

¿Quién quiere ser maestro? Estudio previo para la implementación de un programa de educación en la Institución Universitaria de Envigado

¿Who wants to be a teacher? Preliminary research
for the implementation of an undergraduate Education Program
in the Envigado University Institution

*Juan Felipe Arroyave Gómez**

*Álvaro Ramírez Botero***

Recibido marzo 15 de 2012, aprobado mayo 28 de 2012

Resumen

El presente artículo recoge en líneas generales el proceso de investigación inicial realizado por la Institución Universitaria de Envigado con apoyo del Municipio de Envigado, encaminado a diagnosticar, proponer y diseñar un programa de formación de docentes adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, se presentan los elementos de discusión propios del análisis que conlleva la oferta de una propuesta formativa para maestros en el contexto y en las actuales condiciones políticas, sociales y culturales de nuestro medio.

Palabras clave: educación, educador, formación integral, vocacionalidad, calidad, pertinencia, programa de educación.

Abstract

This paper sums up in general traits the process of initial research made by Envigado University Institution, with the support of Envigado Municipality, leading to diagnosing, proposing, and designing an undergraduate program in the training of teachers associated to the Social Sciences Faculty. At the same time, the paper provides the elements of discussion pertaining to the analysis that must be carried out in the offering of an educational proposal for teachers in our specific context and under the present political, social and cultural conditions.

Key words: Teaching, teacher, comprehensive teaching, vocationality, quality, pertinence, undergraduate teaching program.

** MSc. en Ciencias Sociales, Licenciado en Historia y Filosofía de la Universidad de Antioquia (UdeA). Se desempeña como docente cátedra en la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

** MSc. en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana – Universidad de Medellín. Psicólogo UdeA. Docente tiempo completo IUE.

Introducción

Frente a características del mundo actual como la globalización, el incremento de la pobreza, la disminución de los recursos naturales, la monopolización de las políticas económicas mundiales, la descomposición social, el consumo de drogas, el detrimento de las condiciones laborales y de seguridad social, la pérdida de sentido de la vida en las nuevas generaciones, la educación es considerada como uno de los factores que puede menguar muchas de las dificultades mencionadas, además de ser un agente que puede dar vía a las transformaciones que cada pueblo y nación esperan; por esta razón, en el marco de las políticas de Desarrollo a Escala Humana, promulgadas desde diferentes instancias (la ONU, el BID, Unicef, entre otras) los logros, cambios y avances en ella son tema central.

Indicadores como inclusión, cobertura, calidad de la educación, pertinencia, de manera permanente, hacen parte de los discursos de dirigentes gubernamentales, políticos, religiosos, empresariales y sociales. Sin embargo, la preocupación política por la educación, planteada en términos sustanciales, presenta un irónico contraste cuando de la formación de maestros se trata, es decir, si bien de un lado es posible detectar una profusa reflexión, discusión y análisis a propósito de la educación y la profesión docente en Colombia, de su historia, de sus avatares, avances, retrocesos y desarrollo, de otro lado, la discusión a fondo, en términos filosóficos, pedagógicos y culturales acerca del tipo de maestro que requiere formarse de cara al contexto social y a los retos actuales, se percibe como simplemente tangencial y algo marginal, como carente de propuestas claras a la hora de encaminar una verdadera profesionalización de la labor docente que atienda tanto a las prerrogativas de la sociedad y del mercado, como a la necesidad perentoria de maestros productores y mediadores de la ciencia, de la cultura y de los valores que permitan un desarrollo a escala humana, sostenible en el contexto de una

sociedad equitativa¹. Esta situación no es exclusiva de Colombia sino que es un común denominador en varios países de América Latina como lo señala Vaillant (2006):

En los años dos mil, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución escolar —y a los docentes concretamente— a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente pedagógica de los centros educativos. Se comienza a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional (p. 120).

De esta manera, el tema de la educación y de la formación inicial de docentes está en el centro del debate político (Vaillant, 2006, p. 122) como factor estratégico y como opción frente a la pobreza. Se ve como una de las herramientas para el desarrollo, como una estrategia preventiva por excelencia y, por tanto, un espacio social en el que los grupos económicos, políticos y religiosos desean tener injerencia.

A pesar de estas premisas, pocas son las preguntas por los formadores, que tengan una resonancia significativa con respecto a lo señalado y, de ahí, pocas las respuestas que inciden en acciones concretas en pro de los educadores, una praxis reflexiva que reoriente la condición del ser maestro, su situación socio-cultural y los rumbos de unos procesos formativos de cara a las exigencias de la profesionalización. Es pobre la visión que se tiene del lugar privilegiado de estas personas en el desarrollo de las formas de pensamiento, de las concepciones del mundo y de las estrategias de transformación del estado actual de las cosas.

1 A propósito de este tema es importante remitirse a los trabajos que realizan síntesis muy importantes que permiten establecer el estado de la cuestión. Tal es el caso de Gloria Calvo (2004), coordinadora y docente investigadora de un minucioso trabajo que recoge el panorama actual de la formación y la profesionalización docente en Colombia. Trabajo realizado con los Institutos Pedagógicos, las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores.

Pareciera que la mirada de la sociedad queda anclada en la escuela como un simple local o en la educación como la responsable de los males del país. A las prácticas educativas llevadas a cabo en la escuela se les ha endilgado la formación de ciudadanos para la democracia; la gran responsabilidad en los asuntos que se han convertido en problemas de salud pública (embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual y consumo de sustancias psicoactivas, entre otras); así como mantener en el sistema educativo a los jóvenes, además del compromiso en el desarrollo de proyectos que permitan el aprendizaje de los fundamentos que les posibilite acceder a la ciencia y a la tecnología.

En ese horizonte, se puede observar que todos tienen algo que decirle a la educación, algo que reclamarle o algo que recomendarle. Sin embargo, no se ha pensado de manera sistemática y ordenada en la crisis de los modelos educativos en torno a la formación de los maestros, en la identificación de las características de los niños y jóvenes de la actualidad en torno a las propuestas educativas, a la escuela y a los maestros, a la capacidad operativa de la escuela para desarrollar sus funciones en las zonas (urbanas y rurales) afectadas por el conflicto armado entre el Estado y los diferentes grupos alzados en armas (guerrillas, paramilitares y bandas criminales –Bacrim–). Dado que, actualmente, se enfrenta en lo social un cúmulo de problemáticas de las que la escuela es un escenario más, en el que discurren por contraste y de manera particular un sinnúmero de educadores: maestros, docentes, profesores, que hoy, y comparativamente con otros momentos históricos, dan cuenta de un acumulado significativo en cuanto a la formación en educación superior de pregrado y de posgrado en las más variadas propuestas programáticas y curriculares. Paradójicamente, nunca como ahora aparecen docentes con tanta formación y con tan pocas respuestas o estrategias para responder a un espacio escolar tan problemático, tan complejo como la sociedad en la que se asienta.

Entonces si en buena ley se puede plantear que existen diversas instituciones y cantidad de programas destinados a la formación de docentes, ¿qué está pasando con la formación de formadores en Colombia?, ¿dónde está el proceso de discusión y de reflexión que socialmente encause la transformación de éste?

En pocas palabras, se requiere una recontextualización de los programas de formación de formadores, en la que se articulen propuestas que tengan su centro en una pregunta que vaya más allá del énfasis disciplinar fomentado por las estructuras curriculares asignaturistas, y que se fundamente en la perspectiva de las llamadas “pedagogías críticas”, de la revolución educativa, de la complejidad y de una pedagogía dialógica, sello de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

De ahí que, en el presente artículo, se plantee el estado de la cuestión en cuanto a un estudio inicial de la percepción frente a la implementación de un programa de formación profesional de docentes en el municipio de Envigado a instancias de la IUE que, al mismo tiempo, proyecte una discusión de manera reflexiva y crítica en la que tenga lugar la pregunta por la formación docente, considerada muy pertinente en el contexto. Para este propósito, a continuación, se dará cuenta del punto de partida metodológico, del desarrollo del proceso de indagación, de unos resultados que permiten hacer algunas inferencias, y un momento final para la discusión y la reflexión crítica.

Diseño metodológico

El desarrollo de esta primera indagación, a propósito de la implementación de la propuesta de formación, se hizo a partir de un primer momento de la fase investigativa, que permitió definir unos puntos fundamentales para tener en cuenta en el desarrollo del nuevo programa. Para el efecto, la investigación se propuso desde un enfoque mixto (donde se incluyeron elementos cualitativos y cuantitativos en la recolección de información) con unas características específicas

expresadas en términos de finalidad, alcance, amplitud, fuentes, tipos de trabajo realizados y técnicas de investigación.

Por su *finalidad*, la investigación fue aplicada, puesto que pretendió, como producto final, proponer un programa de educación. Por su *alcance*, en el tiempo fue sincrónica porque con ella se pretendió inicialmente abordar un asunto que se presenta problemático para el municipio de Envigado y, en particular, para las instituciones educativas, tal es el caso de la formación de maestros en un área específica con las características que según el contexto sean pertinentes. En términos de *amplitud*, se puede plantear que fue microsocioal por la circunscripción de la recolección de información a instituciones del municipio de Envigado, y con proyección a lo macrosocioal por los alcances de la propuesta final.

Las *fuentes* usadas en la parte investigativa de este trabajo fueron:

- Primarias: la encuesta aplicada a la población estudiantil y la entrevista semiestructurada a expertos en el tema.
- Secundarias: documentación sobre otros programas del medio, afines al definido para la IUE, así como el Plan de Desarrollo Municipal, el Plan Decenal y los documentos sobre condiciones mínimas de calidad del MEN, la información suministrada por el SNIES (Sistema Nacional de información de la Educación Superior) e investigaciones referentes al tema, entre otros.

En el desarrollo de la investigación se implementaron dos *tipos de trabajo*: se hizo la recolección de información con la técnica de la entrevista y con la técnica de la encuesta, y se procedió a la producción documental en la fase posterior a la tabulación e interpretación de la información obtenida, usada como insumo para la elaboración del documento final del programa de educación.

Las *técnicas de investigación* fueron aplicadas en dos fases: en la *primera* se aplicaron, entrevistas y encuestas. En este punto se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas, al inicio del estudio se hicieron entrevistas a funcionarios representativos del sector educativo (funcionarios de la Secretaría de Educación, rectores y coordinadores académicos de Normales y de otras instituciones educativas de relevancia en el municipio de Envigado y de la posible área de influencia del programa) y se procedió al análisis cualitativo estableciendo categorías tales como: falencias en la formación de los maestros, pertinencia de los programas actuales, necesidades de talento humano, sugerencias para un nuevo programa, viabilidad de un programa y vocación del maestro.

Posterior a la realización de las entrevistas se procedió a la transcripción y análisis de estas, de igual manera a la tabulación de las encuestas y con la información cualitativa (entrevista) y cuantitativa (encuesta) arrojada, se realizó la interpretación con la finalidad de determinar el programa requerido en el medio y definir así su denominación.

En un segundo momento de la primera fase, se aplicó un instrumento de manejo cuantitativo, una encuesta a los estudiantes de 10º y 11º de las instituciones educativas del municipio de Envigado y a los de un colegio privado, del que más bachilleres se inscriben en la IUE para continuar estudios profesionales. Algunos aspectos técnicos de la encuesta fueron los siguientes:

- Universo poblacional: 2707 estudiantes.
- Prevalencia: 50% (de cada dos estudiantes en uno ocurre el hecho, de cada dos uno quiere estudiar algo al terminar bachillerato).
- Error muestral: 5%
- Confianza: 99%

Para obtener el nivel de confianza mencionado, se estimó, el requerimiento de mínimo 534 encuestas diligenciadas y validadas

de acuerdo con los criterios éticos; en esta medida la expectativa fue superada pues se contó con 574 encuestas debidamente diligenciadas y respaldadas con el consentimiento informado firmado por los padres, puesto que la mayoría de los encuestados eran menores de edad. Con estas encuestas los resultados permiten hacer inferencias al total de la población, pero no son datos inferibles a cada colegio.

Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo de las encuestas se usó el programa SPSS. Por otro lado, para el análisis de lo obtenido con las entrevistas se procedió a organizar manualmente la información a partir de las categorías que inductivamente fueron sugeridas desde la guía de entrevista; de igual manera, se atendió a categorías emergentes y se estimaron en la matriz de cruces como fue el caso de la vocación del maestro.

Para la *segunda fase*, se resolvió aplicar un segundo instrumento (encuesta) a los estudiantes de Formación Complementaria de la Normal Superior de Envigado, con la finalidad de establecer el interés por continuar la profesionalización en la IUE y para definir la denominación del programa; de igual forma, se realizó un estudio de corte documental que permitió la aproximación a las ofertas de programas cuya denominación suponía alguna similitud con el propuesto: Licenciatura en Educación Básica Primaria cuyos diferenciadores específicos sean las fortalezas en las líneas de inglés, de tecnología e informática e investigación y que además sean transversales en el plan de estudios constituyéndose como ejes, junto con otros dos, que especifiquen la formación disciplinar del maestro de básica primaria.

En este punto se hizo lo que se denomina metodológicamente como generación y registro de información, que conduce a la construcción de la propuesta de programa bajo los requerimientos de las condiciones mínimas de calidad expedida por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en el decreto 1295 de 2010 y en la resolución 5443 de junio 30 de 2010.

Resultados

Con los resultados de la primera encuesta aplicada se pudo encontrar que:

1. En general, no se puede hablar de un interés masivo por estudiar para ser un profesional de la educación.
2. El interés más bajo aparece en la enseñanza de las matemáticas (9%) mientras que el más alto aparece en las áreas de tecnología e informática (27,7%) seguido de ciencias naturales (21,8%).
3. El interés por lengua castellana e inglés se ubica en un 14,3%.
4. Prima el interés por enseñar en los grados finales del bachillerato que tienen alguna especialidad, conocido como la media técnica, (12,1%), seguido del interés por ser docente de básica primaria (11,3%), y el de menor interés está en ser docente en la básica secundaria (8,9%).
5. En cuanto a la valoración de la profesión del maestro, se observó que mientras más alto sea el nivel de formación donde se desempeña el maestro se da más valoración de la labor, tanto así que el menos valorado es el maestro de primaria y el más valorado el maestro universitario.

Por otra parte, de las entrevistas se obtuvo que:

1. Se requieren docentes con formación para trabajar con la diversidad (inclusión).
2. Se requieren docentes de básica primaria con fortalezas en las áreas específicas a pesar de la eliminación de los énfasis en los programas.
3. Se requieren docentes con fortalezas en el manejo de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación).
4. Se requieren docentes que su labor se enmarque en proyectos de investigación que generen cambios en las prácticas educativas.

5. Se requieren docentes con una formación pedagógica pertinente y suficiente.
6. Se requiere una repotenciación de la formación de los docentes de preescolar y básica primaria que atienda los 5 numerales anteriores.
7. Se requieren docentes de inglés. Si bien hay áreas que son una preocupación constante (ciencias y matemáticas), en el área en mención las necesidades son enormes.
8. Los docentes de preescolar y básica primaria con fortalezas en el inglés, por un lado, y en ciencias y matemáticas, por otro, son los más necesitados.
9. La viabilidad de la creación de un programa está sujeta al establecimiento de una propuesta de ciclo propedéutico con la Normal o un plan de estudios que permita homologación del plan de estudios de la formación complementaria.
10. Se requiere restituir en los jóvenes que se forman como maestros la importancia de la vocacionalidad, como parte fundamental para asumir la misión social que se le confiere a esta profesión.

Luego de la socialización y discusión de los hallazgos con el Alcalde y el equipo de Secretaría de Educación del municipio y, posteriormente, con las directivas de la Normal Superior de Envigado, se observó:

1. Que no es posible hablar de un interés masivo que justifique, para la IUE, la creación de un programa de educación garantizando, su apertura y sostenibilidad;
2. Que de hacerlo, la IUE, generaría una competencia innecesaria con la Normal Superior de Envigado;
3. Que la posible viabilidad de la apertura del programa queda sujeta al establecimiento de un vínculo directo con la Escuela Normal Superior de Envigado como continuación de la formación complementaria.

Estos puntos de llegada conducen a una nueva pregunta que llevó al diseño y aplicación de una segunda encuesta: ¿cuál es el interés, de los que están estudiando la formación complementaria en la Normal Superior de Envigado, por continuar estudios que completen su formación a profesionales de la educación en el marco del convenio Normal Superior de Envigado – IUE? A partir de la cual se estableció que el interés por parte de esta población es general, de una u otra manera ya hay una elección vocacional más consolidada.

Discusión ¿Quién quiere ser maestro?

A partir de una indagación cuyo contexto se puede plantear en términos de lo local y de lo microsociedad, emerge una pregunta problematizadora de orden estructural para el marco general de la sociedad y del Estado-Nación en el que nos desenvolvemos y es la pregunta por el *ser* del maestro, que bien puede asumirse en las perspectivas de la función como tal: instructor, docente, profesor y/o facilitador de los procesos de aprendizaje.

Es desde esta reflexión que de nuevo se propone una indagación que es transversal a las etapas de un estudio que, como éste, buscará en momentos posteriores perfilar y consolidar tanto una propuesta de programa, como sus condiciones de viabilidad o inviabilidad y los costos y los beneficios no solamente económicos sino también sociales y políticos que dicho programa conlleva tanto para el municipio como para la Institución Universitaria Envigado.

Sin embargo, en este punto es necesario ubicar el proceso histórico a partir del cual se puede señalar la magnitud y la significativa presencia de la formación docente en nuestro país a instancias tanto de las Normales Superiores como de las Facultades de Educación, por lo menos en términos del tamaño estructural y del crecimiento exponencial del sector educativo en Colombia con los problemas que le subyacen. En estos términos vale traer a colación aspectos de los diversos análisis que sobre el tema se han realizado y que resaltan elementos como los siguientes:

- La educación en Colombia tiene una significativa presencia en términos socioeconómicos, pues se puede mencionar que es “la empresa más grande del país” en la medida en que más de 100.000 establecimientos educativos atienden alrededor de 15 millones de personas en edad escolar; es decir, estudiantes en un promedio entre los 5 y los 25 años en toda la educación básica.
- El presupuesto invertido para educación es significativo, a pesar de que en el país no se registren óptimas tasas de calidad de la educación. No obstante, otros renglones de la Nación superan en inversión a la educación, como es el caso de la inversión en gastos militares.
- Todavía es problemática la articulación entre niveles de educación en cuanto a cobertura y calidad. De tal manera que el paso de la básica primaria a la secundaria y de allí a la universidad todavía refleje tal situación.
- Se evidencian inequidades entre la educación urbana y la educación rural, las que ponen de relieve hondas diferencias en el acceso a los más altos bienes de la cultura.

Si bien el panorama es problemático con respecto al sistema educativo, es posible resaltar algunos indicadores relacionados con la tasas de cobertura, índices de inclusión y alfabetización básica de la población; sin embargo, otras críticas rondan, como fantasmas, a la escuela: se trata de temas candentes que contrastan con el alegre optimismo de los cálculos tecnocráticos; se trata del tema de la calidad en los procesos formativos, de los modelos pedagógicos y curriculares y de su correspondencia con la formación de los docentes que se articulan al sistema y a la cualificación de quienes ya vienen desempeñándose en él.

Teniendo en cuenta el diagnóstico, que de conjunto tanto en los entes gubernamentales como en los sujetos intelectuales y gremiales que se preocupan por la escuela, la educación y la pedagogía en Colombia, se hace necesario resaltar cómo el lugar y la presencia social del maestro

comporta en sí una honda discusión y un valor esencial con respecto a la formación y a la profesionalización docente:

- En cuanto a la discusión y a la problemática, ésta se centra en un eje vinculado a la pregunta por el ser y el hacer en materia educativa, pregunta que no sólo sería de carácter ontológico sino también teleológico y pragmático: ¿para qué ser maestro en una sociedad que no reconoce este ser y este rol como baluarte cultural, científico, político o espiritual, y de hacerlo lo hace en proporción paradójica con las condiciones precarias de la profesión misma?
- En cuanto al valor esencial, con respecto a la formación y a la profesionalización docente, se precisa una paradoja: frente al marcado desinterés respecto a las expectativas generadas alrededor de la formación como docentes y ante la poca “viabilidad” en términos de mercado formativo y laboral de implementar programas de formación de un lado, o de hacer llamativa la oferta profesional de otro, se presenta la indiscutible importancia social y cultural de agenciar, gestionar y ofrecer programas de formación docente de cara a problemáticas que rebasan los esfuerzos dirigentes y exigen cambios estructurales en la sociedad, pues la educación es la estrategia clave para el desarrollo en los términos ya expresados.

Ahora bien, en cuanto al valor cultural, y al margen de la discusión también relevante de la viabilidad económica que exige pensar en la oferta de un programa de formación y profesionalización docente en el contexto de la IUE, es pertinente poner un énfasis reflexivo:

- Es el valor cultural de la presencia social y política del maestro la que incide —más allá de las prerrogativas y las directrices del orden de la economía política que aún persiste en regular los intereses, ideales y aspiraciones de una sociedad o de un sector social— en lo que se debe abordar cuando se trata de la decisión de presentar la oferta de un programa de educación.

- En el fondo, cuando se plantea el tema de la escuela como espacio estructural de la sociedad y de la cultura, bien sea por los aspectos curriculares o pedagógicos, bien sea por la gestión legislativa o administrativa que de suyo le compete, es muy importante que las mismas instancias gestoras de dichas acciones se pregunten por el tipo de persona, de ser humano, de sujeto que es urgente formar para responder al reto histórico del momento, en materia educativa.
- Aquí, en esta pregunta cabe obviamente aquella que indaga acerca del tipo de maestro que requiere la sociedad; punto que toca entonces el asunto de las instituciones y de los programas de formación de docentes en nuestro país. Tema, por lo demás, que aún es motivo de amplia pero dispersa, fragmentaria y episódica discusión.

En esta perspectiva, se podría afirmar que de manera compleja y sistémica una propuesta como esta, en torno a un tipo específico de programa de formación docente a nivel local, como lo es en el municipio de Envigado, no se aleja de las preguntas estructurales que le atañen. Estas preguntas discurren entre la indagación por el tipo de sistema educativo, por el tipo de instituciones educativas de calidad que es perentorio consolidar y por el tipo de perfil profesional y vocacional de docente que asumirá el liderazgo en las escuelas de hoy y de mañana.

En este sentido, vale la pena retomar algunas de las conclusiones presentadas por la citada Gloria Calvo y su equipo de trabajo, a partir de un estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional con el auspicio de la Unesco/Iesalc (2004) y que contribuyen a alimentar reflexivamente esta discusión:

- La formación de docentes en Colombia ha sufrido una serie de cambios en la última década. A ella han contribuido los recientes decretos de acreditación, los cuales generaron una dinámica que necesita permanencia para su futura evaluación. En el momento son 124 las Escuelas Normales acreditadas. Este proceso lleva implícita una vinculación con una Institución de Educación Superior, en un intento por crear una “ruta de formación” de los maestros que se inicia en la

normal y que continúa en la Licenciatura. En este punto se pueden evidenciar muchos matices como, por ejemplo, que no todos los que estudian su formación inicial en las Escuelas Normales Superiores eligen un itinerario formativo afín con la profesión docente, según el convenio establecido.

- El decreto 3012 definió los énfasis curriculares de las Escuelas Normales Superiores. Sería de suponer que estos énfasis tuvieran continuidad en los procesos formativos de los futuros licenciados y que la vinculación con la Institución de Educación Superior de apoyo, fuera una garantía. Lo que se observa es que un bajo porcentaje de egresados del ciclo complementario ingresa y culmina, efectivamente, los estudios de la Escuela Normal o Facultad de Educación o, por lo menos, eso es lo que se ha observado desde que las normales han sido reestructuradas. El ciclo complementario de las normales tiene una duración de dos años (Calvo, 2004, pp. 109-112).

Se trata de un diagnóstico cuyas líneas generales tocan puntos esenciales planteados en el presente estudio y cuyo eje central tiene que ver con la posibilidad de que se generen ciclos propedéuticos pertinentes y currículos flexibles que permitan movilidad estudiantil, a fin de suplir la demanda por programas bien estructurados. Se trata de articular y materializar propuestas de formación que atiendan a un componente esencial de la población en formación que se halla en las zonas rurales o en ciudades de provincia, con respecto a la población de zonas urbanas mucho más desarrolladas.

En este orden de ideas, se presenta un asunto de vital importancia a la hora de pensar en el ser del maestro que se pretende formar: la necesidad de estructurar currículos de formación que rompan esquemas tradicionales y que se enfoquen hacia la investigación y hacia la práctica en contexto, motivando la creación de redes y comunidades de indagación, discusión e innovación pedagógica. De ahí que una necesidad perentoria tendría que ver con la implementación de políticas de estructuración de programas de formación consistente, continua y coherente con los ciclos de formación del estudiante, desde los momentos de su formación básica hasta el ciclo superior. Ahora bien, el discurso pedagógico se inserta en una normatividad que se presenta como un

campo de convergencia de diversos intereses del contexto sociopolítico y cultural que, a su vez, se ven “recontextualizados” en el propio ámbito educativo estatal, como legitimación de los procesos de estructuración y reforma. El riesgo de esta tendencia, en la estructuración de programas de formación de maestros, tiene que ver con una pobreza que comporta el agenciamiento de una pedagogía y una investigación hechas por decreto, cuando de lo que se trata es de propender por una formación integral que rompa la visión ya acartonada que considera que la compleja realidad de la escuela, de la sociedad y de sus hondas problemáticas cambia con solo cambiar la materia legislativa, en este caso valen las siguientes reflexiones:

Posiblemente en el siglo XXI serán fuertes las sociedades, las instituciones y las personas capaces de vincularse a procesos de transformación deliberada, voluntaria de su cultura... Creo que si se quiere pensar la formación integral para el siglo XXI, hay que pensar no sólo en la persona, no sólo en la autoformación clásica de la época de las luces o la ilustración, sino en la autoformación colectiva, en la regulación cultural, pues... la conexión entre autoformación cultural y la expedición de reglas legales, va a ser un punto honorario. Hoy en día considero que cualquier proceso legislativo sano implica una primera etapa que consiste en estar consciente de que la realidad no cambia únicamente cambiando los textos legales. Lo que necesitamos es exaltar las virtudes, recoger los logros, los valores ya realizados, los potenciales y tomar una actitud de cambio voluntaria (Mockus, 2001, p. 18).

Llegando a este punto, se retoma la esencia de este sencillo estudio: ¿quién quiere ser maestro?, ¿quién, en una sociedad como la nuestra, quiere asumir el ser y el rol de aquel que es depositario de los baluartes más significativos del legado histórico, del saber científico y de la cultura? Tamaña cuestión no debe pasar inadvertida para quienes, aún desde el entorno local y regional, han asumido la misión universitaria de consolidar el proceso que una vez la escuela básica ha iniciado y que nunca dejará de resonar: la misión de construir una sociedad

nueva a partir de un ser humano nuevo y autotransformador. Por estas premisas, las conclusiones del estudio citado se presentan como la posibilidad de balancear el reto y la significancia de proponer, diseñar y ofertar un programa de formación de docentes, cuya impronta se vincule a los más claros ideales humanistas en la perspectiva que piensa dialógicamente la complejidad de nuestro mundo y el reto por desarrollar un modelo social incluyente y sostenible. El paso a seguir en este proceso es perfilar dicha apuesta.

K

Referencias

- Bautista, Marcela (2009). La profesionalización docente en Colombia. En: *Revista Colombiana de Sociología*, Universidad Nacional de Colombia, Vol. 32, No. 2, julio-diciembre, pp. 111-132. [Recuperado 02/08/2010] [<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/issue/view/1387/showToc>]
- Calvo, Gloria (coord.) (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Estudio diagnóstico. Bogotá: Unesco/Iesalc. Universidad Pedagógica Nacional. [Recuperado 02/08/2010] [<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>]
- ; Rendón, Diego; Rojas, Luis (2010). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. [Recuperado 2/08/2010] [http://www.lppbuenosaires.net/documentacion-pedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf]
- (2007). *La profesionalización docente en Colombia*. Mimeo. Universidad de los Andes. [Recuperado 03/08/2010] [<http://www.premiocompartiralmaestro.org/PDFInvestigaciones/ProfesionalizacionDocenteEnColombia.pdf>]
- Ministerio de Educación (2002). *La Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones*. [Recuperado 02/08/2010] [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-241342_memorias_RE.pdf].
- Mockus, Antanas (2001). La educación desde una perspectiva de desarrollo integral humano (pp. 9-19). En: Sandoval, Osorio (Comp.) (2001). *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Redface.
- Patiño, Carlos. Apuntes para una historia de la educación Colombia. Escuela de Comunicación Social, Celyc, Universidad del Valle. [Recuperado 3/08/2010] [<http://comunicacion-social.univalle.edu.co/imagenes/fotos/apuntes%20para%20una%20historia%20de%20la%20educacion%20en%20Colombia.pdf>]
- Peñuela, Diana M. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Portela, Luis E. (Comp.) (2003). *La Educación y sus Normas (2)*. Medellín: Secretaría de Educación de Medellín.
- Vaillant, Denise (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. En *Revista de Educación*, No. 340, mayo-agosto, pp. 117-140. [Recuperado en 10/02/2012] [www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf]
- Zuluaga, Olga L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.