

EL CAMPO de la formación



Patricia Calonje Daly *

nir de la misma formación, el estatuto del maestro, el ejercicio de su oficio y la posibilidad de contribuir a la transformación de la formación de las actuales y futuras generaciones—, lo que permite calificarlos de esta manera. Porque están ante varias disyuntivas que, *grosso modo*, aún a riesgo de ser esquemática, reconocidos sus matices y variaciones, pueden ser clasificadas como dos grandes tendencias. Una, la que propugna por el mejoramiento de los programas de formación su

Difíciles y complejos resultan los retos que en los tiempos que corren le plantea el campo de la formación y cualificación docente en el país a las instituciones de Educación Superior del país.¹

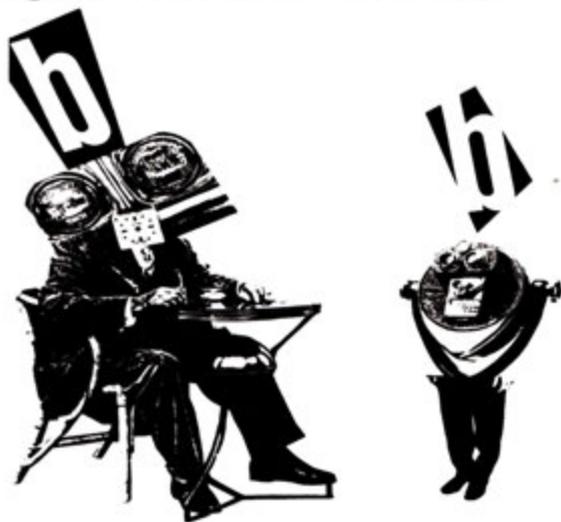
Y es precisamente el reconocimiento de todo lo que está en juego —el presente y el porve-

1. La asignación por parte de la Ley General de Educación (Decreto 115 de 1994) a las instituciones de Educación Superior que tengan facultades de Educación o unidades académicas que hagan las veces, de la orientación y desarrollo de los programas de formación y cualificación de maestros, le confiere aún más vigencia a las responsabilidades que en este sentido tienen actualmente éstas en el país.

* Profesora Titular Instituto de Pedagogía Universidad del Valle



continuada



voca precisamente es su problematización para estar en condiciones de construir en forma conceptual y práctica otros modos distintos de entenderla y abordarla.

Mientras que en la primera tendencia se propugna por la introducción de ajustes y adecuaciones a un modelo que aboga por la instrumentalización y la mecanización de la formación, del quehacer del maestro y de los procesos de conocimiento y por la reducción de la enseñanza a la condición de tecnologías o procedimientos, en la segunda se

propone un cambio radical de perspectiva no sólo en la manera de pensar estos problemas sino de concebirlos. Este cambio de plano en el análisis se deriva de la convicción de configurar un ordenamiento nuevo del problema de la formación, desde el cual puedan ser relevados elementos que, por la fuerza y el arraigo en unas determinadas condiciones sociales e históricas del modelo dominante, han sido objeto de exclusión o reducción. Representa el esfuerzo por construir alternativas de reflexión que se produzcan

desde escenarios conceptuales fundamentados en presupuestos diferentes, esfuerzo que se justifica plenamente en tanto representa la ocasión para generar la lectura crítica de los conceptos de manera que se puedan ir construyendo nuevos modos de pensar los problemas.

El hecho de no buscar alternativas de explicación en el mismo plano de análisis supone dar un paso adelante que permita poner en duda viejas certezas y estabilidades y que hagan aflorar y configurarse como preguntas pequeños esbozos de inquietudes por largo tiempo acalladas o ni siquiera sospechadas. Representa al mismo tiempo abrir la posibilidad a la emergencia de preguntas que comienzan a ser contestadas, cuya elaboración requiere un trabajo de largo aliento. Implica igualmente la búsqueda de nuevos significados de los problemas, su especificación y configuración.



puesta en movimiento y valoración y la construcción de posiciones desde las que pueda ser recreada su discusión en contextos que permitan la renovación de lo ha sido puesto en cuestión.

Teniendo en cuenta lo planteado, se comprende entonces que uno de los retos que tienen no sólo las instituciones de Educación Superior sino todos los que trabajamos en el campo de la formación docente, esté en abordar el problema de los conceptos que le son constitutivos, de lo que ellos significan y de las connotaciones que adquieren según los contextos en que sean utilizados.² En el campo de la educación y de la pedagogía en particular, ésta es una tarea ingente que permite comprender cómo todos los conceptos, por tener un origen histórico, están asociados a una forma particular de concebir la formación, el maestro, el enseñar, el aprender, el conocimiento, la educación, la escuela. Para quienes compartimos esta manera de pensar, es claro que este reto tiene visos de gran complejidad y

dificultad. Porque no se trata simplemente, como muchos lo han interpretado, de sustituir unas palabras por otras, bien sea para estar a tono con las teorías que están en boga o para hacerse la ilusión de que las cosas han cambiado, así en el fondo sigan lo mismo. Se requiere, por el contrario, producir un cambio de sensibilidad para aproximarse a los problemas y para examinarlos. Dotar de nuevos sentidos unos conceptos equivale, dar un salto cualitativo, producir rupturas que abran el camino al surgimiento de otras construcciones teóricas mediante la generación de un contexto de conocimiento que surge a partir de una determinada producción de sentido.

Pero vale la pena señalar además que no es cualquier tipo de cuestionamiento el que se propone, pues lo que está en juego es precisamente la posibilidad de plantear el problema de la formación de los maestros desde la perspectiva pedagógica. La razón fundamental para hacerlo no es otra que reclamar para la pedagogía el derecho que tiene de hacerlo, en tanto ha sido la disciplina que históricamente ha llegado a configurar un



saber al ocuparse del estudio de la formación del hombre en el contexto de una sociedad y de una cultura y "(...) de la formación que tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumnos" Zuluaga (1987:30). La contribución de esta disciplina a la conceptualización, aplicación y experimentación de la enseñanza en sus más diversas dimensiones,

2. Una ampliación de este tema, que es un intento por contribuir a la reflexión del concepto de programa de cualificación, puede ser consultada en: Calonje, Patricia, « El concepto de Programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente.» publicado en la revista *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*. Bogotá, Número 11, Volúmen 4(1), Enero-Abril de 1996. pp 89-111.



es la que le permite emprender esta indagación, —indagación que debe ser asumida plenamente por las Facultades de Educación, los Institutos de Pedagogía y demás instituciones formadoras de maestros—. No puede dejar de reconocerse la importancia de esta contribución pues es desde ella la pedagogía, en tanto disciplina en construcción, puede ir logrando su consolidación como cuerpo autónomo de saberes y actividades. Ello se justifica aún más cuando se comprende la relación fundamental que hay entre la construcción de los conceptos propios de

una disciplina y su desarrollo. (Benveniste 1974). Si la existencia de una ciencia o de una disciplina sólo se logra en la medida en que logre dar surgimiento y consolidar unos conceptos, entonces se puede reconocer como legítimo el esfuerzo para contribuir a la definición de un cuerpo de conceptos, de unos métodos y de unos modelos propios para la pedagogía.

Es esta una tarea que debe reclamar para sí la pedagogía porque la producción de sentido se produce en este campo cuando precisamente indaga por problemas que puede reclamar como del ámbito de su competencia, como son, por ejemplo, para no citar sino algunos, producir conceptualizaciones capaces de oponerse al eficientismo o al tecnicismo imperantes en el campo de la educación, o poner en evidencia las limitaciones y problemas de propuestas que reducen la condición del maestro a la de un simple administrador de procesos.

En todo caso, aunque las preguntas que se pueden formular desde la perspectiva peda-

gógica en relación con el campo de la formación y cualificación del docente son múltiples y variadas, si sería deseable que al menos algunas de ellas apuntaran a la reflexión de un asunto crucial como es el del papel que pueden cumplir las denominadas "formación inicial" y "continua" en una sociedad como la colombiana, en donde coexisten diversas formas de vida y, por ende, múltiples maneras de educar. Esta consideración obligaría a reconocer la escuela como uno de los lugares posibles de educación y no simplemente como el único. Desde este enfoque, las instituciones de educación superior serían uno de los lugares de formación de los maestros, lugares privilegiados pero no los únicos.

Ahora bien, es precisamente en razón a lo que se revela en todo este trabajo lo que hace indispensable adoptar una perspectiva que al cuestionar las concepciones y al indagar por el sentido de los conceptos constitutivos del campo de la formación docente, haga posible la comprensión de los efectos y las consecuencias que tiene su naturalización y neutralización.

La mirada desde otro plano de análisis puede ayudar a comprender cómo, particularmente en el campo de la educación y la pedagogía, ciertas

nociones que tienen el carácter de construcciones culturales por el hecho de ser producto de objetivaciones elaboradas por una cultura determinada en contextos sociales específicos, llegan a ser naturalizadas. Najnanovich (1996:44). No hay que olvidar que esta tendencia a naturalizar es tan fuerte que ha llevado a que la relación pedagógica y el trabajo del maestro en el contexto de la enseñanza al ser objeto de reducciones hayan sido simplificados e instrumentalizados.

Este proceso de naturalización, o para decirlo más precisamente de lexicalización, lleva a aceptar el uso de determinados conceptos olvidando su carácter histórico y convencional. Al ser borrados su origen y su carácter artificial, los términos se convierten en algo natural, produciéndose la ilusión de su existencia desde el mismo principio de los tiempos. La naturalización, por ejemplo, de términos como capacitación, actualización, perfeccionamiento y de otros tantos, ha impedido en buena medida la emergencia de preguntas que permitan reconocer su carácter histórico y convencional. Son también los efectos de la naturalización los que han obstaculizado la comprensión de las consecuencias de la aplicación en el país desde hace varias décadas del modelo de capacitación. Afortunadamente, han comenzado a aflorar en el país estudios desde los que se intenta mostrar el agotamiento del modelo de capacitación y des-



de los cuales se proponen nuevos conceptos y propuestas para el campo de la formación docente.³

El problema está precisamente en que la importancia dada a ciertos términos no cesa con la utilización mecánica de otros que los sustituyan. Sobre todo porque siguen subsistiendo las concepciones en que están soportados los términos substituidos. No se puede olvidar que conceptos como capacitación, actualización y otros están ligados a determinadas formas de concebir el maestro, el enseñar, el aprender y sus relaciones con el conocimiento y que se sigue aferrado a ellas pese al cambio aparente de términos. Son las naturalizaciones de estos conceptos las que requieren ser estudiadas y desmontadas como una de las



3. Para una ampliación de este tema puede ser consultado el artículo elaborado por los profesores Alberto Martínez y María del Pilar Unda titulado: "El Maestro: Sujeto de Saber en las prácticas de cualificación". Ponencia presentada en el primer Seminario-Taller sobre Formación de Educadores, convocado por la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca en Noviembre de 1995. Proyecto Red de Cualificación de Educadores en ejercicio. - RED-CEE-.



formas de elucidar plenamente las concepciones que les subyacen. Lo que se urge comprender en toda su dimensión es que el uso de determinados términos no es algo casual y que así sean sustituidos de manera mecánica por otros en el afán de alentar la ilusión del cambio —como quien se pone un vestido en lugar de otro para dar una apariencia diferente—, ello no necesariamente implica una renuncia a las concepciones en que éstos están soportados.

La comprensión del concepto de actualización, por ejemplo, pasa primero que todo por examinar la connotación dominante que tiene en nuestro medio, no necesariamente asociada con su origen etimológico. Si se indaga su etimología se encuentra que alude a "hacer actual" o "ponerse al día". Sólo que el problema en este caso está en el sentido que se le ha conferido desde la práctica cotidiana al hacer actual pues con su empleo en el campo de la formación docente se quiere indicar la necesidad de dar un carácter de actualidad a algo que está en el sujeto, en este caso los conocimientos. En la manera como se emplea este término desde el sentido común, alguien se actualiza cuando "se pone al día en lo que sabe" o cuando "refresca lo que sabe". Con las dos expresiones se está indicando una operación de sustitución que permite agregar unos conocimientos a otros ya existentes. El problema está en que a esta visión de actualización subyace la idea de la sumatoria de unos



conocimientos que se agregan a otros y de un sujeto que los recibe. Lo que sugiere el concepto de actualización es precisamente esto y no un proceso de elaboración, prevaleciendo la idea de la enseñanza como transmisión de conocimientos a la vez que se niega la posibilidad de pensarla como un proceso de producción de sentido. El uso del concepto actualización impide hablar de una relación del hombre con los saberes en la que, suscitada la reflexión sobre un tema o problema, puedan ser afianzados o transformados unos conocimientos. Lo que de plano también se está negando es la conservación de los conceptos o la eventual producción de nuevos conceptos que adquirirán este carácter debido precisamente a la transformación de que son objeto los primeros. La naturalización del concepto ha hecho olvidar que la formación supone un trabajo sobre sí mismo, sobre las representaciones y las actuaciones en las que participan activamente, tanto el que forma como el que se forma.

Es indudable que lo aquí presentado como un primer esbozo del análisis de la actualización puede ser realizado *in extenso* tanto con este como con otros conceptos. Lo que realmente cuenta es que las instituciones formadoras de maestros puedan contribuir a la generación de una formación docente de nuevo tipo desde la cual se revalorice y reivindique su estatuto y su oficio, así como su papel en la enseñanza y en los procesos sociales y culturales. Aunque las maneras de encararlos pueden ser variadas

podría pensarse en alentar la constitución y consolidación de muy diversos procesos de indagación que, en vez de plantearse el mejoramiento de los modelos existentes o la introducción de adecuaciones o ajustes, puedan construir una manera distinta de aproximarse a los problemas que constituyen el campo de la formación docente. Es particularmente el examen concienzudo de esta problemática lo que de muchas maneras nos conmina —al menos a los que estamos empeñados en alentar la construcción de una formación docente de nuevo tipo— a convertir las prácticas de formación en objetos de estudio para problematizarlas y para comprender en toda su dimensión el sentido, el alcance y los efectos de las propuestas impulsadas en el país, desde el surgimiento del denominado modelo de capacitación.



Frente al dilema actual que se le plantea a todas las instituciones formadoras de docentes en el país, de proponer la teoría educativa y el tipo de formación más conveniente a impulsar, lo más productivo es el impulso que puedan darle a la investigación pedagógica y educativa y a todo tipo de indagaciones y elaboraciones conceptuales sobre el problema de la formación. Todo esto se constituye de por sí en un elemento formativo, porque supone el

reto de pensar en unos conceptos ejes y de aproximarse al conocimiento y análisis de unos problemas cruciales para la formación de maestros y para el desarrollo de la pedagogía en el país.

En este sentido, si de lo que se trata es de cuestionar las concepciones que sustentan este campo, las instituciones de educación superior y todos aquellos con posibilidades y condiciones para incidir en él, deben generar y asumir plenamente rupturas radicales con la manera como han sido concebidos los procesos de lo que se ha llamado hasta ahora el perfeccionamiento, la actualización y la capacitación de docentes. Así podrán llegar a comprender la importancia de considerar los efectos y consecuencias que puedan llegar a tener las decisiones, movimientos y desplazamientos que suscite la reconceptualización de estos problemas en la vida de los maestros,

en el mundo escolar, en las escuelas y, lo que es más importante, en su presente y porvenir.

Es este examen el que puede permitirles no sólo a las instituciones de educación superior sino a las normales, a los maestros y a otras entidades que trabajan en el campo de la formación docente, comprender todo lo que está en juego y llegar a valorar la complejidad de los retos que hay por encarar, si quieren realmente participar en la construcción de una formación para los maestros de nuevo tipo. No podría ser de otra manera si se reconoce la importancia que tiene la problematización y reconceptualización de las orientaciones y los presupuestos que fundamentan la formación docente como una de las condiciones para construir nuevos horizontes educativos y culturales para este campo y, por ende, para los maestros, que surjan a partir del estudio del origen y de la constitución de los problemas y que den lugar a la aparición de actitudes y hábitos que propugnen por el cultivo del estudio de problemas particularmente significativos para el magisterio.

HACIA LA PROBLEMATIZACIÓN Y RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA⁴

Hechas estas consideraciones, necesarias y fundamentales, es preciso aclarar que en este tra-



bajo se aborda la discusión de la formación continua no por que se desconozca el valor de la reflexión de otros problemas sino por la vigencia contemporánea y la actualidad que tiene en el país la discusión de un tema que puede considerarse como un eje constitutivo de la problemática educativa y pedagógica.

Ahora bien, para comprender la magnitud y la naturaleza de los retos ya mencionados no hay sino que indagar sobre los problemas que afectan el campo de la formación y de la cualificación de docentes, bien sea que se trate de lo que se conoce como formación inicial o como formación continua. En este sentido, los hallazgos de algunas investigaciones e informes adelantados en el país en las dos últimas décadas son concluyentes en cuanto a la necesidad de proponer otras miradas que puedan romper definitivamente con las orientaciones y los principios en los que se fundamentan los modelos tradicionales.

Es indudable que la configuración en Colombia de procesos de democratización y modernización y de una nueva constitución política y la reestructuración del sistema educativo, ha dado lugar al surgimiento de nuevos retos para las instituciones educativas. De la misma manera, los análisis y conclusiones sobre los nuevos paradigmas educativos y de formación pedagógica producidos por las Misiones de Ciencia y Tecnología, de Modernización de la Educación Superior y de la de Ciencia, Educación y Desarrollo más conocida como la "Misión de los Sabios", apuntan a señalar todas ellas la necesidad de reflexionar sobre el problema de la formación de maestros.

4. Algunos de los desarrollos sobre la formación continua han sido tomados para su reelaboración del ensayo: Calonje, Patricia «Lineamientos para la creación de un Programa de Educación Permanente de la Facultad de Educación.» Cali, Facultad de Educación, Universidad del Valle. Documento Universitario. 25 páginas. Enero de 1994.

La importancia que cobra cada vez más en nuestro país la consolidación de una estructura científica y tecnológica, vinculada intrínsecamente a su desarrollo social y económico, a la vez que la constitución de las bases que propicien un clima favorable a la formación de una actitud científica y de civilidad en los individuos, permite sopesar la dificultad y la complejidad de los retos que se le plantean a instituciones formadoras precisamente por el papel que están llamadas a jugar. Es por esto que la posibilidad de tener una mayor inserción e injerencia en los problemas educativos y sociales de la región y del país y lograr una mayor apertura e integración al mundo exterior, pasa por propiciar cambios importantes en la formación de un pensamiento que estimule la modernidad en el país. (Pinilla, 1990:123).

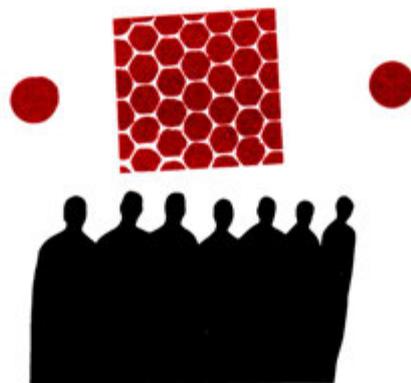
En el marco de estas consideraciones, la reestructuración de las Facultades de Educación, y en general, de las instituciones formadoras de docentes se impone como una condición necesaria para su replanteamiento y para lograr una renovada participación en los procesos de formación y cualificación de maestros. En esta perspectiva, resulta pertinente preguntarse por el sentido de dicha transformación, la cual está estrechamente relacionada con las razones de su existencia en el medio universitario, en la vida social y cultural de la sociedad colombiana, y ligada con la formación, la escolaridad, con otras realidades, prácticas e instituciones propias de una sociedad tan heterogénea en su desarrollo y en su vida cultural y social como la colombiana.



Habría que reconocer igualmente, como elementos de la discusión, la historia y trayectoria de las Facultades, las líneas de trabajo que han predominado y predominan y sus desarrollos, los problemas y los cambios operados, la pertinencia de las políticas académicas y administrativas vigentes y las maneras como son articuladas y los rasgos de una posible transformación, si es que ha sido propuesta o si al menos se vislumbra. En estas condiciones, la presentación de propuestas, cualesquiera que ellas sean, presupone partir de lo ya existente para incorporarlo como aspecto sustantivo de lo prospectado.

De otra parte, si la vida institucional es en una determinada coyuntura la expresión de problemas subjetivos y objetivos que están estrechamente ligados, no pueden dejarse de lado en el análisis aspectos tan significativos para la comprensión del funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes como el carácter de las relaciones sociales generadas en su interior y las distintas mediaciones que actúan entre las determinaciones objetivas y las prácticas.

Desde una perspectiva social y cultural es clave también el análisis de las relaciones que sostienen las instituciones de educación superior y, particularmente, sus facultades de educación, con otras instituciones escolares.



Esta aproximación puede indicar el grado de control que las primeras ejercen sobre lo pedagógico y lo educativo y sus posibilidades de participación, dada una determinada correlación de fuerzas. El que puedan o no ejercer un liderazgo en este terreno dependerá de las posiciones que adopten al interior de cada universidad, en el contexto global de la sociedad, del reconocimiento y de la real autonomía relativa que puedan llegar a adquirir a partir de la calidad de sus realizaciones académicas. Todo este trabajo ha de estar precedido de una búsqueda que permita una redefinición y ampliación de sus objetos de trabajo.

Este análisis es fundamental para encarar los retos que tienen las Facultades de Educación y, en general, las instituciones de Educación Superior en el campo de la formación docente. Para que puedan tener un papel más relevante del que han tenido, tendrán que examinar en qué medida se han ocupado de estudiar los problemas educativos y pedagógicos contemporáneos de la sociedad colombiana y si aquellos que se revelan como prioritarios han sido su permanente preocupación.

Planteadas así las cosas, estas instituciones tienen en sus manos la capacidad de dar respuesta a los requerimientos que plantea la formación de maestros en ejercicio. Pero es bueno decirlo, la respuesta depende de las posiciones que puedan adoptar pues sólo a ellas les compete definir su presente y su porvenir, plantearse retos posibles y definir los distintos mecanismos y estrategias para lograr su propia transformación e impulsar así la del campo de la formación de maestros. En esta misma perspectiva, tendrá que trabajar ardua-

mente para propiciar la construcción de relaciones con maestros en ejercicio, con los futuros maestros, con profesores y profesionales de distintas disciplinas para fomentar una comprensión amplia y profunda del problema de la formación, así no sea reconocida inicialmente su dimensión pedagógica.

Una de las mayores contribuciones que pueden hacer también estas instituciones en tanto formadoras de maestros, es la de fomentar la investigación educativa y pedagógica y el estudio de aquellas categorías conceptuales que son claves para la comprensión de lo educativo: los fines de la educación, el sujeto que se pretende formar, la formación y los procesos que le son constitutivos, las experiencias educativas y los distintos contextos en que son realizadas, los métodos, estrategias y procedimientos pedagógicos que los soportan y el tipo de relaciones a que dan lugar, los modelos pedagógicos y las regulaciones que les son propias. En conclusión, se trata de generar una identidad teórica en lo pedagógico que permita a docentes y educadores agruparse como una comunidad científica e intelectual a partir de una conceptualización integral de lo educativo.

Si la opción de las Facultades de Educación así como de otras instituciones formadoras de maestros es pensar la formación de maestros desde otra perspectiva distinta a la que plantea el conocimiento como trasvase de información, están obligadas a considerar las implicaciones que conlleva concebir este concepto vinculado a la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento. Y es precisamente aquí que conviene llamar la atención sobre



un aspecto fundamental para la reflexión como es la de emprender la reconceptualización de la formación continuada desde una perspectiva diferente a la que tradicionalmente ha sido pensada.

Se requiere adoptar una perspectiva diferente que permita concebirla sin las reducciones de que ha sido objeto, es decir sin que tenga que ser asumida como "un proceso que permite introducir correctivos destinados a mejorar el trabajo del maestro y los procesos de enseñanza, para "precisamente para evitar continuar concibiéndola como el conjunto de programas en la mayor de las veces puntuales o residuales, que no aseguran una continuidad al proceso formativo del maestro y que tampoco permiten el establecimiento de relaciones entre las diferentes dimensiones de la formación. La naturalización de que también ha sido objeto el concepto de formación continuada ha hecho olvidar que es un proceso que se lleva a cabo a través de relaciones con otros en condiciones y en contextos concretos. Ha impedido pensarla como un proceso en incesante movimiento, continuamente renovado, estrechamente vinculada a permanentes desplazamientos en tanto la construcción de cualquier saber, incluido el saber pedagógico, está hecha precisamente de separaciones y rupturas. (si la cualificación es entendida como una no-



ción que siempre es susceptible de ser objeto de un despliegue crítico y con posibilidades de ser indagada).

Ahora bien, para pensar la formación continuada desde otra perspectiva, resulta conveniente, tal como lo proponen Martínez y Unda (1995:6), concebirla ligada al concepto de cualificación. Es este un aporte valioso porque hace posible concebir la formación continuada sin que pueda ser objeto de las reducciones ya

mencionadas. La cualificación es entendida desde estos autores "como la puesta en marcha de procesos en los que participen maestros, que a través de distintos proyectos -investigación, innovación, experimentación, escritura, alternativos- se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura" Martínez y Unda (1995:8).

En este sentido y también desde lo aquí planteado, los vínculos de la formación continuada y de la cualificación pueden ser enriquecidos si hay una real contribución a una mayor elaboración del concepto de cualificación. Es allá a donde deben dirigir parte de sus esfuerzos tanto las instituciones formadoras de docentes como lo que trabajamos en este campo.

Una de las maneras de enriquecer la posición de los autores mencionados en relación con el concepto de cualificación es concibiéndola como el conjunto de experiencias y de procesos que le permitan al maestro pensar y actuar pedagógicamente al estar en contacto con

un conjunto de experiencias que además de ofrecerle un conocimiento amplio de la pedagogía como disciplina teórica y práctica, propician el conocimiento y el análisis de diversas experiencias educativas. " (...) Tiene que ver tanto con un programa de estudios como con todos aquellos aspectos que inciden en su configuración: la cultura, las experiencias de los sujetos, las prácticas institucionales, los cuerpos de poder y sus decisiones. La cualificación de maestros favorece además la reflexión sobre los valores, derechos y deberes que atañen a los docentes en tanto actores públicos, sujetos de autoridad y de derechos."⁵

Desde esta concepción de la cualificación del maestro, se quiere resaltar el valor que la acción reflexiva y la producción de conceptos tienen en el campo educativo. Esta es una manera de reconocer la diversidad conceptual de la teoría pedagógica y de enriquecer la formación de docentes y educadores. Como el sentido de acción social del quehacer del maestro no se puede reducir a un saber hacer ni se limita al reconocimiento de sus aspectos operativos, se propone también concebir la cualificación como un campo desde el cual pueden ser formuladas o respondidas preguntas cruciales para la Educación y la Pedagogía. Por eso desde este campo se pretenden alentar todas aquellas reflexiones que amplíen la comprensión del enseñar, del aprender, del maestro, de la relación pedagógica así como de otros problemas educativos y pedagógicos.

Además de lo anterior, se reconoce también la importancia social del quehacer del maestro y la necesidad de contribuir a forjar su identidad intelectual y cultural a partir de las preguntas y elaboraciones que quiere suscitar en torno a los problemas educativos y pedagógicos.



cos. Consecuente con esto, la cualificación ha de proporcionar, los medios adecuados para que tanto los maestros en formación como aquellos en ejercicio puedan acceder a las comprensión y orientación de sus discursos y prácticas a través de trabajos individuales y colectivos. Para hacerlo posible se plantea como un conjunto de propuestas pedagógicas y educativas dirigidas a cualquier maestro que tenga el deseo de apoyar y consolidar

proyectos pedagógicos.

Esta manera de concebir la cualificación de maestros representa hasta cierto punto la garantía de una vinculación real entre aquellos que trabajen en las escuelas, los que se formen en las normales y los que frecuenten las universidades en cualquiera de sus modalidades y niveles. Se trataría con esto de fortalecer y consolidar el establecimiento de vínculos entre maestros y profesores universitarios, estudiantes de pregrado y posgrado para el intercambio de experiencias y sobre todo para comenzar la investigación sobre el saber de las prácticas pedagógicas, saber que ha de ser construido en común por maestros y sus formadores.

5. Cf. • Calonje, Patricia, Fayad, Javier y Quiceno, Humberto. • La Subdirección Pedagógica y su papel en la Formación Pedagógica. Call, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Documento Universitario sin publicar. Call, Diciembre de 1995. 6 páginas.

Desde la visión aquí planteada, la cualificación del maestro cubre un amplio abanico de actividades de formación que han de convertirse en un constante aliciente para dar respuestas originales a los problemas educativos y pedagógicos que enfrenta y para iniciar una larga serie de rupturas con la neutralidad y la naturalidad pedagógica. Por eso es tan importante la creación de las condiciones requeridas para estudiar el desarrollo de las experiencias educativas y la forma como han afectado los sujetos y las instituciones del pasado y cómo afectan los del presente. Esto permite mostrar, por ejemplo, cómo la formación al igual que otros conceptos, no han sido siempre los mismos puesto que precisamente han variado históricamente la teoría o teorías que los sustentan y las maneras como han sido pensados y practicados.

El concepto de cualificación alude también a la configuración de una voluntad autónoma de formación en el maestro puesto que desde él se postula la consigna de éste como autor de su propia formación a partir de toda una serie de relaciones e interrelaciones que vaya instituyendo en su trabajo y en la vida al practicar una pedagogía en continua creación, con ensayos, errores y confrontaciones. Por ello desde la cualificación han de ser alentadas todo tipo de experiencias pedagógicas que fomenten la creación de canales de comunicación y discusión, que reconozcan la importancia que tienen en la cualificación de los maestros otros ámbitos e instancias de formación tales como grupos y redes de maestros y otras formas de agrupación que puedan surgir que fomenten y valoren la creatividad, las iniciativas, la imagi-



nación, la elaboración de metodologías, la constante interrogación frente a los problemas que viven cotidianamente.

Ahora bien, es claro que se requieren unas condiciones favorables para la expresión de estas condiciones. Por ello la cualificación ha de ser concebida como el conjunto de experiencias, de procesos, desde los que se puede contribuir a darle sentido a unas nuevas maneras de ser maestro. Así entendida, representa la posibilidad de iniciar o continuar indagaciones encaminadas a hacer realidad otras maneras de formar, de ir construyendo respuestas que constituyan un esfuerzo por reconocer las complejas y difíciles transformaciones que supone su realización así como las rupturas que necesariamente ha de suscitar.

La cualificación supone abrirse a nuevos tiempos y espacios para incentivar la continuidad o el surgimiento de experiencias significativas realizadas en distintos contextos sociales y culturales que incluyan la participación de maestros de muy diversas características y procedencias y cuyo trabajo esté orientado a la creación de nuevas estrategias, metodologías y propuestas pedagógicas. Desde esta manera de concebir la cualificación de maestros, se reconoce la diversidad que, en vez de empobrecer enriquece la perspectiva adoptada. Con esto lo que se está relievando es el

conjunto de relaciones y de vínculos de trabajo y de vida que el maestro puede ir instituyendo a medida que se cualifica.

Al concebir la cualificación de maestros como una multiplicidad de escenarios que pueden albergar una ilimitada posibilidad de vínculos, quiero destacar el significado que tiene para los maestros poder relacionarse con una diversidad de propuestas que les permitan quebrar la situación de aislamiento en la que han vivido y todavía viven para facilitar la creación y el desarrollo, por muy diversos medios y a través del contacto con integrantes de otras actividades, disciplinas y sectores, de propuestas pedagógicas



o educativas. Los proyectos pedagógicos serían alternativas signadas por el riesgo, propuestas que trazan nuevos rumbos y que trascienden los límites de las instituciones en el sentido en que se apoyan en recursos y en estrategias muy diversos.

Finalmente lo más importante es aceptar que con el reconocimiento de múltiples espacios y posibilidades que pueden ser creados al emprender acciones como las enunciadas, se pueden configurar condiciones para formar maestros que puedan y sepan enfrentar los problemas que plantea una sociedad en permanente transformación y que estén en capacidad de encarar y asumir las dificultades que plantea el presente como una condición para construir el futuro.

BIBLIOGRAFIA

CALONJE, Patricia. "El concepto de Programa: Una idea en construcción: en la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente". En *Enfoques Pedagógicos*. Serie Internacional, número 11. Volumen 4(1), enero-abril de 1994, pp. 89-111.

CALONJE, Patricia. "Lineamientos para la creación de un Programa de Educación Permanente de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle". Universidad del Valle, Cali. Documento universitario 1994, 32 páginas.

FERRY, Giles. El trayecto de la formación. *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós Educador, 1991.

IMBERNON, Francisco. *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós, 1992.

MARTÍNEZ, Alberto, UNDA, María del Pilar. *El maestro: Un sujeto de saber en las prácticas de cualificación*. Bogotá, Ponencia

presentada al Primer Seminario-Taller sobre Formación de Educadores. Noviembre de 1995.

NAJMANOVICH, Denise: "El Lenguaje de los Vínculos. De la Independencia absoluta a la autonomía relativa". En *Redes*. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Elina Dabas y Denise Najmanovich (compiladoras) Barcelona, Paidós, 1995.

TRILLA, Jaune: *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos, ciudad educativa*. Barcelona Anthropos, Editorial del Hombre, 1993.

ZULUAGA, Olga Lucía: *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987.