

Aportes para cons



Este texto se ilustra con algunos catálogos de exposiciones y eventos en el MAC, en épocas diferentes.

truir el perfil de un docente

HUBERTO OBANDO GIL

hobando@uniminuto.edu

Licenciado en Filosofía. Profesional en Teología.
Magíster en Literatura. Actualmente se desempeña
como Decano de la Facultad de Educación de la
Corporación Universitaria Minuto de Dios.

RESUMEN

El texto realiza una lectura de las relaciones entre política educativa y formación docente. Para ello se ofrece un contexto macro que sitúa algunas de las reformas educativas en relación con la formación de los docentes. Se estudian además algunos conceptos del Decreto 272 de 1998 como el de educabilidad, enseñabilidad, historia y epistemología de la pedagogía, lo mismo que el de investigación formativa. Se resalta un estudio sobre el perfil de los docentes, partiendo de las debilidades actuales. Finalmente se ofrecen algunas preguntas que dejan el camino abierto al tema de la relación entre política educativa y formación docente.

Palabras clave: Política educativa, Decreto 272 de 1998, perfil docente, formación docente.

ABSTRACT

This text renders an interpretation of the relationship that exists between education policy and teacher training. For this reason, the text provides a macrocontext which places emphasis on education reforms related to the teacher training. Moreover, the text explores some concepts such as educability, teachability, history and epistemology of pedagogy, as well as the concept of formative research which are all within the 272 Act of 1998. It also highlights a study on the teachers' qualifications, derived from the current weaknesses. Finally, it addresses some issues that lead to further discussions related to this subject.

Key words: Education Policy, 272 Act of 1998, teacher qualifications, teacher training.

El contexto actual de cuestionamiento a los procesos de formación de docentes y los resultados críticos tanto de las pruebas ECAES¹ que presentan los licenciados de educación, como los maestros que son evaluados en los exámenes de concurso de las convocatorias que realiza el Estado para contratar educadores, lo mismo que las competencias que el mundo de hoy le exigen a los formadores docentes, requiere un diálogo y reconocimiento de lo que pasa en relación con la formación docente. Para responder a esta inquietud he planeado un texto que recoge en primer lugar algunas características del contexto socio-cultural actual. Seguidamente, he pretendido reconocer la influencia del Decreto 272 de 1998, sobre todo he indagado en algunos conceptos que me parecen trascendentales para el desarrollo actual de los programas de educación que obtuvieron la acreditación previa. En un tercer momento he querido presentar algunas notas sobre el perfil de los docentes que el país necesita, relacionadas de modo directo con un trabajo que en el pasado realizó el capítulo Ascofade-Centro² en conjunto con la Secretaría de Educación de Bogotá. A la base de estas notas hay un deseo de reconocer el influjo de la política educativa en el contexto educativo actual y el modo como ella se concreta, esto es, entre otros, la reglamentación sobre la formación docente y sobre el tipo de docente que se necesita.

Para soportar muchos de los comentarios expresados en este artículo se ofrecen dos premisas fundamentales:

1. La educación es un bien social, político y cultural que genera desarrollo. Ella es el alma que mantiene viva la condición humana, la que políticamente se ha institucionalizado. Es la semilla que vuelve eterna la sociedad y que, curiosamente, al mismo tiempo la transforma.
2. La educación devela al hombre que concebimos hoy y al que imaginamos mañana. No hay una forma inge-

nua de ser hombre, se es en razón de la educación que consumimos y de la que perpetuamos.

Desde estas dos premisas se puede reconocer que la educación en su más amplia aproximación conceptual, puede ser entendida como la suma de prácticas sociales desarrolladas en el tiempo y en el espacio, y que tiene como función estimular el desarrollo humano y social mediante el aprendizaje. Es claro que su finalidad consiste en construir y prolongar un modo de ser sujeto, un modo de desarrollar los talentos de cada individuo, un modo de vivir y perpetuar una tribu, una sociedad, un modo de entender y dar vida a una institución.

1. PISTAS PARA RASTREAR EL CONTEXTO

Al respecto quisiera plantear algunos tópicos del contexto actual de la cultura y la educación que es necesario reconocer, entendidos éstos de modo dialéctico y no como miradas unidireccionales:

- La cultura actual se mueve en el péndulo entre la rigidez y la innovación. El siglo XX fue el siglo de los mayores cambios, ni siquiera la invención de la rueda o de la imprenta agilizaron tantas cosas, en esta lógica, el tiempo se volvió un concepto psi-



cológico, los desarrollos tecnológicos y las teorías científicas no terminan de asumirse cuando ya devienen unas nuevas realidades. Todo fluye como un frenesí sicodélico, sin embargo permanece perpetua la nostalgia hierática.

- El hombre de hoy se mece entre la era de la globalización, fundamentalmente económica, y la individualidad de su cultura. Todo lo económico es global para las grandes potencias, pero termina siendo parroquial para los globalizados. La identidad cultural se sostiene en lo que los filósofos postmodernos dan en llamar microrrelatos, mientras la cultura *light* se globaliza. Conclusión: lo ajeno se globaliza, lo propio se afinca en la intimidad.
- Los procesos formativos se tejen entre la adquisición de información y el camino hacia la producción de conocimiento. Otrora se educaba en la adquisición y réplica de información, hoy hay un esfuerzo por formar para diferenciar y reconocer la información pertinente que ayuda en la producción de conocimiento. La experiencia cotidiana se ha convertido en laboratorio para aprender a vivir.
- La sociedad camina entre el desarrollo científico y tecnológico y el uso crítico que puede hacer de él.

Desde el Renacimiento (por ejemplo en Leonardo), la ciencia y la tecnología han empezado a cambiar nuestros estilos de vida y nuestras creencias, conocemos la arquitectura genética (el genoma humano), en un chip cabría la biblioteca de Alejandría y quizá cien bibliotecas más. Sin embargo, consumimos con una sombra de ingenuidad el desarrollo de la ciencia y la tecnología, pero todavía no lo usamos con sentido social.

- Hemos magnificado el desarrollo industrial en detrimento del desarrollo humano. La mayor paradoja de todas: hemos perfeccionado la industria, hasta conocer el poder de la energía nuclear, se ha visitado Marte, pero no conocemos el corazón del hombre, el desarrollo humano sigue estancando, como Sísifo, continuamos cargando una y otra vez la misma roca, sin avanzar un centímetro.
- La incidencia de las nuevas formas de contratación laboral en el mercado exigen mayor liderazgo y desarrollo de competencias específicas, como también la necesidad urgente de adaptación a los cambios para responder satisfactoriamente a los requerimientos del medio.
- Se están construyendo unas nuevas miradas sobre

la profesión del maestro, sobre todo en lo relacionado con su perfil y sus competencias, como gestor acompañante de procesos educativos, en la nueva sociedad del conocimiento. De hecho, se privilegia la formación de sujetos cada vez más autónomos y autocríticos respecto de sus propios procesos de formación.

- La cultura religiosa pasa regularmente del ateísmo práctico al pietismo religioso. El ateísmo conceptual se encuentra en desuso, las sociedades actuales no niegan la existencia de Dios, prefieren ignorarlo. Del otro extremo, el hombre religioso como el *re-ligado*



a la divinidad se ha convertido muchas veces en un hombre atado al rito, atado a las formas y a las instituciones religiosas, que es capaz de dar la vida por ellas, pero no daría un céntimo por la vida de su prójimo.

- La educación en teoría es considerada como el eje central del desarrollo y como centro de las condiciones de mejoramiento de la calidad de vida. Nadie duda de que ella sea un proceso permanente. Sin embargo, pareciera que las políticas transnacionales se dirigen a debilitar las comunidades educativas locales y los apoyos económicos para la formación de los estratos más bajos y vulnerables. Mientras se teoriza sobre los efectos políticos y sociológicos de la educación, se fractura el desarrollo de ésta con políticas presupuestales y evaluativas que distan mucho de las necesidades locales.
- La cultura política de las élites occidentales no atisba un recodo de miedo al pasar de la democracia participativa al fundamentalismo democrático. La democracia, que bien puede ser entendida como una cultura de respeto y construcción participativa de una sociedad, se confunde a veces con una forma de gobierno donde las élites, de la mano de los medios de comunicación, la usan para imponer sus intereses económicos y geoestratégicos. Ayer se asesinaba en nombre del rey, hoy se asesina en nombre de la libertad.

2. EL LEGADO DEL DECRETO 272 DE 1998

En los últimos 40 años se han dado una serie de informes internacionales que interpretan las necesidades educativas y proponen una serie de reformas. En 1972, el informe de la UNESCO *"Aprender a ser. La educación del futuro"* llama la atención sobre la necesidad que tiene la educación de trascender la realidad y apoyar la formación de un hombre completo que camine hacia un humanismo científico. Seguidamente, en 1979 con *"Aprender, horizonte sin límites"* presentado al Club de Roma por James Botkin, se propone entre otras cosas

superar el aprendizaje tradicional de mantenimiento por el aprendizaje innovador que aporte a la supervivencia y a la dignidad humana, a la autonomía y a la integración.

En 1990, con el informe *"Educación para todos"*, financiado por la UNESCO, el PNUD, UNICEF y el Banco Mundial, se plantea la necesidad de la educación básica como el fundamento básico para la enseñanza y la comprensión en la educación superior, lo mismo que para el desarrollo científico, tecnológico y de desarrollo autónomo. Adicionalmente, es menester recordar el texto que en 1990 presentó la CEPAL: *"Transformación productiva con equidad"* que dio origen en 1992 al texto *"Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad"* en el que se concluye que la competitividad nacional está ligada a la interrelación entre educación, sector productivo y desarrollo tecnológico. Conviene resaltar también el texto que en 1996 presentó Jacques Delors a la UNESCO *"La educación encierra un tesoro"* en el que se afirma la educación como eje fundamental para el desarrollo y plantea la necesidad de promover cambios en la estructura del sistema educativo que lleve a construir énfasis en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Cfr. Caballero, 1999, pp. 63-71)

Estos informes han logrado tejer un *lugar común* para las reformas que en distintos países del mundo, incluido Colombia, se han venido dando. De hecho, un buen grupo de intelectuales ha estado de acuerdo en algunas de las conclusiones más gruesas y ha legitimado algunos cambios, relacionados sobre todo con la rápida desactualización del saber, con la necesidad de enfatizar las habilidades para el aprendizaje permanente, la necesidad de trabajar en valores, identidad y participación, entornos educativos abiertos y flexibles, redes de conocimiento, orientación de la educación hacia procesos educativos más personalizados, una mayor conciencia sobre los efectos de los procesos de auto-formación, necesidad de relaciones internacionales y procesos de flexibilidad curricular y administrativa entre otros.

En un contexto muy cercano a esta realidad de cambios culturales, de estudios y propuestas conceptuales sobre la necesidad de transformar el sistema educativo, incluso en la esfera de la educación superior, mediante los procesos de autoevaluación y acreditación, surge el Decreto 272 de 1998. Decreto que fue derogado posteriormente en el año 2003 mediante el Decreto 2566 y recuperado en su columna vertebral a través de la Resolución 1036 del 2004.

El Decreto 272 de 1998 fue un decreto de singular importancia para el grupo de académicos y de docentes que piensa y que se siente afectado por la educación. Trascendental por cuanto en primer lugar establece las condiciones básicas de funcionamiento de los programas de educación, en el marasmo de los múltiples y muchas veces pésimos programas académicos existentes en su momento. Este decreto se asumió como una luz en el túnel, de hecho causó una conmoción gigantesca en los programas del área de educación que existían, más de 1000, y permitió que de éstos fueran reconocidos con *acreditación previa* entre el año 1999 y 2000 cerca de 625. En segundo lugar, y de modo fundamental, el decreto logró construir un consenso, único hasta el momento, sobre la orientación que debían tener los programas del área de educación y sobre una serie de conceptos que no eran parte del imaginario de la educación superior. No es para nada ingenuo decir que regular la profesión docente con el eje fundante de la pedagogía fue su postulado más trascendental, puesto que lo pedagógico³ -entendido como se señala que lo ha propuesto Carlos Eduardo Vasco “*el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica*” (Forero, 1997, p. 17)- se ha convertido en cultura en un buen número de facultades de educación y se reconoce hoy de modo claro como el eje constitutivo de la profesión docente.

Esta definición, que para algunos es discutible por cuanto la formación del maestro bien podría estar apoyada en la psicología, en la sociología, o en la misma filosofía de la educación, ha permitido que se piense la labor del maestro en íntima relación con los procesos

de enseñanza y aprendizaje que ejerce y que han sido planteados por diversos autores. De igual forma, ha permitido que dicha labor se articule con los modelos pedagógicos, con las relaciones que la pedagogía puede establecer con otras disciplinas, pero sobre todo ha orientado y definido el lugar epistemológico desde donde dialoga y aporta el docente que el país desea formar. Sin duda que todo esto ha hecho que la práctica cotidiana pueda ser considerada laboratorio para la construcción de nuevo saber pedagógico.

El tiempo ha dado la razón a quienes consideraron que ese era un decreto bien concebido, ese consenso sobre la formación básica de los maestros logró que, en una distancia mediana, se hubieran incorporado de modo crítico en el medio educativo conceptos como el de educabilidad y enseñabilidad, investigación formativa, epistemología de la pedagogía, etcétera. No pretendo manifestar que tales conceptos no se trabajaran y pensarán en algunas universidades, el problema era que más allá de ser palabras de escritorio no se vislumbraban muchas veces de modo concreto en los proyectos educativos y en los currículos de los programas ofertados por las facultades de educación. Quiero hacer hincapié sobre algunos de estos conceptos.

2.1. El concepto de educabilidad ha sido rescatado de la pedagogía de Herbart y asumido como “*una disposición para la formación de la persona a partir de potencialidades inscritas en ella*” (p. 9). Desde allí se han trazado unas nuevas lógicas de formación que tienen claridad sobre los elementos formativos que cruzan de modo transversal todos los currículos y que afectan directamente la cultura interna del sujeto en su proceso de formación como hombre.

De hecho, se han tenido en cuenta los aspectos de los que habla Feroso para hacer viable la educabilidad: entenderla como una exigencia individual que es inalienable e irrenunciable, que no está a merced de la naturaleza, sino donde el sujeto es dueño de sí mismo para dirigir el camino de sus metas y en tal sentido



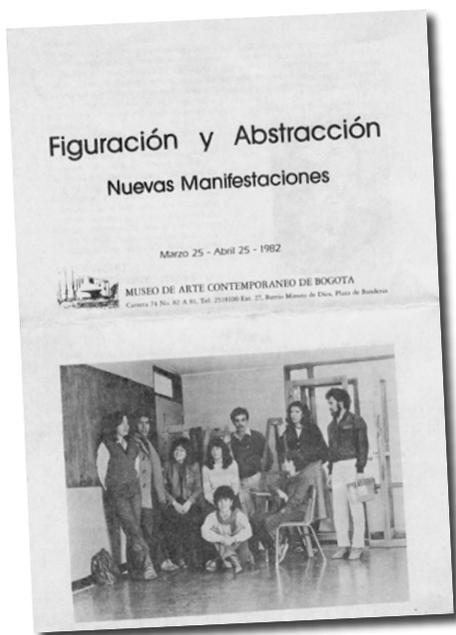
es también teleológica, es también dinámica por cuanto supone actividad y potencialidades que esperan pasar al acto, en palabras de Feroso: *“la educabilidad es necesaria, pues sin ella el hombre se vería privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización”* (1990, p. 237). No obstante, no se han olvidado bajo la égida de este concepto las preguntas sobre cómo conoce el sujeto y cuáles son las relaciones que se dan entre desarrollo y aprendizaje, planteamientos que son la base de la filosofía de la educación, las teorías de los valores o las investigaciones del desarrollo y del aprendizaje.

Algunas opciones sobre lo que se considera educable para el contexto actual se han ido imponiendo en los últimos años, fundamentalmente apoyadas en las peticiones de los informes de la UNESCO, tanto en el texto *“La educación encierra un tesoro”*, como en *“La agenda para el siglo XXI”*, sobre todo en la necesidad de educar para la comprensión, educar para la pregunta: en torno a la vida, a la familia, al contexto local y a la trascendencia, educar para el respeto del otro y de su saber, educar para aportar a la construcción de una sociedad del conocimiento, educar para aprender a aprender, educar para aprender a conocer, a hacer y a ser, educar para aprender a vivir juntos.



2.2. Otro concepto que encontró su lugar en los programas de educación reestructurados a partir del Decreto 272 fue el de enseñabilidad. Este siempre va de la mano de la educabilidad, aquí se enfrenta el problema de la enseñanza tanto en el fondo, la epistemología de la disciplina, como en el contenido de las disciplinas científicas, de modo que los saberes puedan ser apropiados de manera significativa. Para ello, conocer sobre una disciplina significa conocer su contenido y la lógica de su funcionamiento, es decir la historia de la disciplina, con sus problemas de contexto, y los obstáculos para posicionar tales saberes, pero también las estrategias usadas en la construcción de la disciplina, etcétera.

De hecho, es necesario considerar que en los últimos años las facultades de educación han dado algunas apuestas en la categoría de lo enseñable, sobre todo por procurar un saber pertinente y crítico, tanto en lo humano, como en lo tecnológico y en lo investigativo, e incluso en situar el saber de modo contextualizado y complejo, de manera que se asuma su papel social y antropológico en toda su extensión. Adicionalmente se ha hecho una apuesta por un saber que reinventa la identidad del sujeto, es decir, que asume al ser humano como posibilidad de ser y transformación en su propia identidad.



Esta doble dimensión de la educabilidad y la enseñabilidad de la educación ha permitido organizar currículos coherentes frente a la formación docente, de modo que no se sitúe la formación del maestro sólo en saberes teóricos o en unos procesos abstractos de acompañamiento, sino que ha demostrado la necesidad de construir esa tarea dialéctica entre saber y hacer que supone la labor del docente.

2.3. Los conceptos de epistemología e historia de la pedagogía han logrado mostrar que el saber del docente no es un saber construido sobre bases efímeras y de poca monta. Los docentes se han venido interesando en el reconocimiento del estatuto científico de su disciplina fundante, han tenido que entretener las relaciones epistémicas objeto-sujeto, teorías del conocimiento, teorías de la enseñanza, análisis históricos de los momentos en que han surgido las escuelas, los modelos y los paradigmas más sobresalientes del campo pedagógico. Este cruce entre historia y estatuto epistemológico de la disciplina ha logrado evidenciar un saber que se construye en el tiempo y con sujetos sociales reales, que se ha debatido largamente y con actores diversos en lo que Bourdieu llamaría el “campus”. Historia y epistemología le han dado soporte teórico a la formación del docente y le han preparado

para el debate con los diversos actores del campo educativo.

2.4. El cuarto concepto que desearía plantear es el de investigación formativa, tema que ha dejado de ser propiedad de unos cuantos sabios y se ha ido posicionado en todos los maestros como constitutivo de su carácter profesional. Para abordar este concepto quisiera señalar que la investigación formativa suele ser parte de una cultura investigativa, entendida como lo ha presentado Bernardo Restrepo: “*Comprende, como toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma*” (2005).

Sin duda el concepto de investigación formativa ha tenido muchas variables o focos, el tema ha sido trabajado por una buena serie de intelectuales; quisiera ofrecer la interpretación de Bernardo Restrepo, quien considera que:

En conclusión, según los usos encontrados en la literatura, el término “investigación formativa” tiene que ver con el concepto de “formación”, de dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso... tal formación se refiere a veces a sujetos, particularmente a estudiantes que son preparados, a través de las actividades desarrolladas en este tipo de indagación, para comprender y adelantar investigación científica; pero se refiere también, a veces, a la formación o estructuración o refinamiento de proyectos de investigación, y, finalmente, el término es referido también a la formación o transformación positiva de un programa o práctica durante la realización de uno u otra, como en el caso de la investigación-acción... (*Idem*).

La investigación formativa, entendida como esa serie de prácticas y teorías que permiten formar al estudiante para la investigación, y asumida en el contexto amplio de una cultura investigativa, ha generado no sólo que en los programas de educación se tenga claridad sobre el

papel del espíritu investigativo, sobre los métodos y estados del arte de la investigación en educación, sino también y sobre todo que se cuente con líneas de investigación, con proyectos socializados y validados, con publicaciones, que dan cuenta de un trabajo cada vez más riguroso. Los grupos de investigación han crecido sustancialmente en el campo educativo y muchos de ellos se encuentran actualmente engrosando las bases de datos de Colciencias y haciendo su camino para su reconocimiento o su categorización.

Para el desarrollo de esas prácticas de aprendizaje, ya sea en el orden de la enseñabilidad o de la educabilidad, se requiere la ayuda de un docente, pero es más conveniente encontrar alguien que más que *dicente* se convierta en un *magister*, no es fácil lograr un perfil de éste que se adecúe suficientemente.

3. APORTES PARA UN PERFIL

De hecho, son muchas las concepciones sobre el papel de la docencia y su formación. Deseo presentar la caracterización que se realizó el 5 de marzo de 2002 en las instalaciones de Compensar, cuando la Secretaría de Educación de Bogotá convocó a representantes de entidades involucradas en el tema educativo como decanos de educación, rectores, representantes de sindicatos e investigadores a participar en un taller con el propósito de hacer aportes para un perfil del maestro.

3.1 Dónde falla el perfil docente:

El trabajo partió de una pregunta inicial, ¿dónde falla actualmente el perfil del maestro?

Los participantes respondieron con una serie de ideas que fueron clasificadas con la participación de todos y categorizadas bajo un nombre específico. El resultado de dicho trabajo aparece en el siguiente listado:

A. Comunicación

Débil comunicación, y la que se da no es pertinente con el desarrollo del sujeto educativo.

B. Competitividad

No es evidente un nivel de competitividad en el gremio docente.

C. Formación académica en desuso

La formación es obsoleta tanto en sus procesos como en los contenidos.

Hay un exagerado enciclopedismo en la formación.

La formación disciplinar suele ser muy débil.

Al maestro se le forma para enseñar dentro de un aula.

No son fuertes sus conocimientos y acciones en pedagogía y didáctica.

Se da un uso de metodologías tradicionales para formar maestros.

Falta una mayor actualización en el tema disciplinar en que se formó.

D. Práctica pedagógica

No tiene clara una concepción de aprendizaje.

Demasiado énfasis en lo cognitivo.

No relaciona lo que pone a hacer a sus alumnos con lo que es deseable que aprendan.

La relación entre teoría y práctica profesional como educador no logra construirla.

Son los sabelotodos.

Poco interés en el desarrollo personal de sus alumnos.

Desconoce a sus interlocutores.

Impacto de la formación en el aula.

Crea dependencia en sus estudiantes.

E. Autonomía frente a la norma

Es acosado por normas regionales y nacionales.

Asume o rechaza acríticamente la reglamentación estatal.

F. Trabajo en Equipo

Poco trabajo en equipo.

Difícilmente logra aportar o apoyarse en un pensamiento colectivo.

Tiene problemas de interacción.

G. Actitud Investigativa

Reducido protagonismo científico e investigativo.
 No es investigador.
 Desde su formación el maestro no indaga en el pasado.
 Convierte el desempeño laboral en cotidianidad.
 No genera innovación en el aula.
 Posee muchas dificultades para elaborar conocimiento.
 Su desarrollo profesional se limita a lo que la norma dispone.
 Falta reflexión del quehacer pedagógico.
 Se mantienen en una estructura del hacer.
 Le falta creatividad para reinventar el futuro.

H. Descontextualización

No confronta su práctica pedagógica
 El maestro desconoce contextos sociales, económicos, políticos, históricos, culturales, etc. que rodean la realidad de sus alumnos.
 Desconoce su realidad y por tanto se le dificulta transformarla.
 Se mantiene ausente de la realidad del mundo de la vida.
 Incapacidad para llevar el conocimiento a la vida.
 Visión de país reducida.

I. Tradicionalista

Apego a la tradición.
 Estancamiento en el modelo de enseñanza dentro del aula.
 Demasiado compromiso con la ortodoxia.
 Repetidor de una práctica educativa mecánica.
 Falta de apertura al cambio.
 Poca capacidad de cambio.
 Poca actualización y en algunos casos se da rechazo al uso de nuevas tecnologías.
 Transmisor no recreador.

J. Autoestima

Baja autoestima.
 Desmotivación.
 Falta valorar su trabajo.

K. Compromiso

Escaso compromiso vital con la profesión.
 Bajo compromiso profesional.

L. Identidad

Falta de identidad con la profesión.
 Le falta tener identidad de su ser Maestro.
 No tienen claro un Proyecto de vida propio.
 Razones personales de ser maestro equívocas.
 No tienen claridad frente a su profesión.
 Tienen confusiones frente a su rol social.
 No conoce la estructura de la profesionalidad.
 No existe consenso sobre las competencias de quien enseña.

3.2 Ponderación de variables:

Sobre las categorías anteriores se hizo una valoración de los factores más importantes a la hora de construir un perfil del maestro. Cada asistente contaba con 100 puntos para dar valor a las 12 categorías y podía usarlos dando puntajes mayores o menores de acuerdo a como consideraba la importancia de cada categoría para la formación de los docentes. Entre las variables escogidas y la sumatoria de las calificaciones hechas se ofreció el resultado que aparece en la tabla No.1 (Ver página siguiente).

En un primer grupo, que de lejos marcó la diferencia respecto de otras categorías, se encontró la identidad, la formación y la práctica pedagógica. Sin duda, lo más sintomático e interesante fue poder constatar que la imagen e identidad es la más relevante de todas las características que hacen vital la formación de maestros, seducirlo en su opción de vida, volverlo sujeto con pertenencia y sentido de su responsabilidad educativa es vital. Incluso la segunda categoría va de la mano con la primera, toda vez que lo denominado como formación hace relación al saber fundante del maestro: la pedagogía, disciplina que le orienta de modo vital con su ser y con su hacer. Como un bloque compacto aparece que la práctica, es decir la experiencia de asumirse como docente en formación, es constitutivo de una profesión que no sólo sabe, sino que también hace. Se hace necesario resaltar estos tres factores iniciales

1	2	3	4	5	6	7	8
I IDENTIDAD	C FORMACIÓN	D PRÁCTICA	G INVESTIGAC.	H CONTEXTO	A COMUNICAC.	K COMPROM.	J AUTOESTIMA
495	440	404	250	180	154	141	130

Tabla No. 1

que de lejos constituyen el centro del perfil docente, pues no sólo la identidad sino también la columna de su ser pedagógico y de su saber disciplinar, lo mismo que de su hacer docente, se constituyen en una triada inexpugnable si se trata de formar buenos docentes concientes de su ser, de sus fundamentos y de su hacer.

En un segundo grupo se resaltó la necesidad de la investigación. Categoría que muestra un ascenso de su lugar en las competencias del docente, puesto que repetir en la sociedad del conocimiento es tanto como seguir escribiendo códigos en la época de la Internet. Rescatable al mismo tiempo que se entienda el aula de clase y la experiencia cotidiana como el laboratorio del docente para crear o innovar, en todo caso para evidenciar que se piensa el hacer y que con su escritura se socializa y resignifica la labor del maestro.

En un tercer grupo se urgió por el reconocimiento del contexto, la comunicación, el compromiso, la autoestima, y el trabajo en equipo. Un grupo que mezcla categorías relacionadas con la hermenéutica con categorías medianamente psicológicas. En cualquier caso este grupo pone de manifiesto que el gremio docente podría elegir de patrono a Hermes, mensajero de los dioses, especialista en reconocer el contexto en el que se habla, el modo como es necesario transmitir el mensaje, cartero capaz de hacer entender los designios de los nuevos dioses de nuestra cultura. Pero al mismo tiempo aparece con mediana relevancia la necesidad de asumir la labor docente con la mayor dedicación posible, con la suficiente autovaloración del papel del docente y

por supuesto con esa competencia laboral que exige la sociedad actual, el trabajo en equipo.

En un cuarto grupo se encontró la autonomía frente a la ley, la tradición y la competitividad. Grupo que recoge categorías que muestra la impronta que ofrece el proceso formativo llamado educabilidad, más que nuevas competencias en sí mismas, puesto que la formación con espíritu crítico hace libres y autónomos a los docentes frente a la ley, constantemente creativos y por su puesto competentes para afrontar los retos del siglo XXI.

3.3 Nuevas apuestas sobre el perfil docente:

Cada una de las anteriores variables se vertió en lenguaje de competencia, considerando ésta como “las características del comportamiento general de las personas que demuestran la aplicación del conocimiento, habilidades y actitudes que predicen el desempeño”. Adicionalmente a esta definición o descripción de cada una de las variables, se desglosan algunos enunciados que la especifican y la concretan. Al respecto, se han organizado dejando clara la mirada que el autor del artículo tiene sobre el problema y los puntos en los que se desea hacer énfasis por considerarlos prioritarios para un buen desempeño docente.

1. Identidad.

Conocimiento, convicción y coherencia entre el deber ser, el ser y el hacer de la profesión del educador, reconocida fundamentalmente en:

9	10	11	12
F EQUIPO	E AUTONOM.	I TRADIC.	B COMPETIT.
110	63	56	37

- Capacidad de identificar, comparar, y deducir dentro de su contexto intelectual
- Proyecto de vida acorde a la profesión de maestro
- Lectura positiva del rol social del maestro.
- Capacidad de poner en práctica los principios éticos de la profesión

2. Formación académica.

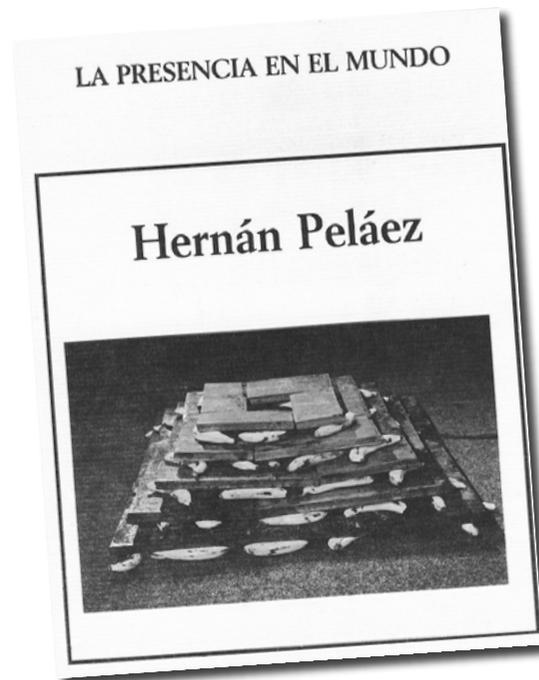
Formación académica profunda, con énfasis en la Pedagogía como ciencia fundante de la educación, capaz de evidenciar:

- Formación permanente y actualizada en el saber disciplinar y pedagógico
- Formación pedagógica orientada a la práctica en diversos contextos
- Formación humanística, social, cultural y multimedial
- Construcción de un pensamiento crítico y creativo
- Preparación para abordar el análisis de la problemática nacional e internacional

3. Práctica Pedagógica.

Lleva a cabo un conjunto de acciones en profunda relación con la teoría pedagógica, para lograr el proceso educativo, evidenciada en la posibilidad de:

- Generar teoría a partir de la práctica pedagógica
- Mantener un equilibrio entre la teoría y la práctica
- Percibir la práctica pedagógica como génesis de su desarrollo personal y social
- Reconocer desde la práctica pedagógica gran inquietud por lo que tiene que aprender y por lo que tiene que hacer
- Vivir la práctica pedagógica como una ocasión de gozo personal



- Desarrollar la práctica pedagógica apoyada en diversas metodologías y didácticas de las disciplinas
- Reconocer el impacto de la práctica pedagógica como evaluable en el desarrollo del educando

4. Actitud investigativa.

Convertir su praxis en objeto de análisis y cuestionamiento que lo lleve a mejorar los aprendizajes de los alumnos e incentivar en ellos el interés científico, de modo específico con:

- Documentación sistemática y periódica de procesos de mejoramiento que evidencie la pregunta, el método y los resultados en los aprendizajes de los alumnos

5. Interacción con el entorno.

Promotor de cambio y generador de participación activa, a partir del conocimiento de la realidad social, política, cultural, ambiental y económica, siendo capaz de mostrar:

- Existencia de proyectos pedagógicos interdisciplinarios e integrales, coherentes, y pertinentes con la realidad donde se desempeña

6. Comunicación.

Es capaz de interactuar desde los intereses y ciclos de los estudiantes con base en los diferentes códigos de la cultura de tal forma que contribuya al proceso de desarrollo y crecimiento mutuo de manera permanente, evidente en casos en que:

- Los estudiantes expresan satisfacción.
- Se observa espontaneidad en la participación.
- Respeta el uso de la palabra cuando hay diferencias.
- Promueve la autoevaluación compartida en la clase.
- Propicia procesos con intención de uso del lenguaje.
- Sistematizan los conversatorios.
- Los estudiantes y el docente argumentan sus puntos de vista.
- El docente propicia la participación estudiantil en eventos institucionales.
- Los estudiantes respetan las opiniones.
- Ofrece una constante retroalimentación a los trabajos de alumnos.
- Tiene cabida el error en la construcción de conceptos y parte de ellos para generar reflexión.
- Tiene dominio de la competencia lecto-escritural.
- Adecúa el discurso según los interlocutores y las situaciones.
- Sabe utilizar los instrumentos de apoyo a la comunicación.

7. Compromiso.

Responsabilidad y sentido de pertenencia frente a sí mismo, a su profesión y a la sociedad, evidente cuando:

- Planea, desarrolla y evalúa su acción pedagógica para proponer alternativas de mejoramiento.
- Toma y asume sus decisiones frente a sí mismo, a su profesión y a la sociedad.
- Promueve el cambio frente a problemáticas sociales.
- Participa, moviliza y contribuye al sector educativo.

8. Autoestima.

Conoce, valora y vive felizmente su ser y su hacer. Competencia que se reconoce cuando:

- Está atento a su presentación personal y en la organización de su espacio de trabajo.

- Convoca, organiza, promueve, y realiza proyectos.
- Se capacita permanentemente.
- Tiene proyectos y metas a corto y mediano plazo.
- Socializa su saber a través de escritos, charlas, redes.
- Demuestra capacidad de liderazgo.

9. Trabajo en equipo.

Participación responsable y compartida, fácil de reconocer cuando:

- Creo o participa de redes de maestros y estudiantes.
- Colabora en el intercambio de experiencias.
- Anima y participa en la ejecución y evaluación de proyectos colectivos de estudiantes y profesores.

10. Autonomía frente a la norma.

Conocimiento de la norma y su apropiación crítica, sobre todo cuando:

- Debate sobre la normatividad vigente, sus antecedentes y prospectivas.
- Es capaz de aportar en las propuestas de ajuste a la normatividad.

11. Apertura al cambio (no atado a lo tradicional).

Abierto al cambio y con actitud crítica frente al pasado y al presente, evidente cuando:

- Genera en sus estudiantes propuestas y desarrolla proyectos creativos.
- Reconstruye sus prácticas pedagógicas.
- Usa las nuevas tecnologías en el aula para mejorar los ambientes de aprendizaje.
- Pertenece a redes internacionales y nacionales.
- Convierte al estudiante en participante activo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Es capaz de crear o proponer adecuados textos y talleres críticos.

12. Competitividad.

Logra reconocimiento social porque es capaz de articular la oferta y la demanda en contextos específicos, situación que se percibe cuando:

- Trabaja interdisciplinariamente.
- Logra generar una alta demanda por su trabajo.
- Existe plena satisfacción del docente con el trabajo desarrollado y los resultados logrados.

- Logra un alto impacto en los alumnos, en términos de desarrollo de competencias básicas.
- El docente gestiona apoyos financieros y académicos.
- El docente presenta proyectos pedagógicos como alternativa de solución a situaciones problemáticas.

4. PREGUNTAS PARA CONTINUAR EL CAMINO

El contexto nacional e internacional, la exigencia que creó en su momento el Decreto 272 y su actualización en la Resolución 1036, lo mismo que la petición de las facultades de educación y el medio educativo que se ha acercado al perfil docente, pero sobre todo la incidencia de las políticas educativas del Estado, reglamentando temas como nuevo estatuto docente, escalafón docente, políticas de integración educativa, evaluación educativa, sistema de créditos, flexibilidad curricular, integración educación media-sector productivo-educación superior, apertura a profesionales no licenciados para ejercer la docencia, etcétera, manifiestan una serie de tensiones que dejan más preguntas que respuestas. Sobre todo en el modo como puede construirse un perfil docente donde la identidad, la calidad de la formación docentes y de sus práctica profesionales sean sustrato constitutivo para transformar el sistema educativo del país.

Finalmente, propongo algunas preguntas que en diálogo con algunos docentes de la Facultad de Educación de Uniminuto nos han puesto a pensar el tema de la formación de docentes y de su relación con el entorno educativo y la orientación de la política educativa:

1. ¿Cuáles y cómo son las políticas educativas que facilitan la construcción de una cultura política tanto en docentes como en estudiantes?
2. ¿Desde qué contextos y para qué proyectos educativos se construyen las políticas estatales de educación y su consiguiente reglamentación mediante decretos y resoluciones?
3. ¿Las concepciones de escuela, implícitas en las políticas educativas, hacen de ellas un espacio para la reinención de la enseñanza y el aprendizaje y para el desarrollo del ser humano, develan un modo particular de entender el perfil del docente?
4. ¿De qué modo se asumen las políticas educativas y qué impacto ejercen en la formación del maestro y de su desempeño en la escuela?
5. ¿Desde las facultades de educación y desde la formación del docente de qué manera puede armonizarse lo público y lo privado en la formación de los docentes?
6. ¿Desde qué políticas públicas está montada la cultura evaluativa y cómo favorece ella la formación del docente y su desempeño?
7. ¿Cómo actúa la política pública a la hora de su implementación y cuál es el impacto que ejerce sobre el perfil del docente?
8. ¿Hay una política pública congruente y capaz de generar una cultura de formación pertinente en el ámbito social y en el desempeño educativo?

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNNER José Joaquín (1999). América Latina al encuentro con el siglo XXI. DID-UNESCO.
- CABALLERO Piedad (1995). "La reforma educativa en Colombia" en Educación y Cultura, No.34. Marzo de 1995.
- CINDA. (1991) Docencia universitaria en América Latina: Ciclos básicos y evaluación. Estudio de casos. Santiago de Chile. Alfabetá impresores.
- CNA. (1998) Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Bogotá.
- CNA (1999). Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación. Bogotá.
- DELORS Jacques (1988). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO.
- FERMOSO, Paciano (1990). Teoría de la educación. Editorial Trillas.
- FLÓREZ Rafael (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill, Bogotá.
- FORERO, Fanny et al., (1999) "Educabilidad y enseñabilidad" en Pedagogía y Educación, CNA, Bogotá.
- HEBART, Juan Federico. Bosquejo para un curso de pedagogía, ICFES-MEN. Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá, Serie Calidad de la Educación, Número 1.
- NOT Louis. (1994) Las pedagogías del conocimiento. FCE. Bogotá.
- PNUD. (1998) Educación: La agenda para el siglo XXI. Hacia un desarrollo Humano. Bogotá. TM Editores.
- Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.
- RESTREPO Bernardo. "La investigación formativa", disponible en: www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca, recuperado el 2 de marzo de 2005.

NOTAS

- 1 Exámenes de Calidad de la Educación Superior.
- 2 Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- 3 El artículo 2 del Decreto 272 manifiesta: "Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente".