reflexión pedagógica autónoma sino como estrategia que buscaba aliviar los males sociales que aquejaban al país y que el maestro debía remediar.

La apropiación de la escuela nueva se vio sustituida por un desplazamiento desde una perspectiva biológica, médica y psicológica del eje de la concepción del maestro y su formación a una perspectiva de optimización del tiempo y contenidos mediante procesos administrativos inspirados en procesos instruccionales de origen empresarial y militar, esto en el país se concretó en la tecnología educativa y la reforma curricular. En el campo de la pedagogía el saber cambia bruscamente de una perspectiva biológica, médica y psicológica a una cuyos modelos son estadísticos y probabilísticos. Estos desplazamientos aquí evidenciados hacen que languidezca la formación de maestros, de esta manera, las instituciones formadoras de maestros no alcanzan a vincularse a la realidad nacional y no logra la estabilidad para asimilar las diferentes crisis de la pedagogía y de las ciencias de la educación en su relación con la ciencia, la tecnología y la cultura.

A partir de mediados del siglo XX, las instituciones formadoras de maestros han vivido una permanente crisis que evidencia su inadecuación a las necesidades y transformaciones de la sociedad. Estas inadecuaciones se evidencian igualmente en el atraso científico y tecnológico que impide generar avances en el campo de las didácticas. Este panorama permite enmarcar las políticas del Estado para adecuar la formación de maestros al diagnóstico de la situación social, y tomar una serie de medidas y acciones tendientes a mejorar la calidad de la formación de maestros en el marco de la apropiación del paradigma curricular. Podemos enumerar las siguientes:

- La creación del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) en 1968, adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, bajo cuya responsabilidad quedaron los seis centros regionales de capacitación e investigación educativa en perspectiva curricular para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- La organización del Centro Nacional de Perfeccionamiento Docente (CENAPER) en 1970, que tenía como objetivo realizar cursos y reuniones especializadas para el personal docente y técnico vinculado a la educación, cuyo fin era garantizar su capacitación, actualización y perfeccionamiento con alta calidad.
- La reestructuración del Ministerio de Educación en 1976, que creó una dependencia específicamente para la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente a través de los centros experimentales pilotos (CEP), y la profesionalización de maestros en ejercicio sin título docente mediante las escuelas normales.
- La evaluación de las escuelas normales del país, llevada a cabo por el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo del PNUD - UNESCO en 1978. De allí se derivó la estrategia de las normales demostrativas cuyo propósito fue mejorar la calidad de la formación de maestros en instituciones pilotos.
- La expedición del Decreto-Ley 2277 de 1979 (Estatuto docente) en el que se crea un sistema nacional de capacitación bajo la responsabilidad de los CEP's, las secretarías de educación, las facultades de educación y las escuelas normales. Este hace obligatoria la actualización de los docentes para ascender en el escalafón y se establece la obligatoriedad del título docente para el ingreso en ese escalafón, salvo casos aceptados por razones expuestas en el mismo decreto-ley.

Como antecedentes inmediatos a la tarea de reestructuración de las normales y al necesario replanteamiento de la formación de maestros en los niveles

inicial, permanente y especializado, cabe mencionar las siguientes acciones significativas:

- La investigación efectuada por la Universidad del Valle (1984-1985) en las escuelas normales de Roldanillo, Zarzal y Guacarí para la implementación del MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO, en la formación de maestros. Esta investigación fue realizada en convenio con el Ministerio de Educación Nacional.
- El proyecto piloto 01 de escuelas normales en el marco del programa de educación familiar para el desarrollo infantil (PEFADI), cuyo propósito es acercar el currículo de formación de maestros normalistas a la familia y a la comunidad.
- El proyecto especial de formación de maestros cuyo objeto era la reforma de las escuelas normales. Este proceso partió de foros regionales y autodiagnósticos institucionales que se concretaron en el decreto 1348 de 1990, decreto que no fue aplicado.
- El primer encuentro nacional de instituciones formadoras de educadores (1991), convocado por la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Estudio e Investigación Docente de la Federación Colombiana de Educadores (CEID- FECODE).
- El documento "Reestructuración de las unidades formadoras de educadores", presentado por el ICFES (1991), contiene una propuesta de reestructuración de la formación de educadores a todos los niveles, cuyo eje sería la investigación. Esta perspectiva exige que en las instituciones se creen grupos de investigación y se considere la pedagogía como el saber propio de estas instituciones y como punto de partida para establecer las interdisciplinidades posibles con otros saberes, discursos y prácticas.

Actualmente, inspirados en el nuevo orden expresado en la Constitución de 1991 y sus desarrollos en la legislación educativa vigente, especialmente en la Ley General de Educación, la formación de maestros afronta nuevos retos y se amplía hacia la comunidad, la prevención integral, el medio ambiente, la educación inicial, la educación de adultos, la etnoeducación, entre otros asuntos. En ese sentido, estas nuevas perspectivas hacen necesaria una redefinición del esquema general de formación inicial, capacitación y especialización de los maestros.

No obstante la crisis en la formación de maestros y la situación actual de apertura hacia un futuro del cual sólo conocemos algunos elementos, hay buenas razones para estar optimistas. Este optimismo está fundado en tres factores que abren posibilidades importantes para la implantación fructífera de experiencias y saberes en la formación de maestros. Estos tres factores son: El movimiento pedagógico de los maestros, las producciones que se han generado en materia pedagógica y educativa en nuestro país y la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

El movimiento pedagógico planteó, en el seno del movimiento sindical y su comunicación con los intelectuales dedicados a los problemas de la pedagogía y educación, cambios tendientes a mejorar la posición social del maestro en la sociedad, la creación de grupos autónomos de experimentación pedagógica, la lucha por el estatuto intelectual y profesional del maestro, la vinculación de las comunidades científicas y disciplinarias al trabajo con maestros y el diálogo de los grupos de investigadores del sector.

Respondiendo a las necesidades del país y a partir de la Ley General de Educación, los maestros deben ser formados para el ejercicio de la autonomía intelectual y moral y en relación con el saber pedagógico abierto a las más variadas experiencias didácticas y pedagógicas en el marco de una actitud crítica, creativa e investigativa.

Con el desarrollo de los trabajos de investigación y las producciones que se han generado en materia pedagógica y educativa en nuestro país, se construye un campo de apropiación, conceptualización y de aplicación, de la cultura pedagógica universal y se liberan las prácticas pedagógicas de los enfoques macros de las ciencias de la educación y las ciencias humanas y naturales. El campo permite conceptualizaciones y aplicaciones que pueden ser aprovechadas para afrontar experiencias donde el maestro se forme y se reconozca en la pedagogía y las disciplinas de enseñanza.

### 3. LA PEDAGOGÍA COMO REFERENTE DE LA PROFESIÓN DEL MAESTRO.

La formación de maestros constituye uno de los pilares del desarrollo de la democracia. Por ello se debe pensar la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros como un desafío que trasciende el ámbito de lo académico, hacia la búsqueda de formas de vida donde el diálogo y el

respeto mutuo entre los ciudadanos hagan posible la construcción de la libertad y la democracia.

Pensar la formación de maestros nos abre un conjunto de preguntas acerca de la condición y de las formas de existencia del oficio de maestro. También nos lleva a pensar cómo la apropiación del saber, las prácticas, las disciplinas, la escritura, la experimentación, la producción de conocimientos, componentes esenciales de un proceso de formación en general, se relacionan con el proceso de formación de un profesional de la enseñanza.

Esclarecer la relación enunciada reclama la posibilidad de preguntarse por el significado de los conceptos que se requieren conectar: pedagogía y ciencia, pedagogía y didáctica, ciencia y tradición crítica de la pedagogía, historia del maestro y de su formación. Estas conexiones nos aclaran cómo la construcción del saber pedagógico determina la constitución del oficio de maestro, entendido como conocimiento del método de enseñanza y la ciencia por enseñar.

A esta altura de la cuestión las preguntas son: ¿Cómo, a quién, por qué, para qué enseña el maestro?, es decir preguntas referidas al hacer metódico, al alumno y a fuentes externas.

Si pasamos del hacer al ser del maestro, del método al concepto, y del alumno al maestro, las preguntas cambian sustancialmente. Ya no se pregunta por el ¿cómo se enseña? sino ¿cuál es el maestro que el maestro necesita?, ¿cuál es el maestro que el maestro necesita para reproducirse, para mantenerse como maestro. Del conocimiento del alumno nos trasladamos al saber del maestro sobre sí mismo, contenido en la expresión "maestro de maestros". Conocimiento de sí mismo entendido como el espacio en que el maestro puede tomar posición para hablar y escribir sobre su experiencia, los conceptos de su saber y las fuentes externas, y desde ellos ubicarse frente a la ciencia, la cultura, la sociedad y la infancia.

En primer lugar hemos de señalar que el maestro de maestros debe poseer una capacidad de comprensión de lo otro, de lo diferente, que entienda que su relación con el otro consiste en querer comprenderle, pero esta relación desborda la comprensión, porque el conocimiento del otro exige curiosidad, simpatía, amor, maneras de ser distintas de la contemplación impasible. La comprensión lo sitúa en un espacio abierto para recepcionar desde el saber sobre sí mismo la vocacionalidad, las prácticas, las ciencias por enseñar, las didácticas, la conexión con la cultura regional y las etnias.

Tal comprensión, en relación con los sujetos, no agota la singularidad del alumno en el maestro, ni la de maestro en el alumno, también la comprensión en relación a lo público y cultural, moldea estas instancias hasta convertirlas en objeto de enseñanza.

Lo anterior nos plantea dos posibilidades de existencia del maestro, por un lado la constitución del oficio de enseñante, surgida del cruce entre las didácticas y las disciplinas con las cuales se relaciona por razones de su enseñanza, y el de maestro de maestros, definido por su condición de pedagogo a partir de la apropiación, difusión y construcción del saber pedagógico. Esto nos indica la situación de doble pertenencia del maestro tanto al campo pedagógico, como a las comunidades científicas.

Las dos posibilidades de existencia del maestro pueden formularse desde una perspectiva centrada en la relación del saber pedagógico y las disciplinas, ciencias, teorías, conceptos, métodos, etc. El maestro de maestros es el especialista en pedagogía e interdisciplinidades, se diferencia del enseñante en que este tiene un contacto con las disciplinas a través de las didácticas, y el maestro de maestros lo hace con la intermediación de un saber sobre el saber de la enseñanza, esta es una relación siempre intermediada por el saber pedagógico, y esto con el fin de establecer las coordenadas mínimas para la recepción de cualquier aporte de las diversas disciplinas, ciencias, teorías, conceptos, métodos. Las coordenadas mínimas de recepción, definen cómo estos aportes afectan los conceptos claves del saber pedagógico - educación, formación, enseñanza, aprendizaje e instrucción -, los diversos proyectos de reconfiguración de ese saber desde perspectivas epistemológicas, hermenéuticas, experimentales e históricas o promueve el surgimiento de nuevos conceptos o de nuevos proyectos reconfiguradores. Tales coordenadas mínimas para la recepción de esos aportes actúan como criterios de validación y juzgamiento de los conceptos, teorías y métodos que ingresan al campo pedagógico y se busca con esto diferenciar entre lo pedagógico, lo didáctico, lo educativo, lo formativo, lo instructivo y todo aquello que va dirigido a la práctica, a la construcción de un campo de aplicación, entendido como campo de apropiación de estos conceptos, teorías y experimentaciones en el proceso de formación de maestros y la constitución de su oficio.

Podemos concluir, entonces, que el maestro está remitido esencialmente en su formación a la pedagogía como saber que lo define y le da identidad. En el caso del maestro de maestro este saber intermedia su relación con otras disciplinas, ciencias, conceptos y métodos, en el caso del enseñante su práctica está determinada por el incesante cruce de estas disciplinas, ciencias, teorías, conceptos y métodos con la pedagogía. Por ello el maestro debe ser formado en

relación con el campo pedagógico y las comunidades científicas con las que está vinculado por razón de su enseñanza.

Queda ahora preguntarnos qué es lo específico de la formación de maestros, y qué lo diferencia de cualquier otro proceso formativo. A esta pregunta puede responderse desde dos perspectivas claramente diferenciables, por un lado podemos ensayar una respuesta cuyas fuentes las encontramos en la interioridad misma del proceso formativo del maestro, entendido este como la expresión de la relación entre el maestro de maestros y el maestro, relación que genera un saber del saber desde el cual pueden ser leídas la historia del maestro y su formación, la tradición crítica de la pedagogía y los referentes externos.

Otras fuentes para responder la pregunta por la especificidad de la formación del maestro pueden ser de índole externa, es decir, referentes cuya procedencia es exterior a la relación existente entre el maestro de maestros y el maestro. Estos referentes externos aluden a la sociedad y sus expectativas éticas, estéticas, políticas, económicas, culturales, científicas y tecnológicas.

Resulta evidente que las fuentes externas e internas no se excluyen mutuamente, en tanto que no se insista excesivamente en una de esas perspectivas. Por ejemplo, insistir en las fuentes externas es la causa de la dispersión evidenciada en la actual formación de maestros, en tanto no es posible una relación clara de interdisciplinariedad, sino que el maestro es un usuario de disciplinas, teorías, conceptos y métodos que no logra cruzar debidamente con la pedagogía.

Las preguntas que suelen ubicarnos en la exterioridad de la formación del maestro y que pertenecen al nivel del hacer del maestro en relación con la didáctica, el alumno y las fuentes externas, son las siguientes ¿cuál es el tipo de maestro que la sociedad, el niño, la ciencia y la tecnología necesitan?. Si estos interrogantes son recontextualizados en las fuentes internas, generan un saber del maestro sobre sí mismo que lo conecta con su historia y la tradición crítica de la pedagogía. Este es un saber que le da identidad como profesional enseñante.

Este saber sobre sí mismo permite afrontar mejor las interdisciplinariedades que se abren en torno a la formación del maestro y permite encontrar un referente para la formulación de políticas para la formación inicial, de pregrado, avanzada, permanente, en servicio, y construcción de comunidades de saberes entre los maestros.

#### 4. UTOPIÁS SOBRE EL NUEVO MAESTRO QUE REQUIERE COLOMBIA.<sup>4</sup>

##### 4.1. El maestro debe saber lo que enseña.

El criterio sobre el conocimiento de una disciplina se ha vuelto mucho más exigente de lo que era antes.

En la forma actual de concebir las ciencias hay un componente de suma importancia: toda ciencia es un sistema teórico y, en cuanto tal, su comprensión exige tener una concepción global, integral de todos sus elementos y las relaciones que existen entre ellos. Una visión parcializada del sistema implica necesariamente un cierto nivel de incompreensión de la teoría; cuanto más parcial sea la visión, más errónea será. Saber historia de Colombia sin saber historia de América, de Europa y los demás continentes, es, por decirlo en un lenguaje coloquial, "saber a medias"; así mismo, conocer La Edad Media o El Renacimiento sin conocer los demás períodos de la historia es conocerla a medias.

Es imposible entender la historia de Colombia sin conocer la historia de otras regiones y sin tener una concepción clara de lo que se entiende por historia en forma global, holística. Y algo similar podemos decir de las matemáticas y, en general, de cualquier área del conocimiento. No podemos entender qué es el pensamiento matemático conociendo la aritmética sin conocer la geometría, el álgebra o el cálculo. Se trata pues de lograr un buen equilibrio entre una visión panorámica del área de conocimiento y un manejo especializado de uno o varios de sus sectores. Evitar el principio, nunca formulado de manera explícita, de que el profesor de ciencias en primaria puede desconocer la física y conformarse con algunos conocimientos de química y biología.

Se requiere señalar que quien enseña a sumar, restar, multiplicar y dividir a los niños de los primeros años de escolaridad, debe tener una visión amplia de la matemática que le permita situar la aritmética dentro de un contexto significativo y, desde él ser creativo para idear y evaluar diversas estrategias didácticas en busca de una enseñanza de calidad. La enseñanza actual en este terreno no ha producido resultados satisfactorios; muchos estudios muestran cómo los niños aprenden a aplicar los algoritmos utilizados culturalmente para ejecutar estas operaciones, pero no son capaces de resolver problemas que impliquen

---

<sup>4</sup> Confrontar: "Aportes sobre formación de educadores. Resultado de los precongresos" y "Documento de Competitividad"

efectuar estas mismas operaciones, incluso con las mismas cifras. Resultados muy similares se encuentran para las demás áreas, que ameritan también para ellas la misma integralidad y globalidad.

#### 4.1.1. El maestro debe conocer la historia de su disciplina

La historia de cada disciplina (incluida la historia misma) es importante, al menos por dos razones. En primer lugar, la historia nos muestra la forma como los conceptos, las teorías y las realizaciones científicas se fueron construyendo, o, si se trata de una disciplina artística, la forma como los lenguajes y los conceptos estéticos se fueron conformando y evolucionando a través del tiempo.

Este conocimiento le da al educador una perspectiva de su área de conocimiento muy sana: ella lo protegerá de la tentación que todo ser humano tiene de pensar que posee toda la verdad y que su verdad es eterna. La perspectiva histórica permite tener claridad acerca del carácter inacabado de todo conocimiento humano y de la consecuente necesidad de perfeccionarlo continuamente. Sin ella, el educador asume con facilidad una actitud dogmática e intransigente que es altamente nociva para sus estudiantes.

La segunda razón es que los conceptos y las teorías que en el pasado fueron consideradas como verdaderas y que hoy en día se consideran falsas, equivocadas o anacrónicas, coinciden a menudo con las concepciones ingenuas que el estudiante tiene en el momento en el que su profesor le trata de enseñar "la verdad". Los experimentos que a lo largo de la historia se han utilizado para poner a prueba las teorías, o los utensilios con los cuales se elaboraban las obras de arte o los instrumentos musicales utilizados en las diferentes épocas, para tomar algunos ejemplos, son muy ilustrativos del carácter evolutivo de la cultura humana y de sus productos. Estas ilustraciones nos proveen muy buenas ideas para planear actividades de laboratorio, para organizar debates y muchas otras estrategias didácticas. Volveremos sobre este tema cuando tratemos el tema del diálogo socrático.

#### 4.1.2. El maestro debe saber fundamentar epistemológicamente su disciplina.

El estatuto epistemológico de cada una de las diversas áreas del conocimiento es diferente del de las demás áreas. No es lo mismo explicar en física que explicar en historia; la verdad matemática es muy diferente a la verdad religiosa y éstas, a su vez, son diferentes de la verdad física.

Si el profesor ya ha abandonado una posición dogmática, como todos tendrán que haberlo hecho en un futuro muy cercano, necesitará instrumentos intelectuales fuertes para afrontar con éxito las preguntas de sus estudiantes. En ellos son comunes preguntas tales como "¿cómo podemos saber que los átomos existen si no se ven? ¿cómo se puede decir que los hombres del paleolítico eran nómadas si nadie los vio? Estas preguntas no son fáciles de resolver si no se cuenta con una sólida fundamentación epistemológica. Sin ella, el educador, no solamente no le podrá responder a sus alumnos, sino que, más grave aún, no se las ha podido responder a él mismo. El maestro, sin duda alguna, también se las ha planteado porque estas preguntas son connaturales del ser humano.

Un educador sin claridad sobre su área, como es apenas natural pensar,, no puede enseñar con claridad

4.1 .3. El maestro debe poder relacionar su disciplina con las demás y éstas con la vida.

No es posible tener una idea clara de la historia sin entender los aspectos fundamentales de la economía, la geografía, la arqueología, la antropología, la sociología, la psicología y la física.

A manera de ejemplo: es más fácil tener una empatía histórica con los hombres del paleolítico si se conocen algunos estudios de psicología comparada de los primates que, sin duda, nos pueden dar claves importantes para reconstruir su comportamiento y entenderlo; por otro lado, es también más fácil tener esta empatía si se conocen los principios físicos que se encuentran en la base de los instrumentos que ellos fabricaban.

Cuando decimos que el educador debe saber lo que enseña nos estamos refiriendo, en parte, a su capacidad de tener un conocimiento amplio a la vez que profundo de lo que enseña. En las circunstancias actuales no podemos conformarnos con un conocimiento puntual así éste sea minucioso (como por ejemplo, saber en forma detallada los acontecimientos que tuvieron lugar en la guerra de independencia o enumerar los elementos de la tabla periódica con sus respectivos números atómicos). Nuestro mundo actual nos exige un conocimiento intensivo y universal.

4.2. EL MAESTRO DEBE SABER A QUIÉN ENSEÑA

Comúnmente se concibe al estudiante como un receptor de conocimientos; la misión del profesor ha sido la de consignar la mayor cantidad posible de

conocimientos (se da por supuesto que ellos son verdades eternas); y a la hora de la evaluación el maestro "pide cuentas" para determinar qué tanto de lo que consignó aún se mantiene en el estudiante.

Hoy la concepción de estudiante es diferente: Como todo ser humano es un constructor de conocimientos. Desde esta perspectiva, el maestro adopta la función de ser parte de un equipo de personas que discuten, imaginan, critican, observan, razonan con la pretensión de construir verdades cada vez más universales. El educador adquiere el compromiso con sus estudiantes de participar en un diálogo constructivo, de crecimiento mutuo.

#### 4.2.1. El maestro debe conocer el estado evolutivo de sus estudiantes.

El primer elemento que el educador debe tener en cuenta, si quiere que sus afirmaciones sean inteligibles para sus estudiantes, es conocer su forma de pensar, sentir y actuar.

Por ejemplo, en cuanto hace referencia al pensamiento, la literatura científica fundamenta la afirmación de que el niño no piensa como el adulto y que su pensamiento va siendo, a medida que crece, cada vez más complejo.

La argumentación del profesor, sus preguntas, las expectativas sobre sus estudiantes, el vocabulario que usa debe ser adecuado al momento evolutivo del niño.

La evolución del pensamiento es un subproceso del proceso de evolución sicobiológica del estudiante y dentro de ese contexto hay que entenderla. En consecuencia un buen educador no descuidará entonces otros procesos evolutivos: los afectivos, los valorativos, los estéticos y los actitudinales.

#### 4.2.2. El maestro debe conocer los saberes previos de sus estudiantes.

En su relación con el mundo todo ser humano va construyendo respuestas para los interrogantes que le plantea esa realidad, de tal manera que antes de asistir, por ejemplo, a una primera clase de física tiene su propia teoría física acerca del mundo que lo rodea, o sin haber leído a Aristóteles, piensa como él sobre algunos fenómenos, como que los cuerpos pesados "caen" con mayor aceleración que los livianos.

Si el educador quiere que sus afirmaciones sean inteligibles para sus estudiantes debe conocer y entender sus saberes previos que a menudo,

producen grandes interferencias en la comunicación profesor-estudiante: para retomar el ejemplo anterior, el estudiante no puede entender que la aceleración debida a la gravedad sea aproximadamente la misma en cualquier punto cercano a la superficie terrestre y para cualquier cuerpo, porque él está convencido de que para los cuerpos pesados, ésta es mayor.

Cuando se tiene información sobre esos saberes previos, el profesor podrá establecer un diálogo con el estudiante y, crear una verdadera relación pedagógica.

4.23. El maestro deberá conocer el contexto emocional, cultural, social y familiar de sus estudiantes.

Las condiciones afectivas y socioculturales del alumno y su familia son variables de suma importancia porque condicionan el aprendizaje de los alumnos: pueden facilitarlos o pueden obstaculizarlos. El maestro que los conozca y los maneje adecuadamente podrá lograr, mejores resultados con sus alumnos y establecer un vínculo comunicativo.

#### 4.3. EL MAESTRO DEBE SABER CÓMO ENSEÑA

El saber enseñar tiene un nuevo sentido. Hasta el momento, en los diversos programas para formación de maestros, ha primado la idea de que se puede enseñar a enseñar sin preocuparse qué es lo que se va a enseñar.

A la especificidad de cada disciplina apunta esta afirmación: saber enseñar es ante todo enseñar respetando las peculiaridades de cada disciplina

43.1. El maestro debe conocer las implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de su disciplina.

Cuando el profesor distingue claramente las diversas formas de conocer, el estudiante también podrá hacerlo. La claridad que el educador tenga sobre estos aspectos, se percibirá en las estrategias didácticas que utilice. Es a través de ellas que el estudiante tiene la oportunidad de hacer las distinciones y las síntesis necesarias para una clara comprensión.

Es claro entonces que las competencias que debe desarrollar un profesor de física son bien diferentes de las que debe desarrollar un profesor de historia. No se puede entonces seguir hablando de la didáctica en general, sin ligar el

problema de la didáctica con la epistemología del área del conocimiento del cual se trata y con la psicología del estudiante a quien le queremos enseñar.

43.2. El maestro debe conjugar todos los elementos anteriores en un diálogo socrático .que active el proceso de desarrollo de sus estudiantes.

Al encontrarse en un estado de desequilibrio cognitivo se activan los procesos psicológicos por medio de los cuales todo ser humano construye sistemas de conocimiento cada vez más elaborados. Una forma de lograr crear esas situaciones de desequilibrio tan fecundas, puede entenderse como una reinterpretación actual del diálogo socrático.

Se trata de lograr identificar *anti-tesis* inteligibles y, siendo reiterativos, desequilibradoras, para las *tesis* de los estudiantes que conduzcan, gracias a ese *dialogo a una síntesis*. Los resultados de esa síntesis, son, en el lenguaje de Piaget, un estado *mejorante* con respecto al que antecedió al desequilibrio. Mejorante en el sentido de que los problemas que no eran resolubles ahora sí lo son y de que lo que es comprensible desde la nueva síntesis es más extenso que lo que antes era comprensible.

En este diálogo socrático, es necesario entender en forma rápida las confusiones del estudiante, sus conceptos mal definidos, lo que él cree que es una ley, sin serlo. Para ello es de gran utilidad un buen conocimiento de la historia de la disciplina que se enseña porque estas confusiones, estas "falsas leyes", tienen una gran probabilidad de encontrar versiones muy similares en los debates de la comunidad científica que forjaron los desarrollos que tienen como resultado el estado actual de la disciplina.

Es también necesaria la claridad epistemológica; ella nos permitirá saber cuándo el estudiante confunde una descripción con una explicación, o cuándo define en forma ambigua o en forma circular, o cuándo comete alguno de los muchos errores de tipo lógico o de tipo semántico.

El conocimiento de la argumentación de cada uno de los estudiantes es otro factor importante para poder estar preparado para ese diálogo que tiene como fin el desarrollo cognitivo del estudiante.

Después de entender la argumentación del alumno, el profesor debe encontrar, si se requiere el contra-argumento idóneo para poner en crisis el sistema teórico en el que se apoya el estudiante con el fin de ubicarlo frente a la evidencia de que debe re-evaluarlo.

Para expresarlo en pocas palabras es, en el momento del diálogo socrático, que el maestro debe poder articular todos sus conocimientos y habilidades para ofrecer las condiciones óptimas para que el estudiante se autoconstituya en un ser humano integral.

#### 4.4. EL MAESTRO DEBE SABER PARA QUÉ ENSEÑA

El educador debe tener respuestas claras a la pregunta sobre el sentido de su práctica pedagógica proyectada sobre dos dimensiones diferentes: la personal y la social. En otras palabras, debe poder significar para sí mismo, como parte de su propio proyecto de vida, su profesión de maestro y tener clara cuál es la función de su trabajo en el contexto social.

#### 4.5. EL MAESTRO DEBE SABER POR QUÉ ENSEÑA: DEBE TENER VOCACIÓN.

La pedagogía como eje fundante de su práctica y la enseñanza de los saberes específicos debe ser parte de su proyecto de vida. Su práctica pedagógica no puede ser algo ajeno a sus afectos; no puede ser simplemente una forma de ganarse la vida. Nadie puede realizar un trabajo bien durante toda la vida si no lo ama. El amor por el trabajo en la profesión del maestro adquiere una importancia capital: es una condición necesaria para que él pueda lograr una educación de alta calidad.

#### 4.6. EL MAESTRO DEBE ESTAR SIEMPRE ACTUALIZADO EN PEDAGOGÍA Y EN LOS SABERES QUE ENSEÑA.

El conocimiento pedagógico y disciplinar es inacabado, cambiante, en continuo crecimiento; el sistema de teorías, de modelos, de conceptos, se estructura y reestructura. Si el maestro se actualiza acerca de lo que sucede en la reflexión pedagógica y disciplinar, podrá estar seguro que su praxis será la mejor. Esta actualización científica se constituye en un compromiso ético con toda la comunidad educativa.

#### 4.7. EL MAESTRO DEBE SABER PRODUCIR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y DISCIPLINAR.

El conocimiento se contruye permanentemente, la mejor forma de que el maestro aprenda su profesión es reconstruyéndola desde sus propios esquemas, desde su propia experiencia.

Esta actividad constructora es importante porque el conocimiento pedagógico se produce fundamentalmente en un ambiente de relación educativa, en la cual el maestro tiene una posición privilegiada. Otras disciplinas pueden aportar a la construcción de conocimiento pedagógico y otros saberes, en diálogo con el profesional de la pedagogía

#### 4.8. EL MAESTRO TIENE QUE SER COMPETENTE EN EL MANEJO DE DIVERSOS MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Los medios de información y comunicación y los multimedios computarizados tienen hoy gran aplicación didáctica con resultados positivos. Su uso requiere que el maestro maneje sin problemas estas tecnologías. Cuanto mayor sea este manejo, mayores serán las posibilidades de creación de nuevas aplicaciones didácticas.

Las redes de información y las redes de redes viabilizadas a través del computador son la mejor vía para mantenerse actualizado en lo que sucede en cualquier área de la investigación.

### 5. LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA.

#### 5.1. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES.

En el marco de su autonomía cada institución formadora de maestros debe definir en su Proyecto Educativo Institucional su propio modelo contextualizado.

Entendemos por modelo pedagógico la relación flexible, dinámica, dialéctica entre contenidos, fines, maestros, alumnos y métodos. El modelo pedagógico está fundamentado epistemológicamente, cuando se pregunta por la concepción de conocimiento, los criterios de verdad, las de conocimiento, cómo conocer el maestro y el alumno. También en los modelos hay fundamentos: ético, pedagógico, político. Lo que sucede en el aula de clase expresa implícita o explícitamente una estructura curricular, un modelo pedagógico y unos fundamentos.

Es pues un constructo teórico y de interacción en un contexto específico que alimenta una perspectiva futura de formación y que se construye para concretar propósitos e intencionalidades referidas a un proyecto de sociedad, de cultura y de educación.

#### 5.1.1. Las Instituciones Formadoras de Maestros serán de la mejor calidad.

En todas las culturas existen prácticas formativas para asegurar que el conocimiento culturalmente construido sea un patrimonio que pase de generación en generación. Cuando enseñamos, tendemos a reproducir aquellos esquemas con los que nos enseñaron. Los maestros no son una excepción: el maestro tiende a enseñar como le enseñaron y no como le enseñaron a enseñar.

Al crear ambientes de aprendizaje significativos en la formación del maestro, éste, al reproducir los esquemas en los cuales fue formado, ofrecerá una educación de buena calidad.

Para lograr esta transformación, es necesario hacer énfasis en la formación del maestro, considerando que esta formación es un proceso que comienza con la educación primaria y se prolonga durante toda su vida.

Lo anterior realza con fuerza la importancia de las Normales Superiores: son una opción para lograr que la formación del maestro sea un proceso que comience bien y prosiga así hasta los más altos niveles posibles.

#### 5.1.2. La formación de maestros estará enmarcada en un contexto cultural diverso, pluriétnico y multicultural.

La diversidad constituye una posibilidad de enriquecimiento, a partir de los distintos mapas de conocimiento, los cuales debe articularse en un diálogo de saberes.

El contexto desde donde se ha de pensar la formación de los educadores en Colombia está caracterizado por una problemática humana manifestada en: la crisis social ante el fracaso humano de su convivencia; la crisis económica ante el fracaso humano de la distribución equitativa de la riqueza; la crisis en lo político ante fracaso humano del manejo del poder y de la participación; la crisis cultural ante el fracaso humano de la comprensión y acción racional; la crisis ambiental ante el fracaso humano en la preservación y mantenimiento de la vida planetaria. Nos encontramos entonces ante la problemática de la formación humana y del papel de la educación, el cual no solo ha de asumir la tarea de reflexionar, sino fundamentalmente de contribuir a la construcción de un nuevo hombre y de una nueva sociedad.

#### 5.1.3. La formación de los maestros estará enmarcada en un contexto comunitario.

La enseñanza ha de ser entendida como una acción comunicativa transcultural, transdisciplinaria y crítica, desde la cual se tienda un puente en

tre la escuela y la comunidad y a partir de ella el maestro pueda moldear el saber previo en objetos de enseñanza, métodos y contenidos.

La relación ESCUELA - COMUNIDAD - MAESTRO tiene un significado cuando se plantea desde el saber pedagógico y otro cuando se plantea fuera de él y de la práctica pedagógica que lo constituye. Cuando se plantea por fuera del saber pedagógico contribuye a la disolución de la identidad y la especificidad del maestro, es el caso en que el maestro termina desempeñándose como trabajador social o terapeuta.

La comprensión y ciertas experiencias pedagógicas llevan al maestro a ejercer la enseñanza como una acción comunicativa transcultural, transdisciplinar y crítica. Estas nociones tienden un puente entre escuela y comunidad.

Las relaciones con la comunidad exigen una territorialización del maestro de tal manera que reconozca las prácticas y los saberes existentes en una determinada región. En muchas regiones de Colombia los maestros no echan raíces debido a que esos saberes previos configurados por el lenguaje - cultura, mundo de la vida, cosmovisión - no son compartidos por el maestro con la comunidad y territorio que habita. La solución para este problema es que las instituciones formadoras de maestros acojan en su seno las especificidades culturales de la región al formar maestros que generen sentido de identidad y pertenencia en las regiones donde se desempeñan.

La institución educativa constituye un espacio público que debe generar opinión pública, en relación con los problemas de la comunidad en general y de la comunidad educativa en particular.

Los saberes que informan al maestro y las instituciones que lo sustentan, le dan su lugar en la vida pública. Su vida pública se define por el deber que tiene de garantizar la realización de la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación en la sociedad, de donde se deriva que su acción está sometida al control y crítica de la opinión pública.

#### 5.1.4. En la formación de maestros debe recuperarse la historia

La recuperación de la historia de la educación y de las prácticas pedagógicas ha de girar en torno a la pregunta por las condiciones que hacen posible la formación de los maestros y las constantes que han determinado las concepciones sobre las calidades del maestro a formar, es decir, la moralidad, el saber pedagógico, el saber específico y el papel de la educación en el desarrollo humano, social, técnico y científico.

## 5.2 PROPUESTA CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS.

### 5.2.1. La pedagogía como elemento fundante.

Sin la pedagogía no se puede formar un educador, ella le otorga la capacidad de ser intérprete y traductor de lo que ocurre en el estudiante y en el aula; ella permite comprender el proceso formativo y orientarlo al diálogo entre el maestro, el estudiante, la ciencia y la cultura; la pedagogía debe encarnar todo lo que hay de humanidad en el maestro, porque ella intermedia sus relaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad y la cotidianidad.

Los condicionamientos externos que tradicionalmente se ha planteado la formación de educadores: la ciencia, la ética, el país, los niños y jóvenes deben ser intermediados por la pedagogía, de manera que se construya una lectura pedagógica de esos referentes externos. De esa manera los programas de formación de maestros no estarían conformados por un conjunto de asignaturas inconexas, sino que los conocimientos interdisciplinarios que debe poseer estarían articulados con la pedagogía, como eje.

### 5.2.2 De una concepción curricular aplicacionista a una pedagogía de la construcción del conocimiento.

En los currículos existentes, y en los planes de estudio, se parte de la base que para que los estudiante puedan desempeñarse como buenos maestros, tienen que conocer primero diversas teorías pedagógicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas y en general teorías provenientes de todas aquellas áreas del saber que pueden contribuir con la pedagogía.

Los programas de los primeros semestres de formación se centran entonces en proveer todas estas "bases teóricas". En los últimos semestres, se asume, el estudiante tiene que estar en capacidad de aplicar estas teorías a la práctica pedagógica. Esto es lo que algunos autores han llamado el modelo "aplicacionista": primero se estudian las teorías y después se aplican.

En realidad sucede que la mayoría de los estudiantes no pueden entender las teorías, y en consecuencia, tampoco "aplicarlas". En las prácticas pedagógicas el futuro maestro termina comportándose como se comportaría cualquier estudiante que no "ha visto" la teoría.

Dado que el futuro demanda el desarrollo de habilidades mentales de nivel superior para formar personas con competencias elevadas de conocimiento e información, las pedagogías privilegiadas para el siglo XXI, son las pedago

gías del conocimiento, o sea, aquellas que articulan las dinámicas del desarrollo cognitivo, con las dinámicas del desarrollo científico y conceptual. Por eso se requiere una fuerte formación del maestro en epistemologías regionales, en historia y filosofía de la ciencia.

La formación en la disciplina que el maestro ha de enseñar debe entenderse como conocer no solo las teorías y los principios, sino, fundamentalmente los problemas que dieron origen a la construcción de los conocimientos científicos y las metodologías utilizadas por quienes han construido esos conocimientos, las múltiples relaciones entre la ciencia, la técnica y la sociedad, los desarrollos recientes de la disciplina y sus perspectivas de futuro.

#### 5.2.3 Una práctica pedagógica potenciadora.

Significa que a partir de la teoría y la práctica se puedan reconocer diferencias individuales, ritmos de aprendizaje, capacidades personales y el "error" como oportunidad de aprendizaje. Debe servir, igualmente, para superar los rituales pedagógicos que no propician el desarrollo individual.

#### 5.2.4. La investigación como proceso de construcción del conocimiento.

Es indispensable formar en investigación, en la que participen los formadores, los maestros en formación. La investigación de los conceptos referidos a: la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la enseñabilidad de los saberes., desde una perspectiva histórica y epistemológica-hermenéutica, para fundamentar la naturaleza científica o disciplinaria de la pedagogía y clarificar los sentidos de dichos conceptos a través de la historia.

#### 5.2.5 Plan de estudios articulado en torno a problemas pedagógicos

Se propone que el plan de estudios sea articulado en torno a aquellos problemas pedagógicos, en especial los propios del aula, y de la relación de la escuela con la comunidad, desde los cuales las diversas teorías pedagógicas y de ciencias relacionadas podrán ser entendidas (podría decirse mejor podrán ser apropiadas o reconstruidas) por los alumnos.

Desde esta perspectiva, se entiende al futuro maestro como un constructor de conocimiento que parte de sus propias teorías para abordar los problemas y las va modificando gracias a la interacción con sus maestros que gracias a sus argumentos, el estudiante puede ver los vacíos, las inconsistencias o la falta de respaldo empírico que tienen sus teorías.

Dentro de este contexto la dicotomía teoría-práctica como elementos o momentos separables no tienen sentido y mucho menos tiene sentido suponer un orden secuencial entre ellos: primero se entiende y luego se aplica

### 5.3 LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y PREGRADO.

#### 5.3.1. Privilegiar proyectos de investigación pedagógica en el desarrollo curricular.

El currículo debe rescatar el desarrollo humano como el enfoque articulador de la propuesta pedagógica de formación de educadores. Esto implica renunciar a los currículos organizados por asignaturas y reubicar el papel de los saberes específicos que debe poseer el maestro en el conjunto de necesidades, dimensiones y competencias del desarrollo humano.

Implica, además, enfatizar en la formación de maestros como compromiso social, en el sentido de comprensión de su función a partir del análisis crítico de la sociedad y de su responsabilidad de contribuir a la construcción de un nuevo tipo de sociedad enmarcada en los principios de justicia y equidad. Lograr que el maestro sea una persona con marcado interés y compromiso con la observación y el análisis crítico de la realidad colombiana y mundial.

Organizar los planes de estudio en torno a problemas pedagógicos conlleva a la necesidad de un desarrollo curricular en torno a proyectos de investigación pedagógica. Estos proyectos serán los que precisamente abordarán los problemas pedagógicos y en el contexto de su desarrollo es que los estudiantes se apropiarán de las teorías y transformarán su práctica (es decir, su acción guiada por intuiciones y teorías poco elaboradas) en una praxis (es decir, su acción guiada por teorías elaboradas a través de la reflexión y la discusión en grupo).

Estos proyectos podrán ser de diversas duraciones: proyectos cortos para ser desarrollados en una o unas pocas sesiones; proyectos a mediano plazo para ser desarrollados en uno o dos semestres; proyectos a largo plazo para ser desarrollados en varios años.

#### 5.3.2. Asegurar una articulación en el proyecto educativo institucional entre la Normal Superior y la Facultad de Educación.

Como se ha señalado, la formación del docente se concibe como un proceso continuo que se inicia en la educación primaria y va, por lo menos hasta el grado trece.; puede, sin embargo prolongarse, según el proyecto de vida del alumno, hasta alcanzar el nivel de la licenciatura, de la especialización, el magister

o el doctorado. Se propone entonces, para poder lograr una continuidad en el proceso, que las Normales Superiores, establezcan un convenio con una facultad de educación, articulándose en un sólo sistema de formación coherente

### 5.3.3 Construir participativamente un proyecto nacional de investigación como eje articulador de las Instituciones Formadoras de maestros a través de un Seminario Nacional de Práctica Pedagógica.

En orden a constituir *una comunidad científica* capaz de producir conocimiento pedagógico, los proyectos de investigación no deben convertirse en proyectos puntuales desligados los unos de los otros. Se propone que todos ellos se articulen en torno a un proyecto nacional de investigación-acción que se construiría colectivamente estableciendo una estrecha comunicación entre las diversas instituciones formadoras de docentes. Ella podría establecerse por diversas vías: publicaciones periódicas tales como boletines, revistas, reportes científicos; la constitución de redes de información a través de internet; la celebración de simposios, congresos, conferencias o talleres en diversos momentos del año y en diferentes sitios del país y cualquier otra forma de comunicación que resulte eficaz.

Este sistema de comunicación entre los maestros y futuros maestros constituiría lo que podría llamarse el "*Seminario Nacional de Práctica Pedagógica*".

El Seminario Nacional de Práctica Docente sería también el escenario en el que se daría la formación de docentes en ejercicio. Las instituciones responsables de la actualización docente se vincularían por las diversas vías disponibles a este seminario nacional para orientar los proyectos de investigación-acción que articularían la formación en ejercicio.

Las discusiones, las publicaciones, los simposios y congresos que conforman este Seminario Nacional, señalarían los caminos posibles que la formación y actualización docente seguirían en forma unificada y coherente, y, lo que es más importante, estos caminos serían construidos colectivamente. Como es natural pensar, los resultados obtenidos gracias a ellos, serían también criticados en el seno de esta misma comunidad científica. Toda esta actividad de construcción y crítica será el centro de todo el proceso de formación de docentes.

## 5.4 FORMACIÓN PERMANENTE O EN SERVICIO.

### 5.4.1. Desarrollo de programas relacionados con las áreas de formación de los maestros y de complementación para su formación pedagógica.

**5.4.2 Formar maestros para asumir los nuevos retos que plantea la situación del país, la nueva educación y su propio proyecto de vida.**

**5.5 FORMACIÓN AVANZADA.**

**5.5.1. Constituir comunidades académicas y científicas capaces de producir nuevos saberes.**

**5.5.2. Formar cuadros de alto nivel para el direccionamiento y desarrollo de las instituciones del Sistema Nacional de Formación de Maestros.**

