

Políticas públicas de la educación y su  
relación con la profesión docente

En busca



Oskar Schlemmer, 1923  
"Escuela de las Bauhaus"

Políticas públicas de la educación y su  
relación con la profesión docente.

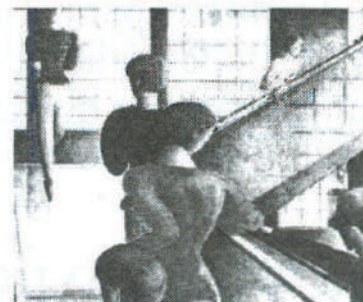
En busca de un nueva ruta



# Políticas públicas de la educación y su relación con la profesión docente.

## En busca de un nueva ruta

Juan Mauricio Arias Giraldo\*



### Puntos de partida

Este encuentro académico tiene como objetivos generar un proceso de reflexión sobre políticas públicas y su relación con la profesión docente, y proponer marcos coherentes con la contemporaneidad de la educación y de la pedagogía, para la construcción de una sociedad equitativa, proactiva y trascendente en relación con las demandas del contexto nacional e internacional, en el escenario del desarrollo social y económico. Por ello, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), capítulo Antioquia, quiere exponer tres aspectos que considera han de ser referente para la comprensión de la política pública de la educación y de las perspectivas de la profesión docente en sus diferentes niveles y modalidades. El primer aspecto se relaciona, de manera general, con la enunciación de algunas características del contexto político del desarrollo socioeconómico y de su incidencia directa en la educación; en segundo lugar, se pretende definir cómo se asume, desde la profesión docente y la formación, este contexto; y en tercer lugar, entrar en la autocrítica con carácter propositivo, con el fin de encontrar y definir nuevas bases epistemológicas, pedagógicas, didácticas y educativas que permitan, además de recomprender las políticas públicas existentes, generar la construcción de otras nuevas, más acordes con la realidad y la demanda del contexto.

Esta reflexión se ubica también en el plano de la experiencia y de la

---

\* Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente.  
E-mail: marias@uco.edu.co

evaluación que, como facultades de educación, se ha venido realizando a partir de la última reforma planteada inicialmente en el Decreto 272 de 1998, posteriormente inscrita en el 2566 de 2003, que consiste en la fundamentación de las condiciones mínimas de calidad para el ofrecimiento de programas de educación superior, y en la Resolución 1036 de 2004, que orienta a las facultades de educación en tanto define las políticas para el abordaje del decreto mencionado. En este sentido, y desde la realidad a la cual se ve enfrentada hoy la educación, hay que reconocer que es necesario pensar de nuevo la formación de formadores.

## El contexto político del desarrollo y los desafíos de la educación

Se trata en este primer momento de ubicar los planteamientos internacionales que pueden ser definidos como políticas públicas de la educación, y que en su recompreensión permiten identificar lineamientos académicos para la fundamentación de la profesión docente.

Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

[...] ha jugado en los últimos 50 años un papel relevante en el análisis y comparación de los sistemas educativos. Eso llevó a este organismo a promover reuniones internacionales de ministros de educación con la finalidad de acordar, en el marco de un amplio respeto a las características de cada país, un conjunto de medidas que tendieran a incrementar la escolaridad [...] (Díaz y Espinosa, 2001: 23).

A partir de esta experiencia se ha venido reflexionando, en Ascofade, capítulo Antioquia, en las políticas públicas en educación de los últimos gobiernos, sobre la urgencia de integrar a la cobertura educativa una mayor calidad en el servicio ofrecido. Pero, ¿hacia dónde ubicar la calidad del servicio educativo? ¿Desde qué contexto político y de desarrollo socioeconómico debe pensarse la educación con calidad? ¿Por qué hoy la calidad está siendo pensada conjuntamente al reto de la equidad?

Estas preguntas conducen a retomar la noción de *derecho a la educación*, en la que:

[...] históricamente, la noción del derecho a la educación ha estado estrechamente ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela. Desde la perspectiva de las políticas públicas, ésta concepción del derecho a la educación ha sido materializada en las leyes de la escolaridad obligatoria y en los constantes esfuerzos por llevar la escuela a todos los rincones de cada país (García Huidobro y otros 2004: 7).

En el marco de este concepto y de su desarrollo en los diferentes programas de gobierno, las políticas públicas de la educación en América Latina se orientan hacia el *derecho a aprender*, entendido como un derecho universal, definido en 1985 por la Unesco en la *Cuarta conferencia mundial sobre educación de adultos*.

Luego, en 1990, en la *Declaración mundial de educación para todos*, de Jomtien, se plantea que:

[...] cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje [...] como los contenidos básicos del aprendizaje (Unesco, 1990: 9).

Esta declaración establece una nueva dinámica para la educación y la profesión docente, con la intención de que los niños, las niñas, los y las jóvenes, como las personas adultas, aprendan en una relación de pertinencia educativa que permita la comprensión del conocimiento y su articulación con el desarrollo socioeconómico.

En el reciente *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*, se hace manifiesta esta preocupación en sus avances relacionados con sus seis objetivos.<sup>1</sup> Particularmente, en el de la calidad de la educación se expresa que “los datos suministrados por las puntuaciones obtenidas en los tests nacionales e internacionales ponen de manifiesto que la mayoría de las regiones en desarrollo el aprovechamiento escolar es insuficiente” (Unesco, 2005: 1).

Con relación a la profesión docente, es evidente que la formación de

---

<sup>1</sup> Los objetivos definidos en la *Declaración* corresponden a: 1) atención a la educación de la primera infancia; 2) aprendizaje de jóvenes y adultos; 3) igualdad entre los sexos; 4) enseñanza primaria universal; 5) alfabetización, y 6) calidad.

maestros y de maestras en América Latina ha estado determinada y regulada por los discursos oficiales, nacionales e internacionales. El siglo XX se caracterizó, en la educación, por la lucha para la conformación del magisterio como profesión, buscando conseguir el estatus social y económico; pero esto se dio en el contexto de políticas educativas que si bien manifestaban tal intención, por la planeación de carácter cortoplacista atrapada en lo que se conoce como "planes de gobierno" no han posibilitado aún buenos resultados.

Puede concluirse que los maestros y las maestras sólo alcanzaron a revisar currículos, contenidos y planes de estudio desde la inclusión de modelos educativos y pedagógicos de corte universal y humanista; es decir, desde la homogenización de la educación y de las propuestas educativas, y de la concepción de un ser humano para el hacer, enfoque que hoy sigue teniendo alta vigencia al interior de la institución educativa, a pesar de las reformas que hasta el momento se han dado en el país.

En la actualidad, la educación, en sus diferentes niveles y modalidades, asume el reto de una transformación efectiva para enfrentar los múltiples problemas de la sociedad y los grandes desafíos del desarrollo científico y tecnológico. Ellos exigen, a los diferentes niveles y modalidades de la educación, un cambio conceptual y estructural en las formas de enseñanza y de aprendizaje que permitan aprender en y para la realidad, tanto local como global, de manera permanente. Esto implica, a su vez, el análisis minucioso del papel que desempeñan el maestro y la maestra desde su dimensión profesional, en el contexto de la educación basada en la formación y el aprendizaje permanentes, desde una visión en la que las prácticas investigativa, educativa y formativa permanezcan durante las diferentes escuelas de transformación social.

Cada día se reconoce con mayor claridad la complejidad de la educación y los grandes desafíos que actualmente enfrenta. Esta complejidad es mayor en países como Colombia, dadas las dinámicas y las lógicas que se cruzan en nuestra sociedad, y la necesidad de una reforma del pensamiento para abordarla, es decir, desaprender muchos de los procesos y enfoques que determinan la transversalidad de la formación; igualmente se hace necesario la definición de nuevos en-

foques y esquemas mentales, que relacionen con una mayor sinergia conocimiento y realidad, cultura y educación, además de una nueva ética y nuevos compromisos frente al presente y el futuro.

En el campo de la globalización se viene dando un acelerado crecimiento de la violencia, de la pobreza y de la miseria. Ya no sólo se reflexiona en torno a la globalización de la economía; también es evidente la internacionalización del conocimiento, de la información, de los avances científicos y tecnológicos, entre otros, dinamizada por los medios de comunicación. Igualmente, la necesidad de nuevas pedagogías, todas ellas tendientes a la fundamentación de una nueva escuela, en un aprendizaje más pertinente. También hoy se escucha con frecuencia el discurso de la interdisciplinariedad y transversalidad en la educación, del compromiso que se tiene para formar en una sociedad del conocimiento, derivándose así todo un modelo de aprendizaje basado en competencias y estándares de calidad que, en el contexto educativo colombiano, pueden definirse como las políticas públicas sobre las cuales se está promoviendo una educación con calidad.

En el caso particular de la educación colombiana, el contexto educativo invita a la emergencia de múltiples reflexiones y acciones tendientes a la transformación de los procesos curriculares, de los enfoques pedagógicos, de teorías didácticas y de prácticas educativas, imbricadas en una relación sinérgica que permita a la educación definirse como uno de los factores del desarrollo de la sociedad.

Dadas estas condiciones, que plantean una visión sistemática de la educación, es importante resaltar, como dice Duque, que:

Las tendencias mundiales (UNESCO–CEPAL) muestran los rasgos relevantes de la llamada *crisis de los sistemas educativos* y definen orientaciones fundamentales para pensar en las *reformas escolares*. Por un lado, esos rasgos han sido sistematizados de la manera siguiente por Ricardo Hevia (1992):

- Desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y de la sociedad.
- Centralización y burocratización de su administración.
- Centralización en la enseñanza, mas no en el aprendizaje.

— Ineficiencia del sistema, cuyos síntomas visibles se leen en los escasos logros en relación con las inversiones, la ausencia de aprendizajes relevantes para la vida [...] (Duque, 2004: 11-12)

Continúa afirmando Hevia que:

Por otro lado, las reformas educacionales comienzan a ser pensadas en tres direcciones (Hevia, 1992):

— En lo político, el consenso para posibilitar grandes acuerdos nacionales que relacionan la producción con la capacitación y la innovación tecnológica [...].

— En lo estratégico, a través de cambios en la gestión escolar, impulsando políticas de descentralización.

— En lo pedagógico, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como el acceso y procesamiento de la información, el pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo [...] (Hevia, citado por Duque, 2004: 12).

Y aunque dichas reformas van en la dirección mencionada, se continúa implementando un modelo que no está generando transformaciones, en tanto el conocimiento como elemento central para el desarrollo humano integral no está cumpliendo con la demanda que el contexto actual expone y exige. En este sentido, la educación no está respondiendo a las demandas que la globalización propone (sociedad del conocimiento y de la información, formación en competencias, el desarrollo humano integral, entre otros); es decir, la formación en los diferentes niveles aún tiene vacíos en cuanto a lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular y el aprendizaje permanente, generando consecuencias directas en los niños, las niñas, y los y las jóvenes, que se evidencian en su desempeño y en su contexto.

En esta misma lógica, Torres plantea que “la escuela tradicional está viva en el presente, a pesar de las innovaciones reales y continuas introducidas en los sistemas escolares” (2003). Esto quiere decir que un análisis de las políticas públicas y su relación con la profesión docente debe partir de una visión más amplia y dinámica de la escuela y del sistema educativo. En conclusión, las políticas públicas y su relación con la profesión docente, miradas desde un contexto político y de su incidencia en la educación, han de asumirse en una lógica de mayor apertura, partiendo de los siguientes ejes:



- La calidad y la equidad en el aprendizaje.
- La investigación educativa permanente, como mayor posibilidad de construcción de tejido social.
- La innovación pedagógica, de acuerdo con las particularidades del entorno y del contexto donde se desarrolla la educación.
- La pertinencia del conocimiento y su relación con la apropiación crítica.
- La integración educativa, en sus diferentes niveles y modalidades, además de su institucionalidad basada en la cooperación, la alianza y la real filosofía de la participación.
- La identidad profesional del magisterio, hacia la búsqueda de un proyecto político, cultural y democrático.
- La formación inicial, punto de partida para la dinámica de una política pública.
- Las pedagogías activas y la transformación social.
- La inseparabilidad de la educación de los niños, las niñas, los y las jóvenes, y las personas adultas.
- La cultura y la pedagogía de los derechos humanos.
- La profesión docente y la educación en el medio rural.

## La falsa comprensión de las políticas públicas y la profesión docente en Colombia

En Colombia, la Carta Constitucional de 1991 y el ordenamiento administrativo y financiero que de ella deriva, más concretamente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994 y Ley 715 de 2001), han estado fundamentadas en el objetivo de la *calidad de la educación*, en especial en su relación con el aprendizaje. No obstante el momento que vive nuestro país, en el campo de la reorganización educativa se exige, al decir de

Castrillón, que:

[...] las líneas de formación e investigación en educación, pedagogía y didácticas y la formación permanente de los educadores son factores fundamentales para alcanzar este objetivo. Si se añade a esto la previsible estabilidad, por mas de veinte años de la planta de personal docente, a partir de la actual renovación de las jubilaciones masivas y los nuevos perfiles de los docentes que se requiere, se reafirma aún más la idea de que la capacidad investigativa y la formación permanente deben ocupar un lugar destacado en la política educativa del País (2006).

Y aunque las reglamentaciones de las diferentes leyes mencionadas se ocupan con amplitud sobre la formación docente (los Decretos 3012 de 1997, el 272 de 1998 —aunque fue derogado por el 2566 de 2003, conserva su filosofía en la Resolución 1036 de 2004—, el 1278 de 2002, y su reglamentación en el 2035 de 2005, y el Decreto 1095 de 2005 —que reorganiza el ascenso en el escalafón docente para los maestros y las maestras que vienen beneficiados por el Decreto 2277 de 1979—), es necesario ir mas allá de ellas, en tanto las exigencias del contexto socioeconómico se están mostrando como libro abierto para hacer una lectura más comprensiva y propositiva del deber ser de la profesión docente, y de las implicaciones y retos que se tienen tanto en su formación como en el aprendizaje permanente.

Sin embargo, la profesión docente ha sido limitada por la normatividad, mal entendida como “política pública para la profesión docente”, en razón a que los procesos formativos se han asumido básicamente para responder a las exigencias legales. Se podría afirmar que luego de los Decretos 3012 de 1997 —dirigido a la escuelas normales superiores— y 272 de 1998 —para las facultades de educación—, empieza una nueva vida para la formación de maestros y maestras en Colombia. Pero surgen cuestionamientos que merecen especial atención: ¿qué ha pasado después de las respectivas reformas? ¿Desde qué lógica de política pública se hicieron las reestructuraciones? ¿Cómo se entienden los núcleos del saber pedagógico en el momento de definir la base curricular de la formación?

Las reformas educativas para determinar la profesión docente se han dado, en general, por el constante cambio normativo, no por una dinámica de política pública desde una visión más amplia. Por ejemplo, los núcleos del saber pedagógico, en muchos casos —sin desconocer

las buenas intenciones de las instituciones— no fueron apropiados críticamente, de manera que desde ellos emergiera una lógica de formación académico-investigativa; lo que en general se hizo correspondió a la organización de las áreas a los núcleos, es decir, todo lo contrario, posibilitando la continuidad de una estructura académica de carácter asignaturista y sin integración disciplinar. En igual sentido, la investigación educativa en la formación inicial de los maestros y las maestras no ha sido motivada ni direccionada por proyectos de investigación que se dinamicen con estructura de espiral, es decir, de formación ascendente y sinérgica, mediada por los núcleos del saber pedagógico.

En este mismo sentido, el Decreto 3012 direccionó la reformulación de las escuelas normales superiores, exigiendo el énfasis para la formación de los y las normalistas superiores, sin bases investigativas concretas que determinen una lógica en la respectiva formación. Sumado a ello, muchas de las facultades de educación sólo establecieron una relación de carácter formal con las escuelas normales, para darle continuidad a los estudios de un(a) normalista superior; propusieron procesos de investigación relevantes para impactar la educación con los calificativos *decalidad* y *equidad*, pero en muchos casos la relación ha sido asignaturista.

En la actualidad, estas instituciones se ven enfrentadas a la acreditación de alta calidad, como un imperativo al cual es necesario dar respuesta inmediata. Este interesante e ineludible proceso merece una conversación con un marco más académico entre las facultades de educación y las escuelas normales superiores. Es fundamental determinar una ruta investigativa coherente con las realidades, necesidades y potencialidades de la formación de maestros y maestras desde las demandas de la calidad de la educación de las subregiones del departamento de Antioquia. Estas rutas han de definirse a largo plazo, en coherencia con la trayectoria institucional. Sólo así se acertará en la profesionalidad del docente.

En la lógica educativa que se ha venido mencionando y que prevalece en las instituciones formadoras de formadores es importante, además, tener en cuenta otro componente que interviene la política pública, en tanto la exigencia de la calidad de la educación se mide por evaluaciones estandarizadas que sirven para determinar la calidad tanto en sectores internos como externos. Recientemente, el Ministerio de

Educación Nacional (MEN) ha publicado los resultados de las Pruebas Saber, aplicadas en el 2005, en las que es importante analizar, para el caso del departamento de Antioquia, las causas del decaimiento en la calidad de la formación en las disciplinas. A manera de referente, en la tabla 1 se muestran los resultados comparativos de las Pruebas Saber a nivel nacional (N) y a nivel departamental (A).

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber, 2005. Nivel nacional y nivel del departamento de Antioquia, Calendario A

Área	Grado	Promedio		Desviación estandar	
		N	A	N	A
Matemáticas	5.º	57,73	53,15	10,23	8,96
	9.º	61,39	59,81	7,72	6,01
Lenguaje	5.º	60,06	58,22	8,03	6,74
	9.º	65,30	63,05	8,01	6,05
Ciencias sociales	5.º	50,30	49,23	6,77	6,00
	9.º	59,41	57,70	6,27	5,92
Ciencias naturales	5.º	51,96	49,56	7,97	7,36
	9.º	59,32	57,50	6,92	6,44
Competencias ciudadanas	5.º	54,81	54,51	2,95	2,57
	9.º	55,53	55,57	3,58	3,27

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2006).

A pesar de lo que muestran estas pruebas, los resultados no pueden imputársele sólo a la profesión docente. Ésta no es la única responsable de la calidad de la educación; también hay otros factores determinantes, relacionados con la sectorización de la educación, los ambientes y recursos para el aprendizaje, y la falta de planeación local y territorial a largo plazo desde una visión de institucionalidad.

Del mismo modo, la reciente evaluación de los resultados de los exámenes de la calidad de educación superior (Ecaes), en la que las facultades de educación y las escuelas normales superiores están siendo objeto de todo tipo de cuestionamiento, sin duda alguna, y desde la objetividad, merece una revisión con carácter proactivo y no reactivo. Surgen, entonces, interrogantes para la construcción de puntos comunes que permitan ir definiendo una agenda educativa institucionalizada para Antioquia:

— ¿Cómo asumir una política académica para una formación con calidad en las que las áreas básicas de conocimiento logren una rela-

ción dialógica desde la pertinencia con el contexto y entorno en una perspectiva global?

— ¿Cuáles serán las fundamentaciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas y cómo podrán definirse para orientar con pertinencia la profesión docente y enfrentar con verdadero acierto la contemporaneidad?

— ¿Cómo generar un proyecto político para la formación de formadores que desborde la sectorialidad y permita la construcción de un sentido social desde la educación?

La ubicación y concepción de puntos comunes a estos interrogantes y otros que puedan surgir desde el principio de una construcción con una real filosofía de la participación y desde la reflexión propositiva, exigen un replanteamiento estratégico del sector educativo. Este replanteamiento estratégico debe estar encaminado a posibilitar la articulación de las diferentes instancias educativas, públicas y privadas, que permita sumar esfuerzos en procura de potenciar fortalezas y oportunidades institucionales, y que logre contrarrestar las amenazas y las debilidades del sistema educativo regional.

Antioquia no posee un *sistema de formación* de maestros y profesores concertado entre las diferentes instituciones: maestros, universidades, escuelas normales superiores, secretarías de educación y sector privado. La carencia de este sistema no ha posibilitado que las diferentes instituciones educativas (públicas y privadas) establezcan programas y acciones de manera coordinada. Se duplican esfuerzos y se dedican importantes recursos en proyectos que no tienen los estándares de calidad y la pertinencia que la sociedad demanda. Este sistema permitiría la puesta en escena de políticas, estrategias, programas, planes, objetivos, metas e indicadores; comprender la dirección tomada en educación y, ante todo, con qué retos enfrentarse a corto, mediano y largo plazo.

## En busca de la consolidación de una ruta de orientación de la profesión docente

Sin embargo, el departamento de Antioquia vive un buen momento para la definición de un sistema de formación y aprendizaje permanente de maestros, que vaya más allá de la definición de criterios en relación con cursos y programas educativos orientados a la cualificación educativa y pedagógica. La conformación de los comités de capacitación en las entidades territoriales, a pesar de surgir también por reglamentación (Decreto 709 de 1996), están siendo motivados por el Comité Departamental de Formación y Capacitación Docente, en el que se tiene definida una ruta de construcción participativa y cooperada de sistema, que tiene como característica básica la real vinculación de los maestros y las maestras, además de los demás actores y escenarios, tanto públicos como privados, que tienen vínculo directo con la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

La construcción de este sistema, además de abordar los lineamientos iniciales propuestos por Ascofade, relacionados con la identificación participativa de un sistema departamental de formación y aprendizaje permanente de maestros y maestras, dinamizado por la investigación, deberá tener en cuenta los siguientes criterios:

- Formar maestros y maestras no sólo en el componente de calidad, sino también para la equidad.
- Orientar, desde las escuelas normales superiores y las facultades de educación, con visión de integración y desde el punto de vista conceptual, el reto que se viene consolidando para la definición de un sistema de acreditación de la educación inicial, básica y media.
- Dinamizar los núcleos del saber pedagógico desde una base investigativa que, como instituciones formadoras de formadores, posibilite involucrar a los maestros y las maestras en procesos de formación y aprendizaje permanente.
- Provocar la emergencia de una política pública educativa de largo plazo que permita una efectividad y eficacia en los procesos, además de un acompañamiento permanente.
- Definir una política de la profesión docente para el medio rural, que posibilite la integración de la educación con el desarrollo en este importante sector.

- Definir y formalizar las estrategias institucionales de acompañamiento y seguimiento a egresados.
- Generar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas, y fortalecer los que existen, desde la tradición investigativa que permita la adecuada orientación de los énfasis.
- Promover líneas de formación que generen la interinstitucionalidad desde las competencias institucionales.
- Definir estrategias de formación y aprendizaje permanente para la educación media, toda vez que este nivel de la educación presenta graves problemas, en tanto no se están formando los maestros que el departamento de Antioquia requiere para esta etapa de la educación; además, los procesos de formación y aprendizaje permanentes, tendientes al fortalecimiento de las disciplinas en cuanto a su didáctica y su enseñabilidad, son escasos.
- Establecer, como políticas públicas, la calidad, la equidad, el desarrollo humano, la investigación y el aprendizaje, distanciándose de la legislación como política pública.

En este sistema, la profesión docente ha de formar, en el contexto y en el entorno, desde una dinámica de interacción con el mundo globalizado a partir de poner en evidencia el conocimiento. En este sentido, la profesión docente ha de fundamentarse en un enfoque sistémico que permita su caracterización desde las siguientes competencias, que se pueden llamar *actitudes de vida*:

- Un observador permanente y crítico de la ciencia y el conocimiento, y mediador de ella a través de la investigación educativa.
- Un estudioso de la pedagogía y de las didácticas pertinentes al entorno y de su relación con la potenciación del desarrollo humano integral.
- Un investigador permanente en relación con la definición de fines, propósitos, principios y objetivos que han de orientar una acción educativa formal, no formal e informal.

- Un académico de la razón, del pensamiento y de la acción para el manejo del conflicto social.
- Un gran conocedor de la geopolítica y de su papel en un mundo cambiante.
- Un investigador integral, testigo de unidad y coherencia.

Con estas actitudes de vida y en el marco del resultado de este proceso de reflexión y conceptualización, se presenta un enfoque de construcción del sistema departamental de formación y aprendizaje de maestros y maestras —aunque muy enunciativo— que permite la armonía e integralidad de las competencias de la profesión docente.

Es en un buen momento para la reorientación de la educación en Antioquia. Se está generando un proceso con amplio sentido de participación y cooperación entre lo público y lo privado, lo formal y lo no formal que, con seguridad, permitirá identificar un sistema departamental de formación inicial y de aprendizaje permanente de los maestros y las maestras. Lo más importante es que en este diálogo hay un especial interés político que permite, con verdadero acierto, asumir el reto de aportarle a la calidad y a la equidad de la educación, desde una propuesta más pertinente que propicie, desde el conocimiento, asumir de mejor manera los múltiples problemas que afectan la sociedad.

## Referencias bibliográficas

CASTRILLÓN, Gloria, 2006, "Hacia la conformación de un sistema nacional de formación de educadores", en: *Programas de formación docente en el país. Informe ejecutivo*, Cali, Universidad del Valle, Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

DÍAZ, Ángel y ESPINOSA, Catalina, 2001, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 25, p. 23.

DUQUE, Antonio, 2004, "Un estado del arte del estudio sobre las reformas escolares", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 16, num. 38, enero-abril, pp. 11-25.



GARCÍA HUIDOBRO, Juan; CROTTI, Egidio; PALACIOS, María y MACHADO, Ana, 2005, "Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional", Santiago de Chile.

HERRERA, Martha Cecilia, 2004, "La identidad profesional del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural de carácter democrático", en: *Encuentro Iberoamericano de formación docente*, Bogotá, ICFES, Ascofade, Universidad Pedagógica Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2006, *Resultados Pruebas Saber 2005*, Bogotá, Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media.

TORRES, R. M., *Nuevas reflexiones para una posible transposición didáctica*, en: [http:// www.cep.edu.uy](http://www.cep.edu.uy), 2003.

UNESCO, 1990, *Declaración mundial de educación para todos*, Tailandia, Jomtien, Unesco.

\_\_\_\_\_, 2004, *Cuarta conferencia mundial sobre educación de adultos, 19-29 de marzo de 1985*, París, Unesco.

\_\_\_\_\_, 2005, *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*, París, Unesco.

El maestro  
del oficio a la profesión  
Miradas cruciales