

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Jurado Valencia, Fabio

Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente

Pedagogía y Saberes, núm. 45, 2016, Julio-, pp. 11-22

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys11.22>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614065654004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente*

Towards the Renewal of Teacher Training in Colombia: A Traditional Route and Multipurpose Route

Para a renovação da formação dos professores na Colômbia: caminho tradicional e caminho polivalente

Fabio Jurado Valencia**

* El artículo en referencia esboza los aspectos fundamentales de la investigación realizada en 2013 y 2014, en torno a "La articulación de los niveles del sistema educativo colombiano y las rutas para el aseguramiento de la calidad", financiada por el Ministerio de Educación Nacional. La investigación fue liderada por el Grupo de Investigación en Evaluación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia.

** Profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Literatura de la UNAM. Investigador del grupo de Investigación en Evaluación. Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co

Resumen

Este artículo expone algunos aspectos relevantes de la investigación solicitada al Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, por el Ministerio de Educación Nacional. El estudio se propuso en una de sus fases la caracterización de los modelos de formación de los docentes, para lo cual se realizó un balance, o estado de la cuestión y se tomó una muestra poblacional entre los docentes que cursan la Maestría en Educación del Instituto. Una de las hipótesis del estudio consideró que el origen del problema en la formación de docentes en el país es de carácter estructural, debido a las fisuras del sistema educativo colombiano, lo que no permite cualificar los procesos de formación profesional. El estudio concluye que la consistencia de las políticas educativas, su continuidad y articulación en un proyecto de nación, con políticas de Estado, es la mejor garantía para avizorar un sistema educativo más coherente.

Palabras clave

Formación docente, acreditación, investigación, modelo tradicional, modelo polivalente.

Abstract

This article presents some relevant aspects of the investigation requested from the Institute of Research on Education of the National University of Colombia by the Ministry of National Education. The purpose of the study was the characterization of the models of training teachers; in that direction was made a balance of the question taking a sample from teachers who are studying a Master in Education of the Institute. One of the hypothesis of the study considered that the origin of the problem in the training of teachers in the country is of structural character, due to the cracks of the educational Colombian system what does not allows qualify their processes of professional training. The study concludes that the consistency of the educational politics, its continuity and its articulation in the nation project, with political of State, is the best warranty for foresee a more coherent educational system.

Keywords

Teacher training, accreditation, research, traditional model, versatile model.

Fecha de recepción: agosto 2 de 2016

Fecha de aprobación: agosto 26 de 2016

Resumo

Esse artigo expõe alguns aspectos relevantes da investigação solicitada ao Instituto de Investigação em Educação da Universidade Nacional da Colômbia, pelo Ministério de Educação Nacional. O estudo objetivou em uma de suas fases a caracterização dos modelos de formação dos docentes, para tal realizou-se um balanço, ou estado da questão, e tomou-se uma amostra da população de docentes que adiantavam estudos de Mestrado em Educação no Instituto. Uma das hipóteses do estudo considerou que a origem do problema na formação de docentes no país é de carácter estrutural, devido às fendas do sistema educacional colombiano, questão essa que não permite qualificar os processos de formação profissional. O estudo conclui que a consistência das políticas educativas, sua continuidade e articulação num projeto de nação, com políticas de Estado, é melhor garantia para perspectivar um sistema educacional mais coerente.

Palavras-chave

Formação docente, acreditação, pesquisa, modelo tradicional, modelo polivalente.

El punto de partida de la investigación

El tema relacionado con la formación de los docentes, a nivel inicial, avanzado o continuo, ha sido objeto de investigación en la Universidad Nacional de Colombia a partir de diversos programas y proyectos luego de la desaparición de la Facultad de Educación (en 1966) y de las unidades académicas en el campo de la educación y la pedagogía (en 1987 desapareció el Departamento de Pedagogía). Así, en el año 1992 se fundó el Programa RED¹; en el año 1998 se constituyó el Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación y en el año 2001 se aprobó con Resolución del Consejo Superior de la universidad, el Instituto de Investigación en Educación, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas. En este trayecto histórico se fortalecieron grupos de investigación en educación² que promovieron programas de formación continua en distintos territorios del país, sobre todo en las regiones de la Orinoquia, la Amazonia y el Pacífico nariñense, las zonas más vulnerables y desprotegidas socialmente por el Estado. En 2007 se aprobó la Maestría en Educación, una de

cuyas líneas de investigación (Lenguajes y literaturas) abrió cohortes, en 2009 y 2015, en Guaviare, y en 2012 en Arauquita.

El trayecto de las investigaciones y de las actividades de extensión (formación continua) en educación han mostrado una puja entre dos visiones contrapuestas frente al dilema de la calidad de la formación inicial de los docentes: la de retornar a las carreras en una facultad de educación o la de promover un paradigma distinto a las licenciaturas en educación³. Los acervos de investigación, los cursos, seminarios, talleres, pasantías y congresos en educación y sus productos académicos (artículos, libros y documentales audiovisuales) constituyen referentes para comprender el interés de las entidades gubernamentales en establecer alianzas con la Universidad Nacional de Colombia, cuando se trata de aspectos coyunturales, como lo es la crisis de la formación de los docentes; cabe destacar que hasta el año 2016 existen tres maestrías en el campo de la educación: la del Instituto de Investigación en Educación, la de la Facultad de Ciencias y la de la Facultad de Artes; cada una con los énfasis específicos, siendo la del instituto la más interdisciplinaria.

La investigación titulada *Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación* (Universidad Nacional [UNAL]-Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014, s. p.) se desarrolló durante el segundo semestre de 2013 y el primero de 2014, con la coordinación del Grupo de Investigación en Evaluación. El estudio dedicó un capítulo a la caracterización de los modelos de formación de los docentes, para lo cual realizó un balance, o estado de la cuestión, sobre tal tema. En el balance se destaca la debilidad de los programas de licenciatura en edu-

1 Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media, RED, de la Universidad Nacional de Colombia, coordinado por José Gregorio Rodríguez, de la Facultad de Ciencias Humanas; en el programa participaron profesores de diversas facultades, interesados en el tema de la educación básica y media. Varias publicaciones revelan el impacto de dicho programa, cuya primera etapa fue financiada por la universidad y por el Ministerio de Educación Nacional.

2 En el año 2002 se identificaron 49 grupos de investigación, registrados en todas las facultades; uno de los sub-campos de investigación fue la "formación del profesorado" (Rodríguez, 2002). En 2007 este estudio se reactualizó y se identificaron 30 grupos. En el año 2014 se hizo de nuevo el balance, con especial énfasis en los grupos registrados en Colciencias: se encontraron 19 grupos en la sub-área de Ciencias de la Educación, pero se hizo también el balance de los grupos registrados en Hermes (plataforma de investigación de la UNAL) y se identificaron 40 grupos "que abordan los problemas de la educación desde disciplinas específicas" (Jurado y Rey, 2015).

3 En la Universidad Nacional de Colombia han permanecido tres carreras, en la Facultad de Ciencias Humanas, que otorgan el título específico en licenciatura, con énfasis en Filología e Idiomas. Estas carreras tienen un componente curricular en pedagogías y didácticas.

cación en la modalidad a distancia y semipresencial; dicha debilidad es observable en la falta de dominio de la lectura y la escritura por parte de los egresados (la muestra poblacional son los docentes que cursan la Maestría en Educación del Instituto). Una de las hipótesis planteadas en el estudio es la de considerar que el origen del problema es de carácter estructural, esto es, que mientras permanezcan las fisuras del sistema educativo colombiano no será posible cualificar los procesos de formación profesional de los docentes que requiere el país. El estudio concluye que la consistencia de las políticas educativas, su continuidad y articulación en un proyecto de nación, con políticas de Estado, es la mejor garantía para avizorar un sistema educativo más coherente.

Sobre la acreditación de los programas en educación

En la segunda década del siglo XXI es notoria la preocupación por la “calidad” de los programas para la formación de los docentes en América Latina. Para el caso de Colombia dicha preocupación inició en el año 1998, cuando el Consejo Nacional de Acreditación publicó los *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación* (Consejo Nacional de Acreditación [CNA]-MEN, 1998). Se esperaba que a partir de dichos criterios las universidades se acoplaran a lo demandado y pudieran asumir la responsabilidad de elevar el nivel académico de los pregrados y las especializaciones en educación. Sin embargo, 18 años después las preocupaciones permanecen.

En 1998 se ofrecían en Colombia “681 programas de formación de educadores en el nivel de educación superior” (CNA-MEN, 1998); 399 programas correspondían a pregrado en educación, 244 a especialización, 37 a maestría y existía un doctorado. Iniciando el nuevo milenio, aproximadamente el 50 % de las instituciones que ofertaban programas en educación presentaron la documentación correspondiente para la acreditación previa. La acreditación previa, o proceso de autoevaluación, es una obligación en todas las universidades; esto condujo a la depuración. Dos criterios eran, y son, fundamentales en la acreditación previa: la constitución de la comunidad académica, que le da soporte al programa, y los procesos de investigación, que a su vez le asignan sentido a la comunidad académica y la cohesionan. La mitad de las instituciones no las cumplía, si bien el discurso de los requerimientos es genérico, frágil y vago:

Para las necesidades académicas del programa, se cuenta con profesorado apropiado en número, dedicación y niveles de formación.

Para la creación de programas, la institución deberá demostrar que en su plan de desarrollo ha proyectado, para al menos tres semestres, la planta de profesores de dichos programas. (CNA-MEN, 1998, p. 41)

No se explicita el número mínimo de profesores de planta, de tiempo completo, de medio tiempo y de hora cátedra. Se supone que el libre arbitrio de los pares académicos lo definirá. Este carácter genérico permanece en la referencia a la investigación:

Parte del profesorado de la universidad o institución universitaria en el área de la Educación está dedicado preferencialmente a la investigación. Entre ellos hay, al menos, un núcleo de investigadores que no ocupan simultáneamente cargos administrativos o de dirección distintos al ejercicio de la dirección de líneas y proyectos de investigación. (CNA-MEN, 1998, p. 42)

Lo que menos se ha cumplido en el trayecto histórico de los programas de formación docente es precisamente la dedicación preferencial a la investigación. No forma parte de la tradición universitaria en Colombia asignar el mayor tiempo de la contratación a la investigación, porque la prioridad es la docencia dado el congelamiento de la planta docente en las universidades públicas y según sean los criterios de rentabilidad en las privadas.

Casi dos décadas pueden ser suficientes para cualificar los programas de formación inicial de los docentes, siempre y cuando las políticas sean coherentes y sostenidas, no políticas de cada gobierno sino políticas de Estado. Pero parece que estamos en el mismo lugar de 1998. Quienes trabajamos con programas de maestría en educación constatamos la infertilidad de las licenciaturas, si bien es necesario considerar las excepciones. Desde las pruebas de ingreso, como las que realiza la Universidad Nacional para la Maestría en Educación, es notorio el desbalance intelectual en torno a los dominios de la lectura y la escritura de textos con alguna complejidad. Una de las pruebas consiste en localizar dos textos, instalados en un portal virtual, sobre los cuales el aspirante escribirá un artículo o un ensayo, poniendo en diálogo los dos textos, lo cual implica leerlos y luego usarlos en la elaboración de un escrito propio. No es este el lugar para mostrar los resultados, pero lo que escriben es una señal de la debilidad de los pregrados, si bien cabe destacar que quienes provienen de las universidades públicas propenden más rápido

hacia el ritmo académico que exige la maestría. Esta desigualdad entre quienes provienen de universidades públicas y de universidades privadas es más visible en las regiones de frontera o de la periferia: Arauca, Casanare, Guaviare, Amazonas, Putumayo, Guainía, Vichada, Tumaco...; en estas regiones prevalecieron los programas de licenciatura a distancia o semipresencial y los niveles de lectura y escritura de quienes los cursaron, a falta de otra oportunidad, son lamentables: la situación obliga a un año de trabajo presencial, o más, aprendiendo a leer y a escribir texto académico para la maestría; finalmente la mayoría lo logra, pero con un tutor que retroalimenta y hace seguimientos puntuales.

Según la información del CNA, en el año 2015 existen 819 programas en educación con registro calificado, de los cuales 86 tienen acreditación de alta calidad, es decir, solo el 10,5 % se ha sometido a la veeduría de la acreditación. Se reconfirma así que estamos más rezagados que en 1998, pues hay más programas con una calidad invisible. Es difícil saber sobre las razones por las cuales se aprueban registros calificados de tantos programas en educación, cuando es el campo formativo en el que debería haber un control mayor. Lo grave es que el problema de la calidad de la educación se la endilgan a los docentes y no a las universidades que los forman.

Formación docente y contexto social y político

El dilema sobre los modelos más adecuados para garantizar la “calidad” de los pregrados en educación no es ajeno a dos macropreguntas decisivas: ¿Renovar los programas de formación docente, para qué sistema educativo? Asimismo, ¿por qué y para cuál proyecto de sociedad? Si no tenemos respuestas a estas dos macropreguntas, es muy difícil fundamentar los proyectos que sobre la formación de los docentes requiere el país. Hemos de suponer que las trayectorias de investigación en el ámbito de la educación —y Colombia ha hecho un recorrido durante el siglo xx, ya sea desde el ángulo de la sociología o de la psicología y, en las últimas décadas, con los desarrollos de las ciencias del lenguaje— constituyen insumos necesarios para la definición de un proyecto educativo/cultural en el contexto de lo que se ha dado en llamar el posconflicto.

En educación, Colombia es un país “sobre-diagnosticado”, esto es, existen los acervos documentales suficientes, surgidos de investigaciones y consultorías (las financiadas por el ministerio en la última década del siglo xx y durante los primeros 15 años

del siglo xxi) en torno a las estrategias pragmáticas, académicas y sociales que se requieren para afrontar los rezagos y la atomización del “sistema” educativo. En el estudio sobre el *Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación*, cuyos resultados se exponen en tres volúmenes del informe (UNAL-IIE-MEN, 2014, s. p.)⁴ se analizaron 110 documentos, elaborados por grupos de investigación de universidades, grupos liderados por ONG o corporaciones, consultorías individuales y por organismos nacionales (Compartir) e internacionales (OCDE, Unesco).

El balance en referencia identifica algunas convergencias, como la prioridad de considerar planes y oportunidades para los jóvenes (los potencialmente cautivos de los grupos armados), lo cual presupone la reorientación de los currículos de los grados 10 y 11 (arbitrariamente llamados grados de Educación Media) para prever un ciclo en el que el joven pueda elegir una modalidad (énfasis en Ciencias, o Humanidades o Artes, o Tecnologías...) que enlazará posteriormente con un primer ciclo de educación universitaria. Otra convergencia entre los documentos analizados se relaciona con la ausencia de un ciclo completo de educación preescolar en el sector público (solo existe el grado de transición, que se convirtió en el primer grado de primaria) y la necesidad de articular los programas de desarrollo infantil (que antecede a transición), los grados de preescolar (dos o tres) con el primer grado de la educación primaria, acentuando las especificidades de cada ciclo.

En el estudio específico que realizó el grupo de la Universidad Nacional se planteó la necesidad de orientar la formación de los docentes hacia la experiencia cualificada en cada ciclo (o etapa), de tal modo que se pudiesen constituir equipos pedagógicos por ciclo (de dos o tres grados), con la potestad para estructurar el currículo y definir las pedagogías y la evaluación según las características sociales de los estudiantes y sus familias, teniendo como referente los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia (MEN, 2006). Una hipótesis que subyace en el planteamiento es la de reconocer que solo en la medida en que los docentes trabajen con las

4 Participaron en el estudio 20 profesores de diversas facultades de la Universidad Nacional de Colombia, orientados por el Grupo de Investigación en Evaluación, en el que participan: Carlos Barriga, Enrique Rodríguez, Fabio Jurado, Daniel Bogoya, Silvia Rey, Zaira Benítez, Mónica Eunice Sarmiento y Diana Milena Torres. El proyecto fue coordinado por Fabio Jurado. Este artículo recoge aspectos planteados por Jurado en el informe.

dinámicas propias de un equipo interdisciplinar, con identidad en la profesión docente y la pulsión para la innovación continua, a través de proyectos que integren los saberes escolares, es posible fortalecer los progresos intelectuales de los estudiantes y de los mismos docentes. En esta perspectiva, se analizó la política que sobre currículo, pedagogías y evaluación promovió el ministerio desde la Ley General de Educación (MEN, 1994) y los decretos reglamentarios de 1994 (Decreto 1860 y Proyecto Educativo Institucional), 1996 (indicadores de logro), 1998 (Lineamientos curriculares) y 2006 (Estándares básicos de competencia), de los cuales se colige la organización de la educación formal a partir de ciclos (conjuntos de grados, es el nombre que el Ministerio le asigna a la serie de indicadores por alcanzar en cada etapa).

Así entonces en el informe al MEN se propone que la formación inicial y continua considere la actualización disciplinar y pedagógica de los docentes según el ciclo en el que trabajan y, en consecuencia, según sus propias necesidades de formación para afrontar las complejidades de cada ciclo (se incluyen los ciclos en la Educación Superior). El análisis hace hincapié en la inadecuada distribución del profesorado y señala los problemas emocionales de los docentes frente a la masificación de las aulas y el tránsito mental que tienen que hacer saltando en distintos horarios entre los grados inferiores y los superiores. En la mayoría de los países del mundo (el estudio describe la funcionalidad de los sistemas educativos de seis países: Canadá, México, Brasil, Francia, Alemania y Singapur) es explícita la distinción entre los docentes formados para el ciclo de PreEscolar, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Media, sin confundirlos (regularmente la secundaria se divide en básica y en superior). Es decir, los docentes se concentran en un nivel y cuando el nivel es amplio en grados, como la educación primaria (la tendencia es seis grados), permanecen en un determinado ciclo (constituido por dos o tres grados): toman un grupo de estudiantes y lo llevan a través del tramo del ciclo. Paralelamente se propone la identificación de un eje transversal hacia el cual se dirigen los proyectos de aula de los docentes del ciclo (Perrenoud, 2010).

Los criterios propios de la autoformación son reguladores decisivos en los ciclos. Se trata de privilegiar la indagación por encima de la instrucción vertical, pues “un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus alumnos a practicar la investigación, a convertirse en indagadores...” (Dehesa de Gyves, 2015, p. 20). Ello es posible con el trabajo en equipo del ciclo y, ojalá, con la interlocución del formador universitario, quien también

adelanta la investigación con los docentes del ciclo y con los monitores o investigadores novatos (Mallart, Font y Malaspina, 2016). Las propuestas de los docentes de Bogotá, que han participado en el Premio a la Innovación y la Investigación, son un referente para mostrar cómo aun en el contexto de tanta adversidad social es posible seducir a los estudiantes hacia el conocimiento, la capacidad para conjeturar, analizar y resolver problemas del entorno⁵.

Las recomendaciones que el grupo de la Universidad Nacional plantea al MEN tienen como soporte un enfoque regional para monitorear la “calidad” de la educación y asegurar el compromiso de las comunidades con los procesos educativos, pues se considera que la escuela sola no puede responder por lo que se espera de ella. La actividad docente no es neutra, dice Tenti, “no es un trabajo individual sino doblemente colectivo [...] es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana” (2006, p. 141). La otra escuela, la de la cotidianidad callejera, la de los medios digitales, la del escenario del parlamento gubernamental, la de la familia (cuando existe) llega a ser más potente que la escuela formal. De ahí la importancia de hacer de la ciudad, el poblado y la zona rural un ambiente educador, lo cual supone prever políticas públicas relacionadas con la lectura, los museos naturales y tecno-interactivos, los talleres permanentes para vivir en la ciencia y en las artes como una dimensión social y humana desde la cual se vigilan los ecosistemas y los derechos fundamentales.

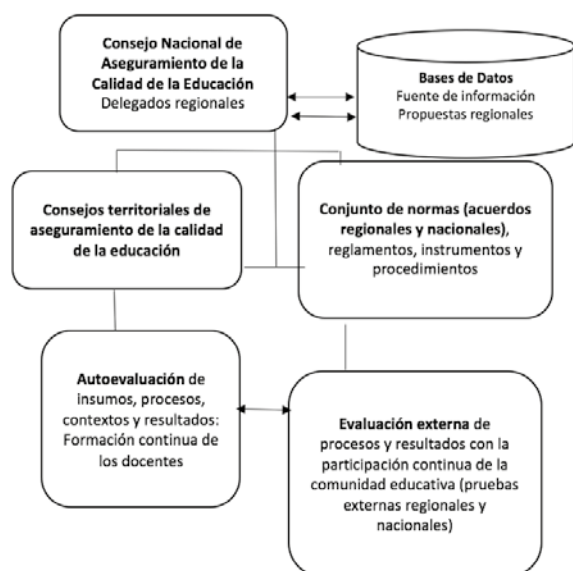
En la figura 1 se condensa el planteamiento sobre la perspectiva regional que el grupo de la Universidad Nacional sustentó en el estudio (ver figura 1).

Un aspecto nodal del esquema lo constituye la retroalimentación fundamentada, surgida de la investigación (por ejemplo, las tesis que en las maestrías desarrollan los docentes que las cursan en el período reciente de subsidios para los posgrados). Hay tesis que se realizan con las comunidades en la perspectiva de buscar el puente entre las familias y la escuela; así se convierten en insumos para los acuerdos sociales en planes decenales de educación⁶.

5 Al respecto, se puede consultar: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2015a, 2015b).

6 Al respecto, pueden consultarse: Universidad Nacional de Colombia (2009) y (2011), proyectos liderados por el Grupo de Investigación en Evaluación. En ellos se abordan las propuestas para la formación de los docentes, ya sea a nivel inicial, continuo o avanzado.

Figura 1. Estructura del sistema regional de monitoreo de la calidad de la educación; actualización para este artículo.



Los paradigmas de la formación de los docentes en Colombia

Las especializaciones fueron los programas de formación continua que más se ofertaron en todo el territorio del país en la década de 1990, pues para ascender en la última categoría del escalafón docente (la categoría 14) se requería de un posgrado. Las necesidades del mejoramiento salarial condujeron a que los docentes cursaran estas especializaciones aunque no tuvieran relación alguna con las especificidades disciplinares y pedagógicas de su desempeño docente; regularmente las especializaciones se cursaban de manera semipresencial, con sesiones los días sábados y tenían como duración dos semestres. La calidad de estos programas fue muy relativa pues no se observaron transformaciones en las prácticas de aula ni hubo seguimientos de parte de las agencias gubernamentales ni de las universidades mismas; se colige que los formadores no eran investigadores. Se asumía como algo normal que profesores de matemáticas cursaran especializaciones en Educación Sexual o en Recreación, lo cual es revelador de la ausencia de un plan de formación que respondiera a las necesidades específicas de las instituciones educativas. Las universidades privadas fueron las que más participaron en este mercado.

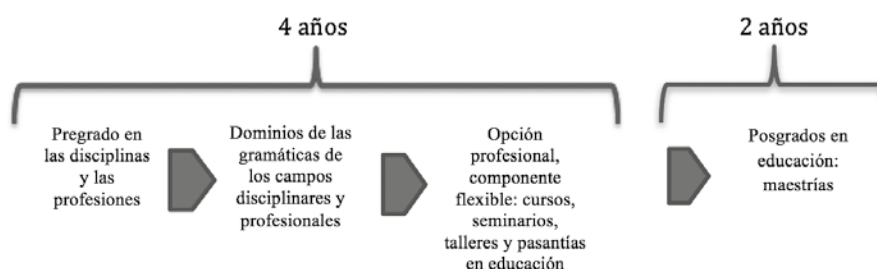
El artículo 111 de la Ley 715 de 2001 estableció “un nuevo régimen de carrera docente” que se denominará “Estatuto de Profesionalización Docente”. La reglamentación condujo a que en el año 2003 se

realizaran los primeros concursos⁷ para el ingreso a la carrera docente, considerando no solo a los licenciados sino también a todos los profesionales interesados en ejercer en el campo de la educación. Estas pruebas mostraron un desequilibrio entre los resultados (más bajos) por parte de los licenciados y los de otras profesiones, razón por la cual progresivamente han ido ingresando más profesionales no licenciados (matemáticos, biólogos, químicos, físicos, sociólogos, psicólogos, ingenieros, abogados, entre otros); sin embargo, un alto índice de estos profesionales renuncian luego del primer año de trabajo. Al respecto, se requiere adelantar investigaciones sobre las causas de las renunciaciones y sobre el desempeño de quienes continúan; hasta el año 2015 no existía ningún estudio profundo ni balance analítico sobre la situación (Gómez, 2016).

Dadas las circunstancias del Estatuto de Profesionalización Docente, en las universidades que no tenían facultades de educación se ha ido configurando un modelo alternativo en la formación inicial de los docentes: cuatro años en una carrera disciplinar o profesional más dos años de una maestría en educación (4 + 2, se llama el modelo); este es el caso de la Universidad Nacional de Colombia. Hacia la primera década del siglo XXI se fundó el Instituto de Investigación en Educación (2001) en la Facultad de Ciencias Humanas, en respuesta a lo que demanda la Ley 115 (dado el alto número de solicitudes de consultorías en educación y de programas de actualización docente); este instituto programó cursos en educación electivos (cursos de contexto) y pasantías para estudiantes de todas las carreras interesados en el tema de la educación, con lo que se dió lugar a un plan alternativo para la formación de los futuros docentes, sobre todo para la Educación Secundaria, Media y Superior: dedicar el 20 %, que corresponde al componente flexible de las carreras, a la formación en pedagogía y en educación paralelamente a la formación en las disciplinas y las profesiones; luego de graduados y tras reconocer la complejidad y los retos en el campo de la educación, los profesionales deciden si continúan o si definen otra ruta; quienes continúan enlazan el pregrado con el posgrado a través de la Maestría en Educación, fundada también en el Instituto en 2007. Así se concreta un modelo alternativo de formación de docentes; sin embargo,

⁷ Esta decisión gubernamental es loable porque trasciende los vicios que en el pasado pervivieron en el nombramiento de los docentes: la pertenencia o no a un partido político; los docentes eran nombrados según cuotas de los partidos, independientemente de su idoneidad. Este procedimiento todavía permanece con el nombramiento de docentes “provisionales”, muchos de los cuales no aprueban los exámenes, sobre todo en las regiones de la Orinoquía, la Amazonia y el Pacífico.

Figura 2. Elaboración para el informe MEN-UNAL, 2014.



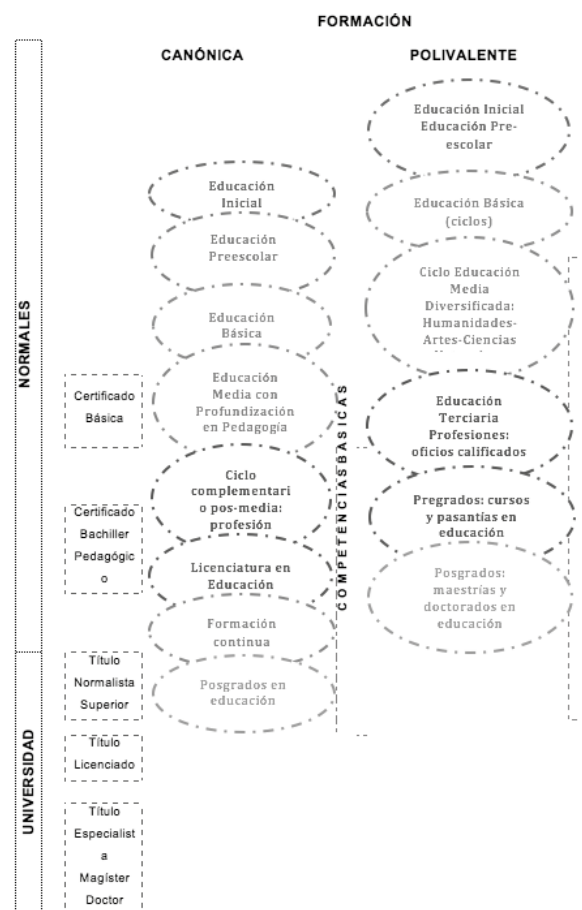
constituye un obstáculo el valor de las matrículas⁸ de los posgrados⁹ y por eso son muy pocos los que logran este enlace; el modelo se rompe por problemas económicos.

Modelo polivalente de formación de docentes

Un aspecto fundamental en el modelo alternativo aquí propuesto es la posibilidad de construir identidad con la profesión docente; los estudiantes incurrieron desde los primeros semestres en el análisis de los problemas de la educación a través de cursos electivos, de profundización y de pasantías en educación. Las pasantías se realizan en el marco de proyectos de extensión o de investigación a manera de monitores o de auxiliares de los docentes universitarios y de los docentes titulares de la escuela; los estudiantes se prueban en el terreno de la escuela a la vez que avanzan en la formación disciplinar de las carreras respectivas. Al finalizar el plan de estudios el estudiante decide si continúa en la ruta de la educación o si al contrario opta por la profesión disciplinar; así entonces, en el modelo alternativo el joven universitario tiene la opción de elegir entre dos rutas: la de la profesión específica de la carrera cursada o la de la profesión docente, o la combinación de ambas (ver figura 2).

En la perspectiva de la construcción de la identidad profesional con la docencia el modelo de las normales es interesante, como se observa en la figura 3 (ver figura 3).

Figura 3. Elaboración para el informe de investigación MEN-UNAL, en 2014.



8 En las universidades públicas los precios de las matrículas de los posgrados se cobran casi igual a como lo hacen las universidades privadas, pues los presupuestos asignados por el Gobierno no cubren los posgrados, lo cual ha generado altos índices de exclusión y ritmos lentos para cumplir con las metas de formación a nivel posgradual en el país.

9 La Facultad de Ciencias fundó también una Maestría en Enseñanza de las Ciencias Físicas y Exactas, en la modalidad semipresencial, en el año 2012.

El modelo canónico corresponde al itinerario formativo de las normales, enlazadas con las licenciaturas. En este modelo se destaca la oportunidad que tiene el joven de continuar o no con la ruta de la formación en educación al llegar al grado once (bachiller pedagógico)¹⁰; la continuación en la

10 Los datos recogidos empíricamente (preguntando a los directivos de las normales) nos muestran que el 40 % de los estudiantes continúan con el ciclo complementario, mientras que una porción del porcentaje restante cierra la posibilidad de

implica la articulación con el ciclo “complementario” (Normalista Superior) y con el ciclo universitario que conduce al título de licenciado en Educación (tres años más de formación); se prevé que ya en el ejercicio profesional la formación se sostiene con los posgrados (formación avanzada: maestría y doctorado) y con la formación continua (talleres *in situ* con formadores/investigadores). Es loable en este modelo la posibilidad de configurar la identidad con la profesión docente; sin embargo, de nada sirve esta ruta si el proceso formativo no está solventado por la investigación-acción cooperativa de los formadores en el terreno de las escuelas.

Al respecto, Rosales ha caracterizado los modelos de la formación docente en los países occidentales, así:

- **Modelo Académico:** concibe al profesor como un especialista con amplio dominio de las disciplinas científicas. Concede escasa importancia a la formación pedagógica y didáctica del docente.
- **Modelo Técnico:** considera al docente como un técnico que transmite el conocimiento científico producido por otros y que no requiere acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica en el aula.
- **Modelo Tradicional:** el profesor desarrolla la enseñanza como una actividad artesanal, cuyo conocimiento es acumulativo por ensayo y error, dando lugar a un saber que se transmite del maestro al aprendiz.
- **Modelo Reconstruccionista Social:** reconoce la escuela y la formación del profesor como claves en la búsqueda de una sociedad más justa; de ahí que proponga formar al docente como intelectual transformador y crítico del orden social.
- **Modelo de Investigación Acción:** considera que el profesor debe formarse en proceso de investigación, de manera que sea capaz de reflexionar sobre su práctica y se convierta en un investigador de aula, con la idea de mejorar la calidad de su intervención.
- **Modelo Humanista:** reconoce al profesor como el recurso más importante de sí mismo. Propone una enseñanza centrada en la persona y resalta la importancia de formar profesores más capaces de comprender que de enseñar. (2009, pp. 41-42)

.....
seguir estudiando, y otra porción menor ingresa a carreras distintas a educación.

Los tres últimos modelos se complementan, son interdependientes; los tres primeros también se imbrican; unos y otros dan cuenta de dos macrovisiones opuestas: los tres últimos se desarrollan siempre y cuando haya un trabajo en equipo modulado por la intención investigativa e innovadora; los tres primeros modelos son reproductores pasivos de lo que se da en llamar “conocimiento”. La dimensión ética de los tres últimos es el motor para su viabilidad. Sin embargo, como anota Perrenoud, “una buena práctica no se define por su conformidad a un modelo, sino por su grado de racionalidad, lucidez y coherencia, es decir, por la capacidad del maestro de explicar por qué y cómo hace lo que está haciendo...” (2016, p. 159). Los maestros novatos, los recién graduados, son más propensos a explicar sus estrategias pedagógicas; los veteranos, al contrario, se resisten, si bien no es una regla general, como lo hemos presenciado en el trabajo de formación con docentes de distintas regiones del país y de otros países, como Chile (Agudo, Cabrera, Jurado, Chavarro y Ruiz, 2000).

Formación docente y perfil social

Paralelo a la ruta de las normales pervive en Colombia, la ruta del bachillerato académico (así se denomina en la Ley 115 y comprende los seis años posteriores a la Educación Primaria), en el que hallamos un porcentaje alto de jóvenes que ingresan a las licenciaturas en educación como única alternativa frente a la imposibilidad de ingresar a otras carreras (los puntajes de las pruebas de admisión no son los mejores). Es aquí en donde hallamos más acentuada la crisis con la identidad de ser maestro; muchos aspiran a cambiarse de carrera, pero finalmente permanecen.

Diversos estudios (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; Gómez, 2008; Herrera, 2000; Tenti, 2007) han mostrado que uno de los factores que incide en los problemas del desempeño pedagógico de los docentes está relacionado con el perfil social de quienes optan por las carreras de educación: regularmente provienen de los sectores más pobres y de las clases medias/bajas; los puntajes de la Prueba Saber 11 (al finalizar la secundaria de seis grados) les permite acceder a una licenciatura en educación. Quizás este no sea el factor determinante; el problema fundamental habría que ubicarlo en la debilidad de la investigación y de la formación que se ofrece en las facultades de educación. Los grupos de investigación en estas facultades son muy pocos y los que existen están clasificados en niveles inferiores; los presupuestos para investigar en educación son restringidos o casi inexistentes.

A esto se agrega que los docentes de tiempo completo en las carreras de educación son cada vez menos y, en consecuencia, es difícil construir comunidad académica con un profesorado itinerante durante el día. Es una gran pérdida para el país la postración de la Universidad Pedagógica Nacional, otrora la más comprometida con la investigación y la innovación en educación: con el 25 % de los docentes de planta y el resto por contratos semestrales, o cada diez meses, es imposible garantizar la existencia de comunidad académica y de investigación.

Todos los estudios recientes realizados sobre la calidad de la educación (Serce, 2010; OCDE, 2012; Compartir, 2014; Pearson, 2015) enfatizan en la crítica a los modelos de formación de los docentes, pero pocas veces se fundamentan estrategias para transformar estos modelos. Hay ministerios, como el de Chile, que proponen el ingreso con becas a la carrera docente de jóvenes de estratos sociales altos para garantizar una mayor calidad; si bien esto aportaría, teniendo en cuenta el capital simbólico acumulado, no hay ninguna garantía de lograrlo si los programas de formación no están solventados por la investigación y la innovación pedagógica y, sobre todo, si la identidad con esta profesión no forma parte del proyecto de vida de los jóvenes, que en el fondo es político: está en juego el modelo de sociedad por el que se trabaja día a día.

En la perspectiva de la modernización del ciclo de Educación Media es recomendable proponer opciones en la modalidad de la pedagogía, en colegios de diversos estratos sociales y establecer la articulación con la Educación Superior. Esto presupone también equilibrar los salarios profesionales para evitar las grandes diferencias entre la remuneración en educación y la de otras profesiones. Pero también es necesario considerar el rigor y la exigencia en la formación del futuro educador, teniendo en cuenta el horizonte de la investigación y la innovación como experiencias decisivas en el trabajo complejo de ser educador.

Por otro lado, es de gran importancia asumir la evaluación como retroalimentación —la evaluación como autoevaluación— para identificar los vacíos y profundizar en ellos; si la evaluación, aunque sea de selección (como la prueba de ingreso al sistema), no retorna con los balances conceptuales respectivos, las inercias son inevitables. Aun en la prueba de ingreso al sistema, es necesario que los diseñadores de las pruebas y los docentes mismos investiguen sobre los resultados, para mostrar las lógicas del comportamiento de la prueba y, más allá del informe estadístico, destacar aquello que se evalúa como

esencial en el perfil de la profesión docente. Lo mismo puede plantearse para la evaluación del desempeño anual, pues “todos los maestros ganarían en verse acompañados en su desarrollo profesional, incluso los que tienen un buen desempeño” (Perrenoud, 2016, p. 159). La evaluación estaría articulada con la formación continua.

A partir del año 1991, en Colombia, se ha promovido la “cultura de la evaluación”, “desde el aula, en la escuela, en las entidades territoriales y en la vida social del país” (MEN-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 1993, p. 4); el sistema nacional de evaluación consideró conveniente en sus inicios

... crear unos estilos, unos hábitos y unas concepciones teóricas y cotidianas de la evaluación de la calidad en todos los estamentos educativos y sociales y, desde luego, en cada uno de sus miembros; una cultura que incorpore un sentido positivo, propositivo y transformador de las prácticas educativas y evaluativas que se realizan en el aula, en la escuela, en el hogar, que supere el señalamiento de “culpables” y la evasión de responsabilidades (actitudes que solo expresan desinterés por el mejoramiento de la calidad). (MEN-Icfes, 1993, p. 4)

Se trata de asociar evaluación con investigación y formación. Cuando los evaluados se informan sobre sus propios vacíos, porque la prueba así lo muestra —sin obviar que se trata de una prueba de lápiz y papel y que podría darse otro comportamiento en contextos distintos a los de un examen (Gardner, 2001)—, asumen el reto de avanzar. No así, cuando simplemente reciben un dato numérico con connotaciones de déficit, que no da lugar a la reflexión sobre lo no aprendido y lo que se necesita aprender. Hay una cierta resistencia de los evaluados hacia la agencia evaluadora cuando esto ocurre.

Es necesario retomar el “pacto social por la educación” consignado en el Plan Nacional Decenal de Educación, PNDE 2006-2016, en relación con el “Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes”: 1) profesionalización y calidad de vida de los docentes, 2) formación y desarrollo profesional, 3) formación de los docentes de educación superior, y 4) identidad profesional de los maestros y los directivos-docentes.

El segundo aspecto, *formación y desarrollo profesional*, implica, igualmente,

... articular los niveles de formación inicial, pregrado, postgrado y la formación permanente de los maestros, mediante políticas públicas y un sistema nacional de formación y promoción docente cuyos

ejes centrales sean la pedagogía, la ciencia, el arte, la tecnología, la investigación, la ética y los derechos humanos.

Esto, con el fin de contar con

... un sistema nacional de formación, actualización y promoción con directrices y lineamientos que articulan niveles y promueven acciones de apoyo a procesos de innovación e investigación pedagógica, comunidades académicas, experiencias significativas, pasantías, programas de maestría y doctorado, uso de las tecnologías y la creación de un fondo editorial. (PNDE 2006-2016)

También aquí será necesario hacer los balances para identificar en qué se avanzó durante una década. En 2016 se inician de nuevo los foros para definir un nuevo plan decenal de educación y el balance habrá de conducir a la reflexión sobre la formación de docentes que requiere el país.

Referencias bibliográficas

- Agudo, S.; Cabrera, E.; Chavarro, N.; Ruiz, M.; Jurado, F. (2000). *Interacción y competencia comunicativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Andere, E. (2015). *¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial?* Tomo 1. México: Pearson.
- Consejo Nacional de Acreditación. (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación-Ministerio de Educación Nacional.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, 37 [número especial]. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gallart, M. (2003). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina*. Santiago de Chile: Cepal.
- Gardner, H. (1994). *Las estructuras de la mente. Las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, Y. (2016). *Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial de Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014)* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2015a). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: Autor.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2015b). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*. Bogotá: Autor.
- Jaramillo, J., Jurado, F. y Rey, S. (2009). *Los horizontes de un plan decenal en educación, cómo construirlo: el caso de Arauquita*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo, J., Jurado, F. y Collazos, J. (2011). *Planes de vida para comunidades ancestrales: hacia un plan decenal en educación para el municipio de Tumaco, 2011-2021*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (2000). Los programas de formación en educación: ¿formación para la indagación o para la aplicación de métodos? *Pensamiento & Acción*, 6-7.
- Mallart, A.; Font, V. y Malaspina, U. (2016). Reflexión sobre el significado de qué es un buen problema en la formación inicial de maestros. *Perfiles Educativos*, 152(38).
- Memorias del Seminario RED. (1998). *La investigación en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 2343. Los indicadores de logro*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. 2004-2007. Análisis curricular*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Autor.

- Paquay, L.; Altet, M.; Chatlier, E.; Perrenoud, P. (coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Saéz Editor.
- Perrenoud, P. (2016). Garantizar y guiar el desarrollo profesional de los docentes. En G. Guevara, M. Meléndez, F. Ramón, F.; F. Tirado (coord.). *La evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Rosales, A. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Plaza & Valdés.
- Tenti, E. (comp.). (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI-Unesco.
- Universidad Nacional de Colombia. (2009). *Los horizontes de un plan decenal en educación, cómo construirlo: el caso de Arauquita*. Bogotá: Autor.
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Planes de vida para comunidades ancestrales: hacia un plan decenal en educación para el municipio de Tumaco, 2011-2021*. Bogotá: Autor.



Título: Miedo
Autor: Macondiana
Técnica: Acuarela
Dimensiones: 22 x 22 cm