



Las necesidades de formación permanente del docente

Equipo de investigación:

Marina Camargo Abello

Directora del proyecto investigativo. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente-Investigadora, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.

E-mail: mcamargo-a@colomsat.net.co

Gloria Calvo M.

Coinvestigadora. Docente-Investigadora, Departamento de Postgrado, Universidad Pedagógica Nacional.

E-mail: gcalvo@uni.pedagogica.edu.co

María Cristina Franco Arbeláez

Coinvestigadora. Master of Arts, Portland State University, Oregon, USA. Docente de la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.

E-mail: mariac.franco@umisabana.edu.co

Maribel Vergara Arboleda

Coinvestigadora. Magíster en Educación, Universidad de La Sabana. Directora Preescolar Atavanza, Docente en la Universidad Monserrate.

E-mail: marybelastaiza@hotmail.com

Sebastián Londoño Camacho

Asistente de investigación. Antropólogo, Universidad de los Andes.

E-mail: slondono@revistapym.com.co

Felipe Zapata Jaramillo

Auxiliar de investigación.

Claudia Garavito Prieto

Auxiliar de investigación.

RESUMEN

Este artículo hace parte del proyecto de investigación realizado por un grupo de profesionales de la Facultad de Educación. Contiene algunos de sus hallazgos, a partir de una lectura cualitativa que se valió de la triangulación para el seguimiento de eventos reportados por los docentes, a la luz de las estrategias de recolección de información: encuestas, grupo focal y entrevistas con profundidad.

Entre los eventos mencionados que pueden destacarse están: prácticas de aula que no responden a los enfoques pedagógicos conocidos y estudiados por los docentes durante su formación universitaria; necesidad de los educadores de recibir formación pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área del conocimiento; políticas educativas estatales, que no parten de reflexiones de los docentes sobre el acto educativo, sino que son formuladas por quienes conocen las necesidades de los estudiantes y las instituciones educativas; finalmente, necesidades de formación originadas en las demandas propias del contexto de cada institución educativa y del PEI que las orienta.

Palabras clave: necesidades humanas, necesidades pedagógicas, necesidades investigativas de los docentes, vocación, prácticas de aula.

ABSTRACT

This paper is part of a research project carried out by a group of professionals at the Faculty of Education. It contains some of their findings, based on qualitative analysis using triangulation for the follow-up of the events reported by teachers in the light of information gathering strategies, namely focal group polls and in-depth interviews. Among the said events, the following are worth mentioning: classroom practices that do not respond pedagogical approaches which were known and studied by teachers during their university training; the need of teachers for multi-disciplinary formation beyond the formative emphasis on a single area of knowledge; state educational policies which do not start from teachers' reflections on the educational act but are formulated by those who know the needs of students and of educational institutions; finally, the needs of formation originated in the demands which are distinctive of the context in every one of the educational institutions and of the Institutional Educational Project (PEI) that guides them.

Key words: human needs, pedagogical needs, research needs of teachers, vocation, classroom practices.

Introducción

Este ensayo pretende arrojar claridad sobre el rol actual del docente frente a los retos provenientes de la dinámica del contexto, de la disciplina que enseña, de la cultura escolar y del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, los cuales, se piensa, inducen necesidades de formación que orientan la demanda por actualización o formación permanente.

Es así como el artículo responde a la pregunta por las necesidades de formación docente y aporta al debate sobre el tema en el ámbito nacional e internacional.

Se plantea, en primer lugar, un conjunto de consideraciones relacionadas con el “ser del docente”, las cuales tienen implicaciones para su formación. En segundo término, se aborda el tema de necesidades de formación desde el punto de vista de la literatura internacional, de la calidad de la educación, de la profesionalización docente, del desarrollo institucional y de la demanda. Enseguida, estos hallazgos se discuten en relación con algunos problemas que quedan planteados: la profesionalización del docente, la relación teórico-práctica, el rol del docente-investigador y la pedagogía o la didáctica como saberes centrales del ejercicio docente. Finalmente se analiza el papel del docente como productor o reproductor de cultura.

En cuarto lugar se presenta el resultado de la revisión nacional, para proponer, por último, una apropiación conceptual orientada a definir ámbitos de necesidades y a encontrar los sentidos que esos ámbitos adquieren para los docentes. En este último apartado se intro-

duce el planteamiento de un proyecto de investigación que busca indagar por las necesidades actuales de formación de los maestros en algunos colegios del país.

1. Consideraciones iniciales

El docente es concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda.

Afirmar ejerce ese rol protagónico en la educación significa reconocer la institución educativa y, particularmente, el aula de clase como espacios materiales y simbólicos de distribución y recreación de saber, como espacios vivos de interacción, donde se ponen en juego los múltiples factores y condiciones que facilitan la enseñanza y el aprendizaje o generan problemas relacionados con ellos.

¿Quién es ese maestro sobre quien descansa la responsabilidad señalada?, ¿cuáles son las características de su ejercicio profesional?, ¿cómo está preparado para asumir su tarea? y ¿cuáles son las condiciones en las que la lleva a cabo?, se convierten en preguntas centrales para comprender la forma en que, finalmente, el rol se ejerce. La profesionalización resume este conjunto de elementos que, encarnados en el rol que la sociedad le asigna, permite comprender y asumir el oficio de maestro como una actividad comprometida, desde el punto de vista social y ético, con la función social que la educación y la escuela tienen.

En esta medida, en el marco de esa profesionalización se demanda un tipo determinado de docente: autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias planteadas por una sociedad en constante movimiento, por los avances de las disciplinas que constituyen su saber y por los procesos interactivos y de desarrollo de los actores comprometidos en la tarea educativa.

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente.

Estos presupuestos teóricos conducen a valorar la importancia de conocer, describir y comprender la visión que los docentes tienen acerca de su formación, sus vacíos y necesidades frente a retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja y, en consecuencia, a formular sus principales necesidades formativas, describirlas y jerarquizarlas. Además, a reconocer las consecuencias o implicaciones de una determinada formación en el ejercicio profesional, en un esfuerzo por encontrar los vínculos y disrupciones en la relación formación-práctica.

En la formación del docente así planteada confluyen varios aspectos:

En primer lugar, las disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir y recrear. Esta perspectiva académica permite afirmar que el docente puede formular necesidades de formación directamente relacionadas con el saber científico del que proceden las asignaturas y áreas privilegiadas en el currículo escolar.

En segundo, el saber pedagógico, como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla. Esta perspectiva profesional se basa en el dominio de reglas, operaciones, modelos y estrategias que orientan la toma de decisiones profesionales. Las necesidades que podría plantear el docente en esta dirección tienen que ver con los enfoques y modelos pedagógicos y curriculares, con la didáctica y con los componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje (contenidos, clima, recursos, evaluación, materiales e interacciones).

En tercer término, la práctica pedagógica, que requiere ser comprendida en su sentido heurístico, de tal forma que, como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación. A propósito, pueden surgir necesidades prácticas que conducen a expresar el conocimiento con que se cuenta y se requiere para indagar y comprender esa práctica. El material que aporta la investigación y la comprensión del docente como práctico reflexivo es un aspecto fundamental de la indagación de estas necesidades.

El docente como ser humano, con una responsabilidad social y ética, es una fuente adi-

cional de planteamiento de necesidades. En este sentido puede tener requerimientos teóricos y prácticos para continuar su desarrollo y realización personal y profesional y responder en forma pertinente y efectiva a las demandas planteadas a la educación y a la institución escolar. Problemáticas relacionadas con el cambio escolar, con la manera en que usa el conocimiento y la experiencia y enfrenta situaciones nuevas y conflictivas e inciertas; la construcción y modificación de rutinas, la experimentación de proyectos, materiales, técnicas, estrategias, tácticas, modelos, procedimientos e hipótesis de trabajo, explicitan la manera como él asume su trabajo profesional.

Un último aspecto que es importante destacar como eje orientador de un proceso que tienda a buscar la cualificación del docente es el relacionado con la articulación teoría-práctica. La formación del docente y el planteamiento de necesidades formativas que él hace no pueden desconocer la importancia de acercar el discurso y la acción y, por consiguiente, formular demandas que se orientan a realizar este ejercicio. De hecho, esta conexión está siempre presente en la crítica a la educación y al trabajo del docente y en sus solicitudes de formación.

El presente capítulo da cuenta del saber que circula sobre formación de docentes en la literatura internacional, de las tensiones que se derivan de estas conceptualizaciones y de lo que es posible analizar en la documentación nacional que se reporta, para concluir en las definiciones que se construyeron para este estudio.

2. Las necesidades de formación en literatura internacional

La discusión sobre formación docente en el ámbito internacional se relaciona con diferentes problemáticas, entre las que cabe resaltar, por su recurrencia, las siguientes: la calidad de la educación, la profesionalidad del docente, los cambios que requieren las instituciones escolares y la práctica pedagógica que orienta las demandas del docente. Estas relaciones se convierten en justificación o razón de ser de las necesidades de formación, tal y como se discute en la literatura internacional revisada sobre el tema. Vale la pena destacar que en la documentación internacional se habla de capacitación o actualización, no de cualificación, como aparece en la nacional.

2.1. La capacitación docente y la calidad de la educación

La centralidad de la educación y el conocimiento para promover el desarrollo de las naciones en el marco de la moderna ciudadanía y de la competitividad internacional (Cepal/Unesco, 1992: 125) pone a los maestros en un lugar privilegiado, como ejes de la producción material y cultural de la sociedad. La educación está llamada a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática. “Una mayor y mejor contribución del sistema educativo y de la actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y la apropiación de saberes pertinentes a nuestro modelo de desarrollo, significa un incremento en la calidad de la educación” (Toro, 1996: 6).

Entre las variables referidas al maestro y asociadas al mejoramiento cualitativo de la educación se encuentra la capacitación¹. A pesar del reconocimiento de esa importancia, los resultados de las investigaciones y los insatisfactorios logros de los estudiantes en las mediciones de calidad de los sistemas educativos atribuyen al bajo desempeño del maestro la baja calidad de la educación, lo que cuestiona la formación y actualización docente que, al parecer, no ejercen “ninguna influencia significativa en la práctica docente ni en la asimilación de conocimientos por los alumnos” (Villegas-Reimers y Reimers, 1996: 520), ni en el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones educativas, ni en el desarrollo educativo local o regional.

Algunas corrientes teóricas se apoyan en los anteriores resultados para sugerir alternativas pedagógicas a prueba de maestros o sostienen que la cualificación de los sistemas educativos se realiza interviniendo las variables externas al docente: el texto escolar, el tiempo de aprendizaje, las características de los niños y sus familias, entre otras. Las investigaciones² que sustentan esta línea de pensamiento argumentan que las variables ambientales de la familia son “lo más importante para explicar las variaciones en niveles de resultados académicos para todos los grupos raciales y regionales, mientras los medios y currículos de la escuela son las variables menos importantes” (Gairín, 1996: 292). En consecuencia, se promueven corrientes de opinión, de trabajo y de polí-

tica educativa minimizadoras del papel de la escuela y del maestro.

Pero también es fuerte el rechazo de los autores al “punto de vista que todavía predomina en los ambientes educativos de que las causas del fracaso escolar se encuentran en deficiencias inherentes a los propios alumnos o a sus padres” (Liston y Zeichner, 1993: 21). No puede aseverarse que la formación del docente en servicio carece de importancia y significado para elevar la calidad educativa. Y aunque, en realidad, “no existe una relación mecánica entre conocimiento del profesor y aprendizaje de los alumnos, o entre la capacitación docente y resultados del aprendizaje” (Torres, 1996: 488), sí se encuentran asociaciones entre unos y otros.

Frente a la polémica expuesta, es importante reconocer aquí el papel fundamental del quehacer del maestro. Su actuación es decisiva, más allá de un discurso de reconocimiento meramente retórico (Tedesco, 1996: 469). La calidad del desempeño docente está directamente vinculada con la formación, tanto inicial como en servicio³. Esta última es llamada también educación de adultos, educación o formación permanente, educación o formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento, reciclaje, reconversión (Imbernón, 1994: 12), actualización o cualificación o desarrollo del per-

1 Además de vocación, formación, tiempo disponible para enseñar, capacidad para innovar en el aula, formas de enseñanza, condiciones de trabajo (motivación, satisfacción, remuneración), imagen social y autoconcepto, condiciones técnico-pedagógicas escolares y relaciones.

2 Como el informe Coleman o el trabajo de Christopher Jenks en Estados Unidos, que incidieron en el trabajo y reflexión sobre el tema durante los 60 y los 70.

3 También asociados al desempeño docente aparecen: incentivos, políticas de selección, contratación y ascenso, sistemas de remuneración, gratificaciones sobre los resultados de la enseñanza, prestigio social de la profesión, condiciones de trabajo institucionales y de aula, concepciones y creencias, autoimagen, autovaloración y estatus social y competencias pedagógicas. Además figuran las creencias, expectativas y actitudes como mediadoras entre lo que el maestro aprende y su actuación en el aula. De ahí que algunos procesos de formación y capacitación en servicio le otorguen un papel de suma importancia.

sonal⁴, perspectiva en que es reconocida como una estrategia primordial para mejorar la educación (Arancibia, 1994: 59). Existe acuerdo en mostrar a los maestros como “un grupo en permanente esfuerzo de capacitación” (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994: 25): la valoran, la solicitan y la consideran importante para su desarrollo personal y para el mejoramiento de su práctica pedagógica.

En últimas, puede afirmarse que no es la capacitación en sí la que se cuestiona, sino su deficiente calidad –tanto en contenidos como en estilos de enseñanza usados–. Se realiza como un compromiso personal y aislado del maestro que satisface sus necesidades particulares, muchas veces descontextualizada de las características propias de la institución donde trabaja y de las necesidades de los estudiantes y del sistema educativo. Por ello, no ha revertido en una enseñanza mejor (Imbernón, 1994: 8), ni ha introducido las mejoras requeridas en los aprendizajes de los alumnos.

En la literatura nacional e internacional, la formación docente –tanto la inicial como en servicio– se critica en los siguientes términos (Villegas-Reimers y Reimers, 1996: 520; Torres, 1996: 483):

- a. Alejamiento de los procesos de profesionalización docente.
- b. Orientación esencialmente teórica.

4 Se inició hace más de quince años, “cuando los educadores e investigadores comenzaron a reconocer e incrementar la base de conocimientos del educando adulto”. En Estados Unidos, en la década de los 80, muchos consideraron el “desarrollo del personal” como la piedra angular del movimiento de reestructuración escolar. En los 90, numerosos educadores lo perciben prácticamente como sus cimientos” (Arancibia, 1994: 59).

- c. Oferta segmentada.
- d. Mala calidad de los cursos.
- e. Es inadecuada frente a las exigencias que se le hacen al maestro.

Podría decirse que los esfuerzos y recursos destinados a capacitación –considerada sobredimensionada con relación a la formación– han sido grandes y no se han visto compensados con resultados satisfactorios para el sistema educativo. Adicionalmente, los docentes no logran sentirse seguros con lo que saben, disponen de pocos recursos para el ejercicio de su labor y, dentro de esta restricción, cuentan también con un limitado repertorio de estrategias pedagógicas, razón por la cual se ven forzados a usar metodologías que limitan las posibilidades de desarrollo intelectual de los alumnos, como son las frontales –autoritarias y centradas en el maestro– (Ávalos, 1996: 11). Los sentimientos de inseguridad del maestro, además de explicarse por las características socioeconómicas y de vocación y por las deficiencias en su formación inicial, pueden atribuirse, entre otros factores, a la ambigüedad de sus búsquedas frente a las necesidades de la educación y de los estudiantes, a la consecuente ausencia de resultados motivantes y gratificantes y a la permanente desarticulación teoría-práctica.

Aunque la capacitación docente no cambia inmediatamente los problemas de la educación, ni las condiciones de trabajo del docente –sociales e institucionales–, sí es muy valiosa para convertir en virtuoso el círculo vicioso que pareciera condenar

al maestro a un inalcanzable prestigio social⁵. De ello se desprende un gran reto para la capacitación de maestros en servicio: su mejoramiento continuo en una perspectiva profesionalizante, para el fortalecimiento institucional, el desarrollo local, municipal y regional y la producción de aprendizajes satisfactorios de niños y jóvenes.

2.2. Capacitación y profesionalización docente

Así como la capacitación docente requiere ser pensada para profesionales de la educación, también ella puede contribuir al logro de la profesionalización de los maestros. En el primer aspecto, se parte de la concepción de docentes comprometidos, idóneos en su oficio, reconocidos socialmente, capaces de determinar autónoma y responsablemente lo que consideran mejor para el desempeño de su oficio y, así mismo, aptos para decidir sobre su propia capacitación, con argumentos sólidos, claros e ilustrados acerca de las necesidades de la educación del país y de los alumnos. El segundo oscurece en parte el anterior, por cuanto el oficio de maestro es considerado semiprofesional o desprofesionalizado, tal y como lo documenta la literatura revisada.

La ausencia de profesionalización docente aparece asociada al bajo estatus del oficio, a su escasa valoración social, a su baja remuneración, a las inciertas y no cualificadas condiciones de desempeño laboral, al poco atractivo que ejerce el oficio entre poblaciones jóvenes y competentes, a la pérdida de credi-

bilidad frente a los alumnos, a las escasas perspectivas de carrera, a la insuficiente o nula responsabilidad por los resultados y a la deficiente calidad de la formación y capacitación en servicio.

No obstante los problemas de profesionalización, se requiere que la formación permanente contribuya al encuentro de un estatus superior para el maestro, en la perspectiva de un cambio cultural de su profesión. Existe “consenso a la hora de reconocer que la mayor autonomía de que se dota a los centros escolares y las exigencias más complejas del trabajo pedagógico destinado a formar las capacidades que requiere el desempeño en la sociedad demandan mayores niveles de profesionalidad por parte de los educadores” (Tedesco, 1995: 167).

La profesionalización puede entenderse de dos maneras: como mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro y como desarrollo de su “capacidad profesional” (Tedesco, 1995: 169), o sea, lograr las aptitudes y competencias necesarias para el desarrollo de una buena docencia. Si bien la profesionalización no es posible sin modificar las condiciones de trabajo, en especial en lo que concierne a los sistemas de remuneración y promoción y al reconocimiento social, el otorgamiento de mejores condiciones no garantiza un mejor nivel profesional ni una mejor docencia, menos aún cuando se conceden sin atender al desempeño laboral.

Los esfuerzos de formación del docente, tanto inicial como permanente, realizados hasta ahora no han dado lugar a un mejoramiento de su estatus laboral y profesional, ni han impactado su reconocimiento social, ni

5 La desprofesionalización, semiprofesionalización o subprofesionalización que producen un docente desmotivado, escasamente gratificado y con más de un trabajo son consecuencia de un doble círculo vicioso: por una parte, bajo prestigio y estatus, mínimos estándares de ingreso, deficiente calidad de la formación, deficiente desempeño y débil capacitación en servicio, y por otra parte, baja calidad profesional, bajo salario, alzas salariales a partir de presiones sindicales, desempeño que no atiende al rendimiento y baja competitividad...

contribuido a la construcción cualificada de su oficio como profesional. Se aduce como posible explicación la dificultad para contrarrestar la fuerte influencia de otras variables, como el origen social de los docentes y la alta proporción de mujeres (Tedesco, 1995: 168). Ello ha llevado a que se considere que “la educación es una actividad donde la profesionalización integral no sería posible ni conveniente”, pues “una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales, apreciaciones subjetivas y teorías de escasa corroboración empírica. Desde este punto de vista, sería posible postular de manera favorable una hipótesis basada en la desprofesionalización” (Tedesco, 1995: 168-169).

Para responder a los desafíos planteados es necesario tener una visión profesionalizante de largo plazo. Sin embargo, “debido a las deficiencias de la formación inicial y en el empleo en muchos países en desarrollo, a corto plazo, lo más importante tiene que ser, por necesidad, atender las necesidades acuciantes de tipo pedagógico de los maestros en ejercicio, compensar las deficiencias de su formación anterior y reformar las prácticas actuales de formación de maestros en el empleo” (Burke, 1996: 580). Por consiguiente, se requiere una capacitación que actúe en dos vías: el fortalecimiento de la capacidad profesional del docente y su adquisición de herramientas básicas para enseñar de acuerdo con las demandas del mundo moderno. De esta manera puede contribuirse a la redefinición del rol del educador en el contexto de la “sociedad del conocimiento”.

Profesionalizar significa ir “más allá del reconocimiento social. Se define a partir de los elementos constitutivos del quehacer mismo. Se pregunta en qué medida el quehacer docente necesario para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación es un quehacer profesional”. Se distingue de un quehacer técnico u operativo por cuatro aspectos: 1) sus miembros “ejercen una tarea en la cual resuelven problemas complejos y, por tanto, tienen una gran autonomía en su labor”; 2) para ejercer la autonomía, “el profesional debe tener dominio de un saber específico y complejo (teórico, técnico y práctico), que se logra a través de una formación de nivel superior, enriquecida mediante procesos de formación permanente”; 3) “el quehacer profesional implica, a su vez, responsabilizarse individual y colectivamente por los procesos y resultados del mismo” (Assael y Guzmán, 1996: 17); 4) los miembros establecen relaciones que contribuyen al desarrollo personal y profesional y a la regulación de su ejercicio.

2.3. Capacitación docente y desarrollo institucional

El desarrollo institucional lleva aparejada la construcción de una cultura organizacional generadora de valores de adhesión y compromiso entre sus miembros y de actitudes y motivaciones que refuerzan la cohesión institucional, el sentido colectivo de la tarea y la responsabilidad por las actuaciones personales y los resultados institucionales. Para lograr esta cultura organizacional y propender al desarrollo como organización social es necesario definir un proyecto y unos propósitos institucionales, disponer todos los recursos de la mejor manera para el logro de las metas propuestas, construir un modelo de adminis-

tración, organización, desarrollo y gestión de la actividad escolar, efectuar seguimiento y evaluación continua del quehacer institucional, retroalimentar la gestión con esos resultados, rendir cuentas a la comunidad y a la sociedad y promover una construcción mancomunada de la institución.

El papel de la capacitación docente es servir a estos propósitos y, en esta medida, actuar en tres ámbitos complementarios entre sí: el trabajo en torno a la institución, el trabajo en equipo y la gestión por resultados, todo ello en el marco de instituciones de aprendizaje y para el aprendizaje.

a. A partir de Peter Senge (1992) pueden concebirse las instituciones educativas como instituciones de aprendizaje –porque aprenden del funcionamiento institucional y tienen la capacidad de transformarse permanentemente– y para el aprendizaje, no solo porque están formalmente constituidas para cumplir esa función, sino porque los actores educativos y los sujetos comprometidos en ella aprenden.

‘Aprendizaje’ no significa adquirir más información, sino expandir la aptitud para producir los resultados deseados, esto es, construir conjuntamente la institución, con la heterogeneidad de sus miembros, compartiendo metas y aprendiendo de todos, de la experiencia y conocimiento aportado por la vida de trabajo en la institución. Se aprende a través de un trabajo colegiado. “Si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender. Las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje

organizacional sin aprendizaje individual” (Senge, 1992: 179). Se trata de un aprendizaje generativo, “un nivel especial de destreza en cada aspecto de la vida, personal y también profesional” (Senge, 1992: 182-183).

Esta concepción permite entender la institución como un espacio de integración en una cultura común que produce satisfacción a sus miembros, les genera compromiso individual y colectivo con el mejoramiento de las actuaciones institucionales y posibilita que la acción colectiva potencie los valores institucionales. La integración es promovida por las metas, valores y misión institucionales, elementos configuradores de la imagen institucional. “Cuando hay una visión genuina (muy opuesta a la familiar ‘formulación de visión’), la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen sino porque lo desea” (Senge, 1992: 18).

Las instituciones educativas no han sido concebidas tradicionalmente como instituciones de aprendizaje sino de enseñanza. Según resultados de investigaciones, para los maestros el objetivo de una buena educación es el tradicional de enseñar a los niños y no el moderno de lograr que los niños aprendan. Pocos consideran que la principal cualidad de un buen maestro es lograr que los alumnos aprendan, y muchos declaran no conseguir que aprendan (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1996: 3-8). No obstante, la tarea de las instituciones es gestionar una organización para el aprendizaje de quienes trabajan en ella y de quienes son sus usufructuarios (Ávalos, 1996: 22).

b. La institución como unidad fundamental de acción e intervención educativa es el

objetivo y motor del mejoramiento educativo y el espacio de desarrollo personal y social de diferentes tipos de actores. Como ya se dijo, la investigación ha encontrado que la variable institución ejerce una importante influencia en la calidad educativa, vista a la luz de los resultados académicos de los estudiantes (Duarte, 1995). La gestión, el liderazgo del director, el conocimiento y asunción de objetivos, proyectos y programas claros, la participación, el trabajo en equipo, la construcción colectiva, etc., son todos componentes de la institución que contribuyen al éxito de su misión y a la eficiencia y calidad del sistema educativo.

En otras palabras, actualmente, la institución ocupa un puesto central y privilegiado para la acción educativa: como centro de aprendizaje y para el aprendizaje y como generadoras de motivación y gratificación a partir de sus resultados.

Una de las funciones de la capacitación docente es contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa⁶ y permitir, por una parte, el mejoramiento y aprendizaje de los agentes educativos y, por otra, el desarrollo de la organización. La institución educativa actúa como unidad de análisis: en ella y sobre ella se construye la capacitación docente. El trabajo de formación permanente centrado en la institución obliga a un esfuerzo colaborativo a partir de la experiencia y en la mira del proyecto institucional, donde se articulan teoría y práctica y se integran los diferentes estamentos y dimensiones escolares (académica, administrativa y finan-

6 La formación centrada en la escuela "surge como modelo institucionalizado en el Reino Unido a mediados de los años 70, a través del Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACST). (Galrín, 1996: 292; Imberón, 1996: 99).

ciera). En el seno de las instituciones se edifica el mejoramiento individual y colectivo y, por tanto, se contribuye a la profesionalización. La escogencia de las estrategias adecuadas y pertinentes para cada escuela y cada contexto hace parte del trabajo conjunto, autónomo y responsable en la institución.

Los siguientes elementos resumen los lineamientos básicos de la capacitación docente centrada en la institución educativa: 1) trabajo alrededor de la construcción de identidad escolar; 2) promoción del liderazgo administrativo del director⁷ y el liderazgo pedagógico del docente; 3) búsqueda y estímulo al trabajo colaborativo del grupo institucional; 4) generación de procesos de reflexión que permitan reconocer las actuaciones, asumirlas, aprender de los errores y de los éxitos y comprometerse con el desarrollo institucional; 5) establecimiento de objetivos y confrontación con resultados, y 6) fomento de la motivación por la institución y su actividad.

c. Los maestros tienen una doble misión: por una parte, adquirir habilidades y capacidades para el trabajo en equipo y, por otra, fomentar en la enseñanza este tipo de trabajo, que ha demostrado tener mayores ventajas en el logro de mejores aprendizajes.

En el primer caso, los maestros requieren pasar de un trabajo aislado y solitario a uno caracterizado por el diálogo y la discusión profesional⁸. El equipo, y no cada maestro

7 El principal determinante de la satisfacción del maestro acerca de su rol profesional es la percepción que él tiene del rector como líder educacional (Arancibia, 1994: 65).

8 Algunas propuestas encontradas en la literatura ratifican la importancia, la necesidad y los buenos resultados del trabajo en equipo, los centros de animación cooperativos como lugares de encuentro, formación e investigación y las organizaciones nacionales de pilotaje que sirvan como clearing houses para difundir innovaciones y aportar metodología, información y nuevas ideas (Tedesco, 1995: 169).

individual, es responsable de la marcha de la institución y de sus resultados. El equipo, y no el maestro, es el protagonista de una práctica pública y no privada; necesita, por tanto, discutir y compartir las posibles soluciones y alternativas a los problemas educativos. El equipo, y no el maestro, es el posibilitador de aprendizajes más significativos, articulados más orgánicamente a la práctica pedagógica, contextualizados en las necesidades y problemáticas personales de la comunidad educativa y orientados a fortalecer las instituciones. El equipo es capaz de potenciar la heterogeneidad del trabajo individual en un excelente trabajo conjunto. Idealmente, “los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales” (Senge, 1992: 294-295).

Promover el trabajo en grupo significa reconocer la posibilidad de aprender del otro y de su experiencia, retroalimentar mutuamente las actuaciones, hacer del trabajo un proceso de aprendizaje. En otras palabras, es abrir la posibilidad al otro para el desarrollo personal y el crecimiento profesional significativo, lo que incrementa la capacidad de enfrentar constructiva y colectivamente los problemas.

En suma, una capacitación centrada en el trabajo en equipo favorece la reunión de los maestros, el intercambio de ideas sobre temas comunes de su profesión, la circulación de problemas de la práctica y sus alternativas de solución, el aprendizaje entre pares, la valorización del saber docente y el trabajo cooperativo.

La institución educativa es concebida actualmente como una unidad básica de responsabilidad y rendición de cuentas, con dos procesos

fundamentales: la gestión (institucional y pedagógica) y la toma compartida de decisiones.

“El debate internacional otorga prioridad a los cambios institucionales, esto es, a las formas de organización y de gestión de las acciones educativas. Se enfatizan estos aspectos porque se ha comprobado que el fracaso de las estrategias habituales se origina en parte en las resistencias de la estructura institucional y en los estilos tradicionales de gestión educativa”. “La autonomía de las instituciones, la responsabilidad por los resultados, el dinamismo de los actores, etc., son cuestiones cruciales en el diseño de las nuevas modalidades de acción educativa” (Cepal/Unesco, 1992: 90).

Este debate muestra “también una fuerte preocupación por los resultados de la acción educativa, es decir, por aquello que los alumnos efectivamente aprenden en determinados periodos. Desde este punto de vista, la novedad más importante consiste en que los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano tienden a converger y coinciden en muchos aspectos. Este cuerpo común de aprendizajes requeridos, basado en el dominio de los códigos culturales básicos de la modernidad y en el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo, constituye a su vez el patrón de medida para evaluar el diseño de los currículos y la eficacia de las metodologías aplicadas en el proceso pedagógico” (Cepal/Unesco, 1992: 91).

La capacitación es clave para cambiar la naturaleza de la institución, para estructurarla abierta y flexiblemente como una unidad de decisión, de carácter colectivo, motivada, con medición de resultados, informada y comunicada internamente para asegurar el cumplimiento de sus objetivos. Se trata de instituciones autónomas, con gestión por proyectos, donde “cada vez más, habrá que dar cuentas a los compañeros y a la dirección más que a una lejana administración o a una inspección con poca presencia sobre el terreno” (Perrenoud, 1990: 557). Instituciones que a largo plazo buscan que todas las decisiones sean tomadas por la escuela, inclusive las presupuestarias.

El proyecto educativo de cada institución es un instrumento de trabajo para dirigirla hacia las metas comunes construidas y para articularla a los niveles educativos de administración y gestión más amplios: la vereda, el municipio, el núcleo, el departamento, la región y la nación.

La capacitación prepara, entonces, para tomar, con autonomía, las mejores decisiones a partir de la recopilación rigurosa y sistemática de información sobre el rendimiento de los alumnos y sobre las escuelas, para atender necesidades reales. El maestro actúa como experto responsable de sus decisiones y no como administrador.

2.4 Capacitación docente decidida por la demanda

Son los maestros, las instituciones y las diferentes instancias de organización de la educación las llamadas a decidir autónoma y responsablemente la capacitación requerida para sus docentes, de acuerdo con los pro-

yectos educativos particulares. No es la oferta, unilateralmente, la que decide la capacitación docente. Se requiere una demanda que desarrolle esa oferta, la haga competitiva y la estructure de manera cada vez más pertinente a las necesidades del sector educativo. La claridad en la construcción y fortalecimiento institucional y territorial, la orientación profesionalizante y una política de desarrollo del recurso humano permiten aseverar que son los miembros de la institución los más idóneos para decidir la capacitación que más les conviene. En esa medida, la capacitación no se adopta por imposición de la oferta, sino que se estructura como proyecto colectivo y se demanda.

La tarea asignada a las políticas y estrategias de capacitación es la de procurar leer las necesidades del docente, del sistema, de los alumnos y de las comunidades, y, de esta manera, estructurarlas y regirse por la demanda encarnada en el proyecto educativo institucional. Se requiere diferenciar las demandas particulares de los docentes y la demanda que concilia esos intereses con los de la escuela, los alumnos y la práctica cotidiana pedagógica e institucional.

Para superar la visión de capacitación como una necesidad individual del maestro y los problemas de la práctica actual, hay que concebirla como una necesidad de la institución o de una unidad territorial de variable tamaño y, por tanto, determinada por mecanismos y organismos donde participan el equipo de docentes y los rectores o directivos escolares, en el ámbito institucional; los supervisores y los directores de núcleo, en el local y municipal, y los secretarios de educación, en el espacio territorial municipal y regional.

La estructura de demanda de la capacitación contribuye también a asumirla de manera continuada y sistemática y como política de desarrollo permanente. Permite sustituir su actual orientación, coyuntural y segmentada, derivada generalmente de la política educativa, de las modas pasajeras, de la asistematización y desorden de los cursos y, en general, de la ausencia de un sistema integrado de capacitación en servicio.

Aunque las necesidades y demandas de los docentes sean apremiantes, no pueden opacar ni superponerse a las demandas de las instituciones; más bien se postula necesario intentar conciliarlas.

“Presionados por las apremiantes necesidades cotidianas, los profesores suelen reclamar capacitación más que formación, información antes que conocimiento, consejos más que explicaciones, y técnicas antes que métodos. Es indispensable responder a las demandas de formación del profesorado, pero este solo debe ser el punto de partida de cualquier iniciativa de formación docente. Esta última debe ser considerada precisamente como un proceso capaz de ayudar a los docentes a reorientar sus necesidades de aprendizaje a fin de poder desempeñar una función más profesional y autónoma” (Torres, 1996: 496).

Los docentes deben participar en la formulación de sus necesidades de aprendizaje y en la elaboración de políticas, planes y programas, y las escuelas, ser capaces de comprar la formación en el empleo que mejor cubra las necesidades de la institución, los alumnos, la sociedad y los maestros. El éxito de la capa-

citación “está condicionado a la capacidad de la institución para analizar, formular, administrar sus necesidades de formación” y “por la capacidad de los equipos de formadores para analizar las situaciones” (Chabannes, 1997: 45) y captar las necesidades.

La estructuración de la demanda de capacitación es en sí misma un proceso de aprendizaje que parte de la identificación y priorización de necesidades institucionales, municipales, regionales y nacionales para responder a las exigencias de sistemas educativos de calidad. Estas necesidades se reconocen a partir de diferentes instrumentos que contribuyen a documentar la realidad. Una vez este proceso se da, es importante construir una propuesta que posibilite el abordaje de soluciones, donde se reconozcan los recursos y conocimientos disponibles para hacerlo –ya sea porque se tienen o porque es necesario buscarlos– y se incluya el estudio de las ofertas para seleccionar las que más se adecuen a la satisfacción de las necesidades y al proyecto elaborado.

3. Algunos dilemas que plantea la revisión de la literatura

La revisión de la literatura permite destacar algunas tensiones o dilemas que subyacen a la toma de decisiones sobre la formación del docente en cuanto a sus intencionalidades, forma de decidirla y enfocarla, propósitos asignados y estrategias. Un proceso de capacitación o formación bien puede hacer visibles orientaciones relacionados con la profesionalización del maestro, con la relación teoría-práctica, con la dupla maestro-investigador, con el énfasis pedagógico o didáctico y con la concepción producción-reproduc-

ción de la cultura, aspectos que se desarrollan en este apartado.

3.1. La formación del docente

en el marco de su profesionalización

El debate sobre si el maestro es o no un profesional de la educación o de la pedagogía se remonta, según Bohm (1982: 14) a los años 50 en Europa, cuando fue documentado el bajo estatus universitario de las escuelas normales y se planteó la solución reconocida como “academización de la preparación de los maestros”. La polémica que se abre podía formularse en los siguientes términos: ¿cómo es posible transformar la imagen tradicional del maestro basada primordialmente en la individualidad y en la vocación específica, y pasar a conferirle un perfil profesional exactamente descriptible y un catálogo perfectamente definible de funciones profesionales?

La profesionalización se entendió así como elevación del nivel de estudios del maestro (titulación universitaria en las facultades de educación), a través de la cual era posible incidir en su cualificación y, por consiguiente, en la mejora de su imagen profesional y en el reconocimiento social. Esta idea persiste en la documentación revisada, asociada no solo al maestro, como se acaba de exponer, sino a la elevación de la calidad educativa.

En qué sentido entender la profesionalización del maestro y cuáles son las tensiones fundamentales a que se ve abocado son los puntos centrales de discusión de este apartado. Con el fin de aportar elementos al debate, es necesario comprender cuál es el significado atribuido a ‘profesionalización’. Se puede acudir, por un lado, a la sociología y así evitar banalizar el término o concederle

la gracia de ser polisémico y, por otra, a los elementos constitutivos de una profesión reportados por Moore. En la sociología internacional se entiende así:

“Se halla profesionalizado quien ha sido preparado teóricamente, el que ofrece su servicio práctico basado y orientado de acuerdo con esta teoría científica, tiene una clientela a la que se dedica y por la que es remunerado” (Bohm, 1982: 15).

Ahora bien, según Moore (citado por Bohm, 1982: 15-17), los seis elementos constitutivos de una profesión que la diferencian de las no profesiones son:

3.1.1. Ocupación. Afirmar que las profesiones son ocupaciones de plena dedicación, retribuidas económicamente y accesibles de acuerdo con ciertas normas y requisitos que les confieren identidad personal y social a quienes las ejercen es una definición que cabe al ejercicio de maestro. No obstante esta precisión, se admite que en la práctica existen problemas, reportados por la investigación, con respecto a cada uno de esos puntos, que permiten cuestionar la dedicación del maestro a partir del deseo, interés y compromiso con que ejerce su labor, la justicia con que es remunerado y la paradoja inherente a otorgar un papel muy importante a la educación como institución básica de la sociedad y tener un maestro con problemas de autoestima e identidad personal, grupal y social.

3.1.2. Convocatoria y agremiación. El tema relacionado con las normas profesionales o de ética profesional que orientan primariamente la profesión docente conduce a la reflexión sobre la agremiación de maestros y

a la contradicción global que ella plantea en cuanto a movimiento de asociación profesional que contribuye a regularla, o a movimiento de reivindicación salarial para buscar mejores condiciones de vida y mayores beneficios en la sociedad, desde el punto de vista gremial. A manera de ejemplo podría interrogarse por los principios éticos que acompañan la definición del rol docente y que son seguidos y vigilados por la misma asociación que los aglutina.

3.1.3. Organización. El carácter de membresía organizacional de los maestros no es discutible. Por el hecho de ser maestros pueden ingresar a su organización. Lo que merece discusión es el tipo de organización que los aglutina, la forma de hacerlo y la manera de trabajar por la profesión, que conduce a concepciones polémicas como la siguiente: ¿es profesional una organización que reivindica a sus miembros solo desde el punto de vista económico y social, como los obreros? ¿Qué papel desempeñan la calidad de la formación, el ejercicio de la profesión y la idoneidad de sus miembros en la manera como se hace parte de la organización? ¿Cuál es el papel de la cultura como rectora de los intereses y razones que los agremian?

3.1.4. Educación. Si bien este punto privilegia un saber sistematizado, ordenado, propio, diferenciado, que porta el maestro, que orienta su ejercicio como docente y a partir del cual organiza, transmite y evalúa, de generación en generación, a niños y jóvenes, vale la pena preguntarse cuál es ese saber profesional que se obtiene en un proceso de formación, representado en general en un currículo universitario. ¿Cuáles son los ejes

de ese saber? Esta discusión se coloca en un punto central en la definición del ser maestro.

3.1.5. Orientación del quehacer. Los asuntos para destacar en este punto tienen que ver con el tipo de quehacer para el que el maestro se prepara, de acuerdo con las exigencias formativas de una sociedad, con los intereses y gustos de unos individuos a los que se dedica a formar, y con la constitución histórica como maestro.

Históricamente, el oficio de maestro se relaciona con la socialización de las poblaciones infantiles y jóvenes en el conocimiento universal y en los códigos culturales construidos por la humanidad. Solo interesaría lo que conviene al estudiante. Su quehacer es esclarecido, en primer lugar, por las demandas de la sociedad y los propósitos derivados de esas exigencias, que son distintos para las distintas poblaciones que tienen que ver con lo educativo, y, en segundo término, por quienes se encargan en una sociedad de la toma de decisiones de política educativa. El principal conflicto a este respecto se relaciona con las consideraciones que, como actor, el maestro tiene que hacer, enfrentado a lo que cree necesario y deseable enseñar de acuerdo con los marcos disciplinares en que se forma y aquello que le demanda la sociedad o el mismo interés del estudiante. Visto como profesión, lo dicho plantea preguntas relacionadas con la manera en que puede aclararse su rol si tiene que conciliar tantas perspectivas distintas y cambiantes. El maestro necesita resolver estos problemas y tensiones con ayuda del saber de que dispone: ¿las ciencias de la educación o la pedagogía?

3.1.6. Autonomía. Analizar la profesionalización del docente desde el punto de vista de la autonomía exige entender el significado atribuido a ‘autonomía’, y ello conlleva: reconocer su existencia como grupo, el cual logra demostrar su competencia y su contribución esencial a la sociedad, y, en esa medida, transmite tal competencia a los futuros miembros de la misma profesión, en una especie de monopolio para el desempeño de una tarea social, y toma decisiones con idoneidad sobre su ejercicio de acuerdo con las mejores conveniencias de la sociedad.

La conclusión de un análisis como el anterior conduce a los autores a la distinción entre profesiones profesionalizadas y semi-profesionalizadas (Bohm, 1982: 17). Las primeras son las que cumplen con las seis dimensiones expuestas y las segundas son las que solo en algunas de ellas un grupo logra obtener autonomía profesional.

3.2. La relación teoría-práctica

Plantear la relación entre teoría y práctica asociada a las necesidades de formación de los maestros lleva a considerar por lo menos tres situaciones: la relación con los modelos pedagógicos, el pensamiento del profesor y la relación teoría-práctica en los procesos de formación de los docentes.

3.2.1. Los modelos pedagógicos. Un modelo pedagógico no solo comprende los aspectos formativos más generales, sino los procesos formativos en su singularidad (didáctica) y el proceso que relaciona el mundo de la vida y el mundo de la escuela, mediante la selección y la sistematización del mundo real, concretado en aquella parte de la cultura que se selecciona, para que, inmersa en el proce-

so educativo, posibilite la formación del educando (González, s. f.). El plan de estudios es así un mediador entre el proyecto histórico-cultural de una sociedad, expresado en las prácticas pedagógicas, y el proyecto formativo de la institución docente. Es el puente entre dos mundos: el social y su cultura y el de la escuela y su contenido.

Los modelos pedagógicos más comúnmente aceptados son el tradicional, el conductista, el desarrollista y el social. En cada uno de ellos, las necesidades de formación del docente son diferentes. La retórica, el manejo del grupo y amplios conocimientos enciclopédicos están asociados con el modelo tradicional, en tanto que, dentro de una postura conductista, el diseño curricular, expresado en técnicas de instrucción relacionadas con la psicología del aprendizaje, puede ser una necesidad prioritaria de formación. Los modelos pedagógicos desarrollista y social dan prioridad al contexto individual y social del alumno y buscan estrategias derivadas de la pedagogía activa en aras de lograr aprendizajes significativos a partir del descubrimiento, los proyectos y, en general, del aprender haciendo. En este sentido, el maestro que privilegia el enfoque desarrollista necesitaría el apoyo de las ciencias sociales (la psicología, la sociología, la historia), además de la pedagogía por proyectos, para llevar a cabo propuestas de aprendizaje significativo-sensibles a la educabilidad de los alumnos.

Necesidades asociadas con un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración y de crecimiento; de confrontación entre la cultura universal y la cultura cotidiana; de socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada, en fin, una mayor sen-

sibilidad al contexto, se relacionan con los modelos pedagógicos sociales (autogestionarios, freinetianos). Lo que privilegian estos modelos es la capacidad de resolver los problemas sociales para mejorar la calidad de la vida de una comunidad.

Los modelos pedagógicos se constituyen así en una primera forma de entender la relación teoría-práctica. Como modelos, son propuestas formalizadas que ordenan elementos de la teoría educativa y pedagógica, pero, al concretarse en estrategias didácticas, prácticas pedagógicas y planes curriculares, se relacionan con el quehacer mismo, ya que recogen propuestas concretas, bien sea desde las políticas, los proyectos educativos o la práctica cotidiana de los docentes.

3.2.2. El pensamiento del profesor. Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor han hecho evidente que es fundamental tener una mirada integral de la práctica para reconocer todos los aspectos que se reflejan en ella, y que es necesario revisar el alcance de las decisiones que se toman desde los modelos pedagógicos (Callejas, 2002: 3-12). Si se reconoce que la práctica pedagógica es una práctica social, también es conveniente la formación de grupos de trabajo que estén dispuestos a dialogar, explicitar y confrontar concepciones diferentes en torno a un interés común. Esta discusión está entendida como un libre compromiso para la acción social y el consenso sobre lo que debe ser y hacerse. Al decir de Carr y Kemmis (1988, citado por Callejas, 2002: 3-12), se trata de vincular el conocimiento con la práctica.

Las mencionadas investigaciones intentan indagar cómo los profesores integran la

información que tienen sobre los estudiantes, el tema, el entorno de clase y el institucional, con el fin de hacer un juicio y tomar decisiones sobre las cuales derivarán líneas de acción. También analizan qué cosas influyen en los juicios, decisiones y conductas de los profesores. Más recientemente, Porlán, Rive-ro y Martín del Pozo, citados por Callejas (2002: 7), tratan de establecer las relaciones entre las concepciones científicas de los profesores y sus prácticas pedagógicas. Estos estudios ponen de presente que el conocimiento científico en los medios escolares son construcciones intelectuales en un contexto social, histórico y político. Dichas variables influyen en la selección de los contenidos y de las actividades y en los espacios en que se presentan los contenidos científicos.

En este orden de ideas, la relación teoría-práctica reviste connotaciones propias en los contextos escolares y determina la necesidad de explicitar los contextos epistemológicos a partir de los cuales se forma en las ciencias y en las disciplinas en general.

3.2.3. Teoría y práctica en la formación docente. El debate entre teoría y práctica también ha estado presente en los estudios sobre formación docente (Martinic, 2002). No hay acuerdo sobre si se debe privilegiar la una a la otra, si se deben alternar o si se debe hablar de formación inicial, continua o profesionalización. Tampoco si, para los procesos de innovación, los maestros deben conocer “prácticamente” las propuestas. Los estudios de Schiefelbein y Schiefelbein (1998) mantienen la tendencia a privilegiar la práctica dentro de los procesos de formación y de actualización de los docentes, en cuanto este conocimiento por la acción afec-

taría las pedagogías frontales y las prácticas tradicionales de aula. Por su parte, Martinic (2002) señala la precariedad de los procesos de formación para las políticas. Los maestros son “bombardeados” con propuestas, programas, teorías, pero no existen procesos demostrativos que los lleven a “ver en la práctica” las propuestas de innovación y cambio.

Las discusiones anteriores llevan a afirmar la necesidad de resolver la tensión entre teoría y práctica y a proponer entre las dos una especie de círculo hermenéutico, mediante el cual pueda tomarse la práctica como objeto de reflexión, pero igualmente partir de la teoría para proponer líneas de acción que a su vez sean modificadas por la reflexión teórica.

3.3. La polémica entre maestro que enseña-maestro que investiga

La relación entre investigación y docencia se aborda desde diversas perspectivas: desde los argumentos que fundan la necesidad de cualificar la labor docente como respuesta a una necesidad nacional, lo que implica pensar en desarrollar la actitud investigativa del maestro como medio para tal fin; hasta la importancia de la reflexión como medio de adentrarse en procesos investigativos considerando qué investiga el maestro, y la discusión sobre si la pedagogía es una ciencia; pasando por la investigación-acción educativa como medio propicio para generar la reflexión y producción de conocimiento pedagógico.

La asignación del papel de investigador al maestro no solo ha estado relacionada con la función general que debe cumplir el sistema educativo en ese ámbito, sino con las políticas educativas que buscan velar por la calidad de

la educación que se ofrece a los estudiantes. Esta necesidad se puede apreciar en los requisitos que deben cumplir las instituciones educativas para elevar la calidad de la educación.

“De manera más específica, el cumplimiento de tareas de investigación por parte de los docentes ha estado vinculado a la efectividad del profesor, con el supuesto o con la declaración explícita de que un profesor es efectivo cuando no solo es un docente, sino que también realiza actividades de investigación” (Briones, 1999).

Desarrollar la actitud investigativa implica que el maestro indague situaciones acerca de lo cotidiano de su práctica y consolide un pensamiento crítico, de modo que se convierta en transformador de su ser, hacer y conocer para así crear las condiciones adecuadas que le permitan incorporar los resultados y recomendaciones que arrojen los procesos investigativos realizados a sus propias prácticas pedagógicas. Es decir, un maestro que puede fijar la mirada en el aula y las distintas relaciones emergentes en ella, preocupado por los aspectos propios de su trabajo para convertirlos en interrogantes, reflexionarlos y comprenderlos, logrará más acercamientos de la docencia con la investigación y encontrará sentido a su quehacer.

Desde esta perspectiva, la investigación se convierte en un proceso inherente al trabajo pedagógico, fundamentada en una acción que forma y transforma a quienes en ella participan y, por ende, trasciende el contexto que hace parte de dicha acción. Al respecto, Stenhouse (1985) plantea:

“El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él

mismo constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión y el estudio de los trabajos de otros profesionales y la comparación de sus ideas mediante la investigación en el aula”.

La práctica pedagógica requiere la investigación para desarrollar acciones reconstructivas que generen teoría educativa a partir de ella y la traducción de esa teoría en acciones significativas que permitan su perfeccionamiento para dar cabida así a un abanico de posibilidades metodológicas y didácticas. Su realización demanda una acción y una evaluación reflexivas orientadas a la planificación, con vistas a la innovación o intervención en la práctica, lo que presupone asumir la necesidad de investigar como algo propio a la actividad del maestro y redefinir el concepto tradicional de investigación como algo accesible a él, tanto en el plano conceptual como actitudinal, así como realizar una tarea que no supone posesión de conocimientos o técnicas específicas a su alcance y que sea compatible con la función docente. Wilhelm Humboldt decía:

“El profesor no existe solo en función de los alumnos, ya que ambos, profesores y alumnos, tienen su justificación en la persecución común del conocimiento y, por lo tanto, existe la unidad de investigación y docencia” (citado por Briones, 1999).

Cuando eso suceda, el encuentro de nuevos significados orientará al maestro en la búsqueda de criterios de calidad y a la vez le indicará que ha hecho de su cotidianidad un espacio para la sensibilidad, la imaginación y la innovación.

El maestro logra construir saber pedagógico sobre el aula, el trabajo docente y la escuela cuando comienza a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer; cuando descubre que el conocimiento no está acabado; cuando acepta que no existe un solo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad metodológica; cuando no exige respuestas terminales, sino que propicia que sus estudiantes observen, pregunten, interpreten y comprendan el mundo con visión globalizadora; cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido; cuando da muestras de expresión, curiosidad, contemplación y asombro por lo que lo rodea; cuando acepta que no todo está dado porque a medida que avanza encuentra nuevas posibilidades; cuando se interesa no solo por lo que enseña sino por qué y para qué lo hace; cuando encuentra que en el aula y la escuela pueden darse otras formas de relacionarse, de encontrarse con el otro y con lo otro, de dar sentido.

Sin embargo, para el maestro no ha sido fácil validar este saber desde la pedagogía, puesto que desde el siglo XIX hasta ahora no ha existido una definición única y universal de la pedagogía. Cada pedagogo tiene su postura, lo que genera un campo epistemológico y conceptual polémico. Algunos se inclinan a entenderla como un arte, otros como una forma más práctica, normativa y regulativa de los procesos enseñanza-aprendizaje, otros como articulación teoría-práctica y otros como ciencia⁹.

9 Enrique Rébsamen afirma que la pedagogía adquiere racionalidad y sistematicidad científica al plegarse del todo a las leyes fisiológicas y psicológicas que preceden el desarrollo del sujeto, dentro del proceso educativo. Algunos asumen estrictamente la noción tradicional de ciencia, es decir, la positivista, como argumento para negar el estatus de científicidad a la profesión del pedagogo, afirmando que ese conocimiento no tiene objetos, métodos y producción teórica específicos que le otorguen tal estatuto. También existen posturas que consideran a la pedagogía como mera tecnología.

Es vital reconocer el carácter fundante de la pedagogía, ya que reconstruye la interdisciplinariedad que pareciera contener. Sociología, psicología, historia y economía, entre otras disciplinas, ingresan a su acervo teórico para dar cuenta de su objeto específico de trabajo: la enseñanza y el aprendizaje. Por ello se torna importante resaltar la capacidad reflexiva del maestro sobre su quehacer, la preocupación por la innovación educativa y por la autoformación como profesional, lo que se consigue con la figura de maestro-investigador.

“La investigación educativa debe plantearse desde la realidad escolar y contar con el maestro. Este es quien posee las condiciones para conocer lo que ocurre con el proceso educativo y dar respuestas a los problemas que la práctica educativa plantea. La investigación permite a los maestros deliberar sobre la toma de decisiones y mejorar su práctica docente” (Aspaen, 2001).

Es por medio de la enseñanza ejercida de manera reflexiva como se puede recuperar la esencia de la actividad educativa y el perfeccionamiento de sus agentes. De esta manera, el maestro podrá ser poseedor de un conocimiento profesional arraigado en sólidas bases epistemológicas que le posibiliten la sistematización del saber pedagógico, que propende a la búsqueda de la excelencia y la dignificación de la labor, hecho en el que desempeña un papel determinante una buena práctica.

La reconstrucción de su práctica conduce al maestro a elaboraciones teóricas coherentes con su saber profesional que, a su vez, fundamentan las decisiones que debe adoptar. La

idea de maestro reflexivo consiste en tratar de aprovechar constructiva y creativamente su capacidad reflexiva para que, de forma sistemática, se convierta en un agente activo de los procesos que desarrolla y aporte de manera crucial al desarrollo de la enseñanza. No se trata de aplicar teorías a la propia acción, desde y con la cual ellas se validen y legitimen. Se pretende, más bien, que su propia actitud de introspección se ilumine mediante la crítica y la argumentación sobre su quehacer, para abrir nuevos rumbos, generar perspectivas y consolidar discursos que contribuyan a la cohesión y coherencia de esa práctica. Se trata de volver sobre las actuaciones durante y después de su realización, para examinarlas, repensarlas y replantearlas o consolidarlas.

Se considera que uno de los medios más promisorios para el desarrollo de conocimiento en el campo educativo es el que ofrece la investigación-acción educativa. Esta se ha impulsado por el creciente afán de profesionalizar el trabajo docente y por la necesidad de proyectar hasta las aulas la investigación educativa tradicional, cuyas conclusiones permanecen generalmente en el plano teórico sin transformar los procesos del aula. Se considera también a la investigación-acción educativa como una respuesta a la consideración del trabajo tecnológico que realiza el maestro como aplicación de fórmulas que no corresponden a la realidad del aula y desarrollando métodos y estrategias que otras disciplinas le proporcionan.

Las propuestas para superar la dicotomía entre investigación y docencia tienen en cuenta los modos, los medios y los momentos específicos de integración, es decir, invi-

tan a crear una estructura sólida que permita dicha articulación, haciendo que las diferentes situaciones pedagógicas derivadas de la complejidad del acto educativo se conviertan en estrategias y métodos apropiados para la resolución de problemas del aula, y los maestros puedan contar, cada vez más, con mayores iniciativas para participar en el desarrollo de conocimiento pedagógico, a través de la investigación realizada sobre su propia práctica, así como de las distintas formas de relación que emergen del binomio investigación y docencia.

Habitualmente, en el tratamiento de la investigación y la docencia, se hace énfasis en la vinculación de esas dos funciones en la misma persona del profesor, sobre todo en el espacio universitario. Sin embargo, no puede darse la articulación docencia e investigación si no existe una especificación clara de cada ámbito que se va a desarrollar, así como las relaciones, intenciones y formas posibles de cada uno. Entre otras cosas porque se habla mucho de las ventajas de la articulación entre docencia e investigación y de su deseabilidad para las instituciones, pero, cuando hay que recurrir a las funciones y apoyos que tiene que cumplir la institución educativa para que eso se dé, no hay claridad¹⁰.

10 Se afirma que para hacer realidad este paradigma de docente-investigador se debe enfatizar en la organización académica y los procesos que se deben seguir, la planificación de una estrategia que eleve significativamente las competencias en metodología de la investigación del equipo de profesores, mediante cursos y seminarios apropiados para tal fin, el fomento del uso de resultados de investigación en la docencia, la estimulación de los maestros para que participen en la publicación de artículos en revistas especializadas, así como la creación de comunidades académicas que propicien el intercambio de ideas y experiencias encaminadas a la construcción del saber pedagógico. Estas estrategias podrán garantizar de alguna manera el inicio de procesos investigativos en el ámbito educativo.

3.4. El quehacer del maestro centrado en la pedagogía o en la didáctica

En la actualidad la pedagogía es un campo de saber polémico, del que se esperan “soluciones concretas a problemas particulares, modos de hacer eficaces, efectivos y eficientes. Métodos, modelos, técnicas y hasta trucos y recetas supuestamente válidos” (Parra, 1998: 25). La mayoría de las personas esperan de esta área del saber respuestas a la pregunta ¿cómo hacer para que otros aprendan principios, normas, conceptos y procedimientos, entre otros, que la sociedad considera útiles para todos?

Es necesario analizar si esa pregunta es realmente válida para la pedagogía y además es importante decidir si quienes deben manifestarse al respecto han de ser los educadores con experiencia, quienes, además de vivir con pasión la tarea de educar, han reflexionado y escrito sobre el propósito de esta tarea, o los científicos de disciplinas ajenas a la pedagogía, que han asumido el estudio del fenómeno educativo. Al igual que en los demás campos del saber, no puede ser el público en general quien defina el objeto de estudio de las disciplinas; también en lo pedagógico debe existir una comunidad académica que se interese por construir los fundamentos epistemológicos de este saber. Las respuestas que hasta el momento se han dado, desde diferentes ópticas, a este interrogante es lo que se trata de presentar a continuación. Tener conocimientos acerca de este debate es asunto prioritario para todo educador, puesto que la pedagogía es su saber profesional. Frente a una sociedad pluralista que defiende modelos contrapuestos de educación, el maestro debe ganar competencia para divulgar el objeto específico de su quehacer.

Varios autores, entre ellos Lucio (1990), están de acuerdo en afirmar que la pedagogía surge como saber teórico en la medida en que las sociedades tematizan y hacen explícita la forma como se desarrolla el proceso educativo en sí mismo, entendido este como una práctica social que los pueblos han desarrollado a través de la historia de manera artesanal y casi intuitiva. La emergencia de la pedagogía como ciencia conlleva la sistematización de reflexiones sobre la práctica educativa, su propósito, métodos y procedimientos. Afirma Lucio (1998) que el avance del saber pedagógico “está condicionado por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga de hombre como ser que crece en sociedad”. El autor declara su adhesión a lo expresado por Rafael Ávila en la obra *¿Qué es pedagogía?* para caracterizarla como una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas. Las teorías prácticas son ciencias aplicadas que, por cumplir esta función, pertenecen al grupo de las ciencias prospectivas.

Otros autores, como Bedoya y Gómez (1987), coinciden en afirmar que la pedagogía es el saber que supera el nivel empírico de los simples hechos y se consolida en conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos organizados hasta llegar a componer un sistema. Sin embargo, se debe reconocer que no se ha llegado a difundir un gran sistema pedagógico. Los aportes en este campo son parciales y corresponden a enfoques de enseñanza que se imponen acriticamente sin que los educadores hayan fomentado entre ellos procesos reflexivos. Refiriéndose al caso alemán, Brezinka (2002) afirma: “De una síntesis de resultados en un sistema de pedagogía científica estamos muy alejados cada vez más”.

Francine Best (1988), luego de hacer un recorrido por el uso del término ‘pedagogía’ en Francia, con referencia al resto de Europa, explica que se ha desdibujado y convertido en filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología social o en didácticas. No obstante, afirma la necesidad de contar con esa palabra para designar “un saber globalizador capaz de esclarecer y mejorar las decisiones y las acciones que exige la educación, pues no es posible estudiar los fenómenos de la educación al margen de las situaciones educativas, en especial las escolares, muy concretas”. Su reflexión conduce a precisar que la auténtica especificidad de la pedagogía es su condición de “ciencia social y humana, pero orientada hacia la acción”. En tal acción, los docentes deben interactuar con sus estudiantes para que cumplan su papel de gestores y artífices de su propio futuro.

Una vez reconocida la necesidad de que la pedagogía como ciencia teórico-práctica construya y divulgue su discurso o, quizás, trate de integrarlo en torno a la acción educativa, se requiere identificar las características de tal acción y los factores que pueden contribuir a su mejoramiento. Por lo general, los educadores colombianos han orientado su acción por enfoques que en el siglo pasado, según Ponce (citado por Bedoya 2000), se expresaron en dos corrientes: una metodológica y otra doctrinaria. Con respecto a la primera se habla de métodos nuevos en educación, unos análogos y otros muy disímiles, de pedagogos como Cousinet, Freinet, Ferriere, Decroly, Montessori, etc. Ellos han contribuido a crear “nuevas concepciones de educación”. No obstante, tales concepciones han sido vistas desde teorías

críticas como prolongadoras de un saber social hegemónico, liberales tradicionales, no-críticas y en parte conservadoras (Tedesco, 1986: 10-11; Saviani, 1984: 12-14; Mejía, 1988: 24-25), que han llevado a institucionalizar prácticas pedagógicas sin que se generen comunidades de educadores que reflexionen sobre sus efectos.

Se afirma que la irrupción de la postmodernidad ha traído nuevas oportunidades para asumir el reto de educar e investigar en educación, el cual implica la construcción de un saber pedagógico sobre la actividad educativa desde la reflexión. Se requiere, pues, dilucidar la naturaleza de tal actividad y sus fines.

Peters (1969) afirma que para que una actividad pueda ser considerada como educativa debe ser perfectiva, es decir, debe contribuir al perfeccionamiento de quien la realiza. Tal educabilidad le proviene de su propia naturaleza como persona, de su propia capacidad de perfeccionamiento por contraposición a la idea de ser incompleto o inacabado. El hombre está llamado a una cierta plenitud o plena realización de sus posibilidades (Parra, 1998). Esta condición de educabilidad del ser humano es reconocida por el Decreto 272 de 1998, que la señala como núcleo esencial del currículo para la formación de educadores.

El educador, por tanto, debe preocuparse por profundizar en el conocimiento del ser humano, con el aporte de diversas ciencias: la filosofía, la antropología, la biología y la psicología, entre otras, apoyado este conocimiento por la sociología, porque, aun cuando en la actividad educativa las interrelaciones se dan entre seres humanos que buscan su perfeccionamiento, ellos están insertos en

un contexto social dinámico, donde los procesos de socialización son definitivos para el crecimiento personal.

La pedagogía como saber que reflexiona sobre la práctica educativa debe progresar desde la sistematización de eventos que se dan en esa actividad; esto es, no es posible modificar la actividad educativa desde la teoría; ello solamente puede hacerse desde la práctica. Aunque en esta actividad se difunden conocimientos, no son ellos el fin de la actividad educativa; su fin propio es el perfeccionamiento de las capacidades de cada ser que busca aprender, no exclusivamente por aprender, sino también por mejorarse y ser feliz (Altarejos, 1983).

Una vez expuesta esta alternativa para caracterizar el objeto de la pedagogía que se enuncia como “la actividad educativa”, donde la condición de educabilidad del ser humano desempeña un papel definitivo, se requiere precisar el papel del conocimiento que se enseña. El conocimiento elegido para ser enseñado se asocia directamente con diversas formas de enseñanza denominadas didácticas.

Respecto de la didáctica, definida desde la postura más tradicional, existen coincidencias entre autores que la conciben como una disciplina normativa que sirve para planificar, regular y guiar. Ella ha estado siempre inscrita dentro del discurso pedagógico y así lo reconoce Lucio (1990: 3) cuando afirma que “la didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa”. Así, la didáctica ha llegado a ser reconocida entre muchos pedagogos clásicos como la expresión de normatividad

de la pedagogía con respecto a la tarea de enseñar. Porque no sería posible ejercer tal labor sin que existieran conocimientos válidos para orientarla.

En lo que respecta a las didácticas especiales o de las diferentes disciplinas, puede aplicarse la misma regla de las epistemologías particulares, que dice: “Las regiones del saber científico están determinadas por la reflexión. Existe un subjetivismo implícito que lleva a cada sujeto a cultivar fenómenos subjetivos. Existe una parcialidad del interés de conocimiento, que no solo hace elegir al sujeto un sector particular, sino que lo obliga a persistir en su elección” (Bachelard, 1971: 32).

Enfoques contemporáneos de la didáctica¹¹ la consideran como una actividad social, al tiempo que postulan la autonomía en la acción didáctica del profesor. Pero también existe la línea de quienes trabajan por una visión integrada de los saberes teóricos y de la práctica educativa. Así, se llega a afirmar que “el cometido de la didáctica debe ser establecer teorías sobre la práctica educativa y sus problemas, que faciliten la construcción personal del conocimiento profesional” (Contreras, 1998). En este caso, se estaría asimilando el campo de la pedagogía al de la didáctica, situación que es común entre quienes ejercen la docencia sin haber recibido formación profesional para abordar la actividad educativa, y se estaría privilegiando la enseñanza sobre el perfeccionamiento de cada educando.

Conviene, entonces, preguntarse acerca de la conveniencia o no de separar el saber pedagógico producto de la reflexión sobre la

práctica educativa, de las didácticas de la enseñanza de los conocimientos especializados, teniendo en cuenta que en el siglo XXI las fronteras disciplinares se desdibujan cada vez más y las políticas educativas reclaman logros de aprendizaje en torno a una educación global.

3.5. El maestro y la educación: ¿productores o reproductores de la cultura?

La educación se entiende como un proceso constante de formación del ser humano que le permite adoptar los conocimientos necesarios para su desarrollo y la capacidad de supervivencia. Este proceso continuo, que tiene además la propiedad de moldearse de acuerdo con los intereses específicos de una cultura u otra, ocurre no solo como resultado de una característica especial del hombre que lo lleva a necesitar del aprendizaje y del desarrollo de habilidades para la vida en comunidad, sino que, además, en sociedades como la colombiana, ha sufrido una institucionalización en la cual el Estado hace las veces de gestor y vigilante. ¿Cuál es el papel que desempeña la educación institucionalizada en el proceso de aculturación del ser humano?

No es necesaria la separación tajante entre la primera etapa de socialización en la familia y la segunda en la escuela, porque la visión del hombre como un animal simbólico que nunca deja de aprender lleva a pensar que estos procesos continuos, más allá de superponerse unos a otros, entran en simbiosis. Dicho de otro modo, el hombre aprende su cultura en los diferentes ámbitos en que se mueve, y los procesos que ocurren en uno u otro le proporcionan perspectivas particula-

11 Entre los que se cuentan los de W. Carr, J. Gimeno Sacristán, L. Stenhouse, S. Gruñid, H. Giroux y A. Pérez Gómez.

res de la vida, inscritas en el dominio de la cultura como un todo abstracto que difícilmente puede delimitar con certeza (si llega muy lejos, logrará saber lo que no es, pero nunca todo lo que sí es). El producto de dicha simbiosis le da al individuo la posibilidad de moverse en diferentes campos de la cultura con el uso del conocimiento que ha adquirido por la experiencia, la enseñanza y el error. Así, la aculturación no se define nunca en ningún ámbito específico y tiene la función de darle al hombre las bases para desenvolverse en tantos espacios como le sea posible y según el conocimiento que tenga para ello. Por esto no existe acuerdo cuando se dice que

“la socialización primaria es la que tiene lugar en la infancia y se identifica con la aculturación. La socialización secundaria es todo proceso de socialización subsiguiente que introduce al individuo ya socializado primariamente en nuevos sectores del mundo cultural objetivo” (García, 1996: 138).

Es claro que cada espacio formativo le brinda al individuo diferentes herramientas cognitivas que le permiten adaptarse a diferentes ámbitos. La educación, como parte de la formación subjetiva, tiene unos fines inmediatos (García, 1996: 180) que se pueden identificar fácilmente como enseñar a leer y a escribir o a realizar operaciones matemáticas de diverso tipo –los llamados conocimientos instrumentales–, pero estos fines deben estar supeditados a otros de nivel más general, superiores, que tratan sobre la formación del individuo como sujeto. Cuando se piensa en niveles de socialización, se requiere recurrir a aquellos aspectos de la cultura que se le inculcan al estudiante,

como hábitos, normas, costumbres y valores. Estos, aunque varían en contenido durante una u otra etapa (en la familia no son los mismos que en la escuela), generalmente se dirigen a introducir al niño en un contexto con una tradición histórica definida que le permite desarrollar una identidad cultural propia.

“El proceso de socialización puede desarrollarse de una manera irreflexiva, puede tratarse de una simple transmisión de tradiciones que son adoptadas por el alumno sin que él mismo o los adultos hayan reflexionado sobre ellas. [...] Esta asunción incuestionada de la tradición en la que uno vive debe preceder a la reflexión y asunción personal o modificación de los valores asumidos acríticamente” (García, 1996: 182-183).

Esta idea puede ser refutada si se sigue la línea expositiva anterior. Pensar en sujetos pasivos frente a la información que se les presenta es creer en la tabula rasa de los enciclopedistas, aunque sea en un segundo plano de formación. Las creencias previas y la formación en la familia, anterior a la escuela, generan ya una idea de cómo ver el mundo, y la información que viene del maestro no puede simplemente adherirse a los sistemas mentales de construcción de la realidad sin ser resignificados por el estudiante en el proceso de enseñanza. Tal vez durante los primeros años de formación el proceso sea menos evidente, pero, en la medida en que avanza la educación y el alumno crece y se desarrolla, va dejando ver su posición frente a la cultura y va accediendo a diferentes planos de la misma mientras recibe más información no solo de la escuela, sino del mundo objetivo en general.

Ver a la escuela como transmisora de los valores culturales preponderantes en la sociedad, además de los conocimientos básicos, no sería más que acudir a una idea de adoc-trinamiento como sistema cerrado de creen-cias, sobre el cual el estudiante no podría opinar. La enseñanza de dogmas está sujeta al tipo de enseñanza que se imparte, pero en las sociedades occidentales, cada día más frag-mentadas en culturas y subculturas, este tipo de aprendizajes pierde vigencia. Al niño se le debe formar para que, entendiendo la diver-sidad, comprenda también que tiene la oportu-nidad de elegir libremente en cuáles de los campos de la vida se siente con mayores capacidades de tener éxito, y apoyarlo para que, manteniéndose dentro de los valores del bien común, sea parte de la sociedad desde su propia posición.

Cuando se habla de la educación como ini-ciación (García, 1996: 129), se piensa en el proceso de introducción del estudiante en la cultura a la que pertenece. Este proceso ha sido dividido en dos partes por las tendencias de algunos teóricos a concebirlo ya como transmisión de lo que los grupos dominantes creen que es importante para que el alumno aprenda, ya como lo que la tradición históri-ca completa ha generado como información cultural general.

La primera de las acepciones es más común porque es más fácil de dirigir hacia un fin determinado. Se pueden escoger de la cultu-ra aquellos aspectos más relevantes para el Estado formador e incluso generar versiones diferentes de la historia para que, a través de ella, se enseñen los valores preponderantes – solo porque hay una historiografía de ellos– en el recuento de los eventos pasados. Esta

información se le entrega al alumno para que ‘conozca’ su pasado y dirija su atención hacia los eventos que la élite formadora quiere resaltar entre el cúmulo de pequeñas historias no contadas o anuladas por el silen-cio al que fueron condenadas por no ser políticamente adecuadas (Burke, 1999).

No hay forma clara de determinar cuál es el fin de la educación en términos de la cultura. Sin más, se podrá decir cómo debe ser, pero esta siempre será una visión par-cializada del asunto. Si la cultura se trans-mite como doctrina, entonces el conoci-miento que pasará de una generación a otra estará siempre limitado a la fe, sin per-mitir la duda sobre su veracidad. Si la cul-tura se ‘arma’ en el camino de la educa-ción, entonces estará supeditada a la posi-ción geopolítica que el maestro asuma para enseñar y a la subjetividad en construcción del estudiante. Dentro de la pléyade infini-ta de informaciones y de formas de acul-turación que puede asumir un sistema educativo, pueden tomarse los caminos más opuestos, paralelos o variopintos para la enseñanza, pero difícilmente se podrá inclinar al sujeto hacia uno u otro aspecto sin permitirle la reflexión y el diálogo. El maestro y el alumno son ambos sujetos incompletos que cambian y elaboran las construcciones mentales del mundo en ámbitos diferentes, atestados de canales de comunicación que transmiten información de diversa índole. Se puede educar a alguien para que adopte una forma parti-cular de interpretación, pero no se le puede alejar del flujo de información que inunda la calle y los medios de comunica-ción, en un proceso dialéctico de configu-ración–diálogo–cambio–reconfiguración.

4. Apropiación conceptual para una investigación

La revisión de literatura presentada fue confrontada con los planteamientos hechos en una propuesta de investigación financiada por la Universidad de La Sabana y la Asociación para la Enseñanza (Aspaen), titulada Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación preescolar, básica, media y universitaria, finalizada en el mes de marzo del 2004.

En este apartado final del ensayo se puede percibir el interjuego entre la conceptualización inicial y la nueva, surgida a partir de la documentación analizada. Así, es posible redefinir las necesidades de formación de los docentes, tal como puede constatare en la Tabla 1. Esta apropiación conceptual genera una serie de énfasis en algunos ámbitos, a saber:

4.1. Ámbitos afectivo, axiológico, personal y social del maestro

Son aspectos que plantean la potenciación de la capacidad del individuo como parte de su desarrollo vital y de su crecimiento intelectual. Las sociedades modernas exigen una capacitación permanente debido a la velocidad de sus cambios tecnológicos y científicos. La formación del docente “aplicada a la capacitación docente es entendida como un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y a las necesidades de su institución, localidad, municipio y región, aspectos que constituyen las condiciones personales, sociales y profesionales de su ejercicio laboral” (Camargo, 2003). De este modo, al maestro se lo concibe como un individuo

que debe estar en contacto con las diferentes realidades geopolíticas que lo circundan para que pueda inscribirse en los procesos de cambio cultural en cada contexto en donde lleve a cabo su práctica. La visión del maestro aquí es la de un sujeto que tiene la capacidad de hacer mimesis con la cultura y de generar la capacidad de “adaptarse al futuro”.

Complementa lo dicho la necesidad de aprender como una necesidad humana adicional del docente. Se dice que “una buena enseñanza exige profesores dispuestos a aprender: que aprendan antes y durante la práctica docente, y que dominen tanto el tema como la pedagogía. Hay cada vez mayor consenso en el sentido de considerar la formación inicial y el perfeccionamiento en el servicio como parte de un proceso único, apoyando así el concepto y los principios de la educación permanente para la profesión docente” (Torres, citado por Camargo, 2003: 12).

La realización personal del maestro lo plantea en cuanto sujeto al que la sociedad le ha adjudicado una serie de roles y unas metas que cumplir en relación con su misión. La comprensión de su papel en la sociedad le da la capacidad de iniciar búsquedas de sentido a su práctica y de inscribirse en procesos que lo lleven a la realización personal. Para esto, debe adquirir una responsabilidad ética y social que surja desde su práctica. Así, “problemáticas relacionadas con el cambio escolar, con la manera en que el docente usa el conocimiento y la experiencia y enfrenta situaciones nuevas y conflictivas e inciertas, la construcción y modificación de rutinas, la experimentación de proyectos, materiales, técnicas, estrategias, tácticas, modelos, proce-

dimientos e hipótesis de trabajo” (Camargo, 2003: 8) son algunas de las necesidades de formación que el proyecto plantea. A este respecto, vale la pena anotar que las necesidades personales del docente se entienden

en tanto sujeto-profesional, de modo que surgen de su práctica y dentro del sistema escolar. Aluden así a la autoestima, la satisfacción y la motivación por la tarea educativa.

Tabla 1

Definición de los distintos tipos de necesidades

Tipo de necesidades	Definición inicial	Definición a partir de las matrices
Educativas	Se refieren al sector educativo más amplio en que se inscribe la práctica docente: el proyecto educativo actual del país agenciado por el Ministerio de Educación, las exigencias a cada uno de los niveles de educación (preescolar, básica, media y universitaria) y las demandas planteadas por los proyectos de las instituciones involucradas.	Se refieren a las políticas educativas, su conocimiento, adopción y mirada crítica, así como a las que se derivan de la construcción de un determinado tipo de sociedad que exige un tipo particular de individuo. También tienen que ver con el proyecto educativo nacional, sus principios y valores y la función que cumple en la sociedad, con las relaciones educación-sociedad y el rol de la educación en ella. Y, finalmente, con los retos y soluciones planteados desde la educación y la escuela a la cambiante dinámica social.
Pedagógicas	Proviene del trabajo de aula del docente, de la manera como la institución educativa realiza su misión y visión educativas, de los modelos teóricos y operativos que circulan, del valor asignado a la profesionalización de la enseñanza.	Son las necesidades sobre el saber fundante de la profesión y quehacer docente, y que se mueven entre las siguientes tensiones o relaciones: saber pedagógico y saber disciplinar; transmisión y generación de conocimiento; formación y transformación; enseñanza y aprendizaje; teoría y práctica; enfoques tradicionales y críticos; didácticas y epistemologías.
Humanas	Corresponden a aquel tipo de demandas de tipo afectivo, valorativo y social que contribuyen a la realización del ser humano.	Se refieren a las necesidades de desarrollo individual, social y profesional como ser humano. Respecto a lo individual, se relacionan con su imagen y dignificación, así como con el carácter protagónico del maestro, con su saber, y su compromiso con lo que hace. Lo social tiene relación con todos aquellos aspectos que plantan la sensibilidad del maestro frente al otro, su relación política con el contexto, entendido este como el ámbito territorial, histórico, cultural y de conocimiento; con el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones frente al cambio social. Finalmente, el desarrollo profesional del maestro comprende los aspectos referidos a su oficio, sus procesos formativos, las prácticas pedagógicas, la participación en colectivos, la inserción en un gremio y la mayor o menor criticidad frente a estos aspectos.

Investigativas	Tienen que ver con lo que se requiere en términos de generación de conocimiento sobre el quehacer del docente. Las teorías educativas y pedagógicas y los enfoques y metodologías de abordaje de los problemas de la práctica pedagógica se constituyen en referente de las necesidades investigativas.	Son las necesidades relativas a los procesos de formación en la investigación misma y a la documentación de las prácticas pedagógicas. Aluden a la importancia de reconocer los criterios de validación de los saberes y a la conformación y consolidación de colectivos que permitan participar en la construcción colectiva de conocimientos y en redes.
----------------	---	--

Fuente: Construida por el equipo de investigación para el estudio, a partir de la bibliografía secundaria analizada.

4.2. Necesidades pedagógicas

Se refieren a las relaciones del maestro en los contextos de enseñanza y aprendizaje que trascienden la dimensión de las necesidades personales. Tratan sobre las temáticas vinculadas a los principales problemas de los estudiantes, las instituciones y las zonas o contextos donde las instituciones escolares se ubican. En este nivel, el docente requiere herramientas de comunicación y diálogo que le permitan acceder a la comprensión de la diversidad de sus estudiantes y de las perspectivas pedagógicas en juego para atender con pertinencia el acto educativo.

En el proyecto se plantea que el quehacer profesional del docente no es solo técnico, ya que asume las siguientes características básicas: sus ejecutores gozan de relativa autonomía, dominan un saber específico y complejo (teórico, técnico y práctico) obtenido en procesos de formación de nivel superior y enriquecidos en procesos de formación permanente, son responsables del desarrollo y los resultados de los procesos y establecen relaciones que contribuyen a su desarrollo personal y profesional (Camargo, 2003: 14).

Las didácticas forman parte del saber pedagógico con que el maestro debe contar “como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla. Esta perspectiva profesional se basa en el dominio de reglas, operaciones, modelos y estrategias que orientan la toma de decisiones profesionales del docente” (Camargo, 2003: 8).

4.3. Maestro investigador

El trabajo en equipo se constituye en una necesidad de formación para mejorar la práctica docente. Implica pasar de una práctica aislada a un trabajo que se caracterice por el diálogo y la discusión profesional, de modo que se generen equipos responsables de la marcha del proceso pedagógico e institucional. Discutir, compartir resultados y posibles soluciones a problemas educativos, y crear equipos que potencien aprendizajes más significativos son necesidades del maestro que se comparten en la investigación. Según el texto del proyecto, “el equipo –y esto rige para un equipo de investigación– es capaz de potenciar la heterogeneidad del trabajo individual en un excelente trabajo con-

junto. [...] En suma, una capacitación centrada en el trabajo en equipo favorece la reunión de los maestros, el intercambio de ideas sobre temas comunes de su profesión, la circulación de problemas de la práctica y sus alternativas de solución, el aprendizaje entre pares, la valoración del saber docente y el trabajo cooperativo” (Camargo, 2003: 16).

4.4. Formación y actualización con relación a la política educativa, al PEI, a las exigencias de la sociedad y a las prácticas de aula

Los maestros no pueden percibirse como receptores y ejecutores mecánicos de las políticas y las reformas educativas (Camargo, 2003: 20). Sus necesidades no pueden opacar las de las instituciones; más bien se postula como necesario intentar conciliarlas (Camargo, 2003: 21). Del grado de criticidad del maestro sobre la política educativa dependen las nece-

sidades que se planteen a este nivel.

Además de las políticas, también se sitúan aquí las exigencias que la sociedad hace a los maestros, así: “La centralidad de la educación y el conocimiento para promover el desarrollo de las naciones en el marco de la moderna ciudadanía y de la competitividad internacional coloca a los maestros en un puesto privilegiado, como actores sociales eje de la producción material y cultural de la sociedad. La educación, por su parte, está llamada a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática. Una mayor y mejor concentración del sistema educativo y de la actuación de los educadores en la construcción de la modernidad y la democracia y en la apropiación de saberes pertinentes a nuestro modelo de desarrollo significa un incremento en la calidad de la educación” (Camargo, 2003: 8).

Bibliografía

1. Altarejos M., Francisco (1983). *Educación y felicidad*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
2. Álvarez, Alejandro (2001). “La expedición pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras”. En: *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el Viaje I*, Bogotá, UPN, p. 238.
3. Arancibia, Violeta (1994). “Formación y capacitación de profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos”. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Unesco-Orealc, No. 34, agosto.
4. Arendt, Hanna (1993). *La condición humana*, Barcelona, Editorial Paidós.
5. Aspaen (2001). *Documento investigación educativa*, Bogotá, Aspaen.
6. Assael Budnik, Jenny, y Guzmán Eguiguren, Isabel Margarita (1996). “Reflexiones necesarias sobre la modernización de la educación”. En: *Docencia*, revista del Colegio de Profesores de Chile A. G., Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile A. G., año 1, No. 2, octubre, pp. 4-22.
7. Ávalos, Beatrice (1996). “Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe”. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Unesco-Orealc, No. 41, diciembre.
8. Ávila, Rafael, y otros (2003). *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones*, Bogotá, Ediciones Anthropos.
9. Bachelard, Gaston (1971). *Epistemología*, Barcelona, Editorial Anagrama.
10. Bedoya, Iván, y Gómez, Mario (1987). *Epistemología y pedagogía*, 2ª ed., Bogotá, Ecoe Ediciones.
11. Bedoya M., José Iván (2000). *Epistemología y pedagogía*, 4ª ed. Bogotá, Ecoe Ediciones.
12. Best, Francine (1988). “Los avatares de la palabra pedagogía”. En: *Perspectivas*, revista trimestral de educación, No. 66, vol. XVII, No. 2, Ginebra, Unesco.
13. Bohm, Winfried (1982). “¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro?”. En: *Educación*, vol. 26, Tubingen, Instituto de Colaboración Científica, pp.14-23.
14. Brezinka, Wolfgang (2002). “Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía”. En: *Revista Española de Pedagogía*, año LX, No 223, septiembre-diciembre, Madrid, Universidad Complutense.
15. Briones, Guillermo (1999). “Investigación y docencia”. En: revista *Enfoques Educativos*, vol. 1, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
16. Burke, Andrew (1996). “Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo”. En: *Perspectivas*, No. 99, vol. XXVI, No. 3, septiembre, Francia, Oficina Internacional de Educación, pp. 469-669.
17. Burke, Peter (1999). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Anales 1929-1989*, Barcelona, Editorial Gedisa.
18. Cajiao, Francisco (1997). *La formación de maestros frente a las nuevas utopías de educación*, Bogotá.
19. Callejas, María Mercedes (2002). “La investigación en la formación del profesor universitario: entre la teoría y la práctica”. En: *Colombia, Ciencia y Tecnología*, Bogotá, Colciencias, vol. 20, No. 4, diciembre, pp 3-12.
20. Calvo, Gloria (1986). “Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías”. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 18, Bogotá.
21. Calvo, Gloria, y otros (2001). *El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en la lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*, 1ª. ed., UPN-CIAS, Bogotá, Arfo Editores e Impresores Ltda., 250 p., ISBN 958-9097-59-6.
22. Camargo Abello, Marina (2003). *Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación básica, media y universitaria*, Chía, Universidad de La Sabana, propuesta de investigación.
23. Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

24. CEID-Fecode (1999). "Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas de educación". En: revista *Pedagogía y Educación*, Bogotá, CEID-Fecode.
25. Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
26. Chabannes, Roland (1997). "La formación de profesores en Francia". En: *Memorias Congreso Nacional de Formación de Maestros*, Formar, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, segunda época, revista Educación y Pedagogía, vol. 9, enero-abril.
27. Contreras, José (1998). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Ediciones Morata, S. L.
28. Correa, José Ignacio (2000). "El conocimiento pedagógico: entre el individuo y la comunidad académica". En: *La Universidad Pedagógica Nacional y su aporte a las instituciones educativas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
29. De la Cruz, José (2002). *Docencia e investigación*, documento de internet.
30. Díaz, Olga Cecilia (1997). "Políticas educativas y formación de maestros". En: revista *Pedagogía y Saberes*, No. 10, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
31. Díaz, Olga Cecilia (2000). "Políticas educativas y formación de maestros". En: revista *Pedagogía y Saberes*, No. 10, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
32. Duarte, Jesús (1995). *La reestructuración y mejoramiento de las escuelas públicas: eje del plan decenal de educación*, Oxford, St. Antony's College, Universidad de Oxford.
33. Flórez Ochoa, Rafael, y Tobón Restrepo, Alonso (2003). *Investigación educativa y pedagógica*, Bogotá, D.C., McGraw-Hill.
34. Flórez, Rafael (s. f.). "La enseñabilidad de las ciencias: Un campo pedagógico inexplorado". En: *Investigación educativa y pedagógica*, capítulo II, Bogotá, McGraw-Hill, pp. 193-204.
35. Fonseca y Pedraza (2000). "Una nueva lectura de ser maestro". En: *Nodos y Nudos*, No. 8, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
36. Forero R., Fanny, et al. (1999). "Educabilidad y enseñabilidad". En: *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación*, Santafé de Bogotá, D.C.
37. Galvis, María (1999). "Sobre la formación docente". En: revista *Universidad Mariana de Pasto*, Pasto, Universidad Javeriana.
38. Gairín Sallán, Joaquín (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid, Editorial La Muralla S. A.
39. García Amilburu, María (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*, Navarra, Editorial Eunsa.
40. González, María Elvia (s. f.). "Construyendo un modelo pedagógico para la Universidad de Medellín". En: *Acreditando nuestra universidad*, material fotocopiado.
41. Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) (1999). *Los maestros en Bogotá. Espejos y reflejos. Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá*, 1ª. ed., Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Servigraphic Ltda.
42. Heller, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Editorial Península.
43. Imbernón, Francisco (1994). *La formación del profesorado*, Barcelona, Ediciones Paidós.
44. Imbernón, Francisco (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
45. Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, España, Ediciones Morata S. L. y Fundación Paideia.
46. Lucio, Ricardo (1990). *Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, diferencias y relaciones*, Bogotá, documento inédito.
47. Martinic, Sergio (2002). "La reforma educativa en Chile. Logros y problemas", revista digital *Umbral*, No. 8, enero.

48. Mejía J., Marco Raúl. *Hacia otra escuela desde la educación popular*, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Documentos ocasionales, No. 47.
49. Pabón, Nohra (2002). “La acreditación en Colombia. ¿Esfuerzo e impactos institucionales? En: *Educación superior, sociedad e investigación*, Bogotá, Colciencias-Ascun, marzo.
50. Parra, Ciro (1998). “Naturaleza de la acción educativa”. En: *Educación y Educadores*, vol. 2, Chía, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.
51. Parra, Ciro (2002). “Investigación-acción y desarrollo profesional”, En: *Educación y Educadores*, vol. 5, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.
52. Perez Gómez, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
53. Perrenoud, Phillippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Fundación Paideia, Ediciones Morata, S.A., p. 286.
54. Peters, S. R. (1969). *El concepto de educación*, Buenos Aires, Ediciones Paidós.
55. Restrepo, Bernardo (2003). “Aportes a la investigación-acción educativa o la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos”. En: *Educación y Educadores*, vol. 6, pp. 91-104.
56. Sacristán, Gimeno, y Pérez Gómez, Ángel I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
57. Saviani, Dermeval. “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 13, I semestre de 1984, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), pp. 9-31.
58. Schiefelbein, Ernesto; Braslavsky, Cecilia; Gatti, Bernardete, y Farrés, Pilar (1994). “Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina”. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 34, agosto, Santiago de Chile, Unesco-Orealc.
59. Schiefelbein, Ernesto; Braslavsky, Cecilia; Gatti, Bernardete A., y Farrés, Pilar (1996). “Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina”. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 41, diciembre, Santiago de Chile, Unesco-Orealc.
60. Schiefelbein (1998). *Expectativas y cambios metodológicos. Una visión desde el mundo de los profesores*, Santiago de Chile, Universidad Santo Tomás-CIDE, citados por Vaillant, Denise (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*, documento No. 25, Santiago de Chile, Preal.
61. Schön, Donald A. (1988). “El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan”, *Temas de educación*, No. 47, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
62. Schön, Donald A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*, Barcelona, Editorial Paidós.
63. Segura, Dino (2002). “El grupo de fomento a la investigación”. En: *¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?*, Bogotá, Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen Investigación en la Escuela, UPN, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 24-30.
64. Senge, Peter M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Ediciones Juan Granica, S. A.
65. Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata.
66. Tedesco, Juan Carlos. “Los paradigmas de la investigación educativa”. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 18, II semestre de 1986, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), pp. 7-35.
67. Tedesco, Juan Carlos (1996). “Editorial”. En: *Perspectivas*, vol. XXVI, No. 3, septiembre, Francia, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco, pp. 469-669.
68. Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Alauda-Grupo Anaya.
69. Toro, José Bernardo (1996). *El proyecto de nación y la formación de los educadores en servicio*, Santa Fe de Bogotá, Fundación Social, Programa de Comunicación Social, 39 p.
70. Torres, Rosa María (1996). “Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa”. En: *Perspec-*

- tivas, No. 99, vol. XXVI, No. 3, septiembre, Francia, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco, pp. 469-669.
71. Unda, María del Pilar, y Martínez Boom, Alberto (1995). “Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación”. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 31, Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, Editorial Plaza y Janés, pp. 93-107.
 72. Unda, María del Pilar, y Martínez Boom, Alberto (1998). “El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo”. En: revista *Educación y Ciudad*, No. 5, Bogotá, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
 73. Universidad Pedagógica Nacional (2001). *La formación de docentes*, Bogotá, UPN.
 74. Villegas-Reimers, Eleonora, y Reimers, Fernando (1996). “¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo”. En: *Perspectivas*. No. 99, vol. XXVI, No. 3, septiembre, Francia, Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco, pp. 469-669.