



Andrés Klaus Runge Peña\*  
Juan Felipe Garcés Gómez\*\*

## Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros?

### Resumen

**Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros?**

*El presente texto aporta reflexiones al debate en torno a la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, del Ministerio de Educación Nacional, y su concepción sobre el perfil del/de la educador/a (competencias básicas y profesionales), los componentes del currículo y sus implicaciones en las instituciones formadoras de maestros y maestras, y los efectos de dicha resolución en la educación propia de los pueblos indígenas y en el asunto de la interculturalidad. En esta resolución se evidencia una "necesidad pedagógica especial" que no sólo tiene que ver con la precarización de la profesión docente que allí se pone de manifiesto, sino con la invisibilización del campo profesional y disciplinar de los estudios en educación y pedagogía. A esta "necesidad pedagógica especial" se la denomina aquí ceguera pedagógica.*

### Abstract

**Scope and limitations of teacher formation, in view of the competences in Resolution 5443 of June 30th 2010: ¿Is pedagogy still the foundational knowledge in teacher formation?**

*This text offers reflections for the debate about Resolution 5443 of June 30th 2010 of the Ministerio de Educación Nacional and its conception of the profile of educators (in terms of basic and professional skills) and curriculum components (and its implications for the institutions in charge of teachers formation), as well as its effects on aspects such as the education suitable for indigenous peoples, and interculturality. This Resolution proves the existence of a "special pedagogical need" that has to do not just with the increasing precarious situation of the teaching profession (clearly visible in the Resolution itself) but also with the tendency to overshadow the professional and disciplinary field of studies on education and pedagogy. This "special pedagogical need" is called here pedagogical blindness.*

### Résumé

**Attentes et contraintes de la formation des maîtres depuis la perspective des compétences dans la décision de justice 5443 du 30 juin 2010 : la pédagogie est-elle encore le savoir fondateur de la formation des maîtres ?**

*Ce texte apporte des réflexions au débat concernant la décision de justice 5443 du 30 juin 2010 du Ministère d'éducation nationale et sa conception à propos du profil de l'enseignant (e) (compétences élémentaires et professionnelles), les composantes du plan d'études et ses implications dans les institutions formatrices des enseignants et enseignantes et les effets de cette décision concernant l'éducation propre des peuples indigènes et la question de l'interculturalité. Dans cette décision un « besoin pédagogique spécial » est mis en évidence qui n'a seulement un rapport avec l'appauvrissement de la profession d'enseignant qui est explicitée là mais aussi avec l'invisibilité du domaine professionnel et disciplinaire des études en éducation et pédagogie. Ce « besoin pédagogique spécial » est nommé ici aveuglement pédagogique.*

### Palabras clave

*Formación de maestros y maestras, competencias, Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, Pedagogía Teachers formation, competence, Resolution 5443 of June 30th 2010, pedagogy Formation des enseignants, Décision de justice 5443 du 30 juin 2010, compétence, pédagogie*

\* Licenciado en Educación: Inglés-Español, de la Universidad de Antioquia, doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia, y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —Formaph—.

E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

\*\* Filósofo. Candidato a doctor en Educación, Estudios interculturales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Becario de Colciencias. Docente del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la misma universidad. Miembro del Grupo Formaph.

E-Mail: fegarcés@ayura.udea.edu.co

La reciente aparición de la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, del Ministerio de Educación Nacional, con la cual se regula la formación de maestros y maestras en Colombia mediante la definición de un perfil del/ de la educador/a, el establecimiento de los componentes básicos del currículo de las instituciones formadoras de maestros/as y la reglamentación de los títulos que estas instituciones pueden otorgar, ha generado creciente malestar entre las instituciones formadoras de maestros y maestras (facultades de educación) y los/as académicos/as que en ellas pretendemos producir saber sobre la educación, ya sea en una perspectiva pedagógica, didáctica, curricular o de estudios culturales e interculturales en educación.

Es nuestro deseo contribuir con estas reflexiones al debate que, esperamos fervientemente, se suscite y cobre mayor fuerza con la aparición de esta resolución. Pretendemos proponer, para la discusión, argumentaciones sobre lo que en dicha resolución se dice o aparece entre líneas sobre el perfil del/ de la educador/a (competencias básicas y profesionales), los componentes del currículo y sus implicaciones en las instituciones formadoras de maestros y maestras, para aludir, por último, a los efectos de dicha resolución en la educación propia de los pueblos indígenas y en el asunto de la interculturalidad. Nuestra postura es que en esta resolución se evidencia una “necesidad pedagógica especial” que no sólo tiene que ver con la precarización de la profesión docente que allí se pone de manifiesto, sino con la invisibilización del campo profesional y disciplinar de los estudios en educación y pedagogía. A esta “necesidad pedagógica especial” en el transcurso del escrito también la hemos denominado *ceguera pedagógica*.

### **Efectos de la resolución en el campo profesional y disciplinar de los estudios en educación y pedagogía**

Una consecuencia inmediata de la resolución es eliminar como pregrados las licenciaturas que forman maestros y maestras en educación especial, educación rural, educación comunitaria, educación popular, reeducación, pedagogía social, entre otras. De igual modo, se impide el desarrollo de procesos formativos de maestros y maestras bajo denominaciones como

*pedagogía de la Madre Tierra*, por ejemplo, una propuesta surgida del diálogo entre los movimientos indígenas antioqueños y la Universidad de Antioquia, o las propuestas de formación de maestros y maestras en perspectivas de educación propia de pueblos indígenas, por fuera de los marcos y las lógicas de la educación oficial.

En la resolución en cuestión, en su Artículo 3.º, dedicado a legislar sobre los títulos que puede otorgar una institución formadora de docentes, se establece que en “las demás modalidades de atención educativa a poblaciones [...] la formación de docentes se adelantará en programas de posgrado en educación”. Con este enunciado legal, los programas de posgrado dedicados “a las modalidades de atención educativa a poblaciones” ya no serán permitidos en las instituciones formadoras de maestros; esto quiere decir que quienes aspiren a obtener una formación en esos campos profesionales deben ser primero profesionales o licenciados, para luego dedicarse a los campos profesionales que se ocupan de esas poblaciones, una vez egresados de programas de posgrado. De igual manera, cualquier otro profesional ajeno al campo pedagógico y educativo, por ejemplo, un sociólogo, que haga un posgrado tal y como acá se plantea, podrá dedicarse, gracias a ese tipo de formación posgraduada, a la atención de las poblaciones en cuestión.

Por tanto, y en primer lugar, ya no es posible pensar y proponer procesos de formación profesional en ciclos que se inicien en pregrado para atender poblaciones con “limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales”, o para dedicarse a la educación de adultos, la educación campesina y rural, la “educación para la rehabilitación social”, como lo estipulaba el Título III de la Ley 115 o Ley General de Educación. Nos preguntamos, entonces, si esa atención a poblaciones sigue siendo “parte integrante del servicio público educativo” (Ley 115 de

1994, Artículo 46) y si, como en el caso de la educación especial (Decreto 366 de 2009, Artículo 14), también será objeto de contratación con organizaciones de “reconocida trayectoria e idoneidad en la prestación o promoción del servicio de educación” y mediante “cofinanciación”, a través de recursos “del Sistema General de Participaciones” (Artículo 15). ¿Estamos ante una tercerización o privatización de la atención educativa a las poblaciones que en la Ley 115 eran “parte integrante del servicio público educativo”?

En segundo lugar y en ese mismo sentido, se supone que hacer un posgrado es garantía de cierta cualificación en un tipo de profesión que tiene que ver fundamentalmente con un ejercicio y un desempeño prácticos. El hecho de que un chofer de bus haga una maestría o un doctorado en mecánica no es condición para que se haga mejor conductor, para que respete las normas y se relacione mejor con sus pasajeros. De allí que resulten fundamentales las licenciaturas, porque es precisamente en ellas en las que prácticas educativas —prácticas pedagógicas— tienen lugar. Confundir, de nuevo, lo disciplinar y lo profesional en el ámbito de la pedagogía es padecer de ceguera pedagógica.

La lógica de esta resolución, en cuanto a la atención educativa a poblaciones, es perversa, pues implica, en tercer lugar, que a partir de la vigencia de la resolución no volverán a ser citados los profesionales de este campo para exámenes de vinculación al servicio educativo y, de ese modo, desaparece poco a poco el campo profesional y disciplinar que soporta la atención educativa a poblaciones. En el caso de la educación especial, el proceso es así: desaparece “el aula de apoyo”; dejan de ofrecerse, en las convocatorias docentes, las plazas para educadores especiales; mueren en las instituciones formadoras de maestros y maestras los programas de formación en este campo disciplinar y profesional, para, finalmente, propiciar un escenario en el cual la atención educativa a esas poblaciones deja de

ser un asunto profesional y quizá tan sólo se mantenga como un curioso tema o un minúsculo problema de la investigación educativa y pedagógica.

Con la resolución en cuestión, es evidente que se regula el campo profesional de maestros y maestras. Tal regulación afecta también el campo disciplinar de los estudios en educación y pedagogía. En el caso de la educación especial, se impone la política educativa de inclusión (sin respeto por la diferencia, debemos decir) y sin mayores discusiones desaparece el espacio de atención a estas poblaciones en el ámbito escolar, se desvanecen los docentes de apoyo como expertos y expira así el campo profesional. Desaparecido éste, no es vano preguntarse por la suerte del campo disciplinar de la educación especial. ¿Será que quienes se ocupan de las personas discapacitadas y provienen del mundo de la psicología y la medicina afrontarán con el mismo énfasis los problemas educativos inherentes a esta “población con necesidades educativas especiales”? ¿Y serán los mismos profesionales del campo de la salud quienes atenderán educativamente a quienes manifiestan capacidades excepcionales para el aprendizaje? En todo caso es hora de pensar el problema del especial énfasis con que el campo disciplinar de la educación y la pedagogía asume ciertos problemas de la atención a las poblaciones, por ejemplo, el no es estudiar la discapacidad en términos de salud pública o saberes médicos, sino atender educativamente a las personas en condición de discapacidad. Nuestro énfasis es justamente un énfasis “educativo”, ni más ni menos.

Así, pues, por la legislación vigente, la agenda de la investigación educativa en el país está circunscrita al caprichoso criterio del funcionariado ministerial y su obsesiva demarcación de la investigación educativa dentro de los espacios del aula y de la escuela, de la enseñanza de los saberes y disciplinas escolares. Se confunde imperdonablemente, desde un punto de vista pedagógico, la educación

con la enseñanza y lo que se ve, entonces, es que la investigación educativa y su agenda no son producidas por problemas pedagógicos, didácticos, curriculares, culturales, etc., sino por funcionariado ministerial con “necesidades pedagógicas especiales”. En el caso colombiano, la investigación en un campo profesional y disciplinar queda así sujeta al desarrollo de políticas gubernamentales, pues no son las investigaciones las que generan políticas y expertos —o profesionales, en tanto “profesan” un saber—. Tal cosa acontece cuando el campo disciplinar no es valorado del mismo modo que el campo profesional, como parece ser el caso de los estudios en educación y pedagogía en Colombia.

El problema del campo disciplinar y profesional, sus tensiones y sus dinámicas especialmente, exigen reconocer que ya es hora de pensar el problema de una formación diferenciada de maestros y maestras, por un lado, y pedagogos o profesionales en temas educativos, por el otro. No podemos seguir con el problema de aceptar que el único modo de existencia de los estudios en educación y pedagogía sea en la formación de maestros. La tarea de las facultades de educación no deber ser de carácter única y exclusivamente profesionalizante. Ya es hora de una formación universitaria, en todos los niveles, para quienes desean dedicarse a la investigación y la producción de saber en educación y pedagogía. Debemos evitar, como en el caso de la educación artística, que sigamos alimentando la confusión entre la producción de saber en el campo disciplinar de la educación artística y el campo disciplinar del educador artístico, que en el caso colombiano exige de cada uno de ellos capacidades comparables a las de Leonardo da Vinci.

De regreso a la glosa legal, es oportuno mirar con atención, en cuarto lugar, otra pretensión de la resolución en el orden profesional, o sería mejor decir, profesionalizante: la de determinar cómo opera la formación de maestros y maestras para lo que llaman allí “etnoedu-

cación". Ponemos esta palabra entre comillas, porque los movimientos indígenas y afros del país, de igual modo, están reflexionando sobre las implicaciones de esta denominación. La resolución desconoce las reflexiones de los movimientos étnicos del país, hace oídos sordos a sus reclamos y tampoco consulta con organizaciones sociales, políticas y académicas que piensen de manera activa sobre la educación propia de los pueblos indígenas y afros. Esto implica, entonces, que los programas de formación de maestros y maestras que atienden educativamente la "población" desde la diversidad étnica (concepto bastante discutible, por cierto), serán por completo controlados por el Estado y marcados por la lógica de formar docentes desde las disciplinas y saberes escolares, los mismos que son duramente cuestionados por los movimientos indígenas, por "etnocidas".

Una vez más, el afán de las visiones hegemónicas de la educación de controlar la diversidad y la diferencia subalterniza e invisibiliza las propuestas que surgen desde el seno mismo de los movimientos étnicos; una vez más, la omnipotencia de la razón burocrática occidental moderna no entiende que hay grupos humanos para quienes la escuela es, sin más, una institución etnocida. Es más, desde hace ya muchas décadas se viene indicando, por los mismos pedagogos "occidentales", que la escuela no es legítima desde un punto de vista pedagógico, pues desde la consolidación del pensamiento pedagógico moderno y sus planteamientos básicos sobre la educación y la formación humanas, la escuela —la "máquina de educar"— no ha dejado de evidenciar su carácter antipedagógico.

Ahora bien, debemos preguntarnos cuáles son las consecuencias de la resolución, que nos atañen en el campo disciplinar. En nuestra opinión y en aras de la discusión, sostenemos que en esta resolución hay dos efectos sobre la producción de saber educativo y pedagógico: 1) las facultades de educación se convierten en instituciones que certifican competencias

laborales para el "ejercicio docente" y preparan para los ECAES y los exámenes de ingreso al servicio educativo; y 2) toda la problemática educativa queda circunscrita a la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y las disciplinas escolares. Es decir, las instituciones formadoras de maestros y maestras serían espacios para profesionalizar enseñantes de saberes y disciplinas con presencia en el currículo que, además y obligatoriamente, pueden y deben ser evaluados en competencias básicas y profesionales. Nada más, nada menos. Por tanto, aquellos que vimos en los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, y la Resolución 1036 de 2004 una pequeña luz para el reconocimiento de la *pedagogía* como saber, que ya es mucho en un contexto donde esa palabra es evitada como si portara una infección mortal, vemos cómo ahora ella y los núcleos de saber pedagógico no son ya "fundantes" en la formación de maestros y maestras.

Estamos invitados a pensar las instituciones formadoras de docentes como espacios donde se produce saber y desde ese saber se forman los maestros y las maestras, es decir, expertos/as. Ahora, estas instituciones deben estructurarse para "desarrollar competencias" para "actuar", "diseñar", "liderar", "desarrollar actividades", "gestionar" —un lenguaje administrativo que coloniza los discursos sobre la educación—, sin un campo disciplinar y profesional que lo sustente, sin una relación con los conceptos, los problemas y las teorías del campo, que soportaría su desempeño profesional y los vincularía como profesionales a la producción de saber. Ésta es, sin lugar a dudas, *una legislación que sigue la tradición de formar maestros y maestras para la semiprofesionalidad*, para un oficio, para una "formación a medias" —en palabras de Theodor W. Adorno—, sin saber alguno que lo vincule a un campo profesional y disciplinar sobre lo educativo y lo pedagógico.

La suerte de los estudios en educación y pedagogía, que no se circunscriben a problemas de enseñanza y aprendizaje en la escuela,

es decir, a la práctica del docente, vuelve a pender de un hilo gracias a esta resolución. Regular la titulación, como lo hace la resolución del Ministerio, es regir, a su vez, los campos disciplinares y profesionales que harán parte o no de las instituciones formadoras de maestros y maestras. Desaparece un pregrado o licenciatura y, por tanto, finiquita un campo disciplinar y profesional. De ese modo, no son los investigadores, las investigadoras, o los maestros y las maestras quienes discuten sobre los programas de investigación y las políticas públicas en educación, sino que son las políticas públicas quienes determinan qué pueden o deben investigar unos/as y otros/as. La agenda legislativa regula la de la investigación educativa, con las consecuencias que eso conlleva: desaparición (como en el caso de la educación especial) o aparición (como en el caso de las competencias) de campos de saber, teorías, conceptos y problemas, al ritmo impuesto por el/la legislador/a de turno. Sólo habrá espacios mínimos para la investigación de “curiosidades” pedagógicas y educativas, y como la investigación —según la concepción hartamente precaria que venimos denunciando— únicamente se ha de limitar al problema de la capacitación y la preocupación por las competencias, entonces dentro del gran abanico de problemáticas de los estudios en pedagogía y educación sólo unos pocos serán dignos —es decir, financiados— para ser investigados.

Algunos pedagogos colombianos hablan de la pedagogía como saber subordinado. Creemos que, con la Resolución 5443, sus peores temores se han consumado.

### **El perfil del educador en la Resolución 5443 y sus consecuencias sobre la formación de maestros**

Afirmar que esta resolución encarna una *legislación que sigue la tradición de formar maestros y maestras para la semiprofesionalidad, sin saber alguno que lo vincule a un campo profesional y disci-*

*plinar sobre lo educativo y lo pedagógico*, requiere ampliar el argumento mediante comentarios al articulado que se dedica a establecer el perfil del educador. La noción de “perfil” ya nos impone una lógica que en muchos ámbitos de la reflexión pedagógica y en las luchas del magisterio colombiano desde los años ochenta se ha tratado con resistencia: la lógica y el discurso del mercado.

¿Quién podría oponerse a que un maestro y una maestra se comuniquen “de modo eficiente” en su lengua y en una lengua extranjera? ¿Quién se sentiría incómodo con un maestro y una maestra que “reconozcan y valoren” la diversidad, los derechos personales y colectivos? ¿Podríamos acaso quejarnos si el maestro y la maestra tienen acceso a unas “herramientas formales de las matemáticas” (*numeracy*)? ¿No es laudable que los maestros y las maestras indaguen de manera crítica y reflexiva sobre “los contextos” en que desarrollan su actividad? ¿Acaso nos sentiríamos frustrados si éstos usan los “medios y las tecnologías de la información y la comunicación”? ¿Es acaso deplorable que maestros y maestras “aprendan de forma autónoma” sobre su disciplina? Estas preguntas y otras más podría hacerlas alguien que lea la resolución y, sin sentirse mal, podría responder a cada pregunta negativamente. Sin embargo, cabe anotar, lo preocupante es justo lo no dicho o, mejor, lo escrito en este perfil por competencias. Nos referimos a un componente básico de la formación de maestros y maestras: un campo disciplinar que soporte el campo profesional o de desempeño. Imaginen un plan de estudios de medicina, por ejemplo, donde una competencia básica no sea la vinculación de ese profesional al campo disciplinar de la medicina. ¿Se sentirían seguros de asistir a ese consultorio o sala de emergencias? Lo curioso es que, en el caso de los procesos educativos y en la formación de docentes, eso no parece ser un problema serio, pues no son pocos quienes creen que para la calidad de la educación y la calidad de la enseñanza es superfluo preguntarse por las producciones de saber de los

estudios en educación y pedagogía que, precisamente, se ocupan disciplinarmente de la reflexión sobre la educación.

Ahora bien, los invitamos a preguntarse: ¿las competencias profesionales que aparecen en el Artículo 2.º de la Resolución 5443 de 2010 acogen la enorme complejidad de los estudios en educación y pedagogía en los aspectos que conciernen a la formación de maestros y maestras? No lo creemos, como tampoco que todo lo concerniente a la práctica pedagógica se limite de modo exclusivo a la “interacción presencial del estudiante de pregrado con los estudiantes de preescolar, básica o media” en los espacios donde se desarrollan los procesos educativos en estos niveles (léase “aula”) y se centre sólo en el “mejoramiento del ejercicio del educador” (Art. 6). Un ejercicio que, curiosamente, es ajeno a la investigación, la teorización, la conceptualización y la problematización propia de los campos disciplinares y profesionales.

Si bien es cierto que “actuar con prudencia y tacto con los estudiantes, reconociéndolos como seres humanos en formación” (Art. 2º), recuerda el concepto de *tacto pedagógico*, enunciado por Johann Friedrich Herbart, el desarrollo de esta competencia no incluye la vinculación de los maestros y las maestras en formación con la tradición y la historia de la pedagogía. Los autores y las autoras de la resolución, con toda seguridad, negarían la importancia de la historia del campo disciplinar de los estudios en educación y pedagogía para la formación de “educadores/as”. Tampoco creemos que la competencia que invita a “desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en la articulación de conocimientos, conceptos y procedimientos de los saberes de la disciplina, de la didáctica, la historia, la epistemología y la pedagogía”, sea una invitación a aclarar conceptualmente lo que entendemos por “didáctica” y “pedagogía”, ni mucho menos una aproximación a la teorización sobre la enseñanza y el aprendizaje en la complejidad de los campos disci-

plinarios vinculados a ellos. Los maestros y las maestras son llamados/as a articular conocimientos, conceptos y procedimientos de algo que no tiene un espacio para su producción —un campo académico y disciplinar— y que, según la resolución, tampoco tiene quién los produzca, precisamente porque las instituciones formadoras de maestros y maestras se limitan a “profesionalizar”, y los miembros de esas instituciones, a capacitar.

Cabría preguntarse si en las competencias profesionales del/de la educador/a para “diseñar, organizar y liderar”, ya sea “ámbitos de aprendizaje”, “proyectos pedagógicos institucionales” o “procesos pedagógicos”, también se van a desarrollar vínculos con las tendencias del currículo como campo de producción de saber sobre la educación en la tradición anglosajona de estudios en educación. En este sentido, igualmente es obligación nuestra preguntarnos por los modos como se establecerán las relaciones de los maestros y las maestras en formación con las ciencias cognitivas, las teorías sobre el desarrollo humano y las reflexiones educativas sobre evaluación, para desarrollar estas competencias profesionales.

Lo que sí resulta completamente evidente es que las competencias básicas y profesionales propuestas por la resolución apuntan a una formación de maestros y maestras centrada en el saber científico o disciplinar que tiene presencia en el currículo nacional. Podría decirse que hay una hegemonía de las prácticas de enseñanza en el aula, que pesa sobre cualquier otra manera de pensar la profesionalidad del maestro y de la maestra. Es el saber que enseña y los contextos donde desarrolla su enseñanza, lo que se privilegia en este perfil del/de la educador/a. De ninguna manera nos oponemos a las preocupaciones de quienes consideran que es vital evitar que se enseñe de modos inadecuados e impropios los saberes y las disciplinas que circulan en la escuela; pero sí llamamos la atención sobre la importancia de la didáctica, las teorías cu-

riculares, las teorías sobre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, la pedagogía, entre otras, para alcanzar el objetivo de una enseñanza de alta calidad.

Como puede notarse en este apartado, es un absurdo proponer el desarrollo de competencias básicas y profesionales de espaldas a los diversos campos disciplinares y profesionales con los cuales un maestro y una maestra deben vincularse durante su formación. Si bien es cierto que aún no hemos tratado las relaciones que deben tener el maestro y la maestra con la ciencia o disciplina que enseñan, esperamos que se reconozca la complejidad teórica, conceptual y problemática de ese campo disciplinar, que soportaría el ejercicio profesional de la docencia. Resulta, por tanto, reduccionista legislar sobre un campo profesional sin tomar en cuenta los campos disciplinares vinculados a la producción de saber "sobre" y "en" el desempeño profesional. Una vez más, la concepción de "lo pedagógico" como "enseñar bien" evidencia precariedad, en términos de fundamentación pedagógica de los que están detrás de la resolución.

Para cerrar las reflexiones sobre el perfil del educador y de la educadora establecido por la resolución en cuestión, no podemos dejar de mencionar las exageradas pretensiones del Ministerio de Educación Nacional cuando otorga a los "programas de formación" el control sobre las competencias del/de la etnoeducador/a en su "lengua materna". ¿Qué significa eso en términos concretos? Las instituciones formadoras de maestros y maestras dedicados a la etnoeducación plantearán programas para desarrollar y evaluar las competencias en las diversas lenguas maternas de los pueblos indígenas donde se prestará el servicio educativo, es decir, las instituciones formadoras de maestros y maestras evaluarán las competencias de los y las indígenas en sus propias lenguas, lo que muestra la enorme ignorancia de los y las burócratas de la educación, al desconocer que, en el caso de las lenguas de los pueblos indígenas, no siempre son apli-

cables las competencias de las lenguas "occidentales", pues muchas de ellas se resisten a ser escritas. No nos podemos imaginar el propósito de tratar de desarrollar evaluaciones por competencias al modo del inglés y el español con lenguas indígenas de la Amazonía colombiana. Ya no son los propios pueblos indígenas los que "certifican el dominio" de sus lenguas a quienes aspiran a ser maestros y maestras en su comunidad, como se hace actualmente, sino que son las universidades y sus instituciones formadoras de docentes las que, mediante evaluación, determinarán las competencias en esas lenguas.

### **Las instituciones formadoras de maestros en la Resolución de 5443**

*Afirmar que, en primer lugar, las facultades de educación se convierten en instituciones que certifican competencias laborales para el "ejercicio docente" y preparan para los ECAES y exámenes de ingreso al servicio educativo, y, en segundo lugar, todo está circunscrito a la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y disciplinas escolares, exige revisar el argumento de John Elliot sobre las consecuencias funestas para las instituciones que tienen como meta garantizar el cumplimiento de estándares de calidad o el desarrollo de ciertas competencias.*

Elliot (1989, 2002) describe, en entrevistas y artículos diversos, los riesgos que corre un Departamento de Educación (como se llaman las aún existentes unidades académicas universitarias que en el Reino Unido se ocupan de la investigación curricular y educativa) cuando su tarea es responder a estándares y competencias: desaparecen campos de investigación no vinculados a las necesidades por satisfacer dentro del servicio educativo. Por ejemplo, la atención a mejorar la calidad y la exclusiva tarea de satisfacer estándares implica el abandono de investigaciones históricas y sociológicas que no respondan a las necesidades de mejorar la

enseñanza de los saberes del currículo. Como es evidente en la resolución en cuestión, el modo como se concibe la tarea del maestro y de la maestra determina sus competencias; por tanto, ellos y ellas sólo son concebidos en su desempeño en la institución escolar, el aula y la enseñanza de un saber o una disciplina que hacen parte del currículo. Como efecto, la tarea de la institución formadora de docentes pasaría a centrarse en todo aquello que apoye el desempeño de maestros y maestras en el contexto escolar. Así, por ejemplo, estudios históricos o de reflexión crítica, si no están en relación con el desempeño de maestros y maestras, no son prioritarios y tampoco cuentan con financiación para efectuar tales investigaciones. El campo disciplinar se ahoga por efectos de una asfixia de recursos para la investigación. ¿Pasaré eso con los campos que fueron excluidos en esa resolución o ignorados —por ejemplo, la educación museal—?

El problema de la Resolución 5443 de 2010 es que trivializa y simplifica los asuntos que atañen al campo profesional y disciplinar de los estudios en educación y pedagogía. Reducir los problemas de la formación de maestros y maestras y los estudios en educación y pedagogía al ámbito escolar, a la enseñanza y al aprendizaje de disciplinas y saberes que hacen parte del currículo, a los asuntos organizativos institucionales, etc., simplifica enormemente este campo profesional y disciplinar que, en los últimos treinta años, ha visto proliferar diversos áreas y subcampos de investigación, teorías, problemas, conceptos, etc. Por ejemplo, hoy en día estamos hablando de “ciudad educadora” y de los museos y parques temáticos como espacios educativos; por eso, es válido preguntarse si en la resolución en cuestión se han pensado las “competencias” necesarias para incluir estos espacios educativos no escolares como parte del desempeño profesional de maestros y maestras.

Los lectores de este texto podrían acusarnos de ser “parte interesada” en esta discusión,

pues si bien hemos incursionado en algunas investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía, una de las prioridades investigativas es preguntarnos por el problema de la formación. Esta pregunta, como se puede rastrear en la historia de la pedagogía, no se circunscribe al espacio escolar y mucho menos a quienes están escolarizados en su infancia y juventud. Preguntarse por la formación humana abre un espectro de problemas que, a nuestro modo de ver, según la resolución que nos ocupa en este momento, no es parte de las “competencias básicas y profesionales” de maestros y maestras. Nos interesan preguntas en torno a las autointerpretaciones que hacemos de nuestros modos de vida y sus implicaciones para la educación y la formación humana; nos interesa estudiar las autoimágenes de “lo humano” que en diversos registros culturales se manifiestan y, no pocas veces, determinan los modos como concebimos la educación y la formación de otros seres humanos. Esta preocupación con frecuencia se vuelve obsesión cuando leemos los proyectos educativos institucionales y nos encontramos cara a cara frente a autointerpretaciones y autoimágenes de lo humano que se concretan en lo que se suele llamar “perfil del educando”. Nos preguntamos, entonces, si los maestros y las maestras deben liderar los procesos de construcción de los proyectos educativos institucionales sin hacerse preguntas por los fines de la educación y la formación. Sin hacerse preguntas como: ¿es posible educar en la posmodernidad? ¿Cómo educar en un mundo globalizado y en una sociedad del riesgo? ¿Cómo educar en grupos humanos que viven ajenos a lo que denominamos *modernidad* y, sin embargo, se ven afectados por las comprensiones que de ella tiene la sociedad “mayoritaria”? ¿Cómo seguir defendiendo la institución escuela cuando sistemáticamente ha venido mostrando que contraría los mismos principios y los presupuestos de la pedagogía? Darle respuesta a estas preguntas y desde ellas hacer propuestas educativas, no parece que fuera una “competencia” que deban desarrollar los maestros y las maestras de Colombia.

Si bien es cierto que, en el país, las producciones del campo disciplinar de los estudios en educación y pedagogía están profundamente vinculados al campo profesional, eso no quiere decir que la investigación en este campo esté de manera exclusiva relacionada con los problemas de la enseñanza de los saberes y las disciplinas del currículo o la escolarización. En estos últimos treinta años de producción académica y de luchas del Movimiento Pedagógico, son muchos los temas, los problemas y los conceptos que han diversificado la producción de saber en el campo profesional y disciplinar de la pedagogía y los estudios en educación. Sin embargo, cuando el campo profesional no va acompañado de un campo disciplinar fortalecido, los ritmos de los cambios de las instituciones donde se forman esos/as profesionales no son los mismos de los saberes y las disciplinas que circulan o se producen en ellos. Con facilidad, la institución queda convertida en un espacio de profesionalización ajeno al campo disciplinar. Es por ello que, en el caso de las facultades de educación, sólo son comprendidas como espacios para la formación de maestros y maestras, nunca como escenario de producción de saber sobre la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la historia, las preguntas epistémicas sobre el saber de lo educativo, entre otros asuntos. Estos saberes hacen parte del campo disciplinar y es lo que intentamos proponer: formar los maestros y las maestras en relación con este campo contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación.

Ante el riesgo de una institución formadora de maestros y maestras en clave de competencias vinculadas de manera exclusiva al desempeño de las instituciones escolares, el aula y la enseñanza de saberes y disciplinas que hacen parte del currículo, queremos recordar aquí las luchas magisteriales por un maestro y una maestra entendidos como intelectuales, quienes investigan y son copartícipes de la construcción de proyectos educativos que den respuesta a diversas problemáticas en los contextos en que se desarrollan. No podemos seguir legislando como si el maestro y la maes-

tra se desempeñaran solo como enseñantes, exclusivamente dedicados a los problemas de la institución escolar y del aula, ajenos a la producción de saber en el campo disciplinar y profesional de los estudios en educación y pedagogía. Es como si pensáramos que la medicina y las ciencias de la salud tuvieran que dedicar todos sus esfuerzos investigativos para formar médicos cuyo desempeño sea exclusivamente para las entidades promotoras de salud (EPS). Las instituciones formadoras de maestros y maestras no pueden aceptar que se imponga una concepción del maestro y la maestra ajenos a las producciones de saber en torno a la educación, la pedagogía, el currículo, la didáctica, las teorías del aprendizaje, la investigación sobre la enseñanza, entre otros campos de investigación. No debemos renunciar a la idea de formar un maestro y una maestra vinculados/as a las producciones de saber en Colombia y en el mundo.

### **La etnoeducación en la Resolución 5443: ¿una regulación de espaldas a los movimientos indígenas y afro?**

A lo largo de este escrito hemos presentado algunas de las pretensiones de la resolución frente a la educación propia de los movimientos sociales y étnicos. Hemos mostrado cómo esta resolución del Ministerio de Educación pretende controlar tanto a las instituciones formadoras de maestros y maestras, como a la competencia en lenguas indígenas de quienes aspiren a ser "etnoeducadores/as". ¿Certificarán las instituciones educativas la competencia en esas lenguas? ¿Cómo? ¿Serán lingüistas o antropólogos/as quienes certifiquen esas lenguas? No sabemos, pero creemos que la pregunta más radical sería: ¿la competencia en la lengua de un pueblo indígena hace competente a alguien para ser "educador/a" de ese pueblo? ¿Enseñar ciencias en emberá o tulle hace a alguien educador/a de esos pueblos? ¿Qué de lo dicho por los pueblos indígenas y otros grupos étnicos, acerca de la formación de sus maestros y maestras, se retomó en esta resolución?

Sin pretender convertirnos en voceros de los grupos étnicos colombianos, advertimos que no “hablamos por ellos”, que no somos “expertos” en antropología o lingüística —disciplinas académicas que suelen estar más vinculadas con los movimientos étnicos en Colombia— y nos atrevemos, desde nuestro interés por los estudios interculturales en educación, a plantearle algunos cuestionamientos a las implicaciones implícitas de la concepción que la Resolución 5443 tiene de la etnoeducación. De ninguna manera esperamos que los debates académicos y políticos sobre los movimientos étnicos y sociales hagan parte del articulado de una resolución; sin embargo, proponemos que en toda la legislación se expliciten las concepciones de toda índole sobre aquello legislado. Usar la expresión “etnoeducación”, de hecho, dice mucho más sobre los/as legisladores/as que sobre los asuntos de la educación de los pueblos indígenas, afros, raizales y rom. En nuestra opinión, esta designación sigue promoviendo una idea de la educación de estos pueblos como si fuese un sistema educativo de minorías paralelo, pero que debe estar subordinado al sistema educativo nacional. En esa dirección es perfectamente comprensible que el funcionariado del Ministerio de Educación Nacional desoiga las voces de los movimientos indígenas que promueven una educación propia y que, en muchas ocasiones, encuentran a la educación “occidental” o de los “blancos” como etnocida. Su ignorancia pedagógica radica en creer que la única forma de configuración de la praxis educativa es aquella de la enseñanza en la escuela.

Desde el punto de vista de la etnoeducación, el problema fundamental es que el currículo nacional respete las especificidades de la cultura de cada pueblo, sin detrimento de alcanzar las competencias de todo/a niño/a escolarizado/a. Sin embargo, desde la perspectiva de la reclamación de una educación propia o de la educación bilingüe intercultural, lo que está en cuestión no es el porcentaje asignado por la legislación nacional a las especificidades culturales del currículo local;

el problema es la escuela en su totalidad. No se trata de enseñar ciencias con la lengua de este o aquel pueblo indígena; el problema que tienen los movimientos étnicos es que la enseñanza de las ciencias y la concepción que se tiene de ciencias vulnera su visión del mundo, la subordina, hace que los saberes ancestrales se presenten como míticos frente a la ciencia. En nuestra opinión, estas preguntas radicales que los movimientos indígenas y otros grupos étnicos plantean a las pretensiones de un currículo nacional y, a su vez, atento a los problemas locales, no son tenidas en cuenta por los/as legisladores/as y, sin embargo, son de carácter pedagógico absolutamente relevante. Esta resolución impone a los movimientos étnicos colombianos una manera de pensar la formación de sus maestros y maestras ajena a sus cosmovisiones. Los/as legisladores/as desconocen las aspiraciones de los pueblos indígenas de tener una educación propia, inclusive en los niveles de la educación superior. Desconocen también que no todo contenido es per se ya un contenido formativo y que la legitimidad de esos contenidos y de los contenidos formativos está relacionada con el papel que cumplan dentro de un grupo cultural y su cosmovisión.

Las constituciones multiculturales de los años ochenta han sido duramente cuestionadas por los movimientos indígenas y afros por toda América Latina. De hecho, en Ecuador y Bolivia se han promulgado constituciones que presentan estos países como estados plurinacionales. Colombia sigue anclada en visiones multiculturalistas que respetan la diferencia siempre y cuando no se ponga en riesgo la institucionalidad o las formas de vida mayoritarias —el viejo esquema del *melting pot*—. Creemos que estamos en mora de abrir un diálogo intercultural en el cual podamos reconocer nuestras diferencias y aprender a vivir con ellas, sin disolver al otro en nuestras lógicas. De hecho, es hora de superar nuestra arrogancia para escuchar aquellas voces que reclaman una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias que tenga en cuenta el derecho a la supervivencia de diversos lenguajes

y cosmovisiones. Quizá sea hora de pensar en clave de educación propia de los grupos étnicos y dejarnos tocar por las reflexiones que allí se generan; ésto podría mostrarnos caminos nuevos para pensar la educación y la formación más allá de una escolarización moderna.

La Resolución 5443 no sólo desconoce las voces de los sujetos de la “etnoeducación” que abogan por una educación propia, sino que también los excluye de cualquier participación en la reflexión y la construcción de propuestas de formación de maestros y maestras, pues serían las instituciones formadoras, y no las comunidades indígenas o afros, las que generarán procesos de formación en las supuestas “competencias” de “el etnoeducador”.

### **A modo de conclusión**

Desde las luchas contra la hegemonía del discurso técnico del currículo a mediados de los años setenta (donde el maestro y la maestra no eran otra cosa que administradores/as del currículo, un currículo arrogantemente auto-proclamado “a prueba de tontos”), los maestros y las maestras del Movimiento Pedagógico y los/as académicos/as sensibles a los temas pedagógicos han resistido a toda forma que pretende negarles su condición de intelectuales y han reivindicado un saber sobre la enseñanza como propio. Esta reivindicación de los movimientos magisteriales no puede ser olvidada. Si esta resolución simplifica y trivializa el campo disciplinar y profesional de los estudios en educación y pedagogía —pues reduce los saberes que deben aportar a la formación de maestros y maestras a aquellos que están vinculados con el aula, la formación de los educandos, la escuela y el saber que enseña—, es hora de volver a reivindicar la formación de un maestro y una maestra atentos/as a las producciones de saber y produciendo saber ellos y ellas. De hecho, no podemos negar que la enseñanza es mucho más compleja que lo concebido en la resolución y que la simple adquisición de unas competencias profesionales

no parecer resolver el problema de la calidad de la educación y la enseñanza.

No podemos dejar que se siga legislando de espaldas a la producción de conocimiento en el campo disciplinar y profesional de los estudios en educación y pedagogía en Colombia. Son más de treinta años de investigación y financiación de la misma por parte del Estado, en algunas ocasiones. ¿Acaso esta resolución pretende mostrar que el dinero para financiar las investigaciones en educación y pedagogía ha sido malgastado? ¿Acaso no es importante vincular a los maestros y a las maestras desde su formación inicial con estas producciones de saber?

La peor consecuencia de la resolución es la eliminación, como pregrados, de las licenciaturas que forman maestros y maestras en educación especial, y otros campos como educación rural, educación comunitaria, educación popular, reeducación, pedagogía social, entre otras, las cuales desaparecen sin más. Esto es completamente absurdo. Pero aquello que hace aún más cuestionable esta resolución es el modo como concibe la educación de los pueblos indígenas y afros, el modo como desconoce los procesos y las luchas de esos pueblos, el modo como pretende hegemonizar, desde las instituciones formadoras de docentes, los proyectos de formación de maestros y maestras para sus propuestas de educación propia.

Quizá podamos obtener de toda esta penosa situación una lección, ya que estamos en temas educativos: no podemos atar la suerte de los estudios en educación y pedagogía (campo disciplinar) exclusivamente a la suerte de la práctica en el aula (campo profesional) en un área cualquiera del servicio educativo, pues desaparecido éste por efectos de una legislación avara que se escuda en criterios de calidad y cobertura para ahorrar en la atención educativa de poblaciones diversas, desaparece también la preocupación por la investigación y la producción de saber en ese campo. Nuestro problema no es de manera exclusiva la desaparición de programas de

formación de maestros y maestras; nuestro problema es que no hemos podido consolidar un campo disciplinar en los estudios en educación y pedagogía que resista los embates de una burocracia educativa incapaz.

## Referencias bibliográficas

Colombia, Congreso de la República, 1994, Leyes, Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, *Diario Oficial*, núm. 41.214, 8 de febrero, *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2004, Resoluciones, Resolución 1036 de 2004, por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en educación, 22 de abril, *Universidad El Bosque*, [en línea], disponible en: [http://www.ue-bosque.edu.co/html/organizacion/evplaneacion/acreditacion/Resolucion\\_1036\\_2004.pdf](http://www.ue-bosque.edu.co/html/organizacion/evplaneacion/acreditacion/Resolucion_1036_2004.pdf)

\_, 2010, Resoluciones, Resolución 5443 del 30 de junio, por la cual se definen las características específicas de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones, *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-238090\\_archivo\\_pdf\\_resolucion\\_5443.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf)

Colombia, Presidencia de la República, 1997, Decretos, Decreto 3012 de 1997, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores, 19 de diciembre, *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf)

\_, 1998, Decretos, Decreto 272 de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones, 11 de febrero, *Diario Oficial*, núm. 43.238, del 16 de febrero, *Presidencia de la República*, [en línea], disponible en: [http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf)

\_, 2009, Decretos, Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, 9 de febrero, *DMS Ediciones e investigaciones*, [en línea], disponible en: [http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/decretos/2009/DECRETO\\_366\\_DE\\_2009.htm](http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/decretos/2009/DECRETO_366_DE_2009.htm)

Elliot, John, 1989, "Entrevista a John Elliot", *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, núm. 172, jul.-ago., pp. 17-22.

\_, 2002, "La reforma educativa en el Estado evaluador", *Perspectivas*, vol. xxxii, núm. 3, sep., pp. 23-29.

---

## Referencia

Runge Peña, Andrés Klaus y Juan Felipe Garcés Gómez, "Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-julio, 2010, pp. 187-199.

Original recibido: julio 2010

Aceptado: julio 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---