

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE
MAESTROS EN EL SER Y EN EL SABER HACER EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA GUSTAVO COTE URIBE**

MARLENE MERCEDES DÍAZ OÑATE



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGODÍA
BUCARAMANGA
2009**

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE
MAESTROS EN EL SER Y EN EL SABER HACER EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA GUSTAVO COTE URIBE**

MARLENE MERCEDES DÍAZ OÑATE

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Pedagogía**

**Directora
YOLIMA BELTRÁN VILLAMIZAR
Doctora en Teoría y Política Educativa y Educación
Comparada e Internacional**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGODÍA
BUCARAMANGA
2009**

Contenido

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
2. JUSTIFICACIÓN	16
3. OBJETIVOS	18
3.1 Objetivo general.....	18
3.2 Objetivos específicos	18
4. MARCO TEÓRICO	19
4.1 MARCO HISTÓRICO.....	19
4.1.1 Historia de Formación Maestros en Colombia.	19
4.2 MARCO REFERENCIAL.....	25
4.2.1 Fundamentación Pedagógica.....	25
4.2.2 Teorías, enfoques y modelos en la fundamentación pedagógica.....	28
4.2.3 Procesos de Resignificación.	34
4.2.4 Núcleos del Saber Pedagógico.....	36
4.2.5 Aproximación al Significado de los Núcleos del Saber Pedagógico.....	37
4.2.6 Formación profesional del educador y núcleos del saber pedagógico. .	48
4.2.7 Investigación Educativa y Pedagógica	54
4.2.8 Antecedentes Investigativos del Contexto Nacional.....	67
4.2.9 Antecedentes Investigativos del Contexto Internacional	81
5. MARCO LEGAL	109
5.1 Ley General de Educación.....	109
5.2 Decreto Estatuto Profesionalización Docente.....	109
5.3 Decreto Sobre el Ejercicio de la Profesión Docente	109
5.4 Decreto Organización y Funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores	109
6. METODOLOGÍA	115
6.1 TIPO DE ESTUDIO	115
6.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	119
6.3 PROCESO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	119
6.4 PROCESO DE ANÁLISIS	120
6.5 VALIDEZ INTERNA.....	121
6.6 PROCEDIMIENTO	121
6.6.1 Taller 1: ¿Dónde Estoy Ahora?.....	121
6.6.2 Taller 2: Filosofía de la Vida.....	122
6.6.3 Taller 3. ¿Cuál es mi visión personal?.....	124
6.6.4 Taller 4. ¿Cuáles son mis creencias?.....	126
6.6.5 Taller 5: ¿Cuáles son mis Valores?	131
6.6.6 Taller 6: Mi Propia Historia.....	134
CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	146

LISTA DE TABLAS

<u>Tabla 1. ¿Dónde Estoy Ahora?</u>	<u>Pág. 121</u>
<u>Tabla 2. Verbo que Describa un Propósito en la Vida</u>	<u>122</u>
<u>Tabla 3. Sustantivo: a quién esta dirigido el propósito</u>	<u>123</u>
<u>Tabla 4. Aspectos a quien va dirigida su Visión</u>	<u>124</u>
<u>Tabla 5. Lo que Desea Alcanzar</u>	<u>125</u>
<u>Tabla 6. Cuales son mis Creencias: Gente</u>	<u>126</u>
<u>Tabla 7. Cuales son mis Creencias: Trabajo</u>	<u>127</u>
<u>Tabla 8. Cuales son mis Creencias: Familia</u>	<u>128</u>
<u>Tabla 9. Cuales son mis Creencias: Educación</u>	<u>129</u>
<u>Tabla 10. Cuales son mis Creencias: Dinero</u>	<u>130</u>
<u>Tabla 11. ¿Cuáles son mis valores?</u>	<u>131</u>
<u>Tabla 12. Si los Valores son Intrínsecos o Extrínsecos?</u>	<u>132</u>
<u>Tabla 13. Los valores son Adquiridos o Nacen con ellos</u>	<u>133</u>
<u>Tabla 14. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi núcleo Familiar?</u>	<u>134</u>
<u>Tabla 15. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Colegio?</u>	<u>135</u>
<u>Tabla 16. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Grupo Amigos?</u>	<u>136</u>

LISTA DE GRÁFICAS

<u>Gráfica 1. ¿Dónde Estoy Ahora?</u>	<u>Pág. 121</u>
<u>Gráfica 2. Verbo que Describa un Propósito en la Vida</u>	<u>122</u>
<u>Gráfica 3. Sustantivo: a quién esta dirigido el propósito</u>	<u>123</u>
<u>Gráfica 4. Aspectos a quien va dirigida su Visión</u>	<u>124</u>
<u>Gráfica 5. Lo que Desea Alcanzar</u>	<u>125</u>
<u>Gráfica 6. Cuales son mis Creencias: Gente</u>	<u>126</u>
<u>Gráfica 7. Cuales son mis Creencias: Trabajo</u>	<u>127</u>
<u>Gráfica 8. Cuales son mis Creencias: Familia</u>	<u>128</u>
<u>Gráfica 9. Cuales son mis Creencias: Educación</u>	<u>129</u>
<u>Gráfica 10. Cuales son mis Creencias: Dinero</u>	<u>130</u>
<u>Gráfica 11. ¿Cuáles son mis valores?</u>	<u>131</u>
<u>Gráfica 12. Si los Valores son Intrínsecos o Extrínsecos?</u>	<u>132</u>
<u>Gráfica 13. Los valores son Adquiridos o Nacen con ellos</u>	<u>133</u>
<u>Gráfica 14. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi núcleo Familiar?</u>	<u>134</u>
<u>Gráfica 15. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Colegio?</u>	<u>135</u>
<u>Gráfica 16. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Grupo Amigos?</u>	<u>136</u>

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<u>ANEXO A. ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DOCENTES DEL CENTRO EDUCATIVO GUSTAVO COTE URIBE</u>	<u>147</u>
<u>ANEXO B. PROPUESTA FORMACION DE MAESTROS REQUISITO DE INGRESO</u>	<u>155</u>
<u>ANEXO C. TALLER N° 1. ¿DÓNDE ESTOY AHORA?</u>	<u>168</u>
<u>ANEXO D. TALLER N° 2. FILOSOFÍA DE LA VIDA</u>	<u>170</u>
<u>ANEXO E. TALLER N° 3. ¿CUÁL ES MI VISIÓN PERSONAL?</u>	<u>172</u>
<u>ANEXO F. TALLER N° 4. ¿CUÁLES SON MIS CREENCIAS?</u>	<u>175</u>
<u>ANEXO G. TALLER N° 5. ¿CUÁLES SON MIS VALORES?</u>	<u>176</u>
<u>ANEXO H. TALLER N° 6. MI PROPIA HISTORIA...</u>	<u>182</u>

RESUMEN

TITULO: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL SER Y EN EL SABER HACER EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUSTAVO COTE URIBE*

AUTOR: MARLENE MERCEDES DÍAZ OÑATE**

PALABRAS CLAVES: Construcción, formación de maestros, Institución Educativa

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO:

Como investigación educativa, esta propuesta mostrará una opción de formación docente enfocada en dos aspectos fundamentales: el ser y el saber hacer de los docentes. Es claro que ser maestro en cualquier contexto es siempre una gran responsabilidad social. Esto implica que esta labor debe ser realizada por personas con un alto nivel de formación académica y una dimensión trascendental bien fundamentada. Sin embargo, ser maestro en el contexto de las instituciones oficiales del Municipio de Bucaramanga del Norte de la Ciudad es aún más exigente debido a las condiciones particulares que esta comunidad educativa debe afrontar día a día para lograr encontrarle sentido a su vida y seguir superando las grandes dificultades que a todo nivel tienen que vivir. Más que el saber científico, lo que realmente trasciende en esta población es la d maestro, su interés en reconocer las características de sus educandos y su gran capacidad de trascender en ellos y hacerles cambiar la visión de si mismos y del mundo que les rodea.

Por lo tanto, el maestro designado para esta institución debe contar con unas competencias básicas en su ser y en su saber hacer que contribuyan al éxito del proyecto educativo institucional.

Un programa permanente de capacitación docente bidireccional (formación en el ser y en el saber hacer)' permite fortalecer el personal docente y directivo docente, generando compromiso y responsabilidad individual que luego se despliegue como procesos naturales y espontáneos. Así, todo el personal entra en la dinámica de comprender la importancia de formarse más en ser mejores seres humanos para formar mejor a otros, independiente del momento en que logre vincularse al proceso. De esta manera, se logrará avanzar hacia procesos colectivos de calidad y responsabilidad social.

* Tesis

** Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Yolima Beltrán Villamizar, Directora.

SUMMARY

TITLE: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL SER Y EN EL SABER HACER EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GUSTAVO COTE URIBE *

AUTHOR: MARLENE MERCEDES DÍAZ OÑATE **

KEY WORDS: Construction, teacher training, Educational Institution

CONTENT DESCRIPTION:

As educational research, this proposal will show a choice of teacher training focused on two aspects: the self and the expertise of teachers. It is clear that being a teacher in any context is always a great social responsibility. This means that this work must be done by people with a high level of academic training and a well-founded transcendental dimension. However, being a teacher in the context of the official institutions of the municipality of Bucaramanga North of the City is even more demanding due to the specific conditions that this educational community must face every day to make sense of their lives and continue to overcome the great difficulties at all levels have to live. Rather than scientific knowledge, which really transcends this population is d teacher, his interest in recognizing the characteristics of their learners and their great ability to transcend them and make them change their view of themselves and the world around them.

Therefore, the teacher appointed to this institution must have basic skills in their being and their know-how to ensure the success of the institutional education project.

A regular program of teacher training bidirectional (training in the being and know-how) 'allows to strengthen the teaching staff and management, generating commitment and individual responsibility which is then deployed as natural and spontaneous processes. Thus, all personnel entering the dynamics to understand the importance of forming longer to be better human beings for better training others, independent of the time they managed to tie the process. Thus, progress was made towards quality processes and collective social responsibility.

* Thesis

** Santander Industrial University, Human Science Faculty, Education School, Pedagogy Master.
Yolima Beltrán Villamizar, Director

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene gran pertinencia en la medida en que responde a una de las mayores preocupaciones que manifiesta el gobierno central, a través del Ministerio de Educación Nacional -MEN- por mejorar la calidad de la educación. De igual manera, muchas instituciones de Educación Superior tanto a nivel nacional como internacional han participado en permanentes discusiones académicas en busca de propuestas en tomo a mejorar la formación de docentes como una vía para asegurar una mejor calidad educativa.

Un ejemplo concreto es el compromiso adquirido por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta universidad con el apoyo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación - ASCOF ADE-, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- y la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI- han creado espacios de encuentro y han convocado a los maestros en formación y maestros en ejercicio a fin de compartir conocimientos e identidades culturales de Iberoamérica y de esta manera, poder compartir experiencias que permitan construir orientaciones contextualizadas en las regiones, países, localidades y poblaciones.

Como investigación educativa, esta propuesta mostrará una opción de formación docente enfocada en dos aspectos fundamentales: el ser y el saber hacer de los docentes. Es claro que ser maestro en cualquier contexto es siempre una gran responsabilidad social. Esto implica que esta labor debe ser realizada por personas con un alto nivel de formación académica y una dimensión trascendental bien fundamentada. Sin embargo, ser maestro en el contexto de las instituciones oficiales del Municipio de Bucaramanga del Norte de la Ciudad es aún más exigente debido a las condiciones particulares que esta comunidad educativa debe afrontar día a día para lograr encontrarle sentido a su vida y seguir superando las

grandes dificultades que a todo nivel tienen que vivir. Más que el saber científico, lo que realmente trasciende en esta población es la d maestro, su interés en reconocer las características de sus educandos y su gran capacidad de trascender en ellos y hacerles cambiar la visión de si mismos y del mundo que les rodea.

Por lo tanto, el maestro designado para esta institución debe contar con unas competencias básicas en su ser y en su saber hacer que contribuyan al éxito del proyecto educativo institucional.

Un programa permanente de capacitación docente bidireccional (formación en el ser y en el saber hacer)' permite fortalecer el personal docente y directivo docente, generando compromiso y responsabilidad individual que luego se despliegue como procesos naturales y espontáneos. Así, todo el personal entra en la dinámica de comprender la importancia de formarse más en ser mejores seres humanos para formar mejor a otros, independiente del momento en que logre vincularse al proceso. De esta manera, se logrará avanzar hacia procesos colectivos de calidad y responsabilidad social.

Esta propuesta se plantea como una posible salida ara otras instituciones con características muy similares que están vivenciando situaciones semejantes con respecto al desempeño de los docentes, debido a las nuevas políticas de contratación concursos docentes, y asignación de vacantes. Por otra parte, desde la responsabilidad social que compete a quienes dirigen una institución educativa, esta investigación los invitará a pensar en otras propuestas que sirvan para solucionar problemas de su contexto inmediato que puedan socializar con otros colegas.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Ser docente es una vocación más que una profesión dado que implica poseer unas características personales y de formación muy especiales para lograr desarrollar procesos de calidad en quienes se educa.

Sin embargo, aunque no todas las personas se forman para esta labor, por circunstancias diversas, algunas asumen esta responsabilidad. De esta manera, es posible encontrar profesores, docentes y maestros. Sea cual fuere la condición, muy probablemente todos aspiran a hacer lo mejor que pueden para cumplir con los objetivos institucionales.

Como consecuencia, es posible encontrar en instituciones personas con grandes capacidades académicas y personales que colaboran para dinamizar los procesos institucionales hasta lograr altos grados de calidad. Por otra parte, otro grupo necesita con urgencia un acompañamiento en su quehacer pedagógico, a fin de hablar todos en el mismo idioma y alcanzar procesos educativos más efectivos y de mejoramiento continuo.

Es el caso del personal directivo y directivo docente de la institución Gustavo Cote Uribe, ubicada en la Cra. 5 N° 15D- 23 Norte María Paz. Debido a que ésta es una institución de carácter oficial, la asignación de maestros obedece a las políticas nacionales, lo cual significa que allí se encuentren docentes de formación (quienes se educaron en la universidad dentro de los programas de licenciatura que los acredita como docentes) y docentes por profesión (quienes siendo profesionales en distintas áreas fueron nombrados como docentes). Algunos de estos docentes no ingresan a la institución al inicio del año escolar, y otros son cambiados cuando apenas han logrado iniciar su proceso de adaptación a la institución. Esta situación genera obviamente desajustes en los procesos pedagógicos y complicaciones en el clima escolar, tanto entre nivel de estudiantes como entre

docentes y directivos docentes. El Ministerio de Educación, en su afán de subsanar esta situación, ofrece algunos programas a docentes que, en muchas ocasiones, no satisfacen las necesidades reales de las instituciones; no hay un proceso de seguimiento que asegure el cumplimiento de su propósito, o en otras oportunidades, los docentes sencillamente no los toman o los hacen por cumplir un requisito de ley. De igual manera, desde la dirección de la institución se han ofrecido talleres de capacitación, los cuales han sido realizados de manera aislada, es decir, no como un proceso formal estructurado y sin contar con el consenso de los docentes.

Por otra parte, la capacitación ha girado en torno a algunos aspectos del saber, pero el ser docente no sólo implica tener un conocimiento científico, sino comprometerse con el proceso de formación de los estudiantes. Para poder ser un apoyo permanente, orientar, ser apoyo emocional y transmitir esperanza a estudiantes como los que asisten a esta institución educativa, se requiere ser un ser humano con valores y riqueza interior que pueda compartir; se requieren docentes que puedan formar para la vida, para el trabajo, para la convivencia. La necesidad de la capacitación en estos aspectos se hace evidente en las situaciones conflictivas entre docentes y estudiantes que se deben solucionar día a día.

En este orden de ideas, es fundamental contar con un proceso de formación permanente de maestros en su ser y en su saber hacer como una política institucional para que responda a las necesidades reales del contexto sociocultural de la institución Gustavo Cote Uribe y que trascienda a la población estudiantil.

Surge aquí la pregunta: ¿Cómo estructurar colectivamente un proyecto institucional de formación permanente y participativo en el ser y en el saber hacer de los maestros de la Institución Educativa Gustavo Cote Uribe para mejorar su práctica pedagógica?

A partir de este problema se originan preguntas tales como:

- * ¿Qué aspectos del desempeño docente en cuanto al ser y el saber hacer requieren un acompañamiento y fortalecimiento?
- * ¿Cuáles estrategias de formación docente a nivel institucional son necesarias para mejorar el desempeño docente?
- * ¿Cómo apoyar y acompañar a los docentes que ingresan a la institución en diferentes momentos del año escolar y que, además, no son docentes de formación para que su desempeño sea el esperado?
- * ¿Cómo es posible institucionalizar un programa de capacitación docente y asignarle los espacios que se requieren para llevarlo a cabo?

2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene gran pertinencia en la medida en que responde a una de las mayores preocupaciones que manifiesta el gobierno central, a través del Ministerio de Educación Nacional –MEN- por mejorar la calidad de la educación. De igual manera, muchas instituciones de Educación Superior tanto a nivel nacional como internacional han participado en permanentes discusiones académicas en busca de propuestas en torno a mejorar la formación de docentes como una vía para asegurar una mejor calidad educativa: ésta es una de las áreas donde la institución educativa necesita formarse.

Un ejemplo concreto es el compromiso adquirido por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta universidad con el apoyo de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE-, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- y la Organización de Estados Iberoamericanos- OEI- han creado espacios de encuentro y han convocado a los maestros en formación y maestros en ejercicio a fin de compartir conocimientos e identidades culturales de Iberoamérica y de esta manera, poder compartir experiencias que permitan construir orientaciones contextualizadas en las regiones, países, localidades y poblaciones.

Como investigación educativa, esta propuesta mostrará una opción de formación docente enfocada en dos aspectos fundamentales: el ser y el saber hacer de los docentes. Es claro que ser maestro en cualquier contexto es siempre una gran responsabilidad social. Esto implica que esta labor debe ser realizada por personas con un alto nivel de formación académica y una dimensión trascendental bien fundamentada. Sin embargo, ser maestro en el contexto de la institución Gustavo Cote Uribe es aún más exigente debido a las condiciones particulares que esta comunidad educativa debe afrontar día a día para lograr encontrarle sentido a su vida y seguir superando las grandes dificultades que a todo nivel

tienen que vivir. Más que el saber científico, lo que realmente trasciende en esta población es la actitud del maestro, su interés en reconocer las características de sus educandos y su gran capacidad de trascender en ellos y hacerles cambiar la visión de sí mismos y del mundo que les rodea. Por lo tanto, el maestro designado para esta institución debe contar con unas competencias básicas en su ser y en su saber hacer que contribuyan al éxito del proyecto educativo institucional.

Un programa permanente de capacitación docente bidimensional (formación en el ser y en el saber hacer) permite fortalecer el personal docente y directivo docente, generando compromiso y responsabilidad individual que luego se despliegue como procesos naturales y espontáneos. Así, todo el personal entra en la dinámica de comprender la importancia de formarse más en ser mejores seres humanos para formar mejor a otros, independiente del momento en que logre vincularse al proceso. De esta manera, se logrará avanzar hacia procesos colectivos de calidad y responsabilidad social.

Esta propuesta se plantea como una posible salida para otras instituciones con características muy similares que están vivenciando situaciones semejantes con respecto al desempeño de los docentes, debido a las nuevas políticas estatales de contratación y asignación de vacantes a docentes de formación y profesionales de otras áreas. Por otra parte, desde la responsabilidad social que compete a quienes dirigen una institución educativa, esta investigación los invitará a pensar en otras propuestas que sirvan para solucionar problemas de su contexto inmediato que puedan socializar con otros colegas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Construir colectivamente una propuesta participativa de formación continua de maestros en el ser y en el saber hacer en la institución educativa Gustavo Cote Uribe.

3.2 Objetivos específicos

- * Identificar los aspectos del desempeño docente en su ser y en su saber hacer que requieren capacitación inmediata.

- * Identificar las estrategias de formación docente que inciden en el desempeño del docente.

- * Establecer los mecanismos y componentes del acompañamiento en torno a aspectos del ser y del saber hacer del maestro.

- * Diseñar estrategias para estructurar el programa de formación docente en el colegio.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 MARCO HISTÓRICO

4.1.1 Historia de Formación Maestros en Colombia¹.

El proyecto de reforma educativa de la fracción del radicalismo liberal se impone en la Constitución Federal de Rionegro de 1863.

Los alcances de la reforma propuesta adquieren significado especial en el desarrollo histórico de la educación al declarar que el Estado está obligado a ofrecer educación gratuita y obligatoria a la población (Decreto Orgánico del 10 de Noviembre de 1870).

La reforma generó dos grupos de opiniones, radicalmente opuesto: los “instruccionista” o los “ignorantistas”.

Los “instruccionistas”, de tendencia proclive a la masonería (partidaria del laicismo, mayor tolerancia religiosa y abocaba por la separación del Estado y la Iglesia en los asuntos públicos) defensores de la reforma fueron apegados a la formula liberal que concebía al sistema de enseñanza y la instrucción pública como la palanca impulsadora de la libertad, previa al progreso.

Los ignorantistas (opositores procedentes de la Iglesia Católica, de tendencia conservadurista de la colonia y del naciente “partido católico” orientado por Miguel Antonio Caro desde el periódico “El Tradicionalista) enemigos de la reforma por considerar que la obligatoriedad y gratuidad en el plano educativo implicaba la

¹MORA MORA, Reynaldo, PIÑERES ROYERO, Fernando. Investigadores del Grupo de investigación “Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano”, reconocido y escalafonado por Colciencias.

intromisión del Estado en valores supremos del individuo: su religiosidad. En 1872 organizan la “sociedad católica” encargada de la defensa de la religión considerada en peligro por parte de los radicales anticlericales, pregoneros desde las Sociedades Democráticas del proteccionismo de Estado.

El Movimiento opositor al Decreto Orgánico de los radicales suscitó el clamor de jefes políticos locales y regionales, gamonales y hacendados que veían en la educación del pueblo un instrumento para perder su poder. Es por eso que la llamada “Guerra de las Escuelas” se convirtió en un detonante movilizadora de las masas populares contra la educación pública y laica, mediante la manipulación de su “ethos” religioso y de apego paternalista de las estructuras heredadas del colonialismo español².

La expresión de la Guerra de las escuelas (1876) se expresaba en las regiones como una resistencia abierta a la labor educadora del maestro y el desestímulo de los alumnos para que asistieran a las escuelas.

Por encima de tales divergencias y posiciones, el radicalismo aporta una visión y actitud integradora y coordinadora a la situación educativa y cultural del país: se pensó en una administración centralizada y controlada por la Dirección Nacional de Instrucción Pública adscrita a la Secretaría del Interior; la comunidad de alumnos, maestros y padres de familia sería el soporte social del proyecto educativo, de relativa efectividad; una estrategia financiera que comprometía al Estado central, los estados federales y distritos municipales; para el nivel de educación superior se organizó la Universidad Nacional (1886), bajo la presidencia del General Santos Acosta y sus primer rectores Ezequiel Rojas y Manuel Ancizar.

Para contribuir a la formación de maestros llegó al País, en 1872, la primera misión pedagógica alemana conformada por nueve educadores formados en las

² HELG, Aline. La educación en Colombia 1918 – 1980. En: Nueva Historia de Colombia, Tomo III. Bogotá: Planeta, 1987.

modernas teorías pedagógicas de Pestalozzi y Froebel. Se organizaron más de 20 Escuelas Normales en los distintos Estados y se fundó la revista La Escuela Normal para difundir las teorías pedagógicas del momento y los desarrollos normativos del sistema educativo.

En los resultados cuantitativos se expresa el rápido crecimiento de la escuela elemental comparada con la situación educativa en la primera mitad del siglo XIX: de 22.000 niños que concurrían a las escuelas se pasó a 60.000 en 1870, y 1870 a 70.000. En 1876 funcionaban en el país 1.464 escuelas con 79.123 pero en 1880, como resultado de la guerra y la crisis económica se paraliza la reforma el número de escuelas y escolares baja a 1.395 y 71.500, respectivamente.

Los efectos sobre la estructura educativa significó un retroceso histórico para el país, pues cerca de mil maestros formados por la Misión Alemana perecieron en las guerras de finales de siglo y el proyecto de Escuelas Normales como formadores quedó frustrada y a los maestros activos que quedaron se les obligó a continuar su condición de subordinado frente al poder religioso y se le despojó de su autonomía intelectual y social con el modelo pedagógico impuesto en el Proyecto Regenerador de 1886.

En la región Caribe, el estudio por las temáticas de Educación y Pedagogía ha venido adquiriendo importancia institucional como trabajo individual y colectivo, lo cual ha permitido obtener resultados que para el presente caso sirven de base para desarrollar un plan de investigaciones³.

En los años 90, han sido la Constitución Política, la Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, el Decreto 272 de 1998 y otras leyes, los elementos dinamizadores de los procesos de investigación con miras a dar cuenta del desarrollo de estas temáticas, desde donde es posible reconocer hechos que expresan el testimonio

³ Ibid.

de comunidades académicas que hoy permiten rastrear desde una arqueología los procesos de reconstrucción de saberes, disciplinas y problemas que se configuran como resultado de reflexiones prácticas, valores y su respectiva inserción en grupos e instituciones⁴.

Es así como el espacio investigativo en Educación y Pedagogía que actualmente se da en este contexto, es el resultado de la fertilidad académica de sus actores que han venido legitimando y consiguiendo la visibilidad a sus acciones. Por ello, esta tradición construida en Educación y Pedagogía es incipiente.

La inclinación creciente por esta investigación es evidente en cuanto a la capacidad de conformación de redes y centros, por citar algunos: Red de Investigadores en Educación y Pedagogía, REDIEP, que agrupa docentes-Investigadores de la ciudad de Barranquilla, la constitución del Grupo de Investigación: Educación, Cultura y Pedagogía en el Estado Soberano de Bolívar, liderado por la Universidad Simón Bolívar, inscrito en Colciencias.

Esta inclinación creciente por la problemática educativa-pedagógica responde sin duda a varios hechos: uno a la exigencia de la realidad social educativa a través de la investigación, la docencia y la extensión que propician las Instituciones de Educación Superior. Otro, en el contexto general de la reorientación de los estudios en educación a nivel de las Escuelas Normales Superiores, las Facultades de Educación, los Postgrados en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado en la formación del futuro investigador en Educación y Pedagogía aparece la necesidad de abordar los hechos educativos y pedagógicos pasados y presentes desde la investigación formativa y científica a fin de articularla alrededor de diversas miradas, lo que desde luego conduce a la revisión de planteamientos del quehacer educativo-pedagógico. Hay trabajos que dan cuenta de lo anterior: como Educación y Cultura en el estado soberano del

⁴BOHÓRQUEZ C., Luis A. La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones Culturales de Colombia.

Magdalena (1857-1886) de Luis Alarcón, 1998; Aproximación Histórica a la formación de maestros públicos en Colombia (1880-1920): Una mirada sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres, Bogotá, Medellín, Santa Marta y Socorro de Marlene Sánchez, 1998⁵.

El análisis de la formación de docentes en nuestra sociedad, debe ser investigado históricamente, si se busca dar una solución a los problemas que se debaten en la actualidad acerca de las Facultades de Educación y en general a la formación de docentes.

La orientación pedagógica en las Facultades de Educación está todavía enraizada en una pedagogía tradicional que concibe el conocimiento de manera operativa y normativa; el maestro debe proceder de tal o cual forma en la enseñanza y debe cumplir con una reglamentación asignada a su oficio.

Tres instituciones han formado maestros en nuestra historia: la Iglesia durante la Colonia, las Normales que surgen durante el siglo XIX y las Facultades de Educación fundadas durante el siglo XX. Son las Normales las primeras instituciones del saber pedagógico y por tanto, formadoras de un sujeto diferenciado y reconocido como tal, mediante ese saber; pero éstas nacieron inscritas en diversos conjuntos de relaciones entre el saber pedagógico y otros conjuntos de saberes heredados de la Colonia que pugnaban por parecer o predominar en la práctica pedagógica colombiana.

La diferencia entre el maestro formado en el pensamiento colonial y el maestro formado por las Normales, es posible establecerla, si se piensa desde la institución, su saber, el sujeto de ese saber y su práctica. Sólo así se podrá

⁵FOZ y FOZ, Pilar. Mujer y educación en Colombia siglos XVI-XIX. Santafé de Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 1997.

analizar la permanencia, la diferencia o la separación entre estas instancias en los diferentes períodos de la historia de la Pedagogía.

No puede hablarse de cortes totales; bien conocido es que la influencia de la Iglesia en la cultura y la enseñanza se vio sometida a una serie de discontinuidades que pusieron en entredicho su hegemonía cultural y pedagógica durante el siglo XIX.

Corresponde, pues, a la historia, la palabra, mostrar el carácter de nuestras instituciones formadoras de docentes; los resultados del proyecto propuesto contribuirán a un diagnóstico de la concepción pedagógica por ellas difundida y practicada.

Aunque en la actualidad se enseñe a los maestros teorías pedagógicas modernas, éstas siguen coexistiendo con una práctica pedagógica de carácter tradicional que se ha convertido en un obstáculo de conocimiento, tanto para la formación del maestro, en las teorías o ciencias que le corresponderá enseñar, como para una formación pedagógica del más alto nivel.

La forma de existencia del saber pedagógico en nuestro país, no ha acogido los desarrollos de la pedagogía como disciplina que busca un estatuto teórico y aplicado, apoyándose en avances de otros campos del conocimiento. Por tanto, se carece de instituciones formadoras de docentes capaces de apropiarse social y culturalmente modelos pedagógicos, capaces de infundir, investigar y experimentar un saber pedagógico de la más alta calidad que supere los estrechos marcos de la pedagogía tradicional⁶.

⁶ECHEVERRI, A. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Revista Educación y Pedagogía. Nº16, (1996); p. 71 - 105.

4.2 MARCO REFERENCIAL

4.2.1 Fundamentación Pedagógica

4.2.1.1 La necesidad de una tradición crítica en la construcción de un saber. “No se pretende, ni es posible, en este espacio, hacer una descripción diagnóstica de los fenómenos que han rodeado las instituciones formadoras de maestros y, en particular, las escuelas normales superiores. Sin embargo, existe un factor que es imposible desconocer en el intento por adelantar un análisis de este tipo de formación: la ausencia de una tradición crítica”⁷.

Nos referimos a la tradición, no como la historia pasiva por acumulación, sino la vivida en la cotidianidad, desde el ejercicio de la reflexión, la argumentación, la investigación y la escritura. Las consecuencias de la falta de tradición crítica, aunque variopintas en su expresión, confluyen en un punto central: la precariedad en la construcción de un saber pedagógico y la lejanía de las ciencias y las disciplinas, puntos nodales que han afectado la reflexión sobre la didáctica⁸ en el interior de las instituciones formadoras de maestros.

A partir de las variadas propuestas que se han formulado sobre las escuelas normales en los últimos tres años en el país, se puede observar cómo éstas se aproximan a una definición de un saber propio, definición que les permitirá asumirse como productoras de saber pedagógico, ubicadas en una práctica y en una institución con una naturaleza específica.

Hasta hace muy poco la normatividad y la repetición habían colmado los espacios de la vida cotidiana normalista; esto había evitado que el maestro se reconociera

⁷Ibid. p. 71 - 105.

⁸KLAFKI, W. Sobre la relación entre didáctica y metódica. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 5. (1991); p. 85 - 108.

como intelectual. Tampoco los saberes eran reconocidos por el maestro como disciplinas con un ordenamiento teórico.

El conjunto de estos elementos impidió a la Normal construir una tradición crítica reelaborada a través de la escritura, con aproximaciones epistemológicas y hermenéuticas en relación con la naturaleza de la pedagogía.

La ausencia de una tradición crítica hace que todo lo que llega al ámbito de la institución escolar se transfiera, desdibujando lo anterior y dejando al descubierto aquello que subyace al interior de la institución: un amalgamamiento confuso que borra cualquier posibilidad de construcción propia, recontextualizada, reconceptualizada y resignificada.

La práctica pedagógica como espacio para la repetición, bien sea desde el manual, el texto, el maestro o los intereses del niño, escindió la pedagogía, las ciencias y las didácticas.

Para dotar al maestro de una especificidad, es necesario que éste se apropie de un saber⁹, una práctica y una institución; es decir, permitirle que la pedagogía, la enseñanza y la escuela hagan parte constitutiva de un proyecto particular para su formación.

De la relación antes señalada, saber-práctica-institución, se reflexiona brevemente sobre el saber pedagógico¹⁰.

Este saber, asumido como un recurso que reúne discursos -provenientes de diversas fuentes- sobre la enseñanza y la educación, cobra existencia como tal

⁹Al respecto, véase el prólogo de O. Zuluaga al libro *Mirar la Infancia de la pedagogía en Colombia*, de Sáenz y Salariaba, publicado por la Universidad de Antioquia y la Universidad de los Andes en 1998.

¹⁰ZULUAGA, O. El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. Ponencia presentada en: Simposio Colombo-Alemán, Medellín, 1999.

dentro de una práctica específica que le permita reconstruirse mediante procesos de investigación realizados en un contexto real y en el quehacer cotidiano de los maestros. La ausencia de la tradición crítica se evidencia claramente en el interior de las instituciones formadoras de maestros, porque no existe un referente propio, un tamiz, que permita leer y entender la pluralidad de discursos, así como tampoco existen procesos investigativos que permitan validar las experiencias, innovaciones, teorías y construir saber pedagógico.

Frente a este tema, la profesora Zuluaga agrega:

Así mismo, el saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cualitativos y normas, formando un cuerpo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que forma.

En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiere materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción con la sociedad¹¹.

Las escuelas normales recién comienzan a romper con el viejo esquema de la práctica como repetición, que iba recibiendo de manera desordenada las producciones de las ciencias para su repetición fragmentada, por la falta de un saber con el cual sustentar o debatir las relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Este rompimiento permite instaurar espacios de reflexión y de investigación que hagan de toda la Normal un lugar para conjugar el saber pedagógico, los saberes disciplinares y las propuestas didácticas.

En este orden de ideas, la profesora Zuluaga afirma: “Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico”¹².

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

En la configuración de dicho saber intervienen: los diferentes *objetos* en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas; los *conceptos* que lo conforman, lo cuales se definen, se aplican y se transforman de acuerdo con unas condiciones propias que nacen de la práctica misma; y los *sujetos* que nombran los objetos, usan los conceptos, métodos y procedimientos, y dotan de sentido su hacer y su saber.

La formación de un maestro demanda la necesidad de reflexionar sobre su quehacer cotidiano con categorías pedagógicas. Los elementos antes señalados se convierten en garantes y, a la vez en el punto de amarre para que cada institución pueda elegir entre las múltiples ofertas del ámbito de la producción intelectual pedagógica y que esa elección sea coherente, congruente y pertinente.

“Coherente por la consistencia interna del programa con los propósitos institucionales, congruente por la articulación entre los componentes del programa y pertinente por la correspondencia con las demandas de la sociedad¹³”.

4.2.2 Teorías, enfoques y modelos en la fundamentación pedagógica.

A continuación se presenta una aproximación a conceptos frecuentemente utilizados, con el propósito de aclarar los alcances que cada uno de ellos tiene en la formulación de los fundamentos teóricos correspondientes a las propuestas para la formación de maestros.

4.2.2.1 Teorías. Es frecuente el uso del concepto de teoría en el diseño de propuestas pedagógicas sin hacer un trabajo previo de ubicación y alcance de la teoría en los ámbitos de la fundamentación de las propuestas educativas. Generalmente, se entiende por teoría un cuerpo de conocimientos o creencias que permiten explicar hechos, situaciones o procesos en cualquier tiempo. La teoría

¹³OCHOA, M. La autoevaluación de las unidades académicas. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1997. Serie Programa para el Desarrollo de la Autoevaluación Institucional.

es, pues, un instrumento para establecer una explicación, interpretación, comprensión o predicción razonada sobre objetos, hechos o fenómenos naturales, sociales y culturales¹⁴. En este contexto, los teóricos de la educación plantean diversos tipos de teoría.

La teoría científica es un cuerpo de conocimientos que describen, explican o predicen hechos o fenómenos de acuerdo con postulados que permiten entender la uniformidad, que no es obvia, y establecer las conexiones entre conjuntos de uniformidad para explicar y predecir fenómenos más complejos.

En sentido estricto, la teoría científica es la manera de dar cuenta de un conjunto de hipótesis, o leyes, a través de una explicación comprensible y aceptable desde su rigor interno y calidad metodológica.

En ciencias se aceptan dos tipos de teorías: unas explicativas y predictivas, y otras prescriptivas.

En este sentido, la teoría que se utiliza para sustentar un programa educativo es de naturaleza prescriptiva pues se orienta a la consecución de fines y propósitos del programa que fundamenta.

De todas maneras, en la construcción del sustento teórico de los programas y propuestas educativas se deben tener en cuenta los criterios básicos de pertinencia, coherencia y congruencia, propios de la construcción de todo tipo de teorías.

Sin embargo, en algunas situaciones, esta teoría de carácter prescriptivo puede emplearse para explicar qué ocurre en los ámbitos propios de la educación. La teoría educativa, en todo caso, es un conjunto de principios, orientaciones y

¹⁴MOORE, T. Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas, 1987.

recomendaciones interconectadas y estructuradas para influir sobre la actividad educativa.

La pedagogía permite seleccionar y resignificar los aportes de las demás disciplinas, así como producir y enriquecer su propio conocimiento, a partir de sus postulados y los que ellas le ofrecen en la relación interdisciplinaria que le es connatural.

Esta condición de la pedagogía le permite al educador recurrir al ámbito de la teoría con el fin de establecer y derivar principios para enfocar la práctica educativa y prescribir orientaciones sobre los procesos comprometidos en ella.

Los criterios de validez de la teoría educativa prescriptiva se establecen con base en la coherencia que debe existir entre los principios de dicha teoría y la veracidad científica, establecida y reconocida, de los postulados que le sirvieron de fundamento para su formulación.

Esto obliga a que, en un marco teórico educativo (o marco de fundamentación), existan conceptualizaciones teóricas científicas, puesto que ellas proporcionan el conocimiento empírico, interpretativo o crítico que permite elaborar las predicciones y recomendaciones en torno a la práctica educativa.

Por ejemplo, la filosofía elaboró, desde el existencialismo, el concepto de persona como un ser singular, autónomo y trascendente; un marco teórico educativo referido a la educación personalizada no puede prescindir de los postulados filosóficos sobre la persona y de sus incidencias en los principios educativos que él sustenta¹⁵.

¹⁵Para ampliar el concepto de teoría educativa ver: BELTH, M. La Educación como Disciplina Científica. Barcelona: Biblioteca Nuevas Orientaciones en Educación, 1965. p. 19 a 47; LUCIO, R. Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. En: Revista Universidad de la Salle. N° 17 (1989); p. 35 - 46.

4.2.2.2 Modelos

Los modelos pedagógicos son recursos analíticos y descriptivos que permiten explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica; o sea, las relaciones entre la ciencia de la educación o pedagogía con la estructura organizativa de la escuela, las formas de comunicación e interacción dentro de ella, las imbricaciones del conocimiento científico, técnico y cultural en el ámbito de la formación, la manera cómo se dan las relaciones de significación y de poder dentro de ella, y de ella con otros contextos como el social, económico y político, etc.

El modelo pedagógico permite especificar sus objetivos teóricamente y la manera de lograrlos en la práctica a la luz de la teoría pedagógica asumida¹⁶.

El modelo pedagógico es una organización de la construcción, transmisión y recreación cultural que se deriva de una forma particular de entender la educación y que, además, implica una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento. Este modelo está constituido por tres sistemas de mensajes¹⁷:

✚ La estructura académica que define lo que se acuerda como conocimiento válido y sentido de la acción.

✚ La didáctica que define lo que se asume como mecanismo y sentido de la transmisión válida del currículo; y la evaluación que define lo que se acepta como comprensión válida del conocimiento, tanto a partir de quien enseña como de quien aprende.

✚ Las normas de relación social y sus modalidades intrínsecas de control. Éste es un código educativo, entendido como un conjunto de principios que estructuran y regulan el modelo; con base en este código se establecen los parámetros de producción histórica de la cultura escolar.

¹⁶ WEINBERG, G. Una propuesta histórica de la educación en Latinoamérica. En: Revista de la CEPAL. N° 21 (1973).

¹⁷ Algunas ideas son tomadas de: DÍAZ, M. Una Caracterización de los Modelos Pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. No. 7 (abril, 1986); p.63 - 66.

En los modelos pedagógicos se encuentra una gramática profunda sobre las maneras de distribuir, significar y entender el poder; en particular el poder del saber como ordenador de la cultura escolar¹⁸.

4.2.2.3 Enfoque. Se usa en ciencias para establecer el grado de precisión predictiva, descriptiva o explicativa que se le asigna a una determinada teoría en relación con un fenómeno o conjunto de fenómenos para delimitar sus alcances.

En este contexto, se entiende como enfoque pedagógico, el énfasis teórico conceptual que plantea una teoría educativa, del cual se desprenden implicaciones para los diferentes componentes de un modelo pedagógico. (En este sentido se puede, por ejemplo, plantear entonces el enfoque humanista).

Se establece el enfoque pedagógico cuando al referirnos a una teoría que corresponde a un problema, proceso o resultado educativo, determinamos la manera cómo esa teoría incide en la comprensión o predicción que del objeto de estudio se puede hacer, y con base en dichos alcances se caracteriza la manera cómo se puede proceder a partir de los principios de dicha teoría, ya sea en el campo de la enseñanza, en el campo institucional o en el campo de los agentes y sus relaciones en un proyecto educativo.

4.2.2.4 Escuelas de pensamiento. El término escuela se utiliza de diversas maneras en torno al fenómeno del conocimiento, pero expresa de forma particular las teorías o conceptos unificados de acuerdo con puntos comunes de su método, de su significación o de sus implicaciones sobre la práctica.

Cuando se hace referencia a una escuela de pensamiento se hace para indicar hechos o situaciones que se pueden ubicar dentro de las siguientes acepciones:

¹⁸Para ampliar el concepto de modelo pedagógico ver: ESCOLANO, A. Epistemología y Educación. Salamanca: Sígueme, 1978.

- ✚ El método, estilo o gusto particular de un maestro para enseñar.
- ✚ Las doctrinas, principios y sistemas de un autor o investigador científico.
- ✚ El conjunto de discípulos, amigos o seguidores de una persona o de sus doctrinas.
- ✚ El conjunto de caracteres comunes que, en literatura y en arte, distinguen de las demás, a las obras de una época o región.
- ✚ También se señala como escuela lo que de algún modo alecciona, da ejemplo o sirve de experiencia.

Sin embargo, en el proceso de reflexión pedagógica el término escuela hace referencia a una síntesis de los significados anteriormente descritos. Así, por ejemplo, la escuela libertaria de la pedagogía recupera el sentido de construcción del valor de la libertad en el proceso formativo, a través de diferentes postulados cuyo origen se dio en las tesis de la ilustración.

La libertad como un derecho inalienable del hombre que recorrió el pensamiento de Rousseau, Pestalozzi, Neill, Dewey, entre otros, constituye, en su reflexión, la escuela libertaria. Ubicar un marco de referencia dentro de los postulados de una escuela pedagógica nos invita a pensar los términos de semejanza o de diferencia y los postulados propios se asumen con respecto a la escuela por la cual se opta.

4.2.3 Procesos de Resignificación.

Resignificar es un término que ha adquirido mucha relevancia en los últimos tiempos. La construcción de significados es un proceso complejo del pensamiento, por medio del cual se busca encontrar el sentido o razón de ser de los hechos y fenómenos del proyecto humano.

Las relaciones entre sociedad, cultura y saberes estarán siempre marcadas por procesos del pensamiento que intentan, en cada momento de la historia, en cada lugar, en cada circunstancia cultural, desentrañar la expresión que, como afirma Foucault, poseen “las palabras y las cosas”.

Lo cierto es que en el momento en el cual se enfrenta a este reto, se entra en un proceso intelectual en el que se fundamenta la interpretación hermenéutica de la pedagogía, como construcción filosófica y metodológica del pensamiento, la cual indaga por los significados reales que se gestan y construyen el sentido en la práctica pedagógica¹⁹.

Así mismo, utilizando la hermenéutica como método investigativo, la pedagogía ha desarrollado una aproximación interesante a sus procesos históricos, que le permite establecer los significados más aceptables de los conjuntos de fenómenos que se examinan; esto con el fin de establecer la relevancia de dichos procesos para el desarrollo actual de la educación.

También desde la pedagogía se han construido nuevos sentidos al término *resignificar*, fundamentados, entre otros, en la propuesta del constructivismo pedagógico. Esta propuesta parte de los significados que posee los sujetos como referentes nocionales del conocimiento posible, y a través de procesos didácticos lo llevan a poner en desequilibrio sus estructuras nocionales y, por consiguiente, a

¹⁹FLÓREZ, R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw Hill, 1996.

reestructurar los significados a partir de su propia experiencia. A este proceso se le conoce como *resignificación*²⁰.

Sea cual fuere el punto de referencia, en la construcción de una propuesta pedagógica parece importante que los grupos se detengan en el análisis de las implicaciones que, para ellos, se establecen al haber optado por determinados principios filosóficos, epistemológicos, históricos, sociales, psicológicos, antropológicos, y sobre las formas como estos principios condicionan el modelo pedagógico asumido.

Es menester, en la construcción de propuestas de naturaleza pedagógica, que los ejes de reflexión asumidos se conviertan en nuevos espacios de significación para la construcción de la nueva cultura escolar hacia la cual se orienta la propuesta.

Sin embargo, es necesario tener presente que un proceso de resignificación sin las bases adecuadas puede llevar a la yuxtaposición de teorías y prácticas o a la simplificación de las mismas. Es fundamental, por lo tanto, que la comprensión de la realidad, lo mismo que los principios teóricos se conviertan en estructuras profundas, de tal manera que den cuenta de la complejidad del fenómeno educativo y de los procesos de resignificación pedagógica.

Estos procesos, que obligan a hacer una relectura de las prácticas educativas, exigen que la gestión pedagógica sea resignificada dentro de dichas tesis o postulados, o de lo contrario resultan cuadros de referencia por acomodación simple (algo así como una colcha de retazos) que impiden dar unicidad a la práctica educativa esperada.

Se trata, entonces, de crear estructuras conceptuales de referencia, que en sí mismas guarden coherencia con los principios y postulados normativos que las determinan; pero que, igualmente, estructuren un discurso cuya lógica permita establecer con claridad la coherencia interna de su significación, la consistencia con las intencionalidades y la pertinencia con el contexto en el que se pretende desarrollar una propuesta educativa.

Esto obliga a leer, en otra clave, las prácticas pedagógicas que se derivan de dichos postulados. A este proceso se le puede identificar como resignificación pedagógica de los procesos educativos y de las teorías y normas que los orientan.

²⁰En relación con el Constructivismo se pueden consultar los textos de: COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós, 1990. GUBA y LINCOLN. El paradigma constructivista. Santafé de Bogotá: Serie Fundamentos de la educación, 1992.

4.2.4 Núcleos del Saber Pedagógico.

Además de ratificar el interés de la sociedad colombiana, expresado en la Ley General de Educación y en el Plan Decenal, para que sus maestros posean los más altos niveles de preparación y se formen en instituciones debidamente reestructuradas, los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 establecen la base pedagógica de la formación de los maestros, a partir de los núcleos del saber estipulados en el Artículo 4 de estos Decretos.

Tales núcleos tienen como finalidad asegurar una línea esencial y común de identidad profesional de los educadores a partir de su formación y de equidad en las ofertas formativas.

Ellos, en su sentido general y en su finalidad, guardan coherencia entre sí; por tal razón forman parte, tanto de las disposiciones para la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores, como de los requisitos básicos para la creación y funcionamiento de los programas de pregrado y postgrado en educación, que ofrecen las universidades e instituciones universitarias.

Wulf (1999)²¹ da cuenta de tres corrientes epistemológicas que orientan la pedagogía: desde las ciencias del espíritu, desde la aproximación empírica y desde la teoría crítica.

En Colombia también hay intentos de producción de teorías temáticas, parciales y perspectivistas de la pedagogía desde diferentes enfoques²².

Como se puede notar, los núcleos del saber pedagógico establecidos en los Decretos mencionados al comienzo de este capítulo pretenden actuar como

²¹WULF, C. Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: L. Viego e Hijos, 1999.

²² Ibid.

categorías que agrupan los aspectos fundamentales de la pedagogía; por tanto, pueden y deben constituirse en la base común de la formación de los educadores. En dichos Decretos no se hace mención a teorías o enfoques desde los cuales se puedan interpretar u otorgar significado a tales núcleos. Corresponde a las instituciones formadoras, en el marco de su autonomía, constituir su fundamentación pedagógica de la formación de educadores a partir de la adopción de enfoques y la selección coherente de teorías y modelos que, articulados pertinentemente, den razón de la integralidad de la pedagogía.

Los núcleos, tal y como se plantean, articulan distintos tipos de teorías y modelos alrededor de los temas fundamentales de la pedagogía, pero también articulan conjuntos de problemas de la realidad educativa y de la experiencia pedagógica para ser investigados, analizados, comprendidos y resignificados con el apoyo de la teoría. En otras palabras, los núcleos, a la vez que se articulan entre sí, articulan los conocimientos teóricos, los problemas de la realidad y el conocimiento producto de la experiencia.

Como su nombre lo indica, un núcleo corresponde a la parte más interna y profunda que sirve de sostén (apoyo, puntal) a algo; de ahí que los núcleos del saber correspondan al soporte y apoyo básico; es decir, esencial y fundamental de la pedagogía, por lo tanto, de la investigación y de la formación de los educadores.

4.2.5 Aproximación al Significado de los Núcleos del Saber Pedagógico

Es deseable sintetizar y resumir para dar claridad a los conceptos de educabilidad, enseñabilidad, tipos de pedagogía, su incidencia en la formación de maestros y el contexto colombiano en que ellos se han dado.

El Decreto 3012 de 1997 presenta seis núcleos del saber pedagógico, mientras que el Decreto 272 de 1998, cuatro. La comprensión pedagógica de unos y otros

es la misma que se esbozó de manera sintética en el numeral anterior, sólo que en el Decreto 3012 aparecen más desglosados.

La coherencia existente entre los dos Decretos en relación con este tema es lo que le permite a Colombia contar con una base estructural y común en la formación de sus educadores y lograr una mayor identidad profesional del pedagogo, como la tienen otras profesiones desde sus correspondientes disciplinas fundantes.

De manera sintética, en este apartado se ofrece una aproximación al significado de los núcleos, con el fin de animar su estudio.

El término educabilidad fue acuñado por Herbart junto con su instauración como concepto fundamental de la pedagogía, pero su significación tiene como base la tradición antropológica de la cultura occidental y la herencia del pensamiento educativo de los griegos (Jeager, 1994)²³, cuyos planteamientos los llevó a establecer que la finalidad de la educación del hombre es contribuir al logro de su forma humana, para lo cual posee la potencialidad de recibir educación.

La educabilidad inherente al ser humano y sin la cual es imposible recorrer el camino de su humanización y la del mundo, se fundamenta, y tiene razón de ser, en el carácter inacabado del hombre, en su potencial de perfectibilidad²⁴, en el reto de conquistar con su formación niveles cada vez mayores de humanidad²⁵. Esto está ligado directamente al querer de la voluntad (libertad) como propiedad del hombre, y al derecho y deber que de ello se deriva.

²³JEAGER, W. Paideia. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

²⁴ROUSSEAU, J.J. Si las artes y las ciencias han ayudado al bien de la humanidad. Primer Discurso. París: Flammarion, 1972.

²⁵SAVATER, F. Ética como amor propio. Madrid: Biblioteca Mondadori, 1988.

De ahí que el enfoque humanístico sea categoría esencial de la educación en occidente, y educar signifique: *educar para ser libres*.

Las teorías que tratan este aspecto lo hacen desde distintos enfoques de humanismo y variadas perspectivas de comprender al ser humano, a partir de las ciencias y los saberes. Igualmente, tales teorías se refieren a la educabilidad desde diferentes denominaciones atribuidas al sujeto de la educación, tales como: educando, aprendiz, alumno.

A la educabilidad están ligadas las estructuras biopsíquicas y socioculturales del ser humano (niño, joven, adulto), sobre las cuales hoy se cuenta con gran cantidad y variedad de conocimiento, gracias al avance de las ciencias; especialmente de las ciencias referidas a lo humano.

Conocimiento éste que incluso nos habla de la existencia de diferentes inteligencias, las posibilidades del pensamiento complejo, las estructuras de la mente, la construcción de conocimientos y otros asuntos, con los cuales se logra resignificar y actualizar los tradicionales conceptos y prácticas relacionadas con el aprendizaje, la formación, la enseñanza y la relación pedagógica, en tanto práctica comunicativa.

También a la educabilidad están ligadas las condiciones históricas de las personas situadas en un tiempo y en un espacio dados, las cuales afectan el desarrollo de sus estructuras básicas y los ubican, algunas veces, en situaciones de ventaja social y cultural para recibir y aprovechar los beneficios de la educación; y en muchas otras, en situaciones de inequidad, indignidad y sumisión, para quienes la educación ha de asumir un sentido más comprometido.

Sobre la educabilidad, ligada a condiciones históricas del ser humano, también hay posiciones teóricas que afectan el significado y la finalidad de la enseñanza, el aprendizaje y la formación.

La enseñabilidad, por su parte, se refiere a una característica de los conocimientos producidos por la humanidad y sistematizados en saberes, disciplinas o ciencias, los cuales portan en sí sus dimensiones intelectual, ética y estética.

La enseñabilidad es intrínseca a cada conocimiento y atraviesa el proceso propio de su devenir investigativo. Cada conocimiento está preadaptado desde su matriz fundamental para posibilitar su enseñanza; es decir, contiene como rasgo fundamental su enseñabilidad y ella porta las características de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad que le son propias.

La enseñabilidad de cada conocimiento, enlazada con la educabilidad, es lo que hace posible su enseñanza.

Esto ha significado, por una parte, la conversión de un conocimiento en versiones entendibles por el público en general (comunicación); y, por otra, significa también la conversión del mismo conocimiento para hacer posible el aprendizaje, así como la formación intelectual y moral.

Algunos maestros se ubican en la primera significación; por eso la actividad pedagógica se ha centrado, especialmente, en la transmisión-información. Si bien esta tarea compete al maestro, en alguna medida, aunque puede realizarse de mejor manera a través de las experiencias cotidianas, la convivencia, las prácticas culturales o por medio de los medios modernos (revistas especializadas, Internet, televisión educativa, etc.), el significado fundamental e intransferible que corresponde al pedagogo es el segundo.

Precisamente, el contenido más importante de una ciencia son sus interrogantes, sus problemas y sus hipótesis de solución. Sin su dominio no hay enseñanza, por más que se conozcan los métodos de enseñanza o la psicología individual (...) Un factor desencadenante, imprescindible para la pedagogía, es la reflexión sobre las condiciones de enseñabilidad de cada

saber, y sobre los obstáculos epistemológicos que se oponen a su aprendizaje²⁶.

En este contexto, asumir el conocimiento –y los conocimientos- como medio para la formación del ser humano, y ahora como capital indispensable de su desarrollo personal y social, y factor de equidad entre los pueblos y naciones, requiere que el maestro se apropie de los mismos; pero no sólo como contenidos de información, sino también, y especialmente, en su estructura básica, en su matriz fundamental, en su racionalidad particular, lo cual remite a la estructura lógica, histórica y epistemológica, pero también, axiológica y estética de cada uno de ellos (de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, ética), pues son tales estructuras las que portan el potencial formativo de un saber, el cual se hace explícito para la pedagogía al ubicarlo en el contexto “educabilidad enseñabilidad”. En consecuencia, formar en un conocimiento y formar para enseñarlo, no es lo mismo. No con más conocimiento, dicen los expertos, se perfecciona su enseñanza, pero sí es indispensable para ella. Se requiere, entonces, enfocar el conocimiento, y cada conocimiento, desde finalidades educativas y desde perspectivas pedagógicas. Desde ahí surgen y evolucionan lo que hoy se llaman las “didácticas de los conocimientos” y las “didácticas especiales²⁷”; ellas condicionan el concepto y la práctica del conocimiento enseñable, o conocimiento escolar como lo llaman otros, vinculándolo con un compromiso formativo y no exclusivamente informativo.

Al respecto, “la enseñabilidad depende de la relación que se establezca entre la naturaleza de los saberes y las condiciones de la enseñanza. La educabilidad depende de las condiciones de los estudiantes, de lo que se ha llamado sus *competencias*, y de la forma como los contenidos de la enseñanza puedan adecuarse, mediante un proceso de recontextualización, a esas competencias (...)

²⁶FLÓREZ, Op. Cit.

²⁷KLAFKI, W. Sobre la relación entre didáctica y metódica. En: Revista Educación y Pedagogía. Nº 5. (1991); p. 85 - 108.

La dialéctica entre enseñabilidad y educabilidad pone de presente el peligro de cometer una grave equivocación al concluir que el alumno en determinadas circunstancias, no es *educable* en relación con ciertos contenidos escolares, antes de haber examinado cuidadosamente si se ha hecho el trabajo necesario para hacer *enseñable*, en esas condiciones, el conocimiento en cuestión²⁸.

La articulación entre el potencial formativo (enseñabilidad) de los conocimientos correspondientes a la herencia y actualidad cultural de la humanidad, y las condiciones de los sujetos de la educación (educabilidad), remite necesariamente al debate sobre los problemas y las teorías relacionadas con la formación, el aprendizaje, la enseñanza, la didáctica y las didácticas, la comunicación y la relación pedagógica, y los dispone como factores que intervienen en la consecución de los fines educativos que la humanidad y cada sociedad establecen como ideales, según el momento histórico que viven y han vivido.

La formación del ser humano y de cada hombre y mujer, en su expresión social e individual, no ocurre en abstracto. La educación, como proceso condicionado por la realidad, supone el análisis y la reflexión sobre todas las circunstancias que enmarcan la relación entre educador y educando, que afectan el proceso formativo y que le imponen determinados sentidos a las relaciones entre enseñabilidad y educabilidad. La realidad, como aspecto fundamental del pensamiento y de acción educativa, incluye cuestiones que tienen que ver con las tendencias y políticas nacionales e internacionales, la organización de los sistemas educativos (niveles, modalidades) y las formas institucionales de ofrecer la educación, entre las cuales la escuela merece especial atención. Incluye, también, el estudio de las normas y leyes que regulan la acción educativa y demás factores que la promueven o dificultan.

²⁸CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Santafé de Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación, 1998.

El marco global del análisis de la realidad desde el punto de vista pedagógico, lo constituye las situaciones sociales, políticas y culturales de los contextos en los que se realiza la educación, las cuales, en su estructura histórica, se manifiestan en permanente lucha de intereses y de concepciones que orientan la acción formativa en determinadas direcciones, muchas veces contradictorias, sin que el maestro sea consciente de ello. Además, en la Colombia que nos ha correspondido vivir, la realidad en la que se realiza tal acción se expresa en situaciones de violencia, maltrato, corrupción, intolerancia, injusticia y confusión en el pensar y en el obrar; cuestiones que afectan de manera específica la enseñabilidad y la educabilidad, igualmente afectada por visiones del mundo y de la vida propias de grupos humanos concretos (sujetos de la educación) enmarcados en ricas y diversas significaciones y expresiones culturales.

Este aspecto fundamental de la pedagogía se refiere también a todos aquellos problemas que forman parte de nuestro rostro educativo, tales como: la desigualdad en la calidad de las ofertas educativas, la desventaja de nuestros niños y jóvenes con respecto a las oportunidades que les ofrecen la sociedad, la familia y la escuela para su desarrollo intelectual, cívico, ético y de personalidad, la reproducción, en la escuela, de condiciones para que en ella también se gesten y desarrollen actuaciones contrarias a los derechos humanos, y otras más.

La realidad, en sus múltiples facetas y expresiones, puede ser aceptada por parte del maestro y de sus instituciones formadoras, simplemente como contexto de la acción educativa, o ser asumida en forma crítica, con la finalidad de crear conciencia sobre sus implicaciones en el quehacer educativo y de animar el compromiso de contribuir a su transformación por medio de la educación.

La escuela, como realidad, ha ocupado en la pedagogía un espacio de debate teórico y político muy importante. Ella ha sido objeto permanente de estudio y producción de conocimiento, cuyo resultado se explicita en teorías, modelos y

significaciones no siempre de dominio y discusión del educador y de las instituciones que lo forman.

En el momento actual coexisten variadas formas de ser y de entender la escuela:

- ✚ Como institución creada por la sociedad para que allí ocurran la educabilidad y la enseñabilidad con arreglo a finalidades formativas;

- ✚ Como espacio de socialización de los ciudadanos y de apropiación crítica de actitudes y valores sociales;

- ✚ Como compensación de las desigualdades causadas por razones económicas, físicas, psicológicas, de raza o género;

- ✚ Como contexto de acción del maestro y lugar de realización del currículo explícito y del oculto (cultura institucional).

Pero también en sus desviaciones, por ejemplo: su conversión en organización que existe al margen de los individuos que la constituyen, o en burocracia desarticulada que funciona sólo según criterios de poder, división del trabajo y control externo o interno.

Por lo tanto, la realidad en general, entendida como contexto de la formación y la escuela como lugar de realización de la misma en el marco de proyectos educativos institucionales, constituyen aspectos fundamentales de necesario debate crítico y apropiación pedagógica en interrelación con los demás aspectos enunciados, en tanto que influyen, pero también pueden ser, en alguna medida, influidas por la educación.

Otro aspecto que se constituye también en tema esencial y núcleo de conocimiento y debate pedagógico es el maestro, en cuanto sujeto mediador de la relación dialéctica entre educabilidad y enseñabilidad, así como gestor de ambientes de formación, enseñanza y aprendizaje. Como tal, ha sido objeto de estudio y ha de seguir siéndolo en los programas dedicados a su formación.

Su historia como profesional aparece ligada a la historia de la escuela y a la creciente complejidad y diferenciación de la cultura, contexto en el que ha adquirido históricamente diversas significaciones, valoraciones y reconocimientos.

Las denominaciones de pedagogo, educador, maestro, enseñante, docente, instructor, profesor, etc., proceden de diversas formas de entender y comprende su labor, vinculadas a concepciones, también diversas, sobre la educación, la pedagogía y la escuela, y a contradicciones sociales, políticas y jurídicas desde las cuales se definen sus perfiles y se enjuicia su actuación; tales concepciones y contradicciones condicionan la valoración de sí mismo, el reconocimiento de sus derechos y deberes, las finalidades de sus asociaciones, el sentido de su profesión y el de las instituciones que lo forman.

En este contexto, la dimensión intelectual, ética, cultural y política de la profesión educativa es tema fundamental de la investigación pedagógica, de la reflexión que se realiza en las instituciones formadoras y de la generación de políticas y regulaciones por parte del Estado.

Estos espacios, en donde se piensa sobre el maestro y su condición profesional (en los cuales, paradójicamente el propio maestro tiene pocas oportunidades de participación efectiva), actúan en forma desarticulada. Sin embargo, desde uno u otro se decide también lo que él debe ser y se valora su actuación.

Un aspecto más, tan importante como los anteriores, es el currículo, en cuanto espacio de las decisiones pedagógicas y espacio conceptual y de intervención de la didáctica. Según Jackson, si algo caracteriza al concepto de currículo es su plurisignificación.

Así, sin intentar ser exhaustivos, éste se ha entendido como: un plan de estudio; el contenido de un curso académico; las experiencias de aprendizaje planificadas; el conjunto de las experiencias tenidas durante la escolarización; una serie estructurada de objetivos de aprendizaje; un plan (escrito) para la acción.

Además, en algunos casos, el currículo asume el espacio de la reflexión pedagógica en su conjunto y también el de las teorías perspectivistas de la pedagogía. Igualmente, las distintas teorías curriculares provienen de presupuestos diversos y presentan influencias de distintas disciplinas (filosofía, psicología, sociología, etc.).

Si el currículo u organización de la estructura académica de formación, cualquiera que sea su enfoque o tendencia, posee una intención de intervención, mejoramiento o transformación de la escuela, de la enseñanza, del aprendizaje, del alumno y del maestro, es necesario, entonces, considerarlo como un aspecto fundamental de la pedagogía y dilucidar, para la formación de educadores, tanto sus significados como sus posibilidades y limitaciones teóricas, prácticas y técnicas, en interacción con los demás aspectos fundamentales.

La pedagogía, como ámbito articulador de los demás aspectos fundamentales, en la reflexión sobre sí misma vincula problemas y teorías referidos a la estructuración de su propio conocimiento. Los avatares de la pedagogía para constituirse como tal (avatares que también se dan en las otras ciencias), la han llevado, a lo largo de su historia, a asumir distintas expresiones: como vocación, como arte, como técnica, como ciencia, como tecnología, como ideología, etc., con las consecuentes implicaciones en la práctica educativa.

Igualmente, en tanto ciencia, la discusión se centra en las diferentes corrientes epistemológicas desde las que es posible, y de hecho, se ha producido conocimiento pedagógico.

Ya se indicaba en párrafos anteriores, citando a Wulf²⁹, algunas de las escuelas epistemológicas de producción de saber pedagógico de las cuales se desprenden denominaciones y significaciones diversas, representadas en lo que se suele llamar: pedagogía hermenéutica, pedagogía empírica, pedagogía experimental, pedagogía práctica, teoría crítica de la educación, ciencias de la educación, entre otras.

Existen también otros ámbitos complejos de conocimiento pedagógico, de discusión y de necesaria articulación con los demás aspectos fundamentales: uno de ellos corresponde a los significados contenidos en denominaciones como: pedagogía humanista, pedagogía cristiana, pedagogía socialista, pedagogía social, etc., que se originan desde posiciones más vinculadas con las intencionalidades y los valores e intereses que se pretenden hacer fluir a través de la pedagogía, y que corresponden más específicamente a lo que se suele llamar el campo de las filosofías de la educación o al campo de las doctrinas pedagógicas.

Y el otro ámbito, representado en teorías temáticas y teorías parciales de la pedagogía, surgidas a partir de los aportes de otras ciencias, se manifiesta en expresiones como: pedagogía terapéutica, pedagogía antropológica, pedagogía psicológica, pedagogía reeducativa, pedagogía cibernética, etc.

Los programas de formación de educadores y los alumnos formados en ellos, no pueden distanciarse del conocimiento sobre las diferentes versiones de la pedagogía, pues su posición consciente frente a ellos (la mayoría de las veces es inconsciente) es la que posibilita tanto la coherencia y pertinencia en la selección y construcción de los enfoques y modelos pedagógicos, como la reflexión

²⁹WULF, Op. Cit.

argumentada sobre las prácticas pedagógicas a partir de la investigación del maestro.

Este panorama de la pedagogía, visto desde sus núcleos fundamentales, es el que se reconoce en los Decretos 272 y 3012, para derivar de allí el programa básico de la formación de educadores, hacer posible una formación pertinente para ellos y sentar las bases de su identidad profesional.

4.2.6 Formación profesional del educador y núcleos del saber pedagógico.

La sociedad colombiana, en su Constitución Política de 1991, en la Ley General de Educación 115 de 1994 y en el Plan Decenal, decidió los rumbos que debe tomar su educación y, consecuentemente, estableció las características del educador.

Las políticas y programas del Estado se encaminan a fortalecer la profesionalidad del educador a partir del siguiente reconocimiento:

Ninguna reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y cualificada de los educadores.

Una educación con calidad mantiene una estrecha relación con un educador de excelente calidad. Por tanto, mejorar las condiciones del maestro, transformar los programas dedicados a su formación y constituir con él una nueva forma de ser maestro, es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad, en su tránsito hacia sociedades de conocimiento³⁰.

Un aspecto más que se impone para el análisis y reflexión sobre lo que han de ser los programas de formación de educadores, es el propio concepto de formación. En las instituciones educativas, incluyendo en ellas las formadoras de maestros,

³⁰MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace, 1998.

coexisten, y en raros casos son objeto de discusión, distintas concepciones sobre la formación.

Generalmente se entiende como una acción ejercida por el formador sobre el formado que se asume como un ser pasivo y maleable (así creamos que ello es insensato); o como un mecanismo organizador de programas, planes y certificaciones; o, también, como la compra y venta de paquetes de talleres o jornadas. Clarificar este aspecto en las instituciones formadoras de educadores se convierte en un imperativo; dado que, luego, los maestros reproducirán en sus aulas el enfoque y el modelo pedagógico con el cual fueron formados.

La formación profesional del educador se ha ejercido en medio de una serie de interrogantes y cuestionamientos no resueltos, entre los cuales vale la pena mencionar: ¿se trata de formar un trabajador social, un trabajador de la cultura, un facilitador del aprendizaje o un pedagogo? ¿Se debe privilegiar la formación en los saberes? ¿La formación en los saberes como eje primordial resuelve el problema de que la enseñanza se haya convertido en mera transmisión o refuerza tal tendencia? ¿La división bipolar entre formación en los saberes por un lado y formación pedagógica por otro, es connatural a la preparación de los maestros o puede pensarse en algunas formas de articulación?

Estos y otros interrogantes son planteados por Ferry (1990)³¹, quien concluye que se percibe actualmente un movimiento mundial que tiende a resolver los problemas generados por la doble formación, e incluso superar esta discusión; se trata de articular no sólo la formación pedagógica con la de los saberes, sino también la formación general de base, con la formación profesional; la formación teórica, con la formación práctica; la formación inicial, con la formación permanente.

³¹FERRY, G. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.

Otros aspectos que entran en la discusión son los que tienen que ver con la profesionalidad y el desarrollo profesional del educador. Estos, vistos desde el sentido común, son conceptos que poseen una gran variedad de significados, generalmente contradictorios y ligados, casi exclusivamente, al problema del estatus social de la educación, como profesión, en relación con el de otras profesiones.

En consecuencia, autores como Grundy afirman que: “en muchos de sus significados la profesionalidad es un concepto viejo y desgastado que debe ser abandonado. Lo que se necesita es una forma nueva de analizar el trabajo de los profesores y de la acción humana, a través de la cual los educadores puedan ir más allá de la profesionalidad” (1993:64); y proponen enfocar el análisis hacia el carácter práctico del proceso pedagógico, como posibilidad de hacer surgir un enfoque crítico para entender la acción profesional del maestro.

Sean cuales fueren las posiciones de los expertos, las que van desde considerar el ejercicio de la educación como un oficio más o menos calificado, hasta considerarlo como una verdadera profesión en el sentido moderno del término, pasando por caracterizaciones de la labor del educador entendida como una semiprofesión³², unos y otros coinciden en afirmar que existe en ese ámbito algo referido a la educación y a la pedagogía que se ha venido constituyendo históricamente como conocimiento profesional.

Pero el debate continúa: ¿ese conocimiento es un conocimiento objetivo? (al estilo de la ciencia empírica), y en caso negativo ¿es entonces, un conocimiento subjetivo o conocimiento basado en la experiencia? Al respecto, Gilroy expresa: “La idea de que la experiencia no basada en teorías es la única base para el conocimiento profesional del profesor, reduce de forma tan drástica el campo del

³²Estos temas en la actualidad cuentan con mucho material de consulta; rntrr los que se encuentran: Ferry, Gilroy, Martínez Boom, Grundy, Blázquez, citados en este documento.

individuo que sería poco más que una isla en el mar educativo, ciego y sordo a todo lo que le rodea e incapaz de comunicar su situación, excepto quizás a sí mismo, por medio de una reflexión sin estructurar.

Por supuesto esta pesadilla del *autismo autónomo* es la que los formadores de profesores y sus estudiantes intentan evitar y no puede considerarse representativa de la realidad de la formación de los profesores” (1993:93).

En todo caso, hay una pregunta que sigue animando los debates: ¿qué es lo que en educación y pedagogía puede considerarse como conocimiento profesional?

En estas y otras discusiones que se presentan actualmente a propósito del conocimiento profesional del educador, es identificable un cierto grado de coincidencia: el reconocimiento de su existencia y de su naturaleza teórico-práctica, la cual no se hace efectiva desdoblando teoría y práctica, sino articulando adecuadamente la teoría, los problemas de la realidad educativa y los datos de la experiencia, de tal manera que incluso las actividades del formador de formadores, o la experiencia educativa que ha tenido el futuro educador y que vive durante su formación, sean objeto de reflexión, entendimiento y crítica, a la luz de la teoría. En este contexto adquieren sentido afirmaciones como la siguiente: “El nuevo profesor no debe ser un simple transmisor de contenidos o evaluador de resultados de aprendizaje, ni un técnico que aplica métodos, técnicas y rutinas derivadas del conocimiento científico existente, sino un intelectual que partiendo de los problemas reales de las aulas, utiliza las herramientas teóricas como instrumentos para elaborar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica³³”.

³³BLAZQUEZ, F., GONZÁLEZ, T. y MONTANERO, M. Formación psicopedagógica del profesorado de secundaria. Badajoz: ICE, Universidad Extremadura, 1997.

Los núcleos del saber pedagógico se plantean como hipótesis basadas en la historia de lo que es reconocido como fundamental de la pedagogía y en las tendencias actuales sobre la formación y el conocimiento profesional del maestro.

Ellos, asumidos en forma articulada, actúan como guía que contribuye a definir los enfoques y modelos de formación y a realizar la selección y clasificación tanto del conocimiento educativo y pedagógico existente, como de los problemas de la realidad educativa y de las manifestaciones de la experiencia pedagógica.

Igualmente, actúan como estímulo para la construcción de nuevo conocimiento pedagógico, a partir de la investigación. Pero los núcleos no resuelven las discusiones que se dan a su alrededor, ni eximen a los formadores de maestros de abordarlas y tomar posición argumentada frente a ellas.

En otras palabras, los núcleos del saber se presentan como la base pedagógica común a la formación de los educadores en las escuelas normales y en las facultades de educación; ellos requieren un proceso de traducción y resignificación a partir del marco de referencia institucional para convertirse en estructuras académicas coherentes y pertinentes.

Configurar una propuesta de formación de educadores se torna en una tarea compleja y delicada que incluye, además de lo expuesto, el análisis crítico de otras fuentes de realidad y de criterio, que condicionan el enfoque de formación y la conformación del conocimiento profesional, y ayudan a delimitar cada programa de formación, tales como: los fines establecidos por la sociedad para orientar la educación según los retos y desafíos de la época; la realidad y las realidades que contextualizan el campo de significaciones vitales de los alumnos; el enfoque pedagógico propio de la institución que hace la oferta de formación y su proyecto educativo; las políticas, el sentido y las finalidades sociales de las competencias (planificador, director, orientador...), modalidades (formal, no formal), niveles

(preescolar, básica...), áreas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales...), en las cuales decide formarse el futuro educador; las políticas y normas legales que regulan la educación en general y la profesión en particular; la cultura universal y las culturas específicas que hacen pertinente y relevante su acción formadora.

Es necesario realizar el análisis crítico sobre los núcleos del saber pedagógico y las fuentes mencionadas desde la comprensión que se logre sobre el campo de desempeño profesional del maestro, reconociendo que él "lleva a cabo su práctica en el marco de su compromiso ético con la cultura y que en las prácticas pedagógicas diarias no se reproducen mecánicamente los modelos formales de la pedagogía, sino que ocurren diversos procesos que ponen en juego otros elementos distintos a aquellos que fueron atribuidos al oficio de maestro por la carrera docente, por la capacitación o por el poder³⁴".

En el ámbito de las decisiones que debe tomar la institución para conformar su propuesta de formación de educadores, los núcleos, articulados entre sí y con las demás fuentes indicadas, intervienen como criterios para seleccionar, de la teoría, de la realidad, de la experiencia pedagógica y del campo de desempeño de la profesión educativa, lo pertinente y conveniente a cada programa de formación, según el enfoque adoptado; luego, viene la tarea de convertirlo en contenidos y prácticas formativas.

De la selección juiciosa y argumentada del material disponible para la formación se pasa a ordenarlo y secuenciarlo, para lo cual se utilizan los denominados organizadores académicos, que toman la forma de áreas, unidades, bloques, módulos, proyectos, núcleos temáticos, núcleos problemáticos, asignaturas, etc.,

³⁴MARTÍNEZ B., A. y UNDA, P. El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. En: Educación y Ciudad, Revista del IDEP. Nº 5 (1998).

con sus correspondientes intencionalidades y criterios para su realización y evaluación.

Ninguno de estos organizadores son sinónimos de los núcleos del saber. Los organizadores académicos son recursos metodológicos propios de una propuesta y sirven para articular y ordenar los sectores del conocimiento, de la realidad y de la experiencia pedagógica que fueron seleccionados y que caracterizan la formación en determinada institución. Tal articulación y ordenación han de responder también a la naturaleza y a la finalidad del programa de formación.

4.2.7 Investigación Educativa y Pedagógica

4.2.7.1 Tendencias en la formación de maestros. La investigación es un componente que adquiere relevancia a partir de la reforma de las escuelas normales en normales superiores (Decreto 3012 de 1997) y que, por ello, pasa a formar parte consustancial de las propuestas organizacionales de las instituciones formadoras de formadores y de la propuesta de sus programas de formación.

Si se mira la génesis de las escuelas normales y su evolución -e incluso el desarrollo mismo de las facultades de educación- es fácil encontrarse con el hecho de que ambas han centrado su labor de formación en la reproducción de modelos de enseñanza que le dan preeminencia a una sola de las múltiples y variadas tareas de educador: la de *dar o impartir* clase.

Con ello se restringía la educación al ámbito del salón de clase y, además, se asumía que la identidad del maestro estaba circunscrita a la de simple instructor; es decir, como transmisor de un saber objetivado con la intención de que éste fuera retenido o repetido por parte del aprendiz o como aquella persona que sólo estaba en condiciones de repetir contenidos, recibir y seguir instrucciones

claramente planificadas por otras personas, muchas veces alejadas de la cotidianidad de la escuela.

En la actualidad, y como resultado de un sinnúmero de estudios realizados por diversos autores y estudiosos de la problemática educativa y su relación con la formación de los maestros³⁵, se ha podido dar cuenta de la complejidad de las prácticas de los maestros y establecer un conjunto de características que trascienden la enseñanza, y superan el concepto artesanal y vocacional de la tarea docente.

Según Diker y Terigi (1997:96)³⁶, estas prácticas poseen los siguientes rasgos compartidos:

- ✚ La multiplicidad de tareas que supone el rol docente;
- ✚ La variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse;
- ✚ La complejidad del acto pedagógico;
- ✚ Su inmediatez;
- ✚ La determinación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente;
- ✚ La implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente, y,

³⁵Cfr. Rockwell, 1987; Mialaret, 1986; Narodowski, 1988; Zuluaga, 1988; Ferry, 1990; Gimeno Sacristán, 1991; Gibaja, 1993; Vasco, 1994; y Diker, 1997, entre otros, incluidos en la bibliografía.

³⁶DIKER, G. y TERIGI, F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós, 1997.

✚ La complejidad de las fuentes teórico-pedagógicas que orientan su propuesta.

Desde esta perspectiva, se hace necesario reformular o resignificar la formación de los educadores para que ella también trascienda la enseñanza instruccional y responda a la complejidad de la tarea docente, y no se continúe perpetuando el principio neutralizador que les dio su origen.

Los métodos y enfoques de que se dispone hoy en día para comprender el acto pedagógico son múltiples, y su surgimiento está, en gran parte, relacionado con el reconocimiento de la complejidad de los contextos en los cuales el maestro ejerce su profesión. Cada uno de estos enfoques conlleva visiones propias de la labor docente y, por ello, caminos que definen y orientan la formación de formadores.

A continuación, y para efectos de una mayor comprensión de cómo estos enfoques inciden en las propuestas de formación, se presenta un breve resumen de algunos de ellos:

✚ La tradición *práctico-artesanal*, en la cual la enseñanza se entiende como un oficio que se aprende de la misma manera como se aprende en los talleres artesanales o de oficios; es decir, se aprende a enseñar enseñando, con el apoyo de un experto y con mayores niveles de autonomía a medida que se avanza en el tiempo. Forman parte de esta tradición los enfoques en los que el énfasis está en el moldeamiento de la persona, y en la normalización de los procesos y ambientes de aprendizaje. En esta tradición formativa en particular, lo *normal* es sinónimo de lo *correcto*.

✚ La tradición *técnico-eficientista* establece una diferencia entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y el técnico; por tanto, se manifiesta con una visión instrumental del maestro. Lo fundamental no es el conocimiento experto sino el control del aprendizaje; en este sentido, la formación del docente se centra,

entonces, en su preparación técnica para programar y controlar el aprendizaje. Parte de esta tradición de formación también la constituye el enfoque *academicista*, en el cual el acento está en lograr que el futuro maestro adquiriera un conocimiento sólido de la disciplina que va a enseñar. En otras palabras, en este enfoque priman los contenidos y la formación disciplinar de los docentes.

✚ La tradición hermenéutico-reflexiva orienta la formación del maestro hacia la investigación y la autonomía profesional, reconociendo la situación cambiante de la práctica. Esta concepción de carácter personalista y humanista surge como respuesta a las limitaciones del enfoque técnico y, por contraste, hace énfasis en la autoformación del maestro, de su afectividad y actitudes.

Y es precisamente en este último enfoque en el que se ubican, en gran medida, las tendencias de formación de maestros en el ámbito nacional e internacional.

4.2.7.2 La Investigación Educativa. Al igual que en la formación docente, la investigación en educación ha ido cambiando en la medida en que han surgido nuevas teorías y enfoques para entender el acto o hecho educativo. Por ello, es prácticamente imposible definir el concepto de investigación educativa, pues éste adquiere diferentes significados según el objeto o su finalidad.

Sin embargo, se puede afirmar que esta investigación está orientada fundamentalmente al estudio y análisis de la educación y, por tanto, trata “cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo³⁷”.

³⁷ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. Investigación educativa: fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1992.

En la actualidad hay tres grandes tendencias o corrientes de investigación educativa, las cuales se describen a continuación, de manera breve, con el propósito de aportar un conjunto de imaginarios de las opciones que éstas pueden ofrecer en la construcción y concepción de propuestas de formación de maestros.

✚ Corriente *empírico-analítica*. Ésta se ciñe de manera estricta a las normas y procedimientos del método científico y, por tanto, se apoya en los criterios y postulados de las ciencias naturales. Por ello, “aspira a crear conocimiento teórico, cuya función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control³⁸”. A esta corriente también se le conoce como positivista y son representativos de ella: Comte, Stuart Mill, Durkheim, Popper, Kerlinger, Travers y Best.

✚ Corriente *interpretativa*. Surge como alternativa frente al enfoque positivista; el propósito de esta corriente se centra más en la comprensión e interpretación de los fenómenos socioculturales desde los significados de sus actores, que en ofrecer explicaciones de tipo causa-efecto. A esta corriente también se le denomina cualitativa, fenomenológica, humanista, naturista o etnográfica. Los teóricos más representativos de este enfoque son: Weber, Rickert, Dilther, Wülf, Goetz y Le Compte, Lincoln y Guba.

✚ Corriente *socio-crítica*. Esta corriente también surge como otro planteamiento a las corrientes positivista e interpretativa; el propósito de ésta es el de tratar de “develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa³⁹”.

En esta concepción de la investigación, se rechaza la neutralidad del investigador y se aspira a transformar la realidad con la participación de los diversos actores que en ella intervienen. En otras palabras, los resultados del proceso han de llevar

³⁸Ibid.

³⁹ Ibid.

a una acción transformadora de la realidad con la participación y colaboración de los actores o participantes; así, forman parte de esta corriente, los enfoques participativos y colaborativos. Esta corriente surge de los trabajos de la Escuela de Frankfurt (Adorno), los trabajos neomarxistas de Giroux y Apple, las teorías críticas de Habermas y Freire, y los aportes de Carr y Kemis, entre otros.

Cada una de estas corrientes está relacionada con una percepción y concepción del mundo y del individuo; por tanto, debe buscarse su coherencia con el modelo o propuesta de formación de las instituciones educativas, para que a su alrededor se pueda conformar su comunidad académica e intelectual, con lenguaje, valores, metas, creencias y normas comunes. Es decir, con marcos de referencia y principios organizadores comunes, a manera de paradigma⁴⁰, para formar escuela de pensamiento, tal como se planteó en el primer apartado de este documento.

4.2.7.3 Investigación y Formación de Maestros. La reforma de las instituciones de formación, que se busca desarrollar en el marco de los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, le plantea nuevas perspectivas a la formación de maestros que trascienden la adquisición de técnicas para ser empleadas en el reducido contexto del salón de clase, y buscan hacer realidad la articulación entre docencia e investigación en sus programas, sean éstos de pre o postgrado. Estos dos decretos le otorgan un lugar central a:

✚ La pedagogía como saber fundante del maestro, y

✚ La investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico.

⁴⁰En este sentido, se hace referencia al significado de paradigma acuñado por Khun en 1971, el cual se refiere al conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, que implica, necesariamente, una metodología determinada.

El reconocimiento de estos dos componentes le da nuevas dimensiones al docente en términos de su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y práctica, y a las instituciones de formación en cuanto al desarrollo de su capacidad para producir conocimiento pedagógico.

En lo que se refiere a la dimensión investigativa, se hace necesario precisar sus alcances en el contínuum de la generación de una cultura de la investigación planteada en el Sistema Nacional de Formación de Educadores, pues no se pretende con esta directriz convertir a todo maestro en investigador profesional.

En relación con esta precisión, el Decreto 272 propone el fortalecimiento de la capacidad para “desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”.

Tal y como lo plantea Mario Díaz (1997:24)⁴¹, lo que se desea fomentar con estas nuevas perspectivas es la articulación de tres componentes en los procesos de formación para superar los esquemas profesionalizantes definidos por las instituciones de formación en la década de los años setenta:

✚ El primero se refiere a una formación fundamentada en la investigación educativa y, en particular, en la investigación crítica;

✚ El segundo se refiere a la posibilidad de integrar esta fundamentación a su práctica⁴² escolar y no escolar; y

⁴¹DÍAZ, M. Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. Nº 7, (abril 1986); p. 63 - 66.

⁴²Cuando se hace referencia a la práctica no se hace por oposición a la teoría; pues, tal como se planteó en el apartado sobre Núcleos del saber, en el campo intelectual de la educación el término práctica resulta impensable al margen de la teoría.

✚ El tercero se refiere a la posibilidad que dicha fundamentación le ofrece al maestro para leer, interpretar y analizar el contexto de la escuela y el contexto cultural primario; es decir, la familia, la comunidad y la región.

Sin embargo, esta nueva directriz ha llevado a algunas normales superiores y facultades de educación a ofrecer programas de ciclo complementario y licenciatura, en los cuales se han incluido componentes teóricos y metodológicos que intentan habilitar a los educadores en la producción de conocimiento nuevo o convertirlos en científicos de la educación, cuando estos objetivos son propios de niveles educativos superiores: maestrías y doctorados.

Con el propósito de precisar los alcances y limitaciones de la investigación en la formación de maestros en los diferentes niveles (inicial y permanente) se considera importante establecer una diferenciación entre la investigación formativa y la investigación científica (o investigación en sentido estricto), para que con ello, y a manera de marco de referencia, las normales y las instituciones de educación superior con las cuales han establecido convenio, realicen una reflexión colectiva en la cual decanten el rol de la investigación en su propuesta o modelo de formación.

Un análisis somero de los requisitos inherentes a la formación en investigación, en el marco de la naturaleza de cada uno de los niveles actuales de formación docente (normalista, licenciado, especialista, magíster, doctor) y de su temporalidad, permite establecer que la investigación en educación, en sentido estricto, sólo puede empezar a perfilarse en Colombia en los niveles de maestría y doctorado y que, por tanto, la formativa corresponde más al normalista superior, las licenciaturas y las especializaciones.

Por consiguiente, se puede asumir que la investigación educativa y pedagógica en Colombia tiene dos grandes dimensiones complementarias:

✚ La investigación científica, la cual corresponde, entonces, a un estadio más cercano a la búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos educativos y a la elaboración de teorías o leyes replicables y generalizables que orienten la acción educativa y, además, está comprometida con la producción de nuevos conocimientos y de nuevos campos de investigación. Claros ejemplos de este tipo de investigación lo constituyen los trabajos de Piaget y Gardner sobre desarrollo de la inteligencia.

✚ En cuanto a la investigación formativa, y retomando algunos planteamientos elaborados por el Consejo Nacional de Acreditación en relación con la acreditación previa de programas de pregrado y especialización, se puede afirmar que en nuestro país hay un principio de acuerdo en cuanto al hecho de que “durante su formación, quienes se desempeñarán como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permita analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente⁴³”.

Esta descripción de la investigación es precisamente la que se denomina como investigación formativa, por cuanto ella contiene una reflexión sistemática de la educación por parte de docentes y alumnos pero sobre la base de la vinculación o articulación entre la teoría y la práctica alrededor de las condiciones de la relación pedagógica y del contexto.

⁴³CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Santafé de Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación, 1998.

En cuanto al contexto, cabe destacar que entra a formar parte de las condiciones que son objeto de estudio y reflexión sólo en la medida en que le plantea nuevas exigencias a la educación y al maestro.

Nótese que en la caracterización y diferenciación de estas dos dimensiones⁴⁴ no se hace referencia al dilema de lo cuantitativo o cualitativo, por cuanto ambos métodos se utilizan en unas y otras. Sobre este punto, es importante recordar los planteamientos de Elssy Bonilla cuando afirma que “el problema no debe estribar en establecer qué método de conocimiento es mejor, sino cuál es el más pertinente para explicar la realidad social⁴⁵”. Y esta realidad social es precisamente la que está determinada por el contexto de la institución educativa y su propuesta de formación.

También es importante aclarar que aquí se hace referencia específica a las *dimensiones de la investigación educativa y pedagógica* y no a los tipos de investigación, los cuales están determinados por criterios clasificatorios de carácter epistemológico, disciplinar, metodológico o por la forma de concebir el conocimiento. A manera de anexo, y con propósitos netamente aclaratorios y diferenciadores, hemos incluido un cuadro-resumen que clasifica los tipos de investigación en ciencias sociales (y por ende en educación), de acuerdo con los criterios más utilizados corrientemente.

4.2.7.4 La Investigación en las Escuelas Normales Superiores. En el continuum de la formación de maestros, corresponde entonces a las escuelas normales superiores establecer las bases adecuadas para desarrollar el *espíritu científico en los futuros docentes* como punto de partida para fomentar la

⁴⁴Es importante aclarar nuevamente que al hablar de **dimensiones** no se están planteando categorías diferentes, sino estadios de desarrollo diferentes, y que en ningún momento hay mayor o menor rigurosidad en su desarrollo.

⁴⁵BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, P. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios de Desarrollo Económicos, Universidad de los Andes, 1995.

curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva.

Sin embargo, es importante precisar que la investigación formativa no se da de manera aislada o descontextualizada del referente de la propia institución en la cual se desarrolla. No se trata, entonces, de sólo transformar el currículo o los planes de estudio, sino de reformular el sentido mismo de la formación, del escenario institucional y de la institucionalización de la investigación en y para la docencia.

Desde esta perspectiva, la investigación formativa necesariamente apunta a su desarrollo en dos dimensiones complementarias y articuladas:

✚ Una primera relacionada de manera directa con la formación inicial en tanto crea las condiciones para que los educandos realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer; para que aprendan a ver u observar, a entender y analizar lo que hacen, viven y aprenden, para que se inicien en la investigación.

✚ Una segunda relacionada con la institución como *ethos de aprendizaje* de sus propios docentes, mediante el desarrollo de proyectos de investigación crítica que permita comprender la situación educativa de la institución, de sus actores, problematizar su propuesta de formación y desarrollar alternativas pedagógicas.

La investigación formativa en las instituciones formadoras, por tanto, no se centra en identificar los problemas de los otros, sino que debe asumirse (educandos, formadores, institución y contexto) en la situación problémica de la educación y como colectivo en permanente proceso de aprendizaje.

De lo expresado, resulta clara la necesidad que tienen las instituciones formadoras de educadores de que la investigación se constituya en elemento transversal de

su propuesta de formación y de su quehacer institucional, para que todos los actores que intervienen la asuman como componente estratégico y estén en capacidad de gestionarla como fuente de información, formación y conocimiento.

Para lograr esta transversalidad, no basta con incorporar un conjunto de materias o asignaturas a nivel del plan de estudios o de mencionarla como competencia en su modelo pedagógico o incluso crear un departamento de investigación en la estructura organizacional de la institución.

Se requiere ir más allá de la simple yuxtaposición o sumatoria de acciones para lograr su apropiación y articulación orgánica y sistemática a la propuesta de formación de la institución, a sus núcleos de saber y al desarrollo del énfasis seleccionado. En otras palabras, implica necesariamente asumir la organización y el desarrollo de la experiencia investigativa como esfuerzo colectivo que asegure su coherencia, congruencia y pertinencia y, por ende, la calidad de su acción educativa.

Sin embargo, es importante hacer hincapié en que los impactos, buscados a través de la investigación educativa y pedagógica en general, y de la investigación formativa en particular, no deben ser pensados sólo para fortalecer y cualificar la formación teórico-práctica de los maestros formadores o en proceso de formación, ni tampoco como recurso para generar efectos en las innovaciones educativas institucionales; también deben proyectarse e involucrarse con las necesidades de desarrollo educativo local y regional.

4.2.7.5 Algunas consideraciones. Con base en estos planteamientos, y con el propósito de que los formadores de maestros, y los maestros en formación, puedan realizar procesos sistemáticos de indagación en el ámbito de su aula de clase, de su institución (sea ésta la normal superior o su propia escuela) y de su comunidad, se precisará el significado de algunos conceptos y términos que

concurrer en la práctica investigativa, y sobre los cuales se debe tener claridad al organizar la actividad investigativa. Cabe, sin embargo, destacar que este intento de definición se realiza con el ánimo de orientar su desarrollo y que en ningún momento pretende ser exhaustivo en su delimitación:

✚ Área: o campo dentro del cual se puede plantear una investigación según la metodología seleccionada. El área se puede delimitar a partir de la estructuración u organización de un conjunto de preguntas o problemas que se refieren a uno o varios hechos (acontecimientos) que se interrelacionan. Es en el área dónde surgen los problemas que requieren de una indagación sistemática para su análisis y comprensión.

✚ Línea: cuando un campo problemático, o área, es abordado desde distintos enfoques o relaciones particulares, se afirma que se configuran líneas de investigación. En la(s) línea(s) se inscriben proyectos que se clasifican o agrupan según el nivel de análisis o la metodología que se emplea.

✚ Problema: u objeto de la investigación; éste se constituye en el punto de partida, o núcleo, alrededor del cual se organiza la investigación. Por lo general, se refiere a una *situación desconocida*, o poco conocida, para cuya comprensión y análisis se requiere de nuevos datos, nuevos conocimientos. Tal como lo plantea Briones, “no hay investigación sin problema de investigación; a su vez, la investigación siempre se dirige a la solución de un problema de conocimiento mediante la información que se recoja y de su respectivo análisis⁴⁶”.

✚ Proyecto: o propuesta de un problema para ser investigado. Forman parte del proyecto, la delimitación y justificación del problema, sus sustentos, la metodología y los criterios para la recopilación bibliográfica, entre otros, en tanto hacen inteligible el proceso de investigación que se llevará a cabo.

⁴⁶BRIONES, G. La investigación social y educativa. Tomo 1. 3ª.ed. Santafé de Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, 1995.

4.2.8 Antecedentes Investigativos del Contexto Nacional

4.2.8.1 Proyecto Red De Instituciones Formadoras de Formadores (Red Iff).

Reconocer la diversidad en Colombia, desde su geografía, hasta la pluralidad étnica y cultural de sus habitantes, remite necesariamente, a pensar la educación y la formación de educadores desde la complejidad cultural y las condiciones del momento actual.

Un proyecto de nación, de hombre y de sociedad que responda, por una parte, a los cambios económicos, sociales y culturales que el país ha emprendido, y por otra, a las nuevas tendencias conceptuales científicas y pedagógicas, es el mayor reto al cual la educación debe hacerle frente en los próximos años.

La orientación hacia nuevas estructuras curriculares construidas desde los ambientes de formación tanto en la educación inicial, que ofrecen las escuelas normales, como en las licenciaturas, tienen varios objetivos, entre ellos, el equilibrio entre la formación pedagógica y la formación disciplinar y el reconocimiento social y profesional de la carrera docente, para lo cual es necesario superar la disociación entre las universidades, las facultades de educación y las normales.

Para avanzar en este sentido, el proyecto Red de Instituciones Formadoras de Formadores - Red IFF se ha propuesto que la Universidad Pedagógica Nacional asuma su acompañamiento como par que reconoce los saberes apropiados en los diferentes niveles de formación, y en esa dirección, establezca una interacción dialógica entre las instituciones formadoras de formadores.

Para la Universidad establecer relaciones con las escuelas normales, ha sido una intención prioritaria. El PEI de la Universidad establece como una de sus políticas,

propiciar programas de cooperación interinstitucional e impulsar la conformación de redes, con miras a consolidar comunidades académicas que atiendan las demandas educativas de los diferentes contextos culturales.

En este sentido, se ha propuesto coordinar acciones con las escuelas normales y facultades de educación, con el fin de asegurar procesos de calidad en la formación de docentes, intención que se mantiene en la actualidad por el Programa “Conformación y Consolidación de Comunidades de Saber Pedagógico”, una de cuyas metas es la de establecer interlocución permanente entre la Universidad, y las normales e Instituciones Formadoras de Maestros, para elaborar una propuesta de trabajo que posibilite la formulación de propuestas de formación a partir del reconocimiento de la diversidad de éstas en el país, situación que además, nutre los desarrollos que se vienen dando en cuanto a la *consolidación del carácter nacional e internacional de la Universidad*.

El proyecto se fundamenta en la integración de las tres funciones básicas de la Universidad: la investigación, la proyección social y la formación⁴⁷, desde las cuales se propone atender las necesidades educativas de diferentes poblaciones, en contextos socioculturales y sociopolíticos específicos, con el ofrecimiento de programas de apoyo pedagógico.

Desde **la investigación**, se adelantan actualmente diferentes propuestas como son i) el liderazgo de la ruta de escuelas normales de la Expedición Pedagógica Nacional, con el fin de consolidar la producción de saber propia del Atlas de la Pedagogía en Colombia, ii) el desarrollo del subproyecto 2.18 *investigación en las escuelas normales*, el cual busca identificar y realizar una coinvestigación con cinco de estas instituciones, en las cuales confluyen población indígena y/o afrocolombiana, con el fin de identificar la relación entre cultura y formación de maestros, iii) estructuración de un ciclo de profundización para normalistas

⁴⁷UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL “Proyecto Político Pedagógico de la UPN”, Bogotá 1997, p. 51.

superiores a partir del reconocimiento de sus propuestas de formación en el ciclo complementario de formación docente y iv) la interacción permanente con diferentes proyectos y programas curriculares, bajo la pregunta constante por la formación de maestros.

En cuanto a la **proyección social**, en el PEI, se hace referencia a ésta como modalidad de extensión, asesoría y consultoría; su propósito es establecer y atender las expectativas plurales que la comunidad demanda de la Universidad, con miras a contribuir a las dinámicas sociales y a consolidar proyectos culturales mediante procesos educativos⁴⁸.

En otras palabras, la proyección social permite establecer nexos entre la Universidad y la sociedad, conformando comunidad educativa con otros agentes culturales; trascendiendo en la realidad local, nacional e internacional; posibilitando la generación y apropiación del conocimiento y por ende, contribuyendo en la transformación del país. Bajo esta comprensión, se realizan los diferentes procesos de asesoría, interacción y acompañamiento a las diferentes escuelas normales del país.

Finalmente la razón de ser de una Red que establece relaciones entre la Universidad y las escuelas normales, se da por la necesidad de agrupar en el campo educativo, a los maestros e instituciones preocupadas por su **formación**, que buscan replantear su labor, recuperar su saber fundante, construir comunidad académica, dar una respuesta a la normatividad y convocar al colectivo de docentes universitarios interesados en este fin. Por ello la opción de formación mejor relacionada con el proyecto, es la formación continua y en servicio “a partir de una red”, pues esta permite el aprendizaje entre pares y promueve la construcción de otros saberes.

⁴⁸Tomado Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógico Nacional Bogotá 2004. p. 54.

De esta manera, el proyecto Red IFF se ha consolidado a partir de acciones que permiten el conocimiento contextual de las regiones, la asesoría y el acompañamiento a las escuelas normales del país, la circulación de saberes y la convalidación de experiencias pedagógicas. Así mismo la Universidad responde con este proyecto a la normatividad vigente en cuanto al sistema nacional de formación de docentes, desde una mirada que oriente al mejoramiento del sistema educativo del país, la construcción de sujetos sociales y el desarrollo de estrategias académicas, como también la coordinación de esas y otras acciones organizativas con las escuelas normales.

Para dar cuenta de manera precisa sobre los logros, dificultades y expectativas del proyecto, es importante mencionar que este tiene cuatro líneas fundamentales que orientan su proceder a lo largo de sus distintas etapas, las cuales son: i) interacción internacional, ii) acompañamiento a la Expedición Pedagógica Nacional, iii) desarrollo de propuestas de investigación y iv) gestión y acompañamiento de los convenios interinstitucionales con escuelas normales velando por el cumplimiento de las responsabilidades pactadas por las partes.

El primero de los objetivos específicos para 2005 ha sido adelantar interlocución con otros países de América Latina sobre formación de educadores y formadores de formadores, con el fin de reconocer los avances existentes, así como dar a conocer los avances propios. Para ello se envió información del proyecto al IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de profesores que hacen investigación en su escuela, en Lejado del Río Grande del Sol, Brasil. También se participó con ponencia en el III encuentro internacional “El conocimiento que educa”, de la Red Docente de América Latina y el Caribe “Kipus”, que convocó a diferentes instituciones formadoras de maestros de Latinoamérica y el Caribe.

La exposición de REDIFF tuvo una importante acogida entre los participantes, por presentar una forma alternativa de formación de maestros apoyada en el trabajo de pares y la articulación entre Universidad y normales, situación que sorprende a otros países de la región donde es patente la desaparición de las escuelas normales, o donde se ha dejado en ellas la formación de los maestros sin la intención continuar el proceso formativo en las universidades, llevando a establecer un imaginario de desprofesionalización de la labor educativa, concomitante a un menor reconocimiento económico y social del maestro.

Por otra parte, el Encuentro, al facilitar la incorporación del Proyecto a la Red Docente Kipus, abrió la posibilidad de trabajar inter-institucionalmente con países del Caribe y Latinoamérica adelantando acciones investigativas conjuntas. La invitación a este evento se hizo extensiva a la presidenta de ASONEN, buscando estimular la participación de todas las escuelas normales del país.

El segundo de los objetivos específicos ha sido el de dinamizar la ruta de Normales de la Expedición Pedagógica. Por ello se ha puesto especial interés en el avance de la producción pertinente para la consolidación del Atlas de la Pedagogía en Colombia, específicamente en lo concerniente a la serie dos: *Mapas de Ruta y Alcance*, y tres: *Mapas de la Experiencia*.

Así, se planearon y realizaron cinco encuentros regionales, que contaron con la participación de 16 escuelas normales superiores de Bogotá, Cundinamarca y Boyacá, entre las cuales suman aproximadamente 22 expedicionarios.

En los encuentros de Marzo y Abril, se trabajó en la revisión y constitución de los archivos expedicionarios de cada normal: se reconstruyeron relatos partiendo de la memoria oral respecto a las visitas o viajes realizados; se confirmaron datos importantes para el perfeccionamiento de las rejillas (utilizadas como estrategia de recolección de información) y se consolidaron dinámicas de formación y selección

de maestros expedicionarios. La elaboración de las rejillas para la construcción de mapas de ruta y alcance, fue fundamento para el trabajo que se continuó en los encuentros de junio, agosto y septiembre, en el objetivo de pasar de la práctica a la experiencia.

Retomar las prácticas encontradas en cada una de las normales visitadas y en las que se realizó expedición interna, como otra forma de reconocimiento de la labor pedagógica por parte de los maestros de una misma institución, motivó la necesidad de hacer visible las practicas que han ido emergiendo durante el tiempo en el que se ha continuado el proceso expedicionario, y que indican la actitud de renovación y proposición que mantiene los maestros en la escuela normal.

Se articularon las categorías culturales que la ruta construyó, con el objetivo de sistematizar las experiencias, los contextos, las reflexiones y los hallazgos comunes en el ejercicio de la pedagogía y del compromiso en la formación de normalistas superiores. Es así como partiendo de la conceptualización que se le dio a cada categoría: *ritual de la palabra, tejiendo y entretejiendo, Bochita padre creador, repique de campanas, Panquehua y del muro al puente*. Los maestros expedicionarios de cada normal, identificaron las prácticas donde las categorías se hacían evidentes, organizándolas mediante algunos de los ejes dispuestos por el equipo coordinador: *maneras de hacer escuela, formas de ser maestro y maneras de formar maestros*.

Paralelamente, la ruta se ha acercado al concepto de *región pedagógica*, y desde sus comprensiones lo presenta como un “Espacio donde convergen las comunidades educativas con una identidad pedagógica similar... la creación de regiones pedagógicas tiene pertinencia en una nueva mirada de la educación, resignificándola y generando zonas de encuentro y reflexión que permiten enriquecer recíprocamente el quehacer pedagógico de acuerdo a las necesidades y condiciones del país”.

Las experiencias que se han estructurado hasta el momento se enmarcan dentro de los ejes *maneras de formar maestros, formas de hacer escuela y maneras de ser maestros*. En el eje *Maneras de Formar Maestros* se han identificado 4 experiencias:

Del adentro al afuera, refiere los límites de la escuela normal, afirmando que esta “no termina en el mapa, va más allá de la frontera, de las pulsaciones y alcances donde su influencia se nota, donde llegan sus egresados, interesados en quienes la normal dejó huella y sentido a su vida...” En la formación de los maestros, los espacios son variados y múltiples, brindan inquietudes y dejan una enseñanza, determinan subjetividades que requieren ser entendidas desde diversas órdenes de espacio, de tiempo y de intereses, los que el maestro debe estar en capacidad de asumir”.

Construcción y apropiación de modelos pedagógicos, eje en el que se argumenta que “en el contexto de los procesos de globalización de la cultura y de la mundialización de la economía, la sociedad demanda de las normales superiores, cambios y compromisos hacia la exploración y apropiación de modelos pedagógicos que den sentido de pertenencia y evidencien la disposición y apertura de maestros hacia diferentes concepciones y procesos pedagógicos de producción y de creación de cultura”.

El eje **Énfasis**, sustenta que “la ENS no ha quedado rezagada del sistema educativo, al contrario, piensa y crea a través de los énfasis la oportunidad de que los alumnos estén a la par con las diversas disciplinas o tendencias. Cada énfasis está concebido de acuerdo a los intereses, necesidades y relaciones con el contexto y las vivencias de cada Institución.

Finalmente, **Tejiendo y Entretejiendo** refiere la manera como emerge lo investigativo del encuentro de maestros con sus experiencias e inquietudes.

En las discusiones frente a las maneras de hacer escuela, se han encontrado cuatro posibles experiencias:

La exploración vocacional sobre el liderazgo, en la que se identifican prácticas como: maestro por un día, semilleros de formación de valores, festivales de recreación y servicio social comunitario.

La escritura como un acto de reconocimiento, que sustenta acciones como el uso reflexivo de portafolios, diarios viajeros y diarios de campo.

La convivencia como una posibilidad de vida, experiencia que pone en escena una escuela no solo para el servicio y con la participación de la comunidad estudiantil, sino también con personas discapacitadas, con necesidades educativas especiales, población vulnerada, actores comunitarios y padres de familia.

La pedagogía convoca y enriquece la diversidad cultural, que tiene en cuenta la diversidad étnica y cultural propia de nuestro país, la cual no es desconocida por las escuelas normales. Se fundamenta además en el respeto por la vida, por los otros y por si mismo, inculcado y vivenciado en las instituciones formadoras de formadores.

Finalmente en las *Maneras de Ser Maestro* se han visualizado tres experiencias: *maestro alquimista de su aula o gestor de proyectos, productor de saber pedagógico y del dialógico dialogante*.

De estas propuestas que se gestan mas como un experimentar y un momento en la producción de saber de la ruta, se espera crear en los próximos encuentros a que halla lugar, el aporte para la serie 3 del Atlas. El llegar a este tipo de construcción, se deberá a los aportes y textos de los equipos regionales y

coordinador, y a la maduración de un equipo de trabajo, como el que se ha constituido con los maestros de las normales de la región centro oriente.

Desde la Red de Instituciones Formadoras de Formadores, se realizó en noviembre el Encuentro Nacional de Escuelas Normales Superiores Expedicionarias. Participaron las normales de la ruta Caribe, Santander, Tolima y Centro Oriente. Se buscó articular espacios comunes con las otras normales de la Expedición, que socializaran los modos y las formas de trabajo propias de cada ruta, buscando los saberes que le son propios a las instituciones formadoras de educadores.

En cuanto al objetivo propuesto para la investigación se ha buscado generar las líneas que permitan propiciar un trabajo en red, contribuyendo a la conformación de comunidades académicas en las instituciones formadoras de formadores mediante la gestión y consolidación de proyectos conjuntos. Se ha fortalecido las relaciones interinstitucionales y la sistematización de los avances investigativos con las escuelas normales de la región centro oriente, conformando un grupo de trabajo que ha centrado su producción de saber en la consolidación del Atlas de la pedagogía en Colombia.

También se proyectará una publicación para el año 2006, que da cuenta de las *experiencias* encontradas en la ruta. El cuarto objetivo específico de REDIFF se enfoca en constituir el vínculo fundacional que establece las relaciones interinstitucionales mediante convenio entre UPN y Escuela Normal Superrío, el cual varía según los intereses de las partes.

Durante este año se han mantenido los convenios con las tres normales que venían desde el 2004 (Monterrey, Arauca y Villavicencio) y se inició el trabajo con cinco normales más (La Paz, Soacha, Montessori, Mitú y Junín).

La Red de Instituciones Formadoras de Formadores, se encarga de retomar las inquietudes y expectativas de las escuelas normales superiores.

Inicialmente se realiza un análisis de los intereses de la normal, sus fortalezas, necesidades y condiciones regionales, para luego vincular las dependencias o facultades de la universidad que por sus desarrollos y proyectos pueden generar el debido acompañamiento académico (el convenio se hace mediante SAR: servicio académico remunerado), de tal manera que son ellas las que construyen las diferentes propuestas pedagógicas.

La celebración de convenios tiene como uno de sus objetivos garantizar a los normalistas superiores la continuidad de sus estudios. En este orden se adelantan propuestas al Consejo Superior para cumplir con este objetivo.

Estado Actual de los Convenios:

✚ **Escuela Normal Superior María Inmaculada de Arauca:** Existe convenio para brindar asesorías en las áreas de castellano e inglés y acompañamiento al plan de desarrollo de la Normal e investigación formativa y núcleos del saber. A la fecha se encuentran a satisfacción los compromisos pactados y se analiza llevar desde la Universidad opciones para continuar la formación de los maestros.

✚ **Escuela Normal Superior de Villavicencio:** Gracias al arduo trabajo de los docentes de la institución y los asesores, fue posible lograr la acreditación de calidad y desarrollo para la Normal, proceso que da lugar a la continuación de los trabajos de investigación y de formación de maestros. En este proceso participaron las facultades de Educación y Educación Física.

✚ **Escuela Normal Superior Mixta de Monterrey:** se propuso la continuidad del convenio mediante un proyecto de reinversión que articula asesoría,

acompañamiento e investigación. En lo referente a la asesoría y acompañamiento la red trabaja junto con la Normal en adecuaciones al plan de desarrollo de la Normal, particularmente la estructuración del plan de estudio por núcleos del saber y práctica pedagógica. De esta asesoría se deriva el proyecto Investigación en las Escuelas Normales.

✚ **Escuela Normal Superior María Auxiliadora:** Con esta Normal existe convenio marco de cooperación y los comités interinstitucionales han centrado su atención en la discusión por las condiciones de admisión y homologación de saberes prácticos y experiencias de sus normalistas superiores y los escenarios comunes de práctica pedagógica.

✚ **Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz:** En este momento se cuenta con convenio marco de cooperación el cual ha permitido la interacción de proyectos de investigación de la Normal con la Universidad y la oportunidad de espacios de práctica pedagógica. De esta institución provienen la mayoría de los estudiantes que han ingresado a la Universidad por la figura de convenio.

✚ **Escuela Normal Superior de Junín:** Se cuenta con convenio marco de cooperación el cual considera las condiciones de admisión y reconocimiento de saberes, está en trámite un proyecto específico de asesoría el cual responde a la necesidad de apoyar la redefinición de su énfasis en ciencias naturales y consolidar los procesos de escritura de los maestros con fines de publicación.

✚ **Escuela Normal Superior Distrital María Montessori:** La Universidad por medio de una orden de servicio con la Secretaria de Educación del Distrito y un convenio con el IDEP se propone realizar el acompañamiento para construir una propuesta que permita articular la investigación a los procesos de formación de sus maestros desde una perspectiva pedagógica y administrativa, además de ello

el apoyo a las discusiones que a la luz de la pedagogía se dan en cada disciplina o núcleo del saber. Estas asesorías ya están en desarrollo.

✚ **Escuela Normal Superior Indígena María Reina.** Esta Normal está ubicada en Mitú, Vaupés. La Universidad ha firmado convenio marco y contrato para realizar asesoría pedagógica. En este trabajo se pretende articular los procesos que ya se vienen adelantando con indígenas desde la Universidad a la propuesta de formación que existe en la Normal. La primera asesoría ya se realizó y brinda elementos para pensar el sentido del reconocimiento étnico en la formación de maestros, por las condiciones de escasos recursos de la Normal, este primer encuentro de una semana fue realizado con cargo económico al proyecto.

El último objetivo específico de RED IFF se refiere a la coordinación del proyecto “Investigación en las Escuelas Normales” en el cual se avanza en el trabajo de campo y sistematización. La investigación se propone desarrollar un estudio de caso en cinco normales superiores que indaga por la incidencia y relevancia que tiene la cultura indígena y afro-colombiana en la formación de maestros para su región. Las instituciones en las que se desarrolla la investigación se caracterizan porque allí confluyen estudiantes que inician su proceso de formación como maestros provenientes de diversos grupos étnicos.

Finalmente se prevé la publicación de un libro que permita la discusión, el debate y sea un aporte para la educación.

Durante 2005 el proyecto ha avanzado en la consolidación de la Red. La manera de construirla se fundamenta en la articulación de las diferentes unidades académicas de la Universidad para responder a la expectativa nacional de las normales. Se han realizado diferentes conversatorios para disponer las bases necesarias, buscando encontrar un escenario propicio para desarrollar la práctica pedagógica y proyectos comunes y de investigación, entre otras acciones.

Becas Cincuentenario

Considerando la conmemoración del Cincuentenario de fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, en coherencia con la misión y visión institucional, dando cumplimiento a la política de ampliación de cobertura educativa y reconociendo la multiculturalidad de la educación en Colombia se congregó a diferentes jóvenes que en un futuro serán líderes del sector educativo, al concurso por la Beca Cincuentenario, que se presentó por única vez y buscó dar oportunidad a 50 normalistas superiores, de continuar su formación profesional en cualquiera de los programas académicos de pregrado que se ofrecen en la Universidad.

La Universidad a través del proyecto Red de Instituciones Formadoras de Formadores y con el aval del consejo académico desarrolló los criterios, procesos y procedimientos para otorgarla, y mediante la resolución 028 de 23 de Julio de 2005, cuatro de las Becas Cincuentenario reglamentadas según el Acuerdo de Consejo Académico No. 003 del 1 de Marzo de 2005, en acto solemne en el mes de noviembre fueron entregadas.

El proceso de diseño y proyección de la Beca permitió fortalecer relaciones con la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), quien por invitación de la Universidad participó en la definición de los criterios, procesos y procedimientos para otorgar esta distinción, se contó con docentes de esta asociación como jurados del proceso.

Expedición Pedagógica por la Infancia

Dentro del desarrollo del Programa de apoyo para la construcción de la política de Primera Infancia del ICBF, se plantea la existencia de un componente que se encargue de la sistematización de las prácticas significativas en cumplimiento de

los derechos de los niños y las niñas desde escenarios gubernamentales y no gubernamentales, que los reconozcan como sujetos desde la salud, la educación, la recreación y la protección.

Partiendo de esta perspectiva, la Red de Instituciones Formadoras de Formadores, REDIFF, en concomitancia con la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas y el Proyecto Curricular de Educación Infantil, trabajó desde finales del año 2004 en el diseño de la propuesta *Expedición por la primera infancia* - Sistematización de las prácticas significativas de la vivencia de sus derechos.


La propuesta se ubica como un proceso político e investigativo que, desde la voz de los actores en acción directa con los niños y niñas menores de 6 años, busca visibilizar la diversidad de los saberes y las prácticas sociales de la vivencia de los derechos del niño en la primera infancia. Teniendo presente que las escuelas normales superiores forman maestros para la infancia, el proyecto pone su empeño para vincularlas al proceso, reconociendo la riqueza existente en los proyectos de intervención y desarrollo pedagógico que realizan los maestros en formación con niños y niñas en diferentes contextos y además promueve la vinculación directamente de estas instituciones en la propuesta nacional.

Una estrategia organizativa como la que se plantea desde la Red, le da al proyecto la posibilidad de potenciar el trabajo de las escuelas normales superiores como entidades formadoras de maestros a través del intercambio de experiencias entre ellas y de manera particular con la UPN. Al generar las articulaciones entre unas y otras instituciones el proyecto puede sondear las propuestas de formación con fines investigativos al mismo tiempo favorecer la producción de saber y el desarrollo y construcción de iniciativas pedagógicas y construir propuestas interinstitucionales de formación de educadores para las nuevas poblaciones, condiciones y necesidades del país.

4.2.9 Antecedentes Investigativos del Contexto Internacional

4.2.9.1 Una propuesta de formación docente desde la pedagogía de la autonomía.

En este trabajo nuestro objetivo se centra en inferir una propuesta curricular a partir de la concepción freireana acerca de la formación y de la configuración del perfil docente como educador crítico-reflexivo. Intentando coherencia con la teoría, en primer lugar, contextualizaremos el tema en el marco de las sociedades latinoamericanas actuales. En segundo lugar, después de explicitar el concepto de formación, delinearemos el perfil docente que puede constituirse sobre esa concepción y por último, presentaremos una propuesta curricular que podría viabilizar la consecución del perfil descrito.

 **Un contexto problemático.** Desde los supuestos epistemológicos que sostienen que el conocimiento que se construye ha de estar ligado a la realidad situacional de los sujetos involucrados en ella y que las particularidades y situaciones históricas sólo pueden ser explicadas a partir de la comprensión de la totalidad, nos resulta necesario contextualizar la formación docente en el marco de nuestras realidades latinoamericanas actuales, aunque, por cuestiones de limitaciones de espacio, lo hagamos de manera genérica.

En este final de siglo, nuestras incipientes democracias pueden ser entendidas en el marco del fenómeno llamado "globalización" que, más que una globalización cultural, es económica y política. Económica, por el establecimiento de un libre mercado neoliberal entre los países y al interior de los mismos, sustentado acciones individuales y competitivas, cuyas consecuencias impactan en la marginalidad, en la exclusión de la diversidad, en la expulsión de los más "frágiles" materialmente, en contraposición del fortalecimiento de las minorías monopólicas beneficiadas permanentemente por la acumulación y productividad de los capitales. Política, porque desde la ideología dominante, la globalización se

entiende como una instancia necesaria de la propia evolución del capitalismo, por eso se la concibe como inevitable.

Según Paulo Freire (1993, 1997), no se reconocen las particularidades de los diferentes países subdesarrollados y se generalizan (universaliza) rasgos del sistema capitalista y el modo de producción de los países hegemónicos "como si Brasil, México o Argentina, debieran participar de la globalización de la economía de la misma manera que Estados Unidos, Alemania o Japón⁴⁹", sin preguntarse si en etapas anteriores, esos países hegemónicos que lideran la universalización, sustentaban esa apertura que hoy imponen a los otros. Sin duda, en tiempos anteriores ellos mismos han sabido resguardar sus propias economías, sin someterse a una competitividad "abierta" que conlleva a una inevitable jerarquización de posiciones en términos de ganadores y perdedores. Por eso hoy están en otro nivel y fijan las reglas de juego dominando la situación y haciendo más dependientes a los países más pobres.

Desde la mirada freireana, el discurso de la globalización que sustentan los países dominantes revela una ideología fatalista, a la que no se puede escapar, es el destino predeterminado de los pueblos que engañosamente dice orientarse en la integración de la totalidad, en tanto en la realidad cotidiana latinoamericana se manifiesta "robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante, el máximo de eficacia de su maldad intrínseca⁵⁰", aunque permanentemente aluda a la ética para justificar sus propias valoraciones, resaltando la dimensión individual de los sujetos; sin duda, ésta es la ética del mercado, del libre cambio, donde no sólo se "cambian" mercancías, sino personas, como si fueran fácilmente sustituibles, reemplazables según los criterios diferenciadores y exigidos en los diferentes sectores de la producción. Ésta es la

⁴⁹FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI, 1997.

⁵⁰Ibid.

ética del mercado, no la ética universal del hombre que lo prioriza como ser social y como persona.

Desde una concepción progresista, se rechaza abiertamente el carácter inexorable, determinístico de la ideología hegemónica. En cambio se reafirman los principios de las auténticas democracias sustentadas en una conceptualización filosófico-socioantropológica que reconoce a los hombres como seres históricos e inacabados, forjadores de su propio destino, hacedores de su praxis, por ende, protagonistas de las luchas permanentes para su humanización, que sólo puede ser entendida en términos de una sociedad más libre con relaciones más igualitarias.

En estos principios se fundamenta la Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. Autonomía significa la superación de los estados de dependencia, la construcción de espacios propios en dónde se recobra la identidad histórico-cultural y se llenan con estados de derechos, que implican también compromisos y responsabilidades indeclinables en la toma de decisiones; así la autonomía va llenando el vacío que deja la dependencia cuando es reconocida y significada como tal, cuando se la enfrenta, se la desafía socialmente y se le va quitando terreno sobre la base de valores liberadores, de intereses compartidos que priorizan la lucha de la satisfacción de sus necesidades reales y colectivas.

La Pedagogía de la autonomía, es la reconfirmación de los postulados básicos de la teoría freireana en este final de siglo, desde lo filosófico, epistemológico y científico; es la recreación de la pedagogía crítica de Freire en las realidades actuales que desde una óptica "esperanzadora" ve en la formación del docente situada en el contexto escolarizado una posible alternativa contribuyente a un cambio social, ante la inexorabilidad de las ideologías sustentadas por las políticas neoliberales dominantes en nuestras inexpertas y asediadas democracias latinoamericanas.

✚ **Formación docente, una vía para la autonomía.** Para Freire, la educación es un proceso que necesariamente conlleva al conocimiento crítico de la situación histórica de los sujetos comprometidos; esto es, "descubrir la realidad", sacar la "cobertura" que impregna el modo en como los sujetos significan su realidad según los intereses hegemónicos que asimilan constantemente a través de los diferentes medios y prácticas sociales. Descubrir la realidad implica que los hombres se reconocen como sujetos históricos e inacabados, que pueden explicarse su situación en el mundo generando estrategias para su superación; superación que implica la conquista de su libertad a partir del conocimiento crítico, que sin dejar de ser ideológico, esta vez, responde a intereses propios.

Educar es formar; desde este modo de entender la educación, Freire enmarca a la formación en general, como un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo en el cual, los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámicamente reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos, aunque desde un bagaje diferente y en una interacción que implica la travesía de la heteronomía a la autonomía. Formar no es dar forma, paradójicamente es crear, porque aprender es construir y enseñar es ayudar a construir, a la vez que se construye. Como sostiene Freire: "Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad⁵¹".

Así, marca con claridad, las necesarias dimensiones gnoseológicas, socio-histórico-política y ética de la educación crítica. Gnoseológica porque toda educación involucra un acto de conocimiento en el que se aprende y se enseña un objeto, un contenido, según una intencionalidad (dirección); socio-histórico-política porque se conoce y explica la situación contextual y en la intencionalidad

⁵¹Ibid.

perseguida se reconoce explícitamente el carácter ideológico del conocimiento y se lo orienta hacia metas transformadoras de las relaciones sociales dominantes; ética porque se compromete expresamente con valores inherentes a la constitución del hombre como sujeto "humanizado", "liberado", "democrático". Estas dimensiones constituyen diferentes facetas de un mismo proceso, son atravesamientos de la práctica educativa que en la realidad se expresan de manera integrada, siendo imposible que se desligue una de otra.

Desde este modo de entender la formación en general, la formación docente en particular puede ser significada como una práctica social educativa en la que el contexto de formación (teórico-práctico) guarda una estrecha vinculación con el contexto en el que se desempeñará quien se está formando. Hay una coherencia profunda entre lo que aprenden y el modo en como lo hacen los "formandos" con lo que enseñarán y como lo harán cuando sean formadores; no hay disociación entre discurso teórico y acciones concretas de formación; dado que la finalidad perseguida en una formación crítica sólo se aprende conceptualmente a través de la práctica reflexiva, entonces es reflexión sobre lo que se hace. La teoría-práctica de formación es formadora "per se"; no se forma "para" (aplicar), se forma "con" (los otros) y "en" (situación). En la formación, los "formandos" se van "transformando" en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado de manera conjunta con su "formador"⁵² (Freire, 1997). La democracia se aprende practicándola. Por eso la formación no es "dar forma" según un modelo; la formación transforma.

La formación docente como proceso revaloriza la profesionalización del educador y lo significa como enseñante. Ese es su perfil, sólo que como enseñante, sintetiza todas las dimensiones de la formación crítica. Enseñar es una especificidad humana, no es transmitir conocimientos como si fueran entidades separadas de los contextos, no es reproducir, no es repetir.

⁵²Ibid.

"Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad pero al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la discencia⁵³".

✚ Educador como enseñante, un perfil que sintetiza una multiplicidad de condiciones. Desde la perspectiva freireana, ser "enseñante" significa enseñar. Pero, enseñar, no es transferir conocimiento, es ayudar a construirlos, no sólo a nivel conceptual, sino también a nivel procesual y actitudinal. Por eso, enseñar involucra las tres dimensiones de la educación crítica que un proceso de formación docente ha de considerar.

Desde la dimensión gnoseológica, enseñar requiere: Sólidos conocimientos de aquello que se enseña y que puede lograrse a partir de "rigor metódico" con el que el sujeto cognoscente se aproxima al objeto cognoscible; es aprender la razón de ser de los objetos, apropiarse críticamente del conocimiento construido socialmente pero recreándolo en el propio proceso de pensar; "pensar acertadamente" significa no poseer la seguridad de las certezas, sino la seguridad de la provisionalidad histórica, por eso enseñar, aprender e investigar "son prácticas requeridas por el ciclo gnoseológico" (Freire, 1997 :30). La investigación se sustenta en "una curiosidad" que siendo espontánea en primer momento, se convierte en "epistemológica" por la rigurosidad metódica y a través de la que es posible alcanzar el conocimiento cabal del objeto en tanto y en cuanto profesor y alumnos se asuman como sujetos epistemológicamente curiosos. No hay creatividad posible sin curiosidad.

⁵³ Ibid.

La aprehensión profunda del conocimiento científico que se ha de enseñar, ofrece un marco de seguridad sobre las que se constituyen las competencias necesarias (capacidades, habilidades, dominios) que otorgan autoridad al educador generando un clima de respeto ante los otros, quienes le reconocen como profesor enseñante.

Conocer y respetar los saberes de los alumnos. Sólo reconociendo los saberes, las representaciones y las significaciones que los alumnos poseen al iniciar un proceso educativo, el educador puede ayudar a la transformación del conocimiento ingenuo al conocimiento crítico a través de la discusión de la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de nuevos contenidos disciplinarios. Enseñar implica vincular la realidad concreta con la disciplina que se enseña, sólo en la medida en que los sujetos articulen sus saberes cotidianos con los disciplinarios, pueden construir nuevos significados que gracias a la intersubjetividad pueden ser objetivados.

Criticidad: La criticidad implica una dimensión cualitativa en la construcción cognitiva; es el conocimiento que se tiene entre las diferencias entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el construido metódica y rigurosamente. Estas diferencias no significan rupturas, significan superaciones, dado que la curiosidad ingenua siendo siempre curiosidad se transforma en crítica y epistemológica sobre la base de una rigurosidad racional que conlleva a descubrimientos y construcciones de mayor exactitud.

Reflexión sobre la propia práctica: "La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (Freire, 1997:39). Reflexionar es asumir lo que se está haciendo como objeto de conocimiento, del mismo modo en cómo el hombre hace objeto de conocimiento a su propia conciencia; conocer el conocimiento descontextualizado, sin conocer el proceso histórico o circunstancial en que se ha

construido, implica una parcialidad. En tanto que, adoptar como objeto los propios procesos implica disponibilidad para los cambios conscientes sobre la base de razones explicativas. Por eso las prácticas educativas pueden ser modificadas.

Reconocer los condicionamientos. Al reconocer el inacabamiento del hombre, se reconoce también su posibilidad de superación; lo mismo acontece con el conocimiento, al saberlo condicionado (no determinado), por razones materiales, económicas, socioculturales e ideológicas, también se reconoce su posibilidad de cambiarlo, desde un proceso sociocognitivo que implica la travesía nominación-descripción-explicación. Reconocer los condicionamientos permite identificar y explicitar lo sustancial del objeto de conocimiento con lo ideológico en la comprensión y significación del mismo.

Aprehensión de la realidad: la capacidad de enseñar proviene de la capacidad de aprender; sólo se puede enseñar aquello que ha sido aprendido. Aprender es un proceso que implica la habilidad de aprehender la sustantividad del objeto de conocimiento en un desafío creador permanente y esa aprehensión sólo es posible en la medida que a través de un proceso rigurosamente construido se pueden "descubrir" las relaciones explicativas del objeto situado en el contexto de la totalidad.

Desde la dimensión socio-histórico-política, enseñar requiere: El "reconocimiento" y la asunción de la identidad cultural, esto implica ofrecer todas las posibilidades para que los alumnos y profesores en sus relaciones intersubjetivas comunicantes puedan realizar la práctica de "asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños (...) asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto" (Freire, 1997 :42); y lo que posibilita la construcción del "nosotros", porque es en el reconocimiento de los "otros" que se constituye la identidad individual. En este proceso, la experiencia histórica, política, cultural y social de los

sujetos tiene que formar parte necesaria del conflicto provocado en el proceso de la búsqueda y construcción de una identidad compartida.

Conciencia del inacabamiento, implica ser conciente de aquello que es inevitable: la inconclusión, que es propia de la experiencia vital; porque donde hay vida hay inconclusión; sin embargo la capacidad de tomar conciencia de ello, es privativa del hombre. A partir de la existencia, el hombre fue creando el mundo, el lenguaje a través del cual le otorgó sentido y significado a las cosas y le permitió construir conocimiento; entonces, ya fue imposible "existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de luchar, de hacer política" (Freire, 1997:52) involucrando en sus actos la dimensión ética y esperanzadora: "sé que las cosas pueden empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas" (Freire, 1997:52). La conciencia del inacabamiento es lo que funda la educación como permanente, entonces, la formación como proceso continuo.

Lectura del mundo, comprensión del contexto, explicación de la situación, implica el conocimiento de la propia realidad histórica, en el marco de la totalidad; ello tiene un alcance muy amplio, leer el mundo implica comprenderlo y esto significa explicárselo. Esta explicación es posible a partir de las relaciones significativas que puedan establecerse entre la comprensión del contexto inmediato y de cómo se comprende, con el contexto de la globalidad. Es importante reconocer los límites de los saberes que ingenuamente se construyen a partir de la ideología dominante y que resultan insuficientes para explicar los hechos y avanzar hacia un conocimiento más objetivado, más científico y que responda a los auténticos intereses de los grupos, por ello más explicativo.

Convicción que el cambio es posible y asumir el compromiso de intervención, implica problematizar el presente y asumir el futuro como problema; reconocer que el mundo no "es" sino "está siendo" y por eso "puede ser" diferente, lo cual requiere de los sujetos no sólo su comprobación sino el compromiso de la

intervención (de la práctica) para cambiarlo. Esto no es mera adaptación, en todo caso es adaptación como camino para una inserción que involucra, elección, decisión e intervención comprometida y responsable. En la formación, estudiar sólo para comprender, es insuficiente.

Libertad y autoridad. Sólo en el reconocimiento de los límites de la libertad, se justifica la lucha por ella; cuando más se reconozca críticamente los límites de la libertad, habrá también mayor autoridad ética. Enseñar implica hacer posible que la "necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad" (Freire, 1997:101).

Desde la dimensión ética, enseñar requiere: Estética y ética: la travesía del conocimiento ingenuo al crítico ha de implicar una formación ética y estética; en oposición al adiestramiento técnico, si se respeta la naturaleza humana de los alumnos, la enseñanza de los contenidos ha de estar ligada estrechamente con su formación moral. Porque educar es formar y formar supone conocer profundamente, disponibilidad para la revisión de lo conocido, posibilidad de cambiar de opciones, de elecciones y el derecho a hacerlo, lo que no puede existir al margen de los principios éticos y estéticos por la belleza que implica la finalidad de justicia social.

Coherencia entre el discurso teórico y las propias acciones. Cuando se enseña en el marco de la rigurosidad metódica, la coherencia entre lo que se enseña y el modo en cómo se enseña es condición necesaria; quien enseña buscando la seguridad en la argumentación, no puede caer en la contradicción en la práctica de los mismos principios que dice defender teóricamente; porque el alumno no sólo aprende el qué, sino también el modo en cómo lo aprende, incluida la actuación del profesor.

Compromiso, asumir las responsabilidades, con sus riesgos y posibilidades. Enseñar crítico-reflexivamente implica la problematización, el cuestionamiento

permanente y el compromiso de la intervención lo cual supone un desafío permanente a lo establecido, un riesgo político; sin embargo también la posibilidad de la generación de nuevos conocimientos y de alternativas involucrando decisiones éticas que apuntan a la responsabilidad: hacerse cargo de las implicaciones de las decisiones.

Apertura y desafío ante los cambios y la novedad: enseñar con apertura implica al mismo tiempo, rechazo hacia la reproducción de un orden social vigente y hacia cualquier forma de discriminación, pero simultáneamente la posibilidad de formar competencias que conlleven a la elaboración de instancias superadoras de lo que se rechaza.

Capacidad dialógica y afectividad: no es hablando a los otros, como portadores de la verdad como hay que enseñar; enseñar supone escuchar, porque es "escuchando como aprendemos a hablar con los otros⁵⁴". El diálogo supone hablar con los alumnos como sujetos de la escucha y no como objetos de un discurso: es escuchando cuando el profesor puede ir transformando su discurso; escuchar no es sólo oír, es apertura al habla del otro con quien se puede acordar o disentir. En la relación dialógica se hace necesario la afectividad como condición de la cognoscibilidad; la apertura hacia los otros permite la comunicación pero también la afectividad. El afecto es componente fundante de la intersubjetividad formadora.

Humildad, tolerancia y generosidad. Enseñar implica asumir explícitamente los límites de los saberes, su provisionalidad; humildad no es servilismo, es reconocer los límites y equívocos, pero también su posibilidad de superación. La tolerancia, implica reconocer diferencias y oposiciones, a la vez que rechazar toda forma de discriminación humana y ofrecer toda la cognoscibilidad para que los alumnos puedan construir las suyas orientados hacia una superación⁵⁵.

⁵⁴Ibid.

⁵⁵FREIRE, Paulo. La educación para una transformación radical de la sociedad. En Ander-Egg, Ezequiel (Comp) Una educación para el desarrollo. Buenos Aires: Humanitas, 1989.

Alegría y esperanza: Enseñar supone enfrentar con alegría la posibilidad de creación de nuevos conocimientos transformadores y la esperanza de construir con ellos alternativas para resistir obstáculos que se oponen a su búsqueda, a su praxis y a la libertad de los alumnos⁵⁶.

La propia autonomía y la contribución a la construcción de la autonomía de los alumnos. Enseñar es ayudar a construir nuevo conocimiento que los alumnos pueden resignificar significando gradualmente una mayor autonomía; en este proceso de posibilitar la autonomía a los otros, se implica también la mayor autonomía del profesor como profesional.

Solidaridad y colaboración en la defensa de los derechos profesionales. Enseñar no se restringe a la relación con los alumnos; implica también la participación con sus pares en la lucha en defensa de sus derechos y de su dignidad; lucha política que no es ajena a la propia profesionalidad dado que los docentes necesariamente "deben verse como profesionistas idóneos, pues es en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores⁵⁷".

Para cerrar este párrafo, desde la posición de Freire enseñar como síntesis del perfil del docente críticoreflexivo, es una tarea que rebasa el contexto inmediato e incluye un auténtico compromiso epistemológico, político y ético en una práctica educativa en la que: "la enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor (...) se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los discentes y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia (...) No hay lugar para puritanismo. Sólo hay lugar para pureza" (Freire, 1997:91)

⁵⁶ Freire, Op. Cit.

⁵⁷ Ibid.

Una propuesta curricular para la viabilidad del perfil docente como enseñante. No ha sido preocupación central de Paulo Freire desarrollar la problemática curricular en la escolarización formal, no obstante, creemos que sus concepciones sobre la educación y sobre el docente nos permiten identificar ciertos principios sobre la selección, organización y métodos de enseñanza de los contenidos, competencias y actitudes que conforman el perfil del docente como enseñante que desarrollamos en el párrafo anterior. En otros términos, nos proponemos delinear un código curricular⁵⁸ (Lundgren, 1992) para la formación docente coherente con el pensamiento freireano. Desarrollaremos, entonces, una serie de principios para la selección, organización y enseñanza de contenidos curriculares, atravesados por las dimensiones gnoseológicas, socio-histórico-política y ética.

✚ **Principios de selección.** Para la consecución del ideario de Freire de formar enseñantes críticos proponemos la consideración de los siguientes principios en la selección curricular: negociación, criticidad, incorporación del componente utópico e inclusión de "voces olvidadas" (Lundgren, 1992) del currículo.

El principio de negociación se refiere a la participación del docente y de los alumnos en la selección de contenidos, los que los dota de significación e instala un particular modo de elaboración del proyecto curricular, entendido como hipótesis en permanente construcción y reelaboración. El contenido curricular es delimitado, no en función del logro de objetivos predeterminados por el profesor sino a partir de los problemas de las prácticas educativas de los sujetos del acto pedagógico. En este sentido, dice Freire: "Para el profesor-alumno que se plantea problemas, dialógico, el programa de contenidos de la educación nunca es un regalo ni una imposición... sino más bien la representación organizada,

⁵⁸LUNDGREN, Ulf. Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata, 1992.

sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que se quiere saber más⁵⁹".

El punto de partida para la selección de contenidos es la problematización de las experiencias de los actores involucrados y de la realidad actual. Esto implica la inserción de los alumnos (futuros docentes) en las prácticas educativas, en la realidad de las escuelas y aulas desde el comienzo de su proceso formativo, de manera tal que esas experiencias sean luego tematizadas, codificadas y descodificadas con el auxilio de las disciplinas científicas.

Inspirándonos en la metodología freireana pero con las adaptaciones que requiere el contexto de educación formal de los profesorados podríamos señalar los siguientes momentos en la selección del contenido curricular:

- Aproximación a la realidad (aulas, escuelas) para inventariar experiencias y problematizarlas. La realidad se problematiza porque se expone ante el sujeto pero también se le opone, le ofrece resistencias que tienen que ver con la distancia entre el objeto y el sujeto cognoscente. Se identifican problemas, se los selecciona y se los conceptualiza desde los marcos de significados preexistentes de los sujetos.

- Delimitación y organización del universo temático. Los diferentes especialistas intentan comprender y analizar la síntesis experiencial captada anteriormente, a través de sus enfoques disciplinarios específicos. Aquí interviene la formación teórico-epistemológica del formador de formadores que incorporará temas bisagras que, aunque no hayan surgido de la problematización de la primera etapa, se los considera necesarios para la comprensión del todo y representan su aporte al diálogo educado-reducando, educando-educador. En esta etapa la realidad es discriminada conceptualmente, reconstruida y objetivada.

⁵⁹Freire, Op. Cit.

Se devuelven las temáticas a los alumnos sistematizadas y ampliadas y en forma de problemas y no como contenidos depositados; éstos se podrán ir renegociando en la continuidad dialéctica de vuelta a la experiencia práctica y nueva tematización.

En síntesis, alumnos y docente negocian el currículo diciendo cada cual su palabra y compartiendo el poder. No obstante es el docente quien tiene el papel central al organizar el universo temático e incluir temas bisagras lo que es posibilitado por la asimetría que le brinda su formación específica en un campo disciplinario.

El principio de criticidad supone incorporar lo sociopolítico, lo histórico y lo ideológico como dimensiones constitutivas del currículo de formación docente. Se trata de situar las teorías y prácticas pedagógicas, el conocimiento y el propio currículo en los contextos institucionales y socio-políticos que los producen generando un pensamiento relacional. Al establecer relaciones entre experiencias o subjetividades y las condiciones contextuales, el futuro docente podrá desvelar la esencia de la realidad, descubrir su causalidad histórica y la lógica social, institucional y personal que le dio origen. Cada experiencia personal es considerada como síntesis de condicionamientos sociales y políticos, como construcciones culturales, estructuralmente situadas.

Se trata también de ubicar las prácticas pedagógicas y a sí mismos como futuros docentes en un contexto histórico para comprender su proceso de génesis y constitución. La toma de conciencia de sí mismos como seres históricos y sociales implica la revisión de lo que Ana Quiroga (1991)⁶⁰ llama matrices de aprendizaje. Según la autora, la forma con que cada sujeto organiza y significa sus experiencias, sensaciones, pensamientos y sentimientos y su encuentro con lo

⁶⁰QUIROGA, Ana. Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Cinco, 1991.

real se construye social e históricamente a lo largo de sus trayectorias de aprendizaje. Estas matrices, a su vez, condicionan los modos de pensar, hacer, sentir y aprender de los futuros docentes. De aquí, entonces la importancia de la revisión de estas matrices de aprendizaje que permitan identificar los condicionamientos que inhiben la autonomía y la libertad.

Este pensamiento situacional, relacional e histórico, en un currículo que incorpora las dimensiones sociales en relación permanente con las dimensiones pedagógicas y didácticas, posibilita la crítica ideológica, es decir la identificación de los componentes ideológicos tanto en el afuera o mundo socioeducativo como en el adentro o las propias subjetividades. Se apunta a diferenciar lo cultural de lo natural, a desnaturalizar, desmitificar o desfetichizar las prácticas poniendo en cuestión los significados hegemónicos que impregnan las conciencias. Esto posibilita el pasaje del sentido común a la conciencia crítica y abre las posibilidades de liberación de la opresión de la ideología dominante.

El tercer principio es la incorporación del componente utópico. El análisis crítico no alcanza si no se organiza la acción en pos de ideales de democracia, justicia y libertad. La desnaturalización de lo dado, la crítica ideológica, el develamiento de las determinaciones políticas e históricas, conduce a procesos de creación y recreación y a la elaboración de propuestas alternativas. De aquí la necesidad de incluir espacios curriculares donde se vuelva a la acción con intención transformadora de manera tal que la dinámica acción-reflexión-acción engendre una praxis liberadora. La investigación-acción podría constituir un dispositivo de formación docente dentro de tales espacios curriculares. Este componente utópico estará posibilitado también por la inclusión de contenidos actitudinales que promuevan en los futuros docentes una ética constituida por valores de solidaridad, justicia y equidad.

Un último principio lo constituye la inclusión de las "voces olvidadas" del currículo en la formación de profesores (Liston y Zeichner, 1992)⁶¹. Nos referimos a las voces de los indígenas de nuestra América, de los pobres, los excluidos, del sindicalismo docente, de la mujer, perspectivas no siempre representadas en las propuestas curriculares vigentes.

✚ **Principios de organización.** En relación a la organización de los contenidos del currículo el perfil docente delineado nos induce a sugerir los siguientes principios para la estructuración del formato curricular: práctica docente como eje organizador vertical y la interacción entre práctica docente y contextos sociopolítico, institucional y del aula como ejes horizontales e integración.

El primer criterio es la constitución de la práctica docente, entendida como práctica pedagógica (relativa a los procesos de enseñar), práctica institucional y práctica política, en eje organizador vertical del currículo de formación de profesores. El recorrido formativo que tiene como eje la práctica docente garantiza la inclusión de los tres momentos del método dialéctico: a) momento de síntesis y descripción de la realidad a partir de la inserción en ella; b) momento de análisis que profundiza las dimensiones constitutivas de esa realidad (dimensiones político-sociales, institucionales, epistemológicas, pedagógico-didácticas y psicológicas); c) momento de nueva síntesis o integración de la realidad como totalidad compleja. Este recorrido implica un ir y venir permanente de la experiencia a la teorización.

El segundo criterio consiste en tomar las interacciones entre la práctica docente eje vertical y los contextos sociopolítico, institucional y del aula como ejes organizadores horizontales del currículo de formación de profesores. La permanente relación entre prácticas docentes y los contextos en los que se desenvuelve permitiría el desarrollo de la conciencia crítica al comprenderlas y

⁶¹LISTON, Daniel y KENNETH, Zeichner. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata, 1992.

explicarlas a partir de su subsunción en estructuras más amplias que las abarcan desocultándose así los condicionamientos socio históricos, políticos e institucionales que las constriñen.

El tercer principio enunciado se refiere a la integración de los contenidos a través de espacios curriculares tales como áreas, módulos o núcleos. Si el eje organizador del currículo lo constituye la práctica docente en los contextos socio-histórico, institucional y del aula, tal como se desprende de los principios antes analizados, las diferentes perspectivas disciplinarias se articulan, coordinan y cooperan para su tratamiento con sentido complejo, amplio y profundo. En otros términos, el currículo debe sustentar una formación que integre las dimensiones teóricas, prácticas y metodológicas de diferentes disciplinas en la continua acción reflexión acción, de tal forma que permita al futuro docente comprender e intervenir en una realidad cuya complejidad excede los límites disciplinarios.

La integración disciplinar permite instalar, a diferencia de la estructuración puramente disciplinaria, un modo de pensamiento relacional, problematizante, totalizante, susceptible a la provisionalidad y abierto a las contradicciones que motorizan el cambio.

✚ **Formas de enseñanza.** Entendemos que una propuesta como acabamos de explicitar requiere reflexión acerca de las formas de enseñanza para desarrollarlo efectivamente. Un currículo de formación docente en el marco de una pedagogía de la autonomía supone incorporar dispositivos que aseguren una lógica crítica y reflexiva, a la vez que su dimensión social. En este sentido consideramos que la reflexión, el diálogo y la teorización serían los pilares fundamentales en las estrategias a implementar al interior del currículo de formación de profesores. Este trípode se concreta en una secuencia formativa que incorpora los siguientes momentos:

- ✚ La reflexión sobre la experiencia,
- ✚ La teorización que conceptualiza las dimensiones de la práctica en el seno de un grupo que ayuda a la objetivación del análisis,
- ✚ La planificación de nuevas acciones como hipótesis de actuación futura,
- ✚ El desarrollo de acciones para poner a prueba las hipótesis y e) nuevamente la reflexión que revisa, reconstruye y modifica la acción.

Así se sintetizan la formación, la investigación y la práctica docente, sobre la base de la intersubjetividad y la construcción social de los conocimientos.

✚ **Consideraciones finales.** En el marco de nuestra situación sociopolítica actual, la Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire representa una visión crítica y "esperanzadora" de la educación como contribuyente a los cambios sociales. Desde esta Pedagogía puede significarse la formación del docente como alternativa ante las propuestas curriculares sustentadas por las políticas neoliberales actuales.

La formación sistematizada está atravesada por las dimensiones gnoseológicas, socio-histórico-políticas y éticas y configura un currículo sustentado en: 1) Principios de selección, en tanto la delimitación de los contenidos de la enseñanza son "negociados", posibilitan un pensamiento utópico, dan lugar a la crítica e incluyen la diversidad. 2) Principios de organización de los contenidos en torno a la relación teoría pedagógica práctica docente como eje estructurante vertical y considerando los diferentes contextos sociopolítico, institucional y de la relación educativa como ejes horizontales. 3) Formas de enseñanza que involucran a la investigación, el diálogo y la reflexión sobre la práctica docente.

Por estos principios el currículo de formación docente, tanto en su elaboración como en su desarrollo supone una racionalidad crítica a partir de la interacción teoría-práctica y su potencialidad transformadora.

4.2.9.2 Orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores⁶². Los últimos veinte años nos han traído una literatura abrumadora sobre las reformas educativas. Los estudios, trabajos e investigaciones se dirigieron en un primer momento hacia los aspectos cuantitativos de las reformas, incidiendo en problemas como la escolarización básica, la extensión de la oferta global de educación a toda la población o cuestiones derivadas de la correspondiente cobertura. Posteriormente, fueron los aspectos cualitativos los que se colocaron en un primer plano, cobrando relieve asuntos como la práctica educativa y el papel del profesor. Desde entonces, los docentes ocupan, en las investigaciones y trabajos, en las experiencias y talleres, en las políticas y en los programas, un lugar central: la formación de profesores, el desarrollo profesional o la profesionalización docente son temas recurrentes hoy en la literatura de educación.

Todo ello ha contribuido a que hayamos avanzado en la adquisición de un mejor conocimiento del rol del profesor. El docente se nos aparece hoy no como un actor cuya misión se agota en la transmisión de conocimientos —conseguir que los niños y jóvenes accedan a unos determinados saberes—, sino que se perfila cada vez más como el conductor de un complejo proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata de un agente que tiene que aprender, él mismo, a enseñar, a dirigir un proceso dinámico en el que alumnas y alumnos aprendan a construir su propio conocimiento y su propia interpretación del mundo. Desde esta perspectiva, se puede decir que los planes de estudio de la formación inicial y de la formación continua tradicionales están en crisis. No basta ya con reforzar los conocimientos del profesor; hay que suministrarle también un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje. A esta materia dedicamos hoy la *Revista Iberoamericana de Educación*, incluyendo un primer trabajo sobre las cuestiones que plantean

⁶²REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 19 (1999), p. 9-11.

actualmente los programas de formación, dedicando otros estudios a uno de los problemas más necesitados de urgente atención, el que supone para profesoras y profesores debutantes o principiantes sus primeros años de desempeño profesional, cerrando la sección monográfica, como otras veces, con un análisis sobre el estado del arte.

El número se abre, pues, con un trabajo de carácter global, realizado por la profesora Braslavsky, que une a su condición de docente su experiencia en puestos de responsabilidad de la Administración educativa. El objetivo central de sus reflexiones apunta a una cuestión cardinal: ¿cómo diseñar hoy los programas de formación de profesores? Contestar sin circunloquios esta pregunta supone enjuiciar críticamente los programas vigentes, tan ligados a la crisis de la escuela. Como dice Braslavsky, la formación de profesores no puede separarse de la doble crisis en que los sistemas educativos se encuentran, coyuntural y estructural. Por tanto, es preciso reinventar la profesión docente, diseñar los programas de formación de cara a las cualidades que debe reunir el profesor del siglo XXI. A ello se aplica especialmente Braslavsky, analizando las competencias que se deben suministrar a este nuevo profesor para que efectivamente pueda liderar con éxito el delicado y complejo proceso de enseñanza/aprendizaje, revisando al respecto, en consecuencia, el papel del Estado, de las universidades, de la escuela y de la sociedad misma.

De entre todos los problemas que abarca hoy la formación de profesores hay uno, decíamos, que nos parece especialmente desatendido. Nos referimos a la indiferencia con que en general se contemplan los primeros años de ejercicio profesional de los profesores. Ello es particularmente cierto por lo que respecta a los países de habla lusa o hispana, sin que quepa decir que este problema esté completamente ausente de la literatura específica. De este tema de los profesores debutantes, particularmente atractivo y apremiante, se ocupa el profesor Cornejo, situando la cuestión de la iniciación docente en su justo ámbito, esto es,

considerándola como la primera etapa del desarrollo profesional. Bajo estas premisas, el profesor Cornejo estudia los diferentes programas de apoyo existentes hoy en Iberoamérica, así como las experiencias actualmente en curso, destacando singularmente tres de ellas: la residencia de docentes en Argentina, la construcción de recursos docentes en la escuela en el marco de la investigación mexicana y un proyecto de inserción profesional de recién titulados en Chile.

Los problemas derivados de la formación del profesorado principiante ocupan también al profesor Marcelo, si bien desde una perspectiva europea en la que, aunque diversos autores lleven algunos años tratándolos, sigue siendo una situación común al profesorado la que el profesor Marcelo denomina de un modo muy significativo: «aterriza como puedas». Su trabajo comprende una amplia referencia de las principales investigaciones, estudios y trabajos sobre ese período en que el profesor, además de empezar a enseñar, debe sobre todo aprender a enseñar, examinando también múltiples experiencias concretas que desbordan incluso el ámbito propiamente europeo (experiencias en Japón o en Australia y Nueva Zelanda, además de los Estados Unidos). Al hilo de esta exposición, el profesor Marcelo va volcando importantes reflexiones, entre las que destacan las efectuadas en torno a esa novedosa figura que es el *mentorazgo*.

Finalmente, como es habitual en la *Revista*, se incluye una amplia información sobre el estado del arte o estado de la cuestión, obra de la profesora Messina. Debe advertirse, no obstante, que no estamos sólo ante una amplia, detallada y sistematizada descripción de las investigaciones, trabajos, libros, ponencias, documentos de trabajos, conclusiones de seminarios, etc., sobre la formación docente, sino también ante una interesante reflexión sobre el alcance de estos trabajos y sobre su repercusión futura en las políticas de formación del profesorado en Iberoamérica.

Invito a que encontremos nuevas propuestas pedagógicas que potencien una relación con la sociedad, con sus tradiciones culturales, los saberes, la historia, los valores y lo público. No obstante, difícilmente pueden surgir estas formas de relación con él, afuera si las propuestas pedagógicas no logran hacer resonar en su interior, la controversia, los diálogos racionales, la argumentación, las diferencias de puntos de vista y de criterios sobre los problemas de los maestros del país.

Es real que hay una subvaloración de la profesión del maestro. La formación del maestro tiene muchas aristas, pero podemos hablar de dos fundamentales, una relacionada con el saber específico y otra no subordinada o añadida del saber pedagógico, sino un diálogo; una interacción de saberes – el pedagógico, el disciplinar, el de la ciencia que se va a enseñar, que no la separamos de la formación integral y política del sujeto maestro.

Formar los maestros, la relación que establece con la ciencia y la pedagogía se reconoce como un legado de la humanidad, es un bien de la cultura y eso no se pone de cualquier manera. No vamos a hacer manifestaciones para que reconozcan los maestros, sino que vamos a trabajar en la formación de los maestros como intelectuales constructores de humanidad.

También es cierto que se requiere reconocimiento con mejores salarios y con condiciones de trabajo más dignas. Y en eso hay mucho por hacer, los maestros tendrán que organizarse en varios sentidos novedosos, para que no sea en un orden gremial limitado, sino que sea también la configuración de un ethos propio y de nichos académicos que los hagan florecer cada vez más ante la sociedad.

La formación de profesores en los últimos años ha sido tema ya de preocupación, sobre todo a niveles superiores, en donde los maestros no fueron preparados, en su mayoría, para tener labor frente a un grupo, sino para dominar una disciplina o

una profesión. Es entonces que surgen desde el interior de las instituciones educativas, o bien desde las esferas de gobierno en materia educativa, proyectos de capacitación que cubren ese "hueco" en la preparación de los actuales docentes.

La formación del docente (concebido en su totalidad de ser humano) implica, además de la preparación académica, una formación humana que le permita tener interrelaciones saludables Y generar un ambiente de verdadero diálogo, intercambio, aceptación y ayuda mutua.

La formación de un individuo es un proceso que lleva al hombre a lograr la realización de sí mismo como persona humana, como ser social, como profesional. Para ello requiere primeramente conocerse a sí mismo, contemplarse, responder a preguntas como ¿cuál es mi misión?, ¿a quién estoy sirviendo?, ¿cómo debo trabajar para lograr esa misión y servir a quien me debo?⁶³

Por otra parte, la formación de docentes debe enfocarse a que el profesor se ubique primeramente en su labor, comprenda cuál es su misión como maestro, cuál es su naturaleza y la naturaleza esencial de quienes él enseña, cuál es su función dentro de la institución en que labora y finalmente cuáles son las mejores estrategias para lograr cumplir su función y misión de acuerdo con la naturaleza humana.⁶⁴

En la presente investigación se definirá la formación docente como la actualización profesional, el mejoramiento del desempeño docente permanente en aspectos como el análisis y la reflexión sobre planes, programas, contenidos, principios, metodologías, técnicas y sobre su práctica misma. De igual manera, la formación

⁶³DA VINI, M. La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Buenos Aires: Paidós, 1997.

⁶⁴TORRES, Rosamaría. Nuevo papel docente, ¿ qué modelos de formación y para qué modelos educativos?, En: Perfiles Educativos No. 92, México: CESU-UNAM, 1998.

docente incluye elementos como la autorreflexión, la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del desarrollo infantil y el aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros y la utilización de algunas técnicas y procedimientos básicos de la investigación educativa.

La práctica pedagógica ha sido definida de diferentes formas a lo largo de la historia de la educación. La práctica pedagógica se puede explicar como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer. La práctica pedagógica, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. Están planificadas y representan lo que se denominan "ambientes de aprendizaje".⁶⁵

Entendida de esta manera, lo que se denomina como práctica pedagógica incluye todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir construcción y apropiación de conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este juego.

En su contexto tradicional la práctica pedagógica se entiende como la actividad planificada y desarrollada por parte de un profesor especialista en una determinada área curricular, que posee conocimientos didácticos con relación a cómo transmite su saber.

⁶⁵POZO, J.I. y otros. El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: . Sánchez. J.M. y otros. (eds) Educación Científica. Madrid: Ediciones U. de Alcalá, p. 30

En una práctica pedagógica tradicional los conocimientos se adquieren a través de la asistencia a clase y la realización de las actividades propuestas por el profesor, así como por la ampliación de estos conocimientos mediante la lectura de documentos escritos (libros, artículos, etc.) disponibles en las bibliotecas de los centros de formación.

Como esta investigación busca mejorar los procesos formativos a partir de una mejor cualificación de los docentes, se propone como práctica pedagógica una redimensión de la misma en el manejo de competencias didácticas, capacidad de adaptación a nuevos formatos de enseñanza diferentes a los tradicionales; capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje significativos, capacidad para crear materiales y plantear tareas que sean relevantes para las necesidades formativas de los alumnos, que estén relacionadas con sus experiencias y que sean aplicables a sus situaciones específicas. Habilidades de comunicación, de tal forma que consiga crear un entorno social agradable, en el que se promuevan unas relaciones óptimas entre los participantes, se desarrollen en ellos el sentido de grupo y se les ayude a trabajar hacia un objetivo común; capacidad de adaptación a las condiciones y características de los distintos sujetos; mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias, e introducir reajustes en la planificación inicial del curso; capacidad de trabajo y constancia en las tareas de seguimiento del progreso de cada alumno, facilitación de feedback inmediato, etc., dominio de destrezas técnicas básicas.

Educar implica compromiso, responsabilidad, vocación y amor por lo que se hace. Por lo tanto, Ser Docente, no implica sólo dictar horas de clases, sino dedicar alma. Exige no sólo ocupación, sino vocación de servicio. El genuino educador se esfuerza por ser verdadero amigo de cada uno de sus alumnos(as), ya que ellos (as) no son cosas para barrerlas, son personas, con su propio mundo intelectual y

emocional. Es necesario cooperar con ellos para que hagan el mejor uso de las posibilidades y potencialidades.⁶⁶

Ser Docente, es más que inculcar respuestas e imponer repeticiones, conceptos, fórmulas y datos, es orientar a los alumnos(as) a la creación y el descubrimiento, que surgen de interrogar la realidad de cada día y de interrogarse permanentemente. Es formar individuos críticos, libres, democráticos, innovadores, trabajadores y con sentimientos nobles.

Ser Docente, es algo complejo, sublime y más importante que enseñar matemática, biología, inglés u otra asignatura. Educar es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias. Es ofrecer los ojos propios para que los alumnos(as) puedan mirar la realidad sin miedo.

En esta investigación se asume el ser docente como: trascender, dejar huella, marcar un camino, es tocar al otro en su ser interno, en su proyecto de vida, en su mundo a corto, mediano y largo plazo. Ser docente es un estilo de vida para otros.

Es importante reconocer que a la escuela se le pide una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, de manera tal que los hombres educados no dependen tanto de un conjunto de saberes, pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver, a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones meditas.

Y, consecuentemente, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos. La materia de su actividad, de por sí, es cambiante y, además, tienen una nueva función: enseñar para aprender. Es decir, ahora es clave que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones

⁶⁶RESTREPO JIMÉNEZ, Mariluz. La docencia como práctica. Bogotá: Universidad Javeriana, 2002. p. 140.

inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento. Es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más demandado ahora por la sociedad, una competencia.⁶⁷

En este sentido, el saber hacer del docente le exige adquirir nuevas habilidades y competencias para que, de igual manera, puedan no sólo trabajar en escuelas para todos y con grupos numerosos, sino para que puedan facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos. Así será asumido el saber hacer dentro de esta investigación.

Desde el Ministerio de Educación Nacional el marco legal que orienta el proceso de formación de maestros es la Ley General 115 de 1994.

⁶⁷CARR, Wilfrend. Una teoría para la Educación. Madrid: Morata, 1996. P. 90.

5. MARCO LEGAL

5.1 Ley General de Educación

- LEY 115 DE 1994 (Febrero 8)

5.2 Decreto Estatuto Profesionalización Docente

- Decreto 1278 de Junio 19 de 2002

5.3 Decreto Sobre el Ejercicio de la Profesión Docente

- DECRETO 2277 DE 1979 (Septiembre 14)

5.4 Decreto Organización y Funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores

- Decreto 3012 de Diciembre 19 de 1997

Se destacan los siguientes trabajos sobre el tema de formación docente:

* Proyecto REDIFF: Proyecto Red de Instituciones Formadoras de Formadores, liderado por la Universidad Pedagógica Nacional. Una de las principales funciones de la Red es la de servir como puente entre la Universidad y las diferentes instituciones formadoras de maestros del país, principalmente a través del establecimiento de convenios; así como propiciando el diálogo de saberes entre dichas instituciones, como una forma de construir comunidad académica. Dentro de sus objetivos está el de favorecer el encuentro de puntos comunes, entre las instituciones en torno a los Sentidos de Formación, la Investigación Formativa y

las Políticas de Educativas, que dan lugar a la formación de maestros y puedan orientar la construcción del Sistema Nacional de Formación Docente. Dentro de los ejes temáticos que desarrollan están: Sentidos de formación de maestros y contexto, la investigación formativa en las instituciones formadoras de maestros e incidencia de las Políticas Educativas en la formación de maestros.⁶⁸

Actualmente el proyecto cuenta con un equipo dedicado a la gestión administrativa y desarrollo investigativo del proyecto compuesto por: Elizabeth León Chaves (coordinadora), Gloria Esperanza Ortiz Russi (investigadora) y Angélica María Ramírez (asistente); como asesoras académicas y de articulación se cuenta con un comité permanente de trabajo conformado por docentes de las cinco (5) facultades de la UPN, para apoyar el desarrollo conceptual e investigativo de la red con las Escuelas Normales.

El apoyo del comité se fundamenta en:

- . Estudiar las propuestas de trabajo que llegan al proyecto desde lo académico, lo disciplinar y lo investigativo.
- . Generar propuestas académicas, en el marco de la construcción del sistema nacional de formación docente.
- . Participar en la toma de decisiones que implican procesos pedagógicos, con el fin de adecuar programas de extensión ofrecidos por 19 UPN, para la formación de maestros.
- . Apoyar y aportar al cumplimiento de lo descrito en los convenios marco, convenios específicos y cartas de intención.
- . Participar en el diseño de los eventos que tiendan a la socialización de los trabajos adelantados en las gestiones y las relaciones que se tejen a nivel interinstitucional.

⁶⁸Universidad Pedagógica Nacional. PROYECTO REDIFF (Proyecto Red de Instituciones Formadoras de Formadores). Colombia

Generar propuestas para el fortalecimiento del proyecto de investigación de la red.

Dentro de los últimos eventos al respecto de la formación docente están el XVII encuentro de Investigación Educativa cuyo tema central fue "Formación docente a debate", celebrada en el mes de noviembre de 2005, liderado por el Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba conjuntamente con la Red de Investigación Educativa Argentina; el Seminario Internacional "la Renovación del Oficio Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI" realizado en Argentina a través del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, en noviembre de 2005; el Encuentro Iberoamericano sobre "Formación de profesores en la sociedad del conocimiento", realizado en mayo de 2006 en Monterrey, México; y, la próxima reunión de Ministros de Educación de los países latinoamericanos a realizarse en marzo de 2007, cuyo tema central es la formación de docentes.

Una de las propuestas interesantes de trabajo en torno al tema de la formación docente lo plantean Ana Vogliotti y Viviana Macchiarola titulado "Una propuesta de formación docente desde la pedagogía de la autonomía".⁶⁹

El objetivo de ese trabajo se centra en inferir una propuesta curricular a partir de la concepción freireana acerca de la formación y de la configuración del perfil docente como educador crítico-reflexivo. Intentando coherencia con la teoría, en primer lugar, se presenta una contextualización del tema en el marco de las sociedades latinoamericanas actuales. En segundo lugar, después de explicitar el concepto de formación, se delinea el perfil docente que puede constituirse sobre esa concepción y por último, se presenta una propuesta curricular que podría viabilizar la consecución del perfil descrito.

⁶⁹Ana Vogliotti. Magister en Epistemología y Metodología Científica. Profesora Adjunta, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Viviana Macchiarola. Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera, Departamento de Ciencias de la Educación, UNRC. Argentina.

En el marco de la situación socio-política actual, la Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire representa una visión crítica y "esperanzadora" de la educación como contribuyente a los cambios sociales. Desde esta Pedagogía puede significarse la formación del docente como alternativa ante las propuestas curriculares sustentadas por las políticas neoliberales actuales.

La formación sistematizada está atravesada por las dimensiones gnoseológicas, socio-histórico-políticas y éticas y configura un currículo sustentado en: 1) Principios de selección, en tanto la delimitación de los contenidos de la enseñanza son "negociados", posibilitan un pensamiento utópico, dan lugar a la crítica e incluyen la diversidad. 2) Principios de organización de los contenidos en torno a la relación teoría pedagógica práctica docente como eje estructurante vertical y considerando los diferentes contextos socio-político, institucional y de la relación educativa como ejes horizontales. 3) Formas de enseñanza que involucran a la investigación, el diálogo y la reflexión sobre la práctica docente.

Por estos principios el currículo de formación docente, tanto en su elaboración como en su desarrollo supone una racionalidad crítica a partir de la interacción teoría-práctica y su potencialidad transformadora.

Otro trabajo muy significativo tiene que ver con el concepto de Resiliencia, elaborado por el Dr. Héctor Lamas Rojas, doctor en Psicología, docente universitario y Presidente de la Academia Peruana de Psicología y de la sociedad Peruana de Resiliencia., titulado " Educar para la Resiliencia".⁷⁰

En este trabajo se discute la capacidad que tenemos los seres humanos para reponemos de las adversidades y lograr una transformación positiva, que nos eleve y la posible dinámica establecida entre los factores que permiten que se

⁷⁰LAMAS ROJAS, Héctor. Educar para la resiliencia. EN: Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Nº 1. Madrid, 2005.

produzca el proceso de resiliencia. El punto central es, cómo se forma la resiliencia del niño. Precisándose, con Cyrulnik, que se construye en la relación con el otro, mediante una "labor de punto" que teje el vínculo.

El proceso consiste en la interacción dinámica entre los factores de riesgo y los factores de protección, que permite que se produzca una adaptación resiliente. Si entendemos la resiliencia como un proceso inmerso en la ecología del desarrollo humano sugerida por Urie Bronfenbrenner (1979), entonces los factores de riesgo y de protección provienen de cuatro niveles de influencia: 1) el nivel individual; 2) la familia, hogar y escuela; 3) la comunidad y los servicios sociales para el niño y su familia; y, 4) los valores culturales.

Un marco conceptual de la resiliencia, debe definir con precisión lo que los programas entienden por adversidad, debe explicar cómo dicha adversidad se relaciona con determinadas adaptaciones negativas y 4debe identificar qué adaptaciones positivas se esperan obtener a partir de la intervención. Se considera que la resiliencia infantil se produce a través de la interacción dinámica entre factores que surgen a partir de una serie de niveles de influencia. El marco conceptual incluye teorías que explican la posible dinámica establecida entre los factores que permiten que se produzca el proceso de resiliencia. La teoría más utilizada habitualmente para explicar estas interacciones es la psicología del desarrollo, que define la adaptación positiva como el logro de determinados hitos de desarrollo específicos para cada etapa del desarrollo humano .a lo largo del ciclo vital.⁷¹

⁷¹Ibid., p. 4

Otra investigación que aporta grandes elementos con respecto a la formación docente es la realizada por Cecilia Braslavski.⁷² "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores."⁷³

Esta investigación argumenta, a partir de la experiencia recopilada por la autora en diversos contextos educativos, cuáles deben ser las bases para el diseño de programas de postgrado de formación de profesores, presenta las orientaciones con respecto a estos programas, precisa los criterios generales para diseños de programas de postgrado para profesores en ejercicio, propone tejer la trama de responsables: el papel del estado, las universidades, las escuelas y la sociedad.

⁷²Cecilia Braslavsky es Directora General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina y profesora titular ordinaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

⁷³BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Enero - Abril 1999

6. METODOLOGÍA

6.1 TIPO DE ESTUDIO

La investigación se desarrolló utilizando el enfoque cualitativo, ya que pretende, a través de un proceso de reflexión permanente con respecto a la práctica pedagógica y a la identificación de estrategias de formación y actividades del desempeño docente, la construcción de una propuesta participativa de formación continua de maestros en el ser y en el saber hacer.

Como lo plantea Clara Forero: “La investigación cualitativa en el campo de la educación, se encamina en dos direcciones convergentes: analizar la realidad, comprenderla mejor o intervenir en ella más reflexivamente y contribuir a la formación y perfeccionamiento del profesorado”.⁷⁴

La metodología empleada es la investigación acción colaborativa. La investigación colaborativa es una forma particular de elaboración de conocimiento, en la que se observan los siguientes aspectos: se destaca la importancia del tipo de clima social que construyen los integrantes del grupo de trabajo, que les permita avanzar en la consecución de los objetivos establecidos; la exigencia de una metodología rigurosa para enfrentarse a la construcción de conocimiento; así como la forma o el estilo de construir, asumir y aplicar el conocimiento.

La investigación colaborativa favorece el desarrollo del docente en su ámbito profesional, incorporando los parámetros de exigencia que demanda el conocimiento y consolidación de la enseñanza.

⁷⁴FORERO BULLA, Clara M. Módulo: La dinámica de la Investigación cualitativa desde el trabajo de campo. Bucaramanga: UIS-Maestría en Pedagogía, 2007. p. 2

La investigación colaborativa es más que una metodología didáctica, es un estilo, una filosofía que permite a los docentes analizar la tarea sustantiva que realizan y sobre todo compartirla. Es pues el estudio de la cultura colaborativa, el enfoque para conocer la práctica y establecer un proceso, construir un camino organizado hacia una formación de calidad en el binomio docente-alumno.

Según Pine (1984): “Los profesores que participan en procesos de investigación acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden utilizar la investigación-acción para su crecimiento personal y profesional desarrollando habilidades y competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente”.⁷⁵

La investigación se transforma en colaborativa cuando un grupo de profesionales armonizan, coordinan sus conocimientos, esfuerzos y energías a fin de percibir y comprender sus experiencias, acciones, emociones y motivaciones; cuando el equipo integrado delimita el marco de problemas motivo de estudio, construye en forma crítica y cooperativamente el proceso para efectuar la indagación, y puede encauzar las acciones hacia la obtención de un fin u objetivo común: la construcción de nuevo conocimiento. Igualmente cuando se logra el aprendizaje de una metodología de comunicación y acción compartida, superando el aislamiento investigador del profesor y conformando el grupo como agente y marco investigador.

Acerca de las posibilidades que ofrece la investigación-acción para el desarrollo de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con la mejora de su práctica discente Blández, J. expresa: “A diferencia con otros métodos de investigación en los que el camino ya está determinado, en éste hay que ir construyendo su trayectoria, y la reflexión es la herramienta fundamental que guía nuestras

⁷⁵PINE, G. “Colaborative action research. The integration of research And Service. Paper presented at the annual meeting of American Association of Colleges for teaching education. Detroit. 1981.

decisiones y actuaciones, formando docentes más críticos y reflexivos”. “...podemos decir que la investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla”.⁷⁶

Para el logro u obtención de este propósito, la investigación colaborativa puede incorporar las perspectivas biográficas y heterobiográficas del grupo participante, y con base en los datos suministrados por éstas, determinar problemas y claves de formación a partir de las cuales se puedan desarrollar líneas de investigación y marcos referentes a la realización profesional.

La perspectiva biográfica destaca la importancia de la historia de cada profesor en sus respectivos centros y aulas, así como la riqueza vivencial derivada de las diversas experiencias que a lo largo de su trayectoria han conformado su personalidad y subrayado su estilo o modo peculiar de desempeñar la docencia. Esta autorreflexión sobre las diversas experiencias vividas y relacionadas con su desarrollo profesional, le permite al profesor conocerse y afianzar su modo de ser, además de determinar el marco de conocimiento y estudio de los factores que inciden en la formación y desarrollo profesional del docente. La biografía debe incluir experiencias significativas de los profesores en sus diversas etapas de formación: inicial, actualización permanente y recurrente profesional, entre otras. Este análisis biográfico no significa una regresión al pasado, sino la selección de aspectos relevantes de su historia que aporten: el conocimiento de la propia concepción y práctica educativa tanto en el centro como en el aula; los modelos, claves y estructuras esenciales que determinan el pensamiento y acción educativas así como la elaboración de referentes que proyecten el futuro y consoliden la acción presente.

⁷⁶BLANDEZ, J. La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Barcelona: INDE Publicaciones, 1996.

Este autoanálisis se puede ampliar con hetero-análisis microgrupales, que permitan a los miembros integrantes del equipo de trabajo, conocer las claves relativas a la formación de los docentes, destacando el fructífero intercambio derivado del análisis de las diversas experiencias. El hetero-análisis constituye la clave de la investigación colaborativa, ya que genera el intercambio a partir de la visión compartida.

Cada profesor, cada formador, pone a disposición de los demás integrantes del grupo el análisis de sus acciones prácticas, y compartirla con otros permite la elaboración de un estilo de acción compartida. Para llegar a este proceso de análisis grupal, se requiere de un intenso trabajo de conocimiento autobiográfico como aporte previo y simultáneo a la creación y desarrollo de un sistema metodológico en equipo, participativo. La experiencia contrastada enriquece la propia y posibilita la elaboración de un nuevo marco de concepción y práctica metodológica.

Un objetivo permanente en la formación de profesores, es el de tomar conciencia crítica y participar reflexivamente en y durante la acción, durante la práctica; de ahí que se requiera de preparación permanente del profesor en la propia reflexión sobre la acción y el autoanálisis crítico de su propio proceder. Las limitaciones a las que el profesor se enfrenta para dar razones de su comportamiento en y sobre la acción, pueden minimizarse y superarse a través de la reflexión analítica post-acción y la investigación colaborativa sobre y post la acción. La práctica de la investigación colaborativa demanda o requiere de una especial sensibilidad, apertura de mente, deseo de trabajar en equipo, así como de realización interactiva.

Las etapas desarrolladas en esta investigación son:

a) Reconocimiento de la situación: que permita identificar los aspectos de formación en el ser y en el saber hacer que inciden en el desempeño del docente

y que requieren atención y acompañamiento. En esta etapa se recogió la información a través de distintas fuentes a saber: cuestionario, entrevista semi-estructurada y perspectivas biográficas y heliográficas.

b) Análisis de la información: en esta etapa se analizó e interpretó la información en forma integrada. En esta etapa se realizaron las mesas de trabajo.

c) Elaboración de propuesta de formación: se hizo mediante mesas de trabajo para socializar los resultados obtenidos y elaborar la propuesta de capacitación y formación docente que se incluiría en el plan de acción institucional.

6.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

El muestreo de la propuesta fue intencionado. La población o grupo de estudio está conformado por directivos docentes y docentes de toda la institución. La muestra fue del 100% de los docentes y directivos docentes de la institución. Para un total de 35 docentes, 3 directivos docentes y 2 administrativos.

6.3 PROCESO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información, se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Análisis de Documentos:** Se desarrolló revisión de la bibliografía y cibergrafía relacionada con el tema de formación docente, prácticas pedagógicas actuales, pedagogía del amor, proyectos de capacitación docente, PEI, plan de mejoramiento, entre otras.
- **Cuestionario:** Con el fin de indagar sobre las prácticas pedagógicas de los maestros con respecto al ser y al saber hacer. Fue aplicada a 35 docentes y a 2 directivos docentes.

- **Entrevista semi-estructurada y a profundidad:** Se utilizó para identificar la vocación docente, la especialización, su nivel de compromiso, sentido de pertenencia, idoneidad.
- **Perspectivas biográficas y heterobiográficas:** las primeras incluyen la importancia de la historia de cada profesor en sus respectivos centros y aulas, así como la riqueza vivencial derivada de las diversas experiencias que a lo largo de su trayectoria han conformado su personalidad y subrayado su estilo o modo peculiar de desempeñar la docencia. Es una autorreflexión sobre las diversas experiencias vividas y relacionadas con su desarrollo profesional. Las segundas, corresponden al grupo participante, y con base en los datos suministrados por éstas, determinar problemas y claves de formación a partir de las cuales se puedan desarrollar líneas de investigación y marcos referentes a la realización profesional.
- **Mesas de trabajo:** con el fin de construir colectivamente las propuestas del programa de formación, a partir de los resultados obtenidos.

El registro de la información se hizo mediante registros anecdóticos, fotografías y grabaciones en audio.

6.4 PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis de los datos se hizo en forma descriptiva, analítica e interpretativa. Para sistematizar la información se establecieron precategorias, categorías y subcategorías, con el fin de consolidar la interpretación y la triangulación teórica a partir de los hallazgos, la visión de la investigadora y la teoría formal existente.

6.5 VALIDEZ INTERNA

La validez interna se hizo por medio de la triangulación que consiste en contrastar la información desde los diversos participantes y desde las diferentes técnicas empleadas, arriba mencionadas.

6.6 PROCEDIMIENTO

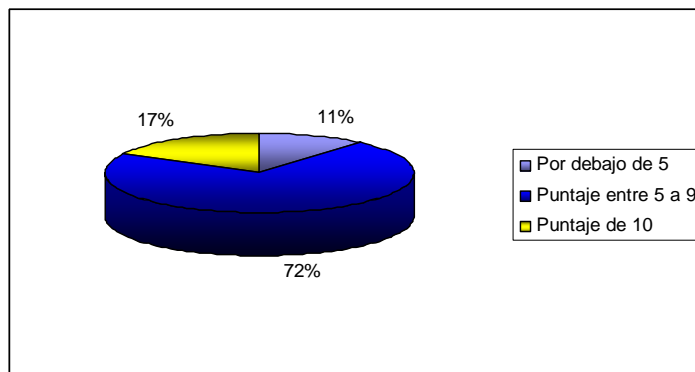
A continuación se hará un análisis de los talleres realizados a la Población objeto de la Investigación:

6.6.1 Taller 1: ¿Dónde Estoy Ahora?

Tabla 1. ¿Dónde Estoy Ahora?

Parámetros	Nº Docentes	Porcentaje
Por debajo de 5	4	11%
Puntaje entre 5 a 9	25	72%
Puntaje de 10	6	17%
Total	35	100

Gráfica 1. ¿Dónde Estoy Ahora?



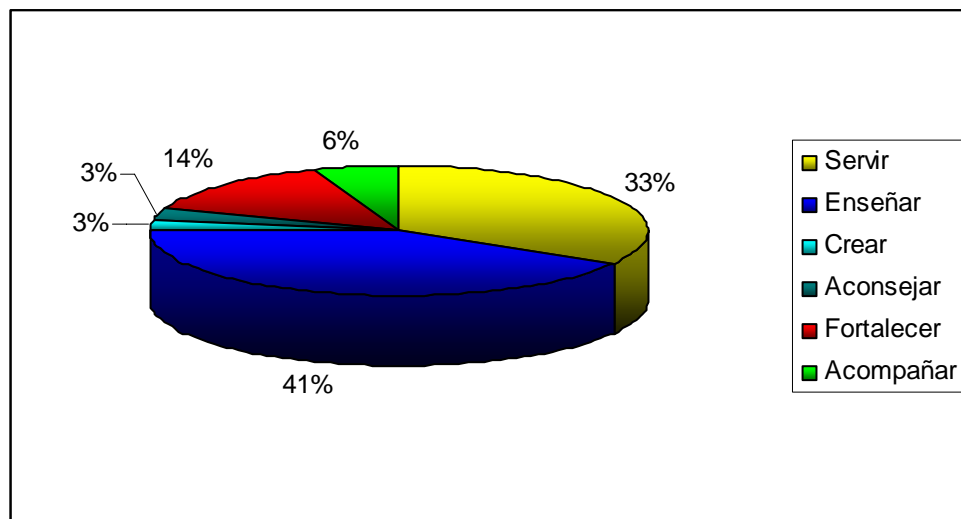
Análisis: El 72% de los Docentes está haciendo buenos esfuerzos para gerenciar su propia Vida y 17% de los Docentes sabe como gerenciar su propia vida.

6.6.2 Taller 2: Filosofía de la Vida

Tabla 2. Verbo que Describa un Propósito en la Vida

Verbo	Nº Docentes	Porcentaje
Servir	12	33%
Enseñar	15	41%
Crear	1	3%
Aconsejar	1	3%
Fortalecer	5	14%
Acompañar	2	6%
Total	35	100%

Gráfica 2. Verbo que Describa un Propósito en la Vida

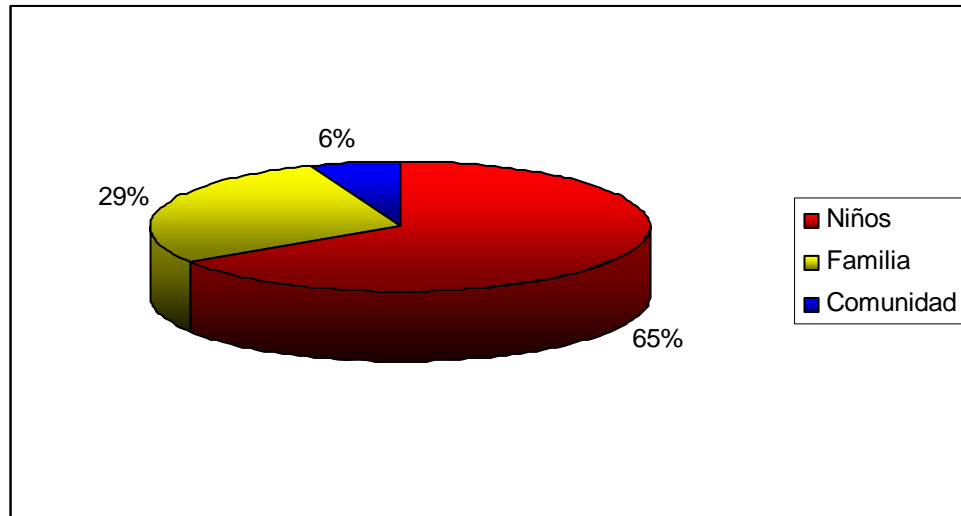


Análisis: El 41% de los Docentes identifican el Enseñar como la acción más relevante dentro de la actividad Pedagógica, el 33% consideran el Servir como una Fortaleza dentro del Proceso Educativo.

Tabla 3. Sustantivo: a quién esta dirigido el propósito

Sustantivo	Nº Docentes	Porcentaje
Niños	23	65%
Familia	10	29%
Comunidad	2	6%
Total	35	100%

Gráfica 3. Sustantivo: a quién esta dirigido el Propósito



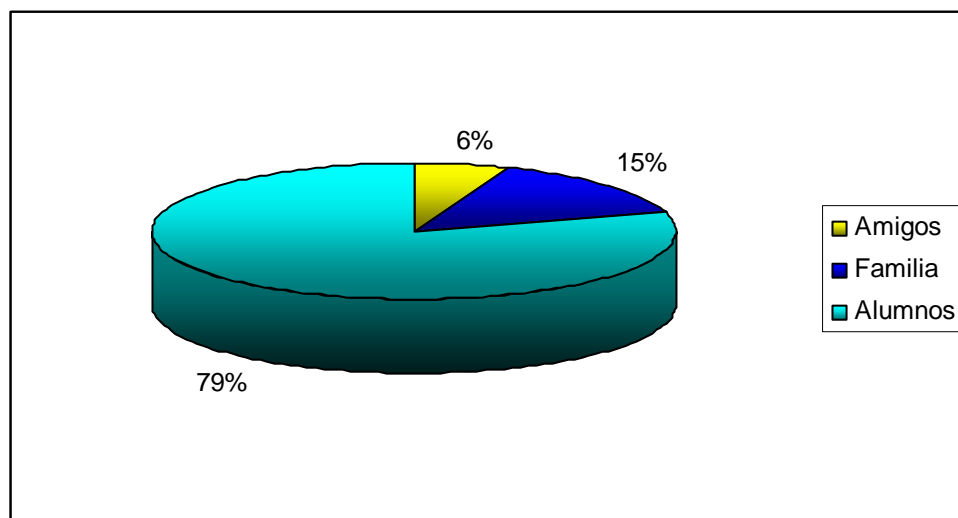
Análisis: El 65% de los Docentes considera que los Niños y las Niñas son la Base Fundamental en el Proceso Educativo.

6.6.3 Taller 3. ¿Cuál es mi visión personal?

Tabla 4. Aspectos a quién va dirigida su Visión

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Amigos	2	6%
Familia	5	15%
Alumnos	27	79%
Total	35	100%

Gráfica 4. Aspectos a quién va dirigida su Visión

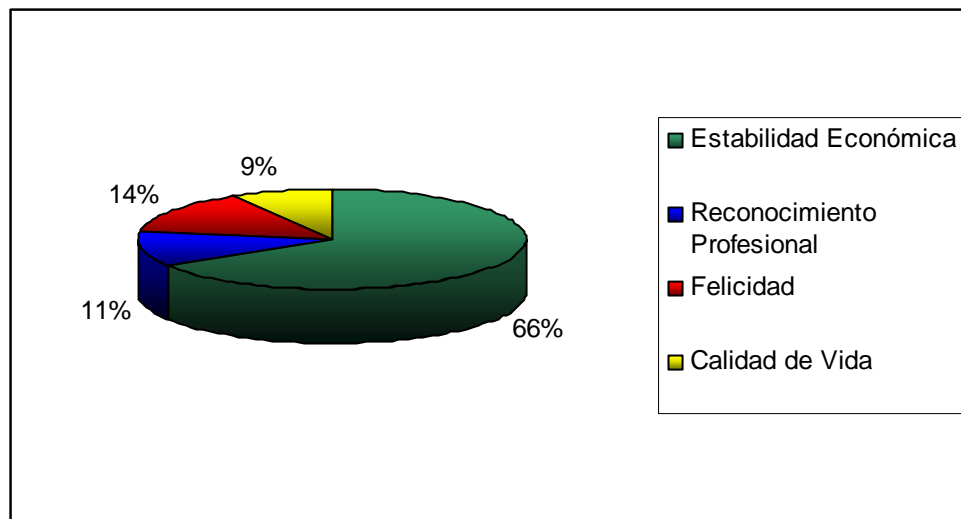


Análisis: El 79% de los Docentes reconoce a los Alumnos como la esencia de su Saber Hacer.

Tabla 5. Lo que desea alcanzar

Lo que Desea Alcanzar	Nº Docentes	Porcentaje
Estabilidad Económica	23	65%
Reconocimiento Profesional	4	29%
Felicidad	5	14%
Calidad de Vida	3	6%
Total	35	100%

Gráfica 5. Lo que desea alcanzar



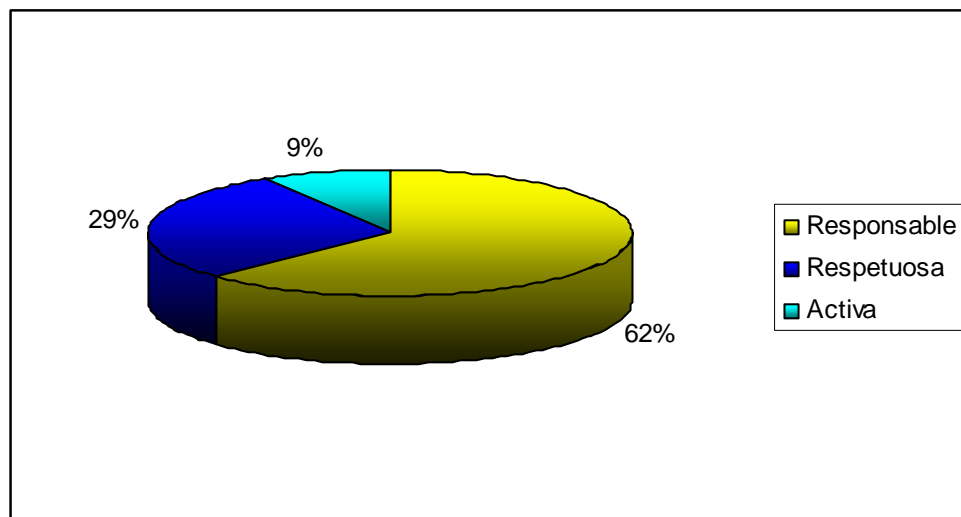
Análisis: El 66% de los Docentes logran con su trabajo su estabilidad económica

6.6.4 Taller 4. ¿Cuáles son mis creencias?

Tabla 6. ¿Cuáles son mis Creencias? Gente

Creencia	Nº Docentes	Porcentaje
Responsable	22	62%
Respetuosa	10	29%
Activa	3	9%
Total	35	100%

Gráfica 6: Cuales son mis Creencias: Gente

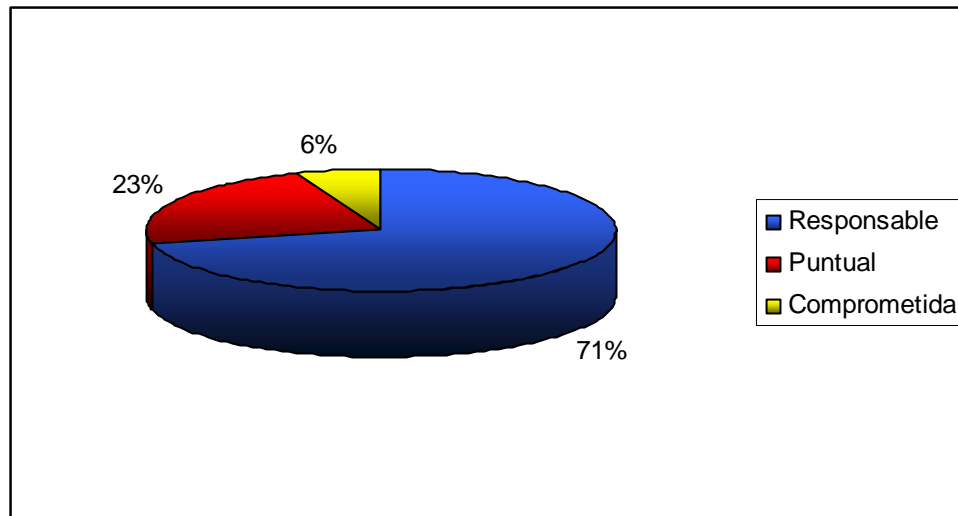


Análisis: El 62% de los Docentes considera que la gente es Responsable ya que cumple con sus deberes y compromisos.

Tabla 7. ¿Cuáles son mis Creencias respecto a mi desempeño? Trabajo

Creencia	Nº Docentes	Porcentaje
Responsable	25	71%
Puntual	8	23%
Comprometida	2	6%
Total	35	100%

Gráfica 7. Cuáles son mis Creencias: Trabajo

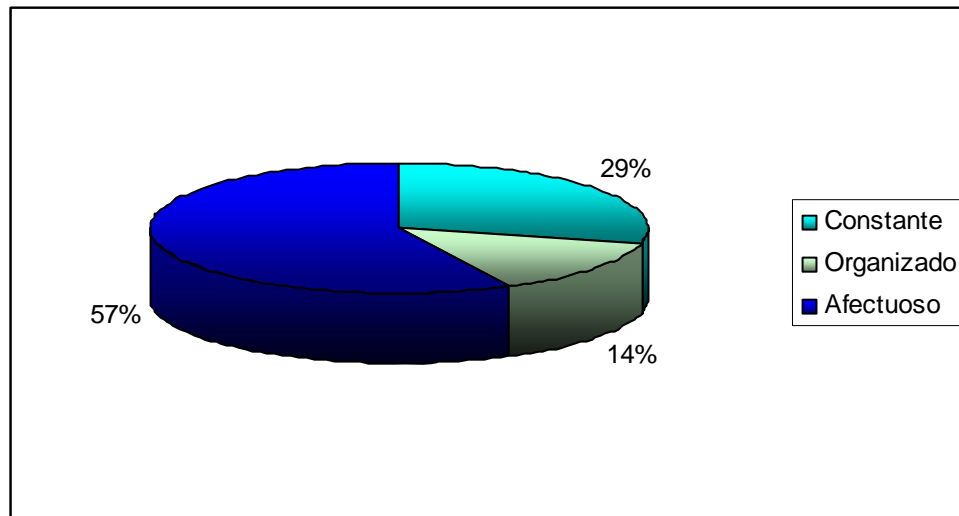


Análisis: El 71% de los Docentes considera que la Responsabilidad es un pilar fundamental en el trabajo.

Tabla 8. ¿Cuáles son mis Creencias: Familia

Creencia	Nº Docentes	Porcentaje
Constante	10	29%
Organizado	5	14%
Afectuoso	20	57%
Total	35	100%

Gráfica 8. ¿Cuáles son mis Creencias: Familia

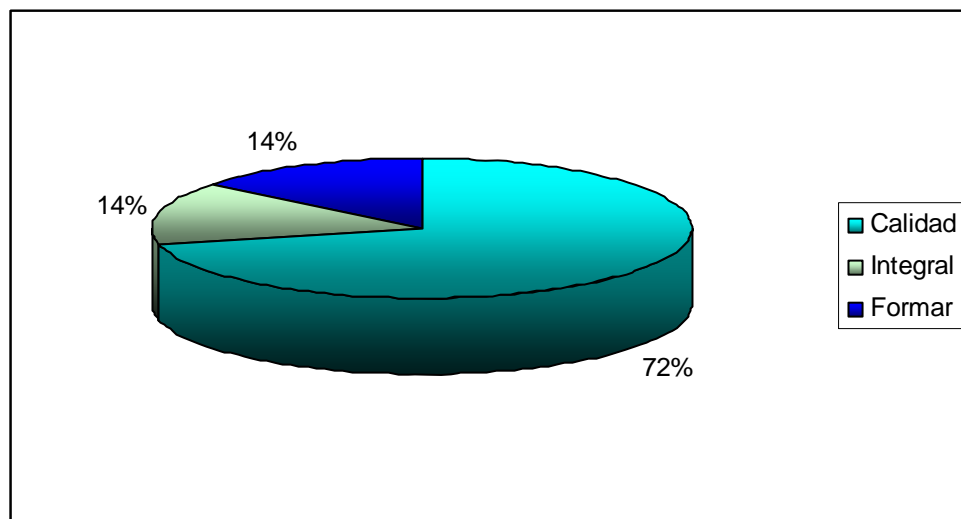


Análisis: El 57% de los Docentes cree que el núcleo familiar es afectuoso con los que la integran

Tabla 9. ¿Cuáles son mis Creencias? Educación

Creencia	Nº Docentes	Porcentaje
Calidad	25	72%
Integral	5	14%
Formar	5	14%
Total	35	100%

Gráfica 9. ¿Cuáles son mis Creencias? Educación

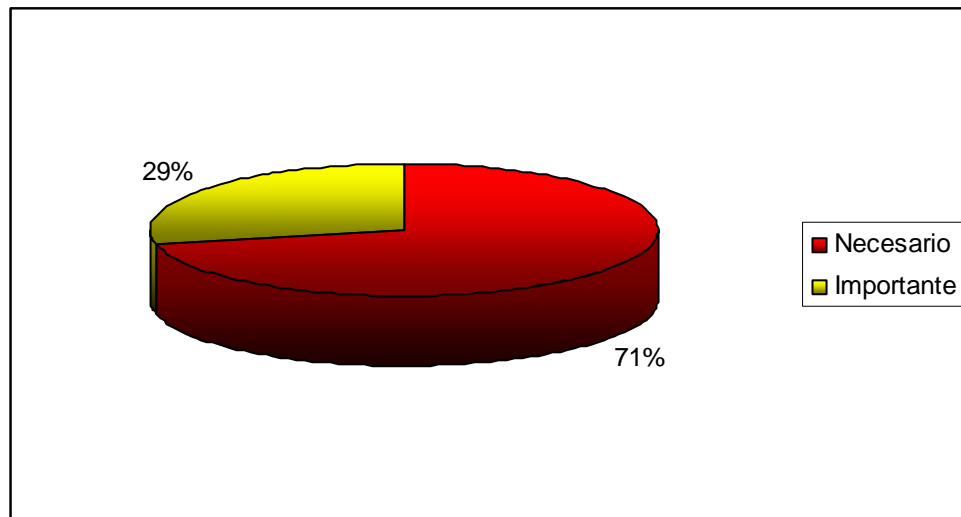


Análisis: El 72% de los Docentes manifiesta que la Educación se debe dar en todos los niveles de Calidad.

Tabla 10. ¿Cuáles son mis Creencias? Dinero

Creencia	Nº Docentes	Porcentaje
Necesario	25	71%
Importante	10	29%
Total	35	100%

Gráfica 10. ¿Cuáles son mis Creencias? Dinero



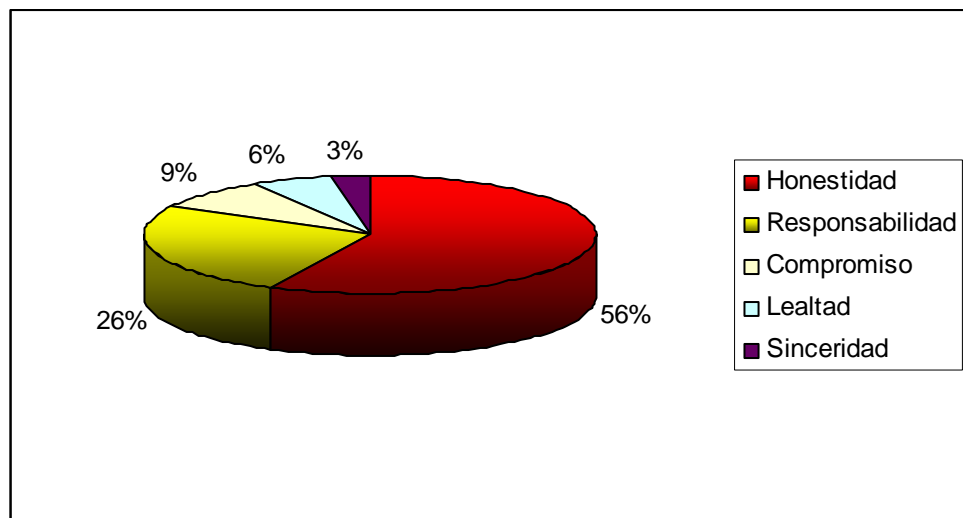
Análisis: El 71% de los docentes consideraron que el dinero es necesario para cubrir las necesidades de la sociedad.

6.6.5 Taller 5: ¿Cuáles son mis Valores?

Tabla 11. ¿Cuáles son mis valores?

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Honestidad	20	56%
Responsabilidad	9	26%
Compromiso	3	9%
Lealtad	2	6%
Sinceridad	1	3%
Total	35	100%

Gráfica 11. ¿Cuáles son mis valores?

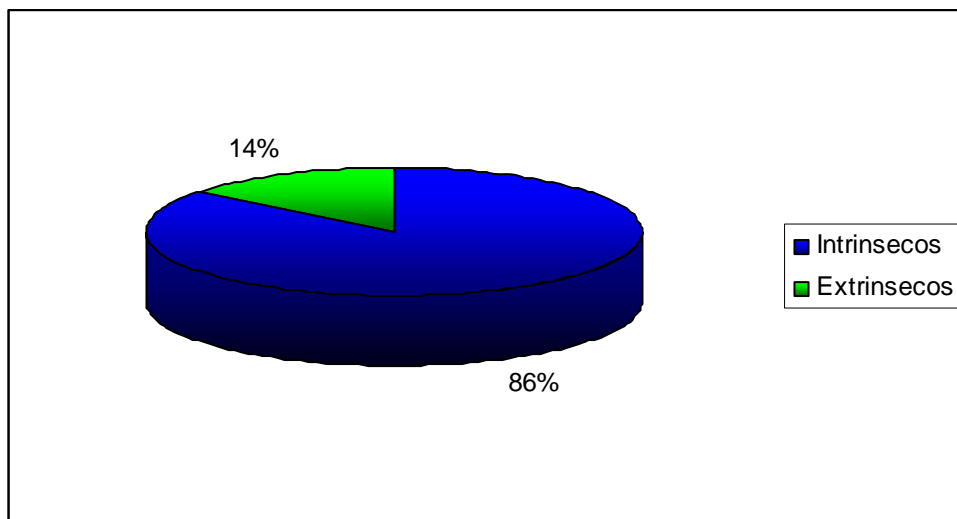


Análisis: El 56% de los docentes consideran que la honestidad es el valor más importante para lograr una convivencia en la sociedad.

Tabla 12. Si los Valores son Intrínsecos o Extrínsecos?

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Intrínsecos	30	86%
Extrínsecos	5	14%
Total	35	100%

Gráfica 12. Si los Valores son Intrínsecos o Extrínsecos

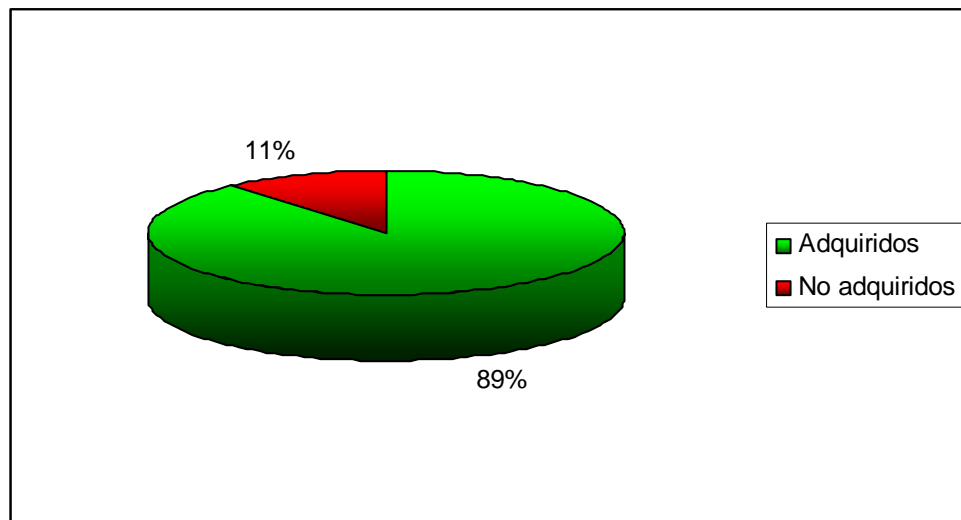


Análisis: El 86% de los Docentes considera que los valores son innatos del Ser y el 14% considera que son adquiridos.

Tabla 13. Los valores son Adquiridos o Nacen con ellos

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Adquiridos	31	89%
No adquiridos	4	11%
Total	35%	100%

Gráfica 13. Los valores son Adquiridos o Nacen con ellos?



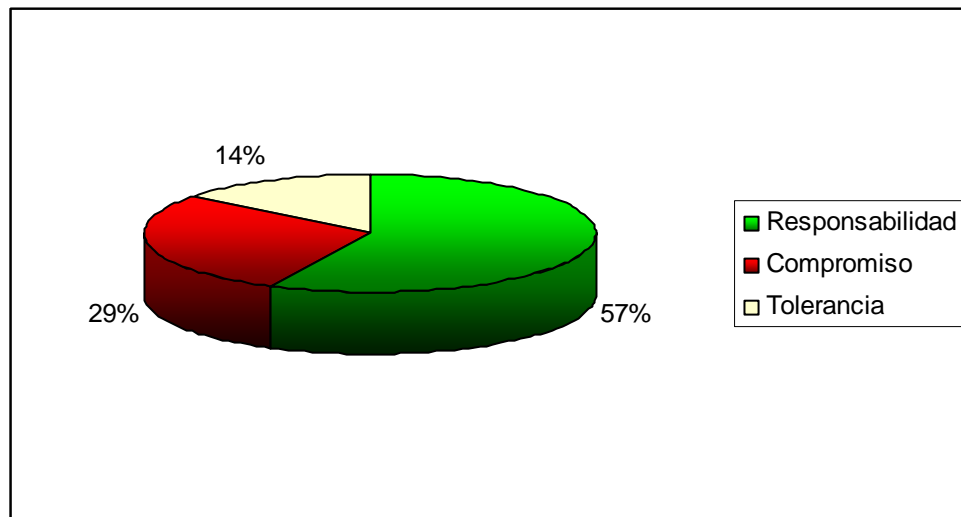
Análisis: El 89% de los Docentes considera que los valores son adquiridos por estímulos externos y por el entorno social.

6.6.6 Taller 6: Mi Propia Historia

Tabla 14. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi núcleo Familiar?

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Responsabilidad	20	57%
Compromiso	10	29%
Tolerancia	5	14%
Total	35	100%

Gráfica 14. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi núcleo Familiar?

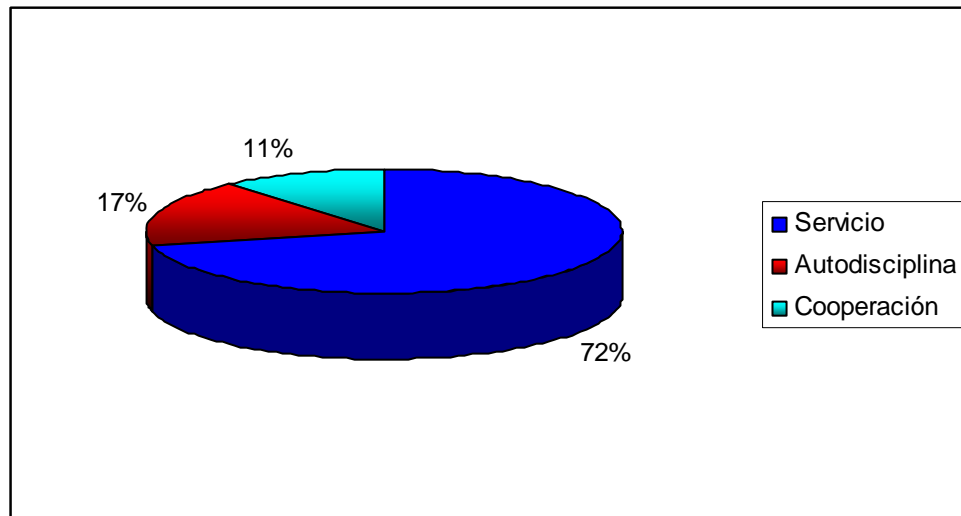


Análisis: El 57% de los Docentes considera que la responsabilidad es el valor más aprendido en el núcleo familiar.

Tabla 15. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Colegio?

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Servicio	25	72%
Autodisciplina	6	17%
Cooperación	4	11%
Total	35	100%

Gráfica 15. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Colegio?

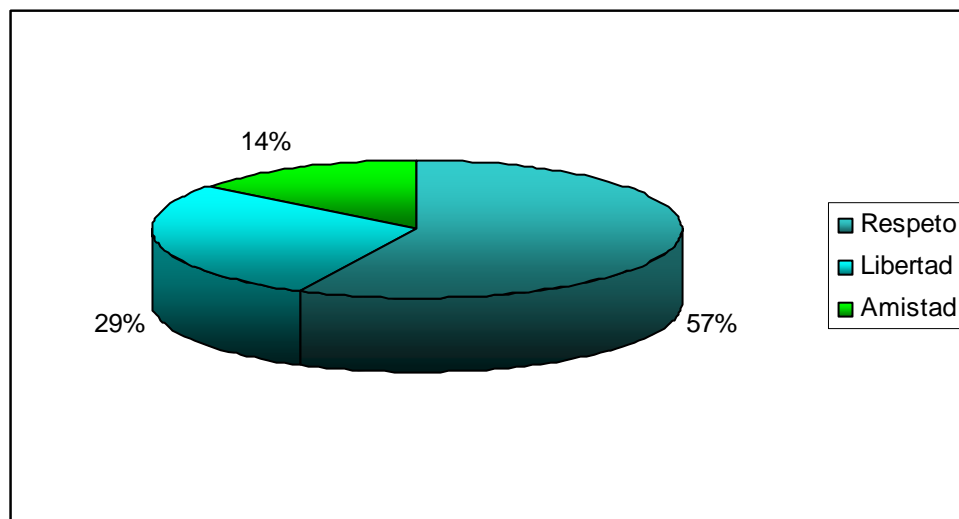


Análisis: El 72% de los docentes considera el Servicio como mayor valor aprendido en el Colegio.

Tabla 16. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Grupo Amigos?

Valores	Nº Docentes	Porcentaje
Respeto	20	57%
Libertad	10	29%
Amistad	5	14%
Total	35	100%

Gráfica 16. ¿Cuáles son los Valores que he aprendido de mi Grupo Amigos?



Análisis: El 57% de los Docentes cree que el Respeto es el valor mas aprendido de los Amigos.

CONCLUSIONES

Entendida la educación desde una perspectiva antropológica, debe asumirse como un espacio privilegiado de interacción entre las nuevas generaciones y los adultos, de dialogo y recontextualización de valores y saberes, de creación de subjetividades, a fin de fortalecer su identidad y ofrecer las herramientas de pertenencia a la comunidad.

Los programas de formación de docentes aportarán al fortalecimiento de la organización escolar, sustentada en la democracia, la autonomía institucional y la libertad de cátedra: en ello se avanzará a través de la reflexión participativa, la búsqueda de alternativas y el diseño de proyectos innovadores que aborden los siguientes tópicos o aspectos que deben ser garantizados por una nueva organización escolar, con un fin ultimo en la construcción de comunidad educativa: cuidado seguridad y buen trato, Valoración de la diversidad, participación permanente, política del buen vecino, fortalecimiento del gobierno escolar.

El maestro actual debe estar en condiciones de ubicar su propia práctica y establecer límites y relaciones de la escuela con otros medios y agencias que también educan. Su papel como educador no se agota en la práctica, pues la producción de conocimiento pedagógico y educativo es inherente al ejercicio profesional mismo; ello se enmarca en el hecho de que el reconocimiento de una ocupación como campo profesional se debe, en parte, a. que las prácticas estén apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborado sistemáticamente.

El programa de Transformación Pedagógica de la Escuela y la Enseñanza considera como una de sus proyectos el de Cualificación y mejoramiento profesional de los maestros y maestras. "Este proyecto pondrá en marcha

acciones y estrategias que fortalezcan la identidad de los maestros y maestras como profesionales de la educación, portadores de saber y constructores de cultura, y hagan visible su capacidad para aportar al diseño y ejecución de las políticas educativas.

Todo programa de mejoramiento de la calidad de la educación pasa necesariamente por el mejoramiento, actualización y formación permanente de los docentes. Quizá sea este componente del proceso educativo hacia donde haya que orientar los mayores esfuerzos y, por ende, el grueso de los recursos si se está interesado en hacer de la institución educativa un verdadero faro que brinde a niños y jóvenes la posibilidad de acceder a la ciudadanía, a la mayoría de edad y por tanto a la construcción de un espacio digno para la convivencia armónica que los impulse a superarse y a construir su proyecto de vida.

Sin un docente formado, comprometido y, ante todo, motivado será muy difícil lograr la participación de la sociedad en la construcción de un proyecto de región y de nación que contribuya a generar nuevos escenarios para el ejercicio de la democracia.

La inversión que las administraciones locales y las instituciones educativas vienen realizando en la capacitación de sus docentes no hace parte de una política estatal de formación, sino de programas puntuales de gobierno muchas veces desarticulados de las necesidades reales; tales eventos se ven cuestionados por el desconocimiento del impacto que tal fuerza ha generado. No existen cifras ni apreciaciones cualitativas que posibiliten comparar o siquiera conocer cómo ha influido esa formación del docente en la vida cotidiana del aula, en los cambios de comportamiento del estudiante, en la apropiación y construcción del conocimiento, en la generación de innovaciones metodológicas, en el diseño y ejecución de proyectos de aula; los cursos, seminarios, talleres, conferencias y diplomados carecen de un plan de seguimiento y acompañamiento a la labor de los docentes

participantes porque las instituciones y personas que los ofrecen no han tenido en cuenta el diseño de indicadores de gestión que permitan evaluar resultados y proponer ajustes que redireccionen los procesos educativos.

Los estudios e investigaciones que se han realizado en nuestro país y en América Latina continúan relacionando la formación de maestros con los más variados aspectos de la problemática educativa, y todos han sido contundentes en señalar la necesidad de un replanteamiento a fondo en este ámbito. La cuestión no se puede continuar reduciendo simplemente a un problema de 'eficacia', el problema de fondo no es el hecho de que la capacitación no logre introducir cambios en los sistemas educativos o su incapacidad para transferir al aula los contenidos y métodos que han definido su objeto. De lo que se trata es de reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar el estatuto social y de saber del maestro en el mundo contemporáneo.

Más que definir un modelo, se trata de formular preguntas como éstas: ¿Cuál es el campo complejo que define el saber propio del maestro? ¿Cuáles pueden ser las características de las propuestas de formación de maestros que partan de reconocer aquello que interroga al maestro mismo? De esta otra forma de interrogarnos se derivan conceptos, estrategias formas organizativas, ejes de formación, acciones específicas, modos y mecanismos que permiten darle una reorientación total al problema de la formación.

La condición fundamental de esta propuesta de formación es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándose ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que ésta les plantea. Es desde allí reconstruyendo los saberes que pone en juego en su práctica desde donde establece intercambios con otros especialistas, con otros investigadores, no para sustituir su propio pensamiento por el de otros no para evitarse el riesgo de pensar.

La pregunta de la formación no es ya el hacer aislado, menos aún si éste se define a partir de perfiles o definiciones sobre el deber ser del maestro sino el ser mismo de los maestros. Frente a unas prácticas de formación que sitúan a los formadores en una posición de saber- verdad- poder, se establecen una serie de conexiones entre sujetos que se saben siempre en devenir, enfrentan el riesgo de la incertidumbre, la interrogación, la multiplicidad de prácticas de formación requeridas.

Ahora bien, presentar una experiencia tan compleja, vasta y diversa como ésta, que se realiza simultáneamente pero de manera dispersa en organizaciones pedagógicas de muy diverso tipo, cada una de las cuales pone en juego imaginarios, conceptos y formas de relación propias, no sólo escapa a la pretensión de este escrito, escapa a cualquier propósito de racionalización y 'captura', Cuando nos encontrábamos en el primer encuentro pedagógico de una de las localidades de Bogotá⁷⁷, organizado por la RED-CEE en el cual los maestros presentarían por primera vez sus trabajos de sistematización y de escritura de experiencias pedagógicas, en esto habíamos centrado todo nuestro esfuerzo, nos sorprendieron afirmando que lo más significativo, lo más importante para ellos durante todo el proceso no había sido ni la sistematización, ni la escritura, ni el sentirse capaces de hacer una presentación pública para dar a conocer a otros sus trabajos. Había sido la valoración de sí mismos, encontrar que otros consideraban importante su palabra, a otros les resultaba interesante lo que hacían, sus preguntas encontraban un espacio y unos interlocutores y la experiencia desatada se había convertido para ellos en una aventura fascinante.

La ruptura con la insularidad y el aislamiento, ha posibilitado, a través de las Redes y ahora de la Expedición Pedagógica, la emergencia de un sujeto colectivo que conoce, propone y actúa en diferentes ámbitos: un centro escolar, una

⁷⁷Socialización de Experiencias Pedagógicas. Simposio Educativo Localidad de Suba. Con los trabajos presentados se hicieron las Memorias (1997). RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación.

localidad, una región, un país, y esto en perspectiva de nuestra América Latina⁷⁸. Con ello se abren posibilidades de recomponer un tejido social que indudablemente se nos presenta como una de las más fuertes prioridades.

Así, las redes adelantan acciones y procesos no lineales, no continuos, que tienen en cuenta simultáneamente los intereses y los ritmos de los sujetos, y las posibilidades y apuestas de lo colectivo. A veces sorprendidos con la narración de experiencias pedagógicas, otras dedicados a la escritura, en ocasiones deteniéndose en la sistematización o en las exigencias de la investigación pedagógica, ensayando propuestas que emergen en el ámbito de lo colectivo y que de otra manera no intuíamos, las redes ponen en conexión maestros que se reconocen a sí mismos como sujetos con experiencias, saberes y búsquedas propias, para abordar conjuntamente y de muy diversas maneras aquellos interrogantes y problematizaciones que plantea su práctica pedagógica.

Así, los maestros, inventándose de diferentes maneras en estas formas de relación pedagógica, van llenando de colores, tupiendo y dándole forma a un tejido social que nos permita responder al ¿Podremos vivir juntos? de Touraine⁷⁹ precisamente en la afirmación de las diferencias, resistiendo activamente al modelo uniforme de globalización mundial, incorporando la reflexión sobre el sujeto como 'afirmación de libertad contra el poder de los estrategas y los aparatos',

⁷⁸Hemos realizado ya tres encuentros iberoamericanos de redes y participamos ahora con Chile, Brasil, Perú, México y Colombia la iniciativa del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas el cual se presenta como una oportunidad de constitución de los maestros y las instituciones de saber pedagógico no como depositarios u objetos sino como sujetos de política.

⁷⁹TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. Repensando la investigación - acción-participativa: comentarios, críticas y sugerencias. México: El Ateneo, 1990.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. Investigación educativa: fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1992.

BLAZQUEZ, F., GONZÁLEZ, T. y MONTANERO, M., Formación psicopedagógica del profesorado de secundaria. Badajoz: ICE, Universidad Extremadura, 1997.

BELTH, M. La educación como disciplina científica. Barcelona: Biblioteca Nuevas Orientaciones en Educación, 1965.

BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, P. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios de Desarrollo Económicos, Universidad de los Andes, 1995.

BOKELMANN, H. Pedagogía. En: Speck, J. (compilador). Conceptos fundamentales de pedagogía. Barcelona: Herder, 1980.

BRIONES, G. La investigación social y educativa. Tomo 1. 3 ed. Santafé de Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, 1995.

COMENIO, J. A. Didáctica magna. México: Porrúa, 1971.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Santafé de Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación, 1998.

DAVINI, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DÍAZ, M. Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. No. 7, (abril 1986).

DIKER, G. y TERIGI, F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós, 1997.

ECHEVERRI, A. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Revista Educación y Pedagogía. No.16, (1996).

- ESCOLANO, A. Epistemología y educación. Salamanca: Sígueme, 1978.
- FERRY, G. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.
- FLÓREZ, R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw Hill, 1996.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.
- FREIRE, Paulo. La educación para una transformación radical de la sociedad. En Ander-Egg, Ezequiel (Comp) Una educación para el desarrollo. Buenos Aires: Humanitas, 1989.
- _____. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI, 1993.
- _____. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI, 1997.
- GADNER, H. Estructuras de la Mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- GIBAJA, R. Estudiando el aula: el tiempo instructivo. Buenos Aires: Aique, 1993.
- GILROY, P. El conocimiento profesional y el profesor principiante. En: Carr, W. (compilador). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla: Diada, 1993.
- GIMENO S., J. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 3 ed. Madrid: Morata, 1991.
- GRUNDY, S. Más allá de la profesionalidad. En: Carr, W. (compilador). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla: Diada, 1993.
- HERBART, J. F. Pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid: La Lectura, 1935.
- HIDALGO GUZMÁN, J. L. Investigación educativa: una estrategia constructivista. México: Castellanos, 1997.
- JEAGER, W. Paideia. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- KHUN, T. S. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

KLAFKI, W. Sobre la relación entre didáctica y metódica. En: Revista Educación y Pedagogía. Nº 5. (1991).

LISTON, Daniel y KENNETH, Zeichner. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata, 1992.

LUNDGREN, Ulf. Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata, 1992.

LUCIO, R. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: Revista Universidad de la Salle. Nº 17 (1989).

MARCELO, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: Poblagrafía, 1995.

MARTÍNEZ B., A. y UNDA, P. El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. En: Educación y Ciudad, Revista del IDEP. Nº 5 (1998).

MIALARET, G. La formación del docente. Buenos Aires: Huemul, 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace, 1998.

MOORE, T. Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas, 1987.

NASSIF, R. Pedagogía general. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

NARODOWSKI, M. y NARODOWSKI, P. La crisis laboral docente. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

OCHOA, M. La autoevaluación de las unidades académicas. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1997. Serie Programa para el Desarrollo de la Autoevaluación Institucional.

PALACIOS, J. La cuestión escolar: críticas y alternativas. 3ª ed. México: Distribuciones Fontamara, 1997.

QUIROGA, Ana. Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Cinco, 1991.

ROCKWELL, E. Desde la perspectiva del trabajo docente. México: DIE/CINVESTAV, Instituto Pedagógico Nacional, 1987.

ROUSSEAU, J.J. Si las artes y las ciencias han ayudado al bien de la humanidad. Primer Discurso. París: Flammarion, 1972.

SÁENZ, J. y SALDARRIAGA, O. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, 1998.

SAVATER, F. Ética como amor propio. Madrid: Biblioteca Mondadori, 1988.

VASCO, C. E. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1990. Serie Pedagogía y Currículo N° 4.

VASCO M., E. Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995. Serie Mesa Redonda.

WEINBERG, G. Una propuesta histórica de la educación el Latinoamérica. En: Revista de la CEPAL. N° 21 (1973).

WULF, C. Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: L. Viego e Hijas, 1999.

ZULUAGA, O. L. et al. Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: Revista Educación y Cultura. No. 14 (marzo, 1998).

ZULUAGA, O. El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. Ponencia presentada en: Simposio Colombo-Alemán, Medellín, 1999.

ANEXOS

ANEXO A. ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DOCENTES DEL CENTRO EDUCATIVO GUSTAVO COTE URIBE

El siguiente cuestionario tiene como propósito documentar cual es la percepción que los diferentes actores del proceso educativo tienen frente a la experiencia que desarrollan, desde los diversos roles sociales.

Sus respuestas son consideradas de vital importancia para avanzar en el proceso de cualificación de la experiencia que actualmente desarrolla el CENTRO EDUCATIVO GUSTAVO COTE URIBE y avanzar de esta manera hacia la formulación de una propuesta de formación de maestros que corresponda a los intereses, necesidades y expectativas de quienes se encuentran involucrados en el proceso.

Nombre del establecimiento: CENTRO EDUCATIVO GUSTAVO COTE URIBE

Nombre del entrevistado: Maribel Flórez

Fecha de diligenciamiento: Febrero 28 de 2007 Sexo: Femenino

Edad: 37 Años

Función que cumple dentro del proceso educativo: Docente Básica primaria 2°B

Tiempo vinculado a la labor educativa: 19 Años

1. COMPONENTE PEDAGÓGICO

¿Cuáles son las actividades más importantes que realiza Usted como docente?

- Planear
- Desarrollar las clases de todas las áreas
- Compartir con mis alumnos
- Organizar el proceso diario de todas las áreas
- Acompañar a mis alumnos en el proceso del conocimiento

¿Que tipos de actividades le propone usted desarrollar a sus estudiantes?

- . Juego
- . Facturas
- . Charlas
- . Diálogos
- . Actividades deportivas
- . Actividades lúdicas

¿Qué característica señalaría como fundamentales del método que mejor resultado le da en el trabajo como docente?

- . Investigar
- . Desarrollar los proyectos de aula
- . Trabajar conjuntamente con mis compañeras

¿Qué evalúa usted del proceso educativo?

- . Método
- . Estrategias pedagógicas
- . Desarrollo de los alumnos
- . Avances las dificultades

¿Qué forma de educación piensa que se les deben dar a sus alumnos?

- . Gratuita como lo soluciona la Constitución Política
- . Que exista equidad, respeto sobre los niños de clases pobres.

¿Qué uso hace usted los resultados de la evaluación?

- . Todos los resultados son socializados son los padres de familia y a los niños para que ellos observen cuales son sus dificultades y fortalezas.
- . Le guardan en la carpeta de evaluación.

¿Cuáles considera Usted como momentos centrales par ala enseñanza aprendizaje?

- . Acompañamiento de los padres de familia.
- . Definir bien las políticas institucionales.
- . Conocer el manual
- . Formalizar día a día el proceso de clases

¿Qué clase de recursos emplea para el proceso de enseñanza aprendizaje?

- . Material didáctico
- . Sellos
- . Libros
- . Guías
- . Evaluaciones
- . Trabajo en equipo por niveles

¿Qué recursos y capacitaciones son necesarios para mejorar el proceso que desarrolla actualmente y con los cuales cuenta la institución?

- . Capacitaciones de pedagogía
- . Tecnología - inglés
- . Manejo de grupo
- . Proyectos de aula

¿Qué enseñar?

Orientar a mis niños en un proceso del conocimiento donde el niño quiere resolver sus preguntas e inquietudes para mi eso es enseñar.

¿Si en sus manos estuviera formular el modelo educativo de la Institución como le gustaría que fuera?

Reflexivo, crítico y amplio, construido por toda la comunidad educativa y que favoreciera a todas las necesidades institucionales.

2. COMPONENTE DEL CONOCIMIENTO

¿Cuáles son los contenidos más importantes que selecciona para proponer en el aula de clase a sus estudiantes?

Tomo los planos curriculares, estándares, logros, indicadores por nivel que permitan ordenar la planeación del grado con el cual estoy trabajando

¿Qué criterios tiene en cuenta en el momento de hacer la selección de los contenidos temáticos?

Los saberes y presaberes de los estudiantes, elaborando un diagnóstico con debilidades y fortalezas al inicio del año para organizar las acciones de mejora. De esta manera logramos volver las debilidades en fortalezas que tenga cada estudiante.

3. COMPONENTE DE CONVIVENCIA

¿El proceso educativo favorece la interacción social y le ha permitido establecer otra forma de relación consigo mismo y con lo demás? ¿Qué aspectos relataría?

Cada día los retos como maestra son más, me gustaría resaltar que para esta labor hay que tener vocación y que nos guste. Para lograr cambios significativos en el trabajo que hago.

¿Que clase de conflictos para la relación pedagógica se le han presentado?

Maltratos de agresión verbal y física en algunos casos de niños y niñas que hay que revisarlos y mirar que pasa en la casa.

¿Qué procedimiento emplea para la resolución de los conflictos que se presentan durante el desarrollo de su trabajo?

- . Dialogar con la niña o el niño
- . Acudir a la sicóloga del programa jornadas complementarias Comfenalco
- . Llamar al padre de familia y ver con ellos lo mecanismos de solución.

3. ENTREVISTA FOCAL

Investigadora: Yolanda Flórez Serrano

Título: Hacia la construcción de un programa de Formación de Maestro en el saber hacer en una institución Educativa Oficial del Municipio de Bucaramanga.

Selección de lo muestra

- .Docentes
- .Estudiantes
- .Padres de familia

Tiempo

- . Una hora
- .Acuerdos sobre la hora de la entrevista

Temático

- . Componente pedagógico
- . Componente del conocimiento
- . Componente de convivencia

Escenario de la entrevista

- . Aula de clase

INICIO

Conversatorio informal con respecto a la formación profesional de los docentes, experiencia laboral, tiempo de servicio y compromiso con la Institución.

TRANSCURSO

Se inicia en la entrevista hablando sobre el quehacer pedagógico, sobre la formación académica, la experiencia laboral, con el fin de entrar en confianza y poder pedir a los entrevistados expresar su sentir frente a los proyectos de formación de maestros.

CIERRE

- .Agradecimiento
- .Reiterar interés por su opinión

4. PROCESO DE OBSERVACIÓN

- . Selección y definición del problema
- . Conceptos e índices
- . Incorporación de los hallazgos individuales en un modelo de organización
- . Recolección e interpretación de datos

Proceso de Observación

Escenario: Aulas de clase - Grado 28

Reunión: Maestros Hora: 7:00 a.m.

Siendo las 7:15 a.m. hay cinco, el investigador se sienta con el docente e inicia la entrevista.

Los maestros cuentan los proyectos de formación de maestros y explican cuáles serían las mesas de trabajo y capacitaciones importantes para desarrollar en las jornadas pedagógicas.

Los maestros organizan con una lluvia de idea los diferentes temas que se deben tratar en los talleres, mesa de trabajo y convocatorias.

5. Entre los documentos y artefactos que le aportan datos al estudio tenemos:

DOCUMENTOS

- . Resolución 115 de 1994
- . El Proyecto Educativo Institucional
- . Las tesis o proyectos que se haya desarrollando al interior de la institución.

ARTEFACTOS

- . La entrevista
- . Los cuestionarios
- . Las mesas de trabajo
- . Capacitación

6. Segunda Guía

INICIO

- . Saludo y presentación del entrevistador
- . Explicación sobre propósito de la entrevista (objetivo, contabilidad y anonimato)
- . Solicitud de permiso para grabar la entrevista

TRANSCURSO

Preguntas con respecto a:

A. Vinculación con la institución Compromisos con la institución

Clima institucional

B. Conocimiento de los Proyectos de formación de maestro

- . Mencionarlos responsables de dirigir los proyectos de formación de maestro

- . Coherencia frente al entorno y al Proyecto Educativo Institucional

C. Formación pedagógica y humanística

- . Análisis comparativo entre maestros de formación por profesión y maestro de vocación.
- . Sentido de pertenencia institucional
- . Expectativa de vida profesional (Proyecto de vida)
- . Dimensión espiritual

CIERRE

- . Agradecimiento
- . Reiterar interés por su opinión

8. DIFICULTADES

- . Elaborar las preguntas para una entrevista estructurada de una semiestructurada.
- . Grabar la entrevista
- . Encontrar los recursos apropiados para realizar la entrevista. . Organizar el espacio para desarrollar la entrevista

9. ASPECTOS A PROFUNDIZAR

- .Lo diferencia entre una entrevista estructurada de una semiestructurada
- . Aspectos relevantes en una observación participante

10. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

- .Cuál es la técnica que nos permite ver la formación de los maestros en el saber ser y en el saber hacer
- . ¿Cómo se demuestra la confiabilidad y validez de la información recogida?

ANEXO B. PROPUESTA FORMACION DE MAESTROS REQUISITO DE INGRESO

PROGRAMA DE FORMACION DE MAESTROS

Después de una serie de estudio y debate de la investigación se estableció una serie de criterios destinados a reorientar el nivel introductorio, como requisito de ingreso de los maestros a cualquiera de los niveles de formación que ofrece la institución.

Los directivos docentes proponen mecanismos ágiles y contenidos pertinentes para el diseño de un sólido, adecuado sistema de inducción de los maestros que supliere los vacíos existentes en el nivel introductorio.

Dados el contexto cultural tradicional, que envuelve al sistema educativo colombiano y las características específicas de la formación de maestros, el nombre resultante para el periodo de inducción fue (propuesta de formación de Maestros en ser y saber hacer). <<Recontextualización académica>> entendiéndose por ello la necesidad de darle nuevos significados a las prácticas pedagógicas y a las metodologías educativas como supuesto para la gestión de la autoformación en programas de formación. Recontextualizar se refiere aquí particularmente a la necesidad de que los maestros se provean de herramientas para que reinterpreten el contexto de su propio pensamiento y los modos para procurarse una sólida formación donde él ejerce el papel de actor fundamental.

Por parte de la Institución la Recontextualización está referida a la búsqueda permanente de la creación de condiciones y nuevos escenarios pedagógicos, Curriculares y tecnológicos, conducentes al desarrollo de la Creatividad por parte de sus maestros y de nuevos procesos, interacción pedagógica con los estudiantes.

La propuesta presentada por el investigador. A continuación se materializan los resultados del trabajo realizado. Se espera a su vez muchas otras contribuciones que sigan enriqueciendo las perspectivas.

Así mismo que los procesos derivados de la implementación y de su evaluación sistemática aporten elementos valiosos para el mejoramiento continuo del Seminario Taller Recontextualización Académica.

1. JUSTIFICACION



Desde el inicio de las actividades académicas o semana Maestra se quiere ofertar el nivel introductorio como periodo académico previo, de cuya aprobación dependía el ingreso de un maestro a cualquiera de los niveles de educación.

Al evaluar los resultados de los diferentes momentos, experimentados en el ingreso de los maestros, se ha tomado la decisión de cambiar los procedimientos de ingreso; ahora un maestro no tendrá la necesidad de ingresar al aula de inmediato sino que lo hará directamente al taller introductorio de formación de maestros.

Sin embargo, sigue siendo imprescindible que el maestro cuente con algunas herramientas previas para que pueda introducirse en el manejo de los dispositivos y estrategias académicas pedagógicas mediante los cuáles se han diseñado los diferentes programas. El dominio pedagógico mediante los cuáles se ha diseñado los diferentes programas.

El dominio de éstas herramientas se irá ampliando en la medida en que el maestro vaya avanzando en su trabajo sobre todo en los tres primeros periodos académicos, para que pueda desenvolverse exitosamente en el programa que elija.

Existen diversos imaginarios en torno a la formación que impiden o facilitan que alguien tome la decisión de programas de formación en las instituciones de educación a través de sus dispositivos y estrategias.

Por lo general éstos imaginarios están ligados a la educación presencial como punto central de referencia mediante el cuál se determina lo que es válido o no y los alcances y limitaciones de cualquier otra posibilidad educativa. Los prejuicios generan desconfianza y le limitan al maestro el diseño de nuevas alternativas para un eficiente desempeño inicial si toma la decisión de ingresar a un programa estructurado mediante dispositivos y estrategias.

Este mismo fenómeno sucede con el docente.

Por ello, se espera que un conocimiento mínimo del ámbito institucional al cuál se aspira a ingresar genere mayores niveles de compromiso y pertenencia y que el maestro confronte sus expectativas con las posibilidades académicas y pedagógicas que le brinda la institución en el programa que va a cursar.

Si bien al momento de ingresar a un determinado programa de formación (universitaria del estudiante) el maestro trae una cultura del aprendizaje y de la enseñanza, es importante que se inicie en el conocimiento de las características de los dispositivos, estrategias académicas y pedagógicas mediante las cuáles se ha diseñado el respectivo programa. Se espera que haya un cambio de actitudes; del papel pasivo, receptor de información y objeto de enseñanza que juega en la educación tradicional, se busca que el docente se inicie en un papel activo, productor de información y autogestión de su aprendizaje como condición fundamental para hacer el taller de formación.

Es importante a sí mismo, que el maestro cuente con las herramientas adecuadas para que asuma un papel diferente en el dominio de las competencias lecto-escritoras, en la medida en que la búsqueda y el manejo de la información dependen básicamente del tipo de competencias que desarrolle al respecto.

La formación de maestros se fundamenta en crear nuevas y múltiples interacciones destinadas a la socialización de los aprendizajes y al dominio público de los conocimientos.

Entre mayores vínculos e interacciones se desarrollen, mayores serán los niveles de motivación y de compromiso que el maestro adquiere.

En consecuencia con la recontextualización académica se procura iniciar al maestro en el conocimiento de la institución, en el programa particular de interés y en el dominio de estrategias para el desarrollo de competencias destinadas a la autogestión de su práctica y al establecimiento de unas nuevas redes de socialización e interacción.

2. OBJETIVOS



Inducir al maestro a la misión institucional su estado básico, estructura organizativa y sistemas reglamentarios con el fin de generar niveles de pertenencia para con la misma.

- Inducir al maestro a los programas de su interés y fomentar actitudes de compromiso tanto para con el programa como para el contexto.

- Contribuir a la creación de ambientes de aprendizaje para favorecer la adaptación del maestro a la institución y este asuma el desarrollo de competencias mínimas y necesarias para el trabajo autónomo e independiente y la gestión de su propio aprendizaje y formación.

- Dotar al maestro de herramientas (Técnicas) teóricas y metodologías que contribuyan al desarrollo de compromisos institucionales.

- Promover la creación de plaza de interacción entre los estudiantes y el personal académico y administrativo de la institución.

3. ESTRUCTURA TEORICA O COMPONENTES



Los diferentes ámbitos temáticos o componentes que se proponen para abordarse inicialmente en la formación de maestro, son los siguientes.

1. Horizonte Institucional

- Misión y Visión
- Filosofía – Creencias Valores
- Historia
- Modelo Pedagógico
- Proyecto Educativo Institucional; de la teoría a la práctica.
- Referentes normativos: Reglamento

General (Manuales)

- La Organización, sus miembros y responsables.
- Planeación Estratégica
- Planes de Mejoramiento Institucional

Planes de Atenciones.

2. Componente Disciplinario y Convivencia

- Características básicas de cada Área de aprendizaje: Objetivos, procesos, funciones, estructura, proyecto pedagógico interno.
- Presupuesto epistemológico pedagógico, disciplinarios y psicosociales de la institución.

- Estructura y dinámica curricular.
- Perspectivas pedagógicas para el desarrollo de la formación integral.
- Perspectiva de la disciplina y de los egresados.

3. El ámbito autoformativo

- **El autoaprendizaje:** Conceptos básicos, estudios independientes, aprendizaje autónomo, aprender a aprender, educación permanente, aprendizaje adulto, aprendizaje significativo, aprendizaje conceptual.
- **Educación de calidad:** Conceptos básicos de calidad, características y condiciones, nuevas tecnologías de información.
- **Desarrollo de Competencias:** Ambientes y contextos de aprendizaje, los actores y sus roles, habilidades comunicativas, el individuo, los retos y hábitos de aprendizaje, las competencias lecto–escritoras y procesos de interacción.

4. DURACION



La duración general del Seminario – Taller sobre formación es de una semana. Se realizará con anterioridad de las actividades académicas correspondiente al periodo académico del programa en el cuál iniciará su labor.

5. MATERIALES EDUCATIVOS



Los materiales básicos que conforman el set para el desarrollo del Seminario Taller sobre la formación de maestros son los siguientes:

1. El ámbito Institucional
2. Componente Disciplinario y de Convivencia
3. El ámbito autoformativo (Alternativa de autoformación para el nuevo milenio).

6. METODOLOGIA



La formación de maestros operará como mecanismo de encuentro y compromiso entre los maestros, directivos y viceversa, razón por la cuál, y, en lo posible, debe ser un espacio de interacción intensiva.

La formación de maestros permite la realización de Talleres que se ofrecerán tanto a las maestras y directivos institucionales.

Para el desarrollo de la formación de maestros se proponen las siguientes fases.

1. Trabajo Individual: Lectura de los materiales educativos básicos por parte del maestro. Es importante que obtenga la mayor información posible contenida en los materiales que se le ha entregado y en las consultas bibliográficas que debe adelantar, con el fin de que alcance la máxima participación en el desarrollo de los encuentros en pequeños grupos y los talleres en grupos ampliados. La dedicación mínima que un maestro debe dedicar al estudio de los materiales es de 2 horas para un total 10 horas de estudio individual durante la semana de duración.

2. Trabajo en pequeños grupos: El maestro deberá integrarse en pequeños grupos de trabajo no inferior a cuatro ni mayor de seis, con el fin de confrontar la lectura de los materiales educativos con sus compañeros y desarrollar actividades, que deberán ser presentadas en las sesiones plenarias de trabajo, programadas en el transcurso del seminario. La duración mínima del trabajo en pequeños grupos por semana será de una hora, para un total de 5 horas de trabajo en grupo durante una semana de duración del seminario.

3. **Encuentro Presencial:** las actividades presenciales durante el Seminario se realizarán preferencialmente en forma de talleres con el fin de lograr la mayor participación de los maestros y alcanzar los resultados esperados, definidos en los objetivos

- Componente Institucional
- Componente Disciplinario y de Convivencia
- Componente Autoformativo

4. **Integración Social:** Al final de las actividades se realizará un acto de integración entre los maestros asistentes al seminario.

5. **Evaluación:** La evaluación tanto de los procesos como de los resultados de la formación, más que la medición de cuánta información domina el estudiante acerca del ámbito institucional, las características del programa al cuál se forma y las técnicas para el desarrollo de competencias se refiere a los cambios de actitudes, y de disposiciones que asuma como factores de compromiso personal académico, pedagógico y social. La evaluación tendrá un eminente carácter formativo y se ejerce sobre:

- **Proyecto de Vida:** El docente estará en capacidad de autoevaluarse, como asume el reto personal en la recontextualización de sus propias actitudes, cultura del aprendizaje, administración del tiempo, espacios, relaciones sociales, etc. puesto que no se trata exclusivamente de “Trabajar” sino de integrarla a un proyecto histórico – existencial y social, es importante que el maestro dimensione su formación profesional con respecto a su formación personal.

- **Material educativo:** Se trata de evaluar la manera como se presenta la información acerca de los diferentes ámbitos y contenidos del programa de

formación con el fin de analizar el impacto que produce en los maestros y hacer las recomendaciones pertinentes para su mejoramiento.

- **Metodología:** Se trata de determinar si el tipo de estrategias empleadas por los maestros en los diferentes componentes de formación ha sido la más productiva para alcanzar los objetivos propuestos y derivar las sugerencias pertinentes para su reordenación.

El docente al autoevaluar sus rutinas disciplinarias, empleo del tiempo y modos de interacción con los demás.

- **Trabajo Individual:** El maestro llevará una especie de Archivos y trabajos de sus actividades como reseñas, mapas conceptuales, informe, análisis personales.

- **Trabajos en pequeños grupos:** En las memorias se consignarán también resultados de los trabajos realizados en pequeños grupos.

6. **Seguimiento:** Se trata de iniciar el proceso de seguimiento a cada uno de los maestros participantes desde su ingreso a la Institución mediante la puesta en funcionamiento de una ficha especial diseñada para tal fin y que se llevará para cada maestro en el transcurso de su proceso laboral. En ella anotarán los elementos pertinentes relacionados con el manejo de competencias profesionales, personales y sociales.

7. Estructura Administrativa: DIBUJO

La organización, desarrollo, evaluación de la formación de maestros al inicio del año escolar y al ingreso será coordinada y apoyada por los directivos (Coordinadores, rector) y el Comité de Calidad de la Institución con el aval del Consejo Directivo.

Las funciones de este comité serán:

- Planificación de la realización de formación de maestros de acuerdo con la periodicidad de los ingresos de maestros y maestras.
- Identificación de las necesidades de los maestros y maestras a nivel personal y profesional.
- Establecimiento de los servicios docentes necesarios para adelantar el desarrollo del taller o seminario de acuerdo con los lineamientos establecidos.
- Planificación de la distribución de espacios, tiempos, requerimiento logístico para el normal desarrollo del Seminario y Taller.
- Motivación a los docentes para que se integren voluntariamente en la organización de los comités.
- Evaluación de cada una de las actividades realizadas con el fin de diseñar estrategias eficaces para su mejoramiento.
- Presentación de informes periódicos de los resultados de la propuesta de formación de los Maestros y Maestras.

ANEXO C. TALLER Nº 1. ¿DÓNDE ESTOY AHORA?

Aquí encontrará algunas presuntas importantes para determinar en dónde se encuentra usted ahora con relación a sus metas y propósitos. SEA HONESTO.

	SI	NO
1. ¿Tengo claras mis metas a corto, mediano y largo plazo?		
2. ¿Tengo claro en qué áreas de mi vida personal debo hacer los cambios más significativos para mejorar?		
3. ¿Las personas que dependen de mi (mi esposa, hijos, padres) tienen claros cuáles son mis ideales?		
4. ¿Tengo claro qué voy a hacer en el área profesional y/o laboral en los próximos 5 años?		
5. Tengo claro en el campo de la salud qué acciones debo emprender para mantenerme sano?		
6. ¿He definido mi plan de acción para mejorar mis relaciones interpersonales, cultivar amistades y entenderme mejor con mis vecinos?		
7. ¿Tengo claridad sobre los valores más importantes para mi y sobre los que está cimentada mi vida?		
8. ¿Es claro para mi que mediante el trabajo puedo mejorar en otras áreas de mi vida? (social, familiar, económica, etc.)		
9. ¿Tengo planes de mejora por escrito?		
10. ¿Soy tan exitoso como quisiera?		

En el ejercicio anterior sume el número de preguntas cuyas respuestas fue **SI**.

Si obtuvo por debajo de 5: No se sienta mal. Este ejercicio le debe ayudar a que usted sea consciente de la necesidad de trabajar en su **proyecto** de vida, aquí le enseñaremos cómo.

Si obtuvo entre 5 y 9: No está mal, usted está haciendo buenos esfuerzos para gerenciar su propia vida. Quizá necesite un poco de ayuda y metodología; aquí la encontrará.

Si obtuvo 10: Usted es un modelo de persona que sabe como gerenciar su propia vida. Felicitaciones. Estamos seguros que va a lograr lo que se propone.

Usted está iniciando un proceso de mejoramiento personal a través de esta herramienta, la cual le permitirá autogerenciarse de una manera más efectiva. Sin embargo, tenga presente que hay obstáculos que se le pueden presentar e el camino u que le pueden hacer difícil continuar con el proceso, uno de ellos, es la resistencia al cambio.

Deténgase a pensar y descubrirá que todo proceso de mejoramiento implica cambio, es decir, dejar atrás viejas costumbres o hábitos, formas de actuar y hacer las cosas, a cambio de nuevos comportamientos para lograr aquello que nos proponemos.

Vemos entonces cómo debemos manejar el cambio para evitar interrumpir el proceso de mejoramiento personal.

ANEXO D. TALLER Nº 2. FILOSOFÍA DE LA VIDA CUÁL ES MI OPINIÓN PERSONAL

La misión se refiere a nuestra razón de ser en la vida. Se refiere a la necesidad humana de identificar y expresar su propósito en la vida.

Entender la misión personal se basa en dar respuesta a las siguientes preguntas:

- . ¿Quién soy yo?
- . ¿Por qué estoy aquí?
- . ¿Soy exitoso? ¿Por qué lo soy?
- . ¿Qué aspectos / personas / cosas / actividades son importantes en mi vida?

Algunos ejemplos de misión es:

"Brindar bienestar a mi familia a través de mi trabajo, buscando que mis hijos sean personas de bien, y que sean personas exitosas".

"Aportar a la sociedad a través de mis valores y creencias para contribuir con el mejoramiento del país, y poder participar en la construcción de un mejor futuro para mis hijos".

"Fortalecer familias, usando mis habilidades de consejería para ayudar a los adultos a ser mejores padres".

La misión de una persona habla sobre el por qué hace lo que hace, para qué lo hace, definiendo entonces el propósito de su vida. Esta misión va cambiando constantemente a lo largo de las diferentes etapas de la vida, dependiendo de las experiencias personales. Por ello es importante revisarla constantemente.

Ahora trate de redactar su MISIÓN, no se preocupe si le es difícil, muy seguramente usted revisará muchas veces en su vida.

Algunas pautas para hacer más fácil su enunciado son:

1. Use para comenzar un verbo que describa su propósito en la vida (servir, enseñar, crear, aconsejar, etc.)

Ejemplo: FORTALECER

2. Escoja un sustantivo para describir a quién o a qué (niños, ancianos, adultos, la tierra, los computadores, etc.) está dirigido el propósito.

Ejemplo: FAMILIAS

3. Incluya las habilidades o talentos que usted deberá utilizar

Ejemplo: USANDO MIS HABILIDADES DE CONSEJERIA

4. Por ultimo, trate de expresar el resultado que usted espera

Ejemplo: PARA AYUDAR A LOS ADULTOS A SER MEJORES PADRES

Por lo tanto mi propósito es: **FORTALECER FAMILIAS USANDO MIS HABILIDADES DE CONSEJERÍA PARA AYUDAR A LOS ADULTOS A SER MEJORES PADRES.**

Ahora, trate de escribir su MISIÓN o propósito en la vida:

	MI MISIÓN ES: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
--	---	--

ANEXO E. TALLER Nº 3. ¿CUÁL ES MI VISIÓN PERSONAL?

La visión se refiere a lo que queremos lograr en el largo plazo, el lugar en el que quisiera estar al cabo de los años.

La visión podría ser la huella que una persona quisiera dejar cuando muera, o su "sueño" futuro.

Obviamente, la misión y la visión están muy relacionadas para poder escribir una visión personal, debemos tener en cuenta la misión.

- Ser rector de una institución educativa reconocida porque forma líderes que mejoran la sociedad.
- Madre de hijos exitosos que aportan a su entorno.
- Ser dueño de su propio negocio, para a través de éste, generar bienestar y desarrollo.
- Formar niños que lleguen a ser profesionales y personas exitosas.

Trate a continuación de definir su visión personal; para ello recuerde tener presente su misión definida anteriormente.

Para que pueda diseñarla más fácilmente tenga en cuenta los diferentes aspectos que usted considera importantes en su vida, como su familia, trabajo, amigos, etc.

Responder a la siguiente pregunta puede ayudar a definir su visión:

Cómo me veo en 15 años con respecto a mi familia, trabajo, desarrollo profesional, desarrollo personal, relaciones sociales, país en el que vivo.

Ejemplos de visión pueden ser:

✓ *Ser propietaria de un negocio que me permita sostener económicamente a mi familia y poder pagar los estudios de mis hijos a través del cual pueda aportar a la sociedad brindando un producto y servicio de calidad.*

✓ *Tener una relación estable con mi pareja y que mis hijas sean profesionales y personas felices.*

Ahora trate de redactar su VISION, no se preocupe si le es difícil, muy seguramente la revisará muchas veces en la vida.

	MI MISIÓN ES: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
--	---	--

Una vez definida la Misión y Visión personales, le sugerimos a los DOCENTES que reflexionen sobre los siguientes aspectos:

¿Por qué escogió ser docente? _____

¿Qué implicaciones ha tenido para usted la escogencia de ser docente?

¿Se refleja en la Misión y Visión su rol como docente?

Revise nuevamente su Misión y Visión en las reflexiones anteriores

ANEXO F. TALLER Nº 4. ¿CUÁLES SON MIS CREENCIAS?

Las creencias se refieren a la suma de valores y principios que orientan el comportamiento de cada persona.

Una persona actúa de una manera u otra dependiendo de sus creencias. Por esto, es muy importante definir cuáles son las creencias individuales con respecto a muchas variables.

Las creencias guían nuestro comportamiento y dan sentido a nuestras acciones.

La manera en que nosotros actuamos con las demás personas, frente a nuestro entorno familiar, social y laboral, responde a una serie de creencias que hemos desarrollado a lo largo de nuestras vidas, por nuestra formación familiar o cultural.

Si yo soy una persona que siempre llego temprano a mi trabajo, me preocupo por cumplir con mis responsabilidades y me interesa conocer mis procesos con claridad, es porque CREO en HACER LAS COSAS BIEN.

Si comparto tiempo con mi pareja e hijos, los escucho, hablo con ellos sobre sus cosas personales, y los respeto, es porque CREO en LA IMPORTANCIA DE LA "FAMILIA.

Nuestras acciones reflejan nuestras creencias, de tal manera que debemos tener claridad sobre cuáles son las creencias que agregan valor a mi vida personal, familiar, social y laboral para actuar consecuentemente con ello.

Ejemplos:

ANEXO G. TALLER Nº 5. ¿CUÁLES SON MIS VALORES?

1. Cuáles son las cinco primeras palabras que me vienen a la mente ante la siguiente palabra:

VALORES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

2. Desde mi experiencia diaria, defino los VALORES como _____

DEFINICION DE VALORES

Los valores se refieren a aquellas cosas que tienen contenido de bien, o que les damos importancia porque son buenas.

Hay ciertos valores que todos debemos tener para no atentar contra la humanidad (valores sociales) y otros que, con base en éstos, yo puedo escoger de acuerdo con My proyecto de vida (valores personales).

¿DE DÓNDE VIENEN LOS VALORES?

Cuál es mi respuesta a las siguientes preguntas?

Al nacer conmigo traigo unos valores?

Los valores los adquiero como el efecto de una inyección?

Existe un tiempo en mi vida en el cuál desarrollo ciertos valores que me van a acompañar siempre?

SI	NO

¿DÓNDE DESARROLLAMOS NUESTROS VALORES?

¿Cuál de los siguientes aspectos considero como fuente de valores

	Madre		Profesores
	Televisión		Padre
	Libros		Amigos
	Compañeros de trabajo		Periódico- Revistas
	Otros		

Nuestras experiencias y dependiendo de los grupos, instituciones, o medios dentro de los cuales nos desarrollemos.

Los valores son subjetivos y cambian de persona a persona puesto que los valores son escogidos por cada persona para guiar su vida.

¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES VALORES. Escoja de la siguiente lista los valores más importantes para usted.

	Justicia		Responsabilidad
	Tolerancia		Honestidad
	Empatía (ponerse En la situación del otro)		Cooperación
	Servicio a los demás		Solidaridad
	Interés por el otro		Autodisciplina
	Respeto		Autonomía
	Libertad		Integridad
	Cortesía		Serenidad
	Paciencia		Compasión
	Creatividad		Amistad
	Sinceridad		Otros _____

De todas estas situaciones con las cuales tengo contacto a lo largo de mi vida, he aprendido una serie de valores, algunos con los que cuento hoy en día y otros que ya he abandonado.

Este recuento de mi vida persona muestra que mis valores se desarrollan diariamente, a lo largo de un proceso a través del contacto con diferentes personas, medio de comunicación y organizaciones.

Este proceso es la vida misma!

MI HISTORIA FAMILIAR

Existen ciertos valores que permanecen en la historia y otro que se han abandonado, bien sea por ciertos eventos importantes o por convicción.

Es esto consiste, en parte, el proceso de construcción de mi vida.

Veo entonces cómo a través de mi historia familiar, generación tras generación he venido cambiando una serie de valores referentes a temas específicos como la familia misma, la educación, la sexualidad, etc.

En el cuadro a continuación, colocaré los valores que tenían mis abuelos con respecto a la sexualidad, luego los que tienen mis padres, los míos y los que tienen mis hijos o van a tener, y así mismo en cuanto a la familia y a la educación.

Para este ejercicio, reflexionaré sobre la manera de pensar de cada uno de estos personajes de mi historia familiar y lo que entonces se valoraba.

MI HISTORIA FAMILIAR DE VALORES				
	ABUELOS	PADRES	YO	HIJOS
SEXUALIDAD				
EDUCACIÓN EN GENERAL				
FAMILIA				
MATRIMONIO				
EDUCACIÓN DE LOS HIJOS				

Mi historia no inició únicamente desde el momento mismo en que nací, sino que, incluye todo aquello que existió previamente a lo cual me adapto y contribuyo a transformar. Hay valores culturales que vienen cambiando a lo largo de la historia de la humanidad.

De esta manera, los valores son susceptibles a ser transformador (siempre y cuando esto no atente contra el desarrollo de la humanidad), de acuerdo con

REFLEXIONE:

Identifique cuáles son los valores que como padres de familia están enseñando a sus hijos.

¿Cuáles son los valores que como institución educativa (directivas, docentes, personal administrativo y de servicios) están enseñando a los estudiantes a través del quehacer diario?

¿Cuáles son los valores que deben tener nuestros hijos o estudiantes hoy?

¿Existen diferencias entre los valores que se están enseñando y los valores que deben tener nuestros hijos o estudiantes hoy?

SI		NO	
----	--	----	--

En caso afirmativo qué plan de acción se debe seguir para lograr enseñar los valores que deben tener nuestros hijos o estudiantes hoy?

ANEXO H. TALLER N° 6. MI PROPIA HISTORIA...

Esta es la historia de mis valores, a lo largo de mi vida....

LA FAMILIA

Este es el primer grupo en el que me encuentro al nacer y a partir del **cuál** he desarrollado maneras de comportarme y de pensar, de acuerdo con los valores y creencias que he adquirido de éste.

¿Cuáles son los 5 valores que he aprendido de mi núcleo familiar?

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

EL COLEGIO

Más adelante, ingreso al colegio para aprender otra serie de valores que bien pueden ser parecidos a los de mi familia o no. Allí adquiero pautas de comportamiento además de adquirir una serie de conocimientos de formación cultural.

¿Cuáles son los 5 valores que he aprendido de mi colegio?

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

EL GRUPO DE AMIGOS:

Cuando voy haciendo amigos, encuentro personas que tienen intereses comunes. En el momento en que me uno a ellos, entre todos empezamos a construir

maneras de actuar y de pensar poniendo en juego ciertos valores que van a ser parte de mi forma de ser.

¿Cuáles son los 5 valores que he aprendido de mi grupo de amigos?

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN:

En mi vida cotidiana, constantemente estoy teniendo contacto con diferentes medios de comunicación como la televisión, radio, internet, periódicos, revistas, avisos publicitarios, etc. Que transmiten valores, hábitos, creencias, que afectan mi vida.

¿Cuáles son los 5 valores que he aprendido de los medios de comunicación?

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

EL TRABAJO:

Al llegar a la vida adulta, ingreso a ciertas organizaciones formales a trabajar, cuáles poseen previamente una serie de políticas, valores, creencias, que determinan la manera de actuar de todos sus miembros.

¿Cuáles son los 5 valores que he aprendido de la institución en la cual trabajo?

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

- *Si una persona cree que todo ser humano es valioso independiente de lo que haga, tenga o piense, entonces estará dispuesto a tratar a todas las personas y a aprender lo mejor de cada una.*

- *Si una persona cree en su trabajo, su manera de actuar dentro del trabajo será haciendo las cosas bien, cumpliendo con sus responsabilidades y comprometiéndose con éste.*

- *Si una persona cree en la familia, sus acciones estarán enfocadas a cultivar sus relaciones familiares como mejorar la comunicación con los miembros de la familia, expresar sus afectos hacia ellos, y velar por su bienestar.*

- *Si una persona cree en hacer las cosas bien, siempre realizará su trabajo cumpliendo con los requisitos, satisfaciendo las necesidades de sus clientes.*

Ahora trate de escribir sus creencias:

Creo que la gente es (en general)

Creo respecto al trabajo

Creo respecto a la familia

Creo respecto a ser padre de familia

Creo respecto a la educación

Creo respecto al dinero

Ahora siguiendo con el mismo ejercicio, escoja libremente cuatro frases y los comportamientos "reales" que demuestran que usted cree en eso:

1. Creo _____ por eso actúo así:

2. Creo _____ por eso actúo así:

3. Creo _____ por eso actúo así:

4. Creo _____ por eso actúo así:

REFLEXIONE

¿Estoy actuando de acuerdo a mis creencias?

¿Qué creencias, comportamientos, hábitos, costumbres quiero inculcar en mis hijos o personas cercanas?

Como docentes, ¿qué creencias, comportamientos, hábitos, costumbres estoy inculcando a los estudiantes?

En la ruta de profundizar en nuestra propia vida, es muy importante entender cómo nuestras creencias influyen en nuestros comportamientos. De esta manera podemos revisar los comportamientos que no son adecuados y necesitan modificación.