

FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA. ARQUEOLOGÍA DE LA POLÍTICA PÚBLICA Y DEL ESCENARIO INTERNACIONAL

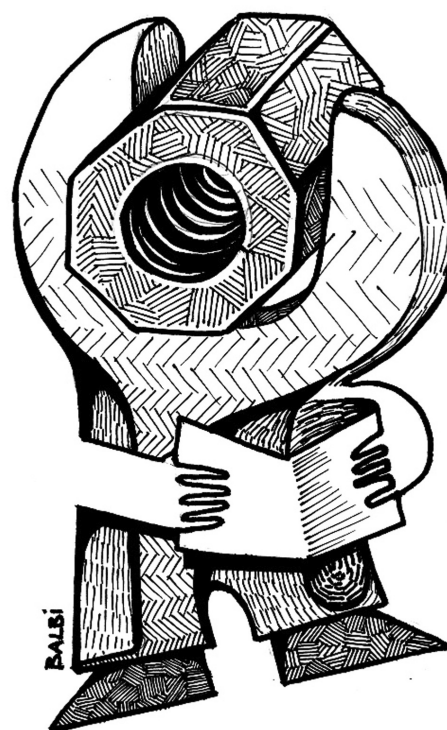
TEACHER TRAINING IN COLOMBIA.
ARCHAEOLOGY ON THE INTERNATIONAL STAGE AND
PUBLIC POLICY

PROFESSOR FORMAÇÃO NA COLÔMBIA.
ARQUEOLOGIA NA CENA INTERNACIONAL E
POLÍTICAS PÚBLICAS

ARMANDO ZAMBRANO LEAL
azambrano@icesi.edu.co
azambranoleal@gmail.com
Universidad Icesi.
Santiago de Cali, Colombia

Fecha de recepción: 28 de junio de 2012
Fecha de aceptación: 24 de julio de 2012

Artículos
arbitrados



Resumen

Después de finales de 1980, la formación docente en Colombia es concomitante con las reformas de los sistemas escolares que tuvieron lugar en el marco del PREAL en varios países de América Latina. El marco normativo colombiano sobre la formación docente presenta fuertes similitudes con las normas adoptadas, después de 1990, en países como Chile, México, Argentina y Brasil. El sistema de formación docente en Colombia evidencia la adopción de los principios discursivos agenciados en los informes y declaraciones mundiales sobre la educación. Las competencias resumen el discurso de la sociedad de control y regulan los dispositivos de formación. El presente artículo es un avance de la investigación sobre formación docente y sociedad de control.

Palabras clave: formación docente, declaraciones mundiales, políticas públicas, sociedad de control.

Abstract

Since the late 1980s, teacher training in Colombia is concomitant with the reforms of the school systems that took place within the framework of the PREAL in several countries in Latin America. The Colombian policy framework on teacher training presents strong similarities with the rules adopted after 1990 in countries such as Chile, Mexico, Argentina and Brazil. The system of teacher training in Colombia evidence the adoption of discursive principles televisual reports and global declarations on education. Competences summary speech of the society of control and regulate training devices. This article is an advance of the research on teacher training and control society.

Keywords: teacher training, public world, political statements, society of control.

Resumo

Desde os anos 80, a formação de formadores em Colômbia é concomitante com as reformas dos sistemas escolares que teve lugar no âmbito do PREAL em vários países da América Latina. O quadro de política colombiana na formação de professores apresenta fortes semelhanças com as regras adoptadas após 1990 em países como Chile, México, Argentina e Brasil. O sistema de formação de formadores em evidência da Colômbia a adoção de princípios discursivos televisual relatórios e global das declarações de educação. Resumo discurso de competências da sociedade de controle e regulamentar os dispositivos de formação. Este artigo é um avanço da pesquisa na sociedade de controle e formação do professor.

Palavras-chave: formação de professores, mundo público, declarações políticas, sociedade de controle.



1. INFORMES Y DECLARACIONES MUNDIALES

Como efecto directo de las políticas de reconstrucción emprendidas en Europa después de la Segunda Guerra Mundial, América Latina entraría en la agenda de las iniciativas transnacionales, especialmente en materia de educación, industrialización y salud. Desde la segunda mitad del siglo XX, Estados Unidos emprende una serie de acciones orientadas a brindar a los países de la región los medios –financieros, técnicos, humanos– necesarios para superar la pobreza. El sector de mayor atención fue la educación. Se consideraba que alfabetizando a los adultos, expandiendo la escolarización, promoviendo formas de educación no tradicionales y vinculando el sector educativo con la economía se combatiría la exclusión social. A la par de que se financiaban los sistemas escolares, tenían lugar múltiples reuniones internacionales: organismos como la Unesco, el BID, el Banco Mundial, UNISEF, USAID, etc., estaban a la cabeza de dichas reuniones y financiaban los grandes proyectos educativos. En el marco de las agendas multilaterales se fueron plasmando un conjunto de directrices que podemos encontrar en las declaraciones mundiales. *El informe de la crisis* (1968), dirigido por Philipp Coombs, examinaba los problemas y prioridades de la educación en el mundo entero. La crisis era para él un desfase de la velocidad entre el cambio y la adaptación, por un lado, y la disparidad de los sistemas educativos y su medio ambiente, por otro. La adaptación de la escuela a las lógicas de producción coincidía con el desarrollo y la formación del capital humano. La crisis perduraría y esto daría pie a la publicación de otro informe bajo el título de *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales* (1985). En la década siguiente, se publicaría el informe *Aprender a ser*, dirigido por Edgar Faure (1973), producto del estudio

realizado por la Unesco y cuyo objetivo era analizar las condiciones de la educación en el mundo y sus alternativas de desarrollo. América Latina entraba en los objetivos de este nuevo informe debido a la precariedad de sus sistemas educativos, los graves problemas de pobreza, la deficiencia en los sistemas de aprendizaje y los déficits de democracia. En la década de 1990 tendría lugar la Conferencia Mundial de Educación (en Jontiem, Tailandia), cuyo lema fue: *Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. En este informe resaltan el derecho fundamental a la educación de todos con miras a la plena realización de un mundo más próspero, seguro y ambientalmente más puro, la tolerancia y la cooperación internacional. En la misma década, en 1993, la Unesco crea la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Producto de esta comisión se publica el informe *La educación encierra un tesoro*, dirigido por Jacques Delors. En este informe se plasman las competencias que comenzarán a regir los sistemas educativos y, especialmente, la formación docente. Estas se resumen en los tres grandes principios de la educación para un mundo global: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. El Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 2000) retoma los compromisos adquiridos en la anterior declaración pero agregaría la *formación a lo largo de la vida*. Si bien es cierto que las conferencias, foros y declaraciones son numerosos, se podría decir que después de la década de 1980 surgirían tres conceptos fundamentales: *educación para el desarrollo*, *educación permanente* y *educación a lo largo de la vida*. Estos conceptos terminarían rigiendo las políticas públicas en materia de educación de los países de la región: fueron incorporados a los diversos programas de gobierno, inspiraron reformas educativas, orientaron la formación docente y organizaron los currículos. Tales conceptos son concomitantes con las transformaciones económicas y políticas emprendidas después de la Segunda Guerra Mundial y acentuadas sostenidamente después de 1990. La formación a lo largo de la vida introduciría la adaptabilidad, flexibilidad, competencias, eficiencia y eficacia. Así mismo, reflejaría en su espíritu la nueva sociedad de control.

2. EDUCACIÓN, DESARROLLISMO Y REFORMAS

El escenario escolar en América Latina muestra un conjunto de logros producto de las políticas públicas implementadas sostenidamente después de la segunda mitad del siglo anterior. De 1960 a 1970 la gran preocupación escolar estuvo en la agenda del desarrollismo. Esta se caracterizaría por la incorporación de conceptos como capital humano, desarrollo e independencia. El desarrollismo se tradujo en la adopción de un conjunto de medidas públicas para hacer de la educación el motor del desarrollo de los países. La década siguiente (1980) mostraría un retroceso considerable en materia educativa producto de las medidas neoliberales implementadas por los Estados de la



región. Esta década recibiría, de parte de los expertos, el calificativo de “década perdida”. Después de la consolidación del modelo neoliberal y su implementación en los países de la región, cuya característica principal sería la apertura de mercados en el marco de la globalización, los sistemas educativos escolares centraron sus esfuerzos en la educación de base. La cobertura universal tendría como eje la calidad y la inclusión. Hacia el final del siglo XX los gobiernos de la región ya habían consolidado un conjunto de políticas públicas que correspondían con los discursos de la globalización y la sociedad de la información. En esta década conceptos como eficiencia, eficacia, flexibilidad, vigilancia y control vendrían a regular el conjunto de políticas públicas adoptadas en materia de educación.

En el horizonte de las reformas educativas emprendidas en América Latina, muchos son los expertos que, intentando periodizarlas, trazan una cronología no siempre concordante aunque los calificativos muestran sus principales características. Para Matinic, dichas reformas son de primera, segunda y tercera generación. La primera tuvo lugar en la década de los 80, su característica principal es la ampliación de cobertura de la enseñanza y se define como “reforma hacia afuera”, pues hay cambios estructurales en la forma de entregar los servicios sociales y educativos desde el gobierno central, de manera que la educación sea administrada y gestionada por las comunas, provincias o bien por sectores privados. Esta reforma tendría como característica el repliegue del Estado y la disminución del gasto público en la materia. La segunda generación de reformas son la calidad y la equidad. En los 90 se habla de reformas hacia adentro, cuya característica fundamental son “los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y se realiza mayor inversión en infraestructura, textos y otros insumos, especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, el currículum y sistemas de evaluación”¹. La tercera reforma, que se estaría dando en la actualidad, tiene como base la autonomía de las instituciones escolares y la descentralización pedagógica promovida desde el centralismo gubernamental².

3. ESCENARIO INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En Europa se identifican dos modelos de formación docente: el simultáneo, que combina la formación

en una determinada área del conocimiento con fundamentación pedagógica, y el modelo consecutivo, en el cual la formación pedagógica, teórica y práctica corresponde a una segunda fase, después de la formación (docente) en una disciplina específica”³. La llegada de la Izquierda al poder en Francia sancionó la Ley de Orientación General (1989) y creó los Institutos Universitarios de Formación de Docente (IUFM). Estos institutos sustituyeron a las Escuelas Normales y les quitó cierto poder a las Facultades e Institutos de Ciencias de la Educación. En el marco de los IUFM, la formación docente era disciplinar con un gran componente didáctico y pedagógico. Una vez terminados los estudios, las personas pasaban un año de práctica y luego el concurso público. En el 2010, las nuevas disposiciones en la materia clausuraron los IUFM y la formación docente regresó a las universidades⁴. En Alemania, la formación docente es centralizada, pues la política pública en la materia es del resorte de lo nacional. La formación continua está a cargo de cada Estado. En España, el sistema de formación de docentes está unificado aunque cada comunidad autónoma define sus necesidades. El acceso a la profesión docente –incluido el nivel de secundaria– lo garantiza la posesión del título de licenciado pero también el de otras profesiones (ingeniería, psicología, economía, arquitectura o su equivalente). En el Reino Unido, el sistema de formación docente es descentralizado, lo cual permite la organización de programas continuos de formación impulsados por el sector privado. La Agencia de Formación del Profesorado y el Consejo de Enseñanza Superior en Gales son las entidades encargadas de certificarle a una persona el estatus de docente calificado.

En Estados Unidos, cada estado define la estructura de formación docente según sus políticas y planes. Canadá se rige por el mismo principio administrativo de Estados Unidos, pues cada provincia genera sus políticas y normatividad. Para ser profesor en Canadá es requisito el diploma de profesional universitario.

4. FORMACIÓN DOCENTE EN ALGUNOS PAÍSES DE LA REGIÓN

La consulta realizada sobre la formación docente en América Latina⁵ muestra que a partir de la década de 1990 se adoptaron, en la gran mayoría de países de la región, una serie de leyes tendientes a regular la formación del profesorado. Entre las diversas normativas existen similitudes y diferencias. En su conjunto, ellas trazan el ideario de la formación del cuerpo profesoral. El rastreo que hemos realizado nos ha permitido encontrar un documento muy valioso cuyo contenido muestra la estructura, marco normativo y principios rectores. Analizando el contenido de los sistemas de formación de Argentina,



Brasil, Chile y México encontramos un común denominador y es la adopción de una norma general en cada país durante la década de 1990. Esto coincide con lo dispuesto en Colombia a partir de la Ley General de Educación (115/1994) y las normas estatutarias en la materia.

Las Escuelas Normales Superiores en Argentina se transformaron en instituciones terciarias no universitarias cuyo énfasis era la formación docente del nivel medio de la educación. El país adopta en 1993 la Ley Federal de Educación (24.195/1993) y crea el Consejo Federal de Cultura y Educación. En 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior (24.521/1995), la cual se constituye en la ley marco que transformaría la formación docente y es la instancia donde se regula la acreditación de las instituciones formadoras. La capacitación docente estuvo a cargo de instituciones privadas u oficiales, sindicatos o editoriales impartían dichas capacitaciones. En Argentina existe, después de la promulgación de la Ley Federal de Educación, una diferencia entre formación inicial y capacitación del profesorado. El dispositivo estatal de formación docente presenta cuatro grandes ejes: la “formación de grado” (formación inicial); el perfeccionamiento docente en actividad; la capacitación de docentes graduados para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. La formación inicial del docente contempla los siguientes aspectos: el perfil del docente (competencias requeridas en los cambios introducidos por la reforma educativa); las instituciones formadoras de docentes (escuelas normales superiores, institutos de enseñanza superior, institutos provinciales de formación docente, institutos terciarios de formación docente y técnica y las universidades); las condiciones de acceso a la formación; la duración de la formación (tres y cuatro años); el currículo de formación inicial (formación general, especializada, de orientación centrada en disciplinas, práctica educativa); los títulos y certificaciones por instituciones acreditadas (EGB y polimodal). El segundo se define por la formación continua y contempla los siguientes objetivos: el perfeccionamiento docente, la capacitación para otros roles, la investigación educativa, la organización de la formación (Red Federal de Formación Docente Continua) y la oferta de formación. Las condiciones de servicio del docente remiten a las siguientes variables: acceso a la profesión, estatuto profesoral, tiempo del trabajo docente, carrera (concurso, evaluación, escalafones e incompatibilidades). Se crea una junta de escalafón docente denominada Junta de Clasificación y Disciplina, encargada de los ascensos y concursos.

En Brasil, el sistema de formación docente comienza a ser regulado por la ley 9394 de 1996, Directrices y Bases de la Educación Nacional, y el decreto 3276 de 1996, que fija las disposiciones sobre la formación a nivel superior de los profesores de educación básica. A estas dos normas se agregan la resolución CNE/1/1999, sobre Institutos Superiores de Educación, la resolución CNE/1/2002,

sobre directrices curriculares nacionales para la formación de profesores de educación básica, y la resolución CNE/2/2002, la cual fija la carga horaria de los cursos de licenciatura para profesores de educación básica. El Plan Nacional de Educación fija los principios que rigen los programas de formación, los cuales traducen la formación teórica y pedagógica en las disciplinas, el núcleo formativo definido por la actividad docente, la realidad escolar y contacto con la realidad y los contextos, la integración teoría y práctica, la investigación como principio formativo, el dominio de las TIC, la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales de educación y lo interdisciplinar. La administración de la formación de los docentes depende directamente de la Secretaria de Educación Superior, adscrita al Ministerio de Educación y Cultura. Es el Consejo Nacional de Educación el órgano encargado de la aprobación de los programas de formación de docentes. La estructura del sistema se define por los siguientes aspectos: formación inicial, donde se definen las competencias propias del perfil profesional de los docentes de educación básica; se establecen las instituciones encargadas de impartirla, las modalidades (profesional, pedagógica para los no licenciados y la formación continua), las condiciones de acceso y duración, los lineamientos curriculares (formación básica, formación común para especialistas y disciplinas, interdisciplinaria y específica), los títulos y certificaciones (Educación primaria –grados I-IV, grados V-VIII–, secundaria, formación que se imparte en las universidades y opta al título de profesor). La capacitación y perfeccionamiento contempla los siguientes aspectos: formación continua, en la que se contemplan: cursos de perfeccionamiento, especializaciones, maestrías y doctorados. Las condiciones de ingreso al servicio definen: ingreso (título de licenciatura), concurso y pruebas, habilitación y la combinación de las dos anteriores.

En Chile, el sistema de formación docente está regulado por la constitución política de 1980, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 y la Ley del Estatuto de los Profesionales de la Educación (1970 de 1991). El perfil docente define un conjunto de competencias, entre las cuales se encuentran: la responsabilidad de los logros en los aprendizajes de los alumnos, la enseñanza en aprendizajes significativos, la diversidad cultural, la elaboración de proyectos y componentes curriculares, el trabajo colaborativo en equipo, el manejo de nuevas metodologías, las técnicas de trabajo, el uso de materiales de apoyo y la animación de actividades extracurriculares. Las instituciones encargadas de la formación docente son las universidades tradicionales, las privadas autónomas y los institutos profesionales autónomos acreditados. El ingreso a la formación está supeditado al certificado de estudios secundarios y aprobación de una prueba académica. La duración de la formación es, en promedio, de tres a cinco años. Los currículos de formación tienen tres componentes formativos: general,



profesional y de especialidad. Las instituciones privadas y públicas ofertan programas de formación continuada. Existe el Centro de Perfeccionamiento Experimental e Investigaciones Pedagógicas, órgano que vigila las ofertas de capacitación e imparte capacitaciones.

En México, el marco legal de la formación está dado por: la Ley General de Educación (13 de junio de 1993, reformada el 12 de junio de 2000); el acuerdo 259/99, que fija el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria; el acuerdo 261/99, el cual fija los criterios y normas de evaluación del profesorado de educación básica; el acuerdo 268/2000, que fija el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación preescolar; el acuerdo 269/2000, plan de estudios de formación inicial de profesores de educación secundaria. En México, las Escuelas Normales de educación superior y la Universidad Pedagógica Nacional son las entidades encargadas de la formación de maestros. Así mismo, existen los Centros de Actualización del Magisterio. La Secretaría de Educación Pública promueve y es el ente encargado de reglamentar la formación continuada y la capacitación de los maestros a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en servicio. También cumplen un papel fundamental en este ámbito la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (federal), las Instancias Estatales de Actualización en los gobiernos locales y los Centros Maestros.

El escenario nacional de la formación docente

Como lo señala Alejandro Álvarez, desde el siglo XIX tres han sido las normas fundamentales expedidas para organizar el sistema educativo. En 1870 se expidió el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, norma suprema del federalismo. En el siglo siguiente se expidieron la Ley Orgánica de Educación (1903), promulgada durante el gobierno de José Manuel Marroquín, y la Ley General de Educación (115 de 1994). La génesis de estas leyes fue, según él, “el resultado del triunfo de un proyecto político en el poder. Se proyectó socialmente a través de una ley general para realizar un ideal de hombre y de nación que ideológicamente se había presentado; en esa medida cada ley general fue el espejo y telescopio de una época: reflejaron el triunfo militar y político de una fracción y se proyectaron hacia el futuro moldeando la sociedad que soñaban con las herramientas de la ley”⁶. La historia del magisterio colombiano ha estado atravesada por múltiples y dolorosos momentos, la precariedad en sus inicios, la lucha por alcanzar una voz y los nuevos imperativos en la sociedad de control. En general, el sujeto maestro expresa los vaivenes de las políticas adoptadas pero también las contradicciones de la educación: “confesional o laica, privada o pública; con una orientación científica o atrasada; con una autonomía del profesor; la enseñanza controlada

por la Iglesia o el Estado; con un profesorado respetado, capacitado y bien pago, o despreciado, deficientemente instruido y en condiciones laborales deficientes, una educación para la élite, o una a la que tenga acceso la población de menos recursos; una educación en que se formen con igual currículo y condiciones los estudiantes sin distinción de clase social, o una educación para formar élites en las clases pudientes y otra educación para ‘civilizar’ a los sectores populares”⁷.

Si bien es cierto que después de la *década perdida* ha existido en Colombia una relativa preocupación por la formación de los docentes, esta no siempre ha sido el resultado de una política de educación para la transformación de la sociedad. Casi se podría afirmar que lo adoptado en materia de legislación es producto de las tendencias internacionales, las recomendaciones de organismos internacionales, los procesos de transformación en la economía global y los cambios en la política externa. La influencia de las políticas externas ha jugado un rol importante pero también las luchas y reivindicaciones del magisterio⁸. “El Movimiento Pedagógico sería un antecedente importante de algunas de las concepciones que inspirarían la Ley General de Educación de 1994, que fue el correlato educativo de la Constitución de 1991”⁹. Más reciente aún, en la última década del siglo anterior, se emprendió la Expedición Pedagógica, movimiento cuyo objetivo ha permitido la movilización y reconocimiento de los maestros como actores sustanciales del cambio en la educación. Estos dos movimientos pueden considerarse dos grandes expresiones de resistencia del magisterio colombiano y de algunos intelectuales de la educación. La resistencia ha estado en el corazón del magisterio y de ella se han obtenido grandes logros. Incluso, se podría desprender de allí un ideal de maestro que contrasta con el que se promueve en las normas adoptadas.

En concomitancia con los procesos de reforma educativa en América Latina¹⁰, la formación docente aparece en la agenda nacional con mayor acento en la década de 1990. Después de promulgada la Ley General de Educación (115/1994), entrarían en la escena de la agenda política educativa dos conceptos rectores: *capacitación* y *formación* docente. El primero se regiría por el decreto 709 de 1996; el segundo, por la Ley General de Educación (115 de 1994). La capacitación apunta a conferir habilidades y destrezas pedagógicas, investigativas o de gestión a quienes se desempeñan como profesores. La formación, por su parte, alude al proceso general que un sujeto emprende en el marco de una profesión, disciplina o saber y que desemboca en la obtención de un título universitario. Ella es inicial o continua y se enmarca en la prolongación de los estudios básicos. Así, se hablará de formación inicial para delimitar el paso de los estudios básicos a los superiores; continua, la que se rige por los estudios posgraduales. Una diferencia entre estos dos conceptos es la



temporalidad (corta o larga) y la naturaleza de los saberes, competencias, habilidades y destrezas impartidas.

El tema de la descentralización administrativa será clave en la capacitación docente¹¹. Los entes territoriales (secretarías municipales o departamentales de educación) son los encargados de promover tal dispositivo por medio de la alianza con las universidades, sindicatos y escuelas normales. Resalta en esta nueva distribución de funciones territoriales la *certificación*. En efecto, en el marco de esta ley los entes territoriales entraron en un proceso de certificación lo que les permitía atender autónomamente el proceso de capacitación docente. La certificación es uno de los dispositivos de la política de nueva organización de la educación y responde a las líneas trazadas en el marco de políticas internacionales en la materia. Por ejemplo, en el marco del contexto de descentralización, se implementaría en el Distrito Capital un plan piloto de capacitación docente conocido como Programa Permanente de Capacitación Docente. Se inspiraba dicho programa de “un plan de gestión e instancias para su realización, mecanismos de planeamiento, implementación y financiamiento y la definición de nuevos oferentes”¹². En el marco de la política de capacitación docente, tres fueron los pilares retenidos: 1) profundización del proceso de descentralización. En este marco, la participación de agremiaciones e instituciones sería clave en la puesta en marcha del sistema; 2) la base de la demanda de capacitación provenía de las escuelas; y 3) el vínculo permanente entre las escuelas y las universidades en concordancia con la demanda de capacitación y necesidades.

Aunque desde el siglo veinte aparece con mayor claridad la necesidad de la formación de los docentes, es tan sólo con la promulgación de la Ley General de Educación (115 de 1994) cuando el tema entra en la agenda pública. Ciertamente, el papel que jugaron las Escuelas Normales en la profesionalización docente fue importante, como lo fue también la creación del Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional. En 1980 se expide la norma 80/80, la cual les asigna el rol de servidores públicos a los docentes universitarios. En la década siguiente, producto de los procesos de paz y la constituyente (Constitución Política de 1991), se expide la Ley General de Educación (115/1994) y la ley 30 de 1992. La primera regula los diferentes aspectos del magisterio colombiano; la segunda se enfoca especialmente en la Educación Superior e introduce el concepto de vigilancia y control de las instituciones de educación superior (universidades, institutos técnicos y tecnológicos). Estas dos normas organizan el campo educativo y fijan los criterios públicos de los sujetos que allí se desenvuelven. Digamos que desde la década de 1990, los planes de gobierno centraron su mirada en el maestro¹³, aunque no siempre en la condición deseable de los maestros como *intelectuales de la cultura*.

Las políticas públicas en la historia más reciente de nuestro país se presentan como dispositivos normativos organizadores del sistema educativo. Ellas apuntan a la configuración del ideal de infancia, fijan un modelo particular de escuela, definen diferentes derechos y obligaciones de los sujetos (directivos, profesorado y alumnos), fijan los principios regulativos de las instituciones de formación e integran un sistema sofisticado de vigilancia y control. Pedagogía, investigación y disciplinas devienen los ejes articuladores de la formación e incluso la energía de los debates contemporáneos. No hay congreso, simposio o seminario donde estos temas no estén presentes. Curiosamente, en los países que hemos citado en el apartado anterior encontramos la adopción de una Ley General de Educación para la educación Básica y para la Educación Superior. Esto tuvo lugar a comienzos de la década de 1980. ¿A qué obedece tal similitud? ¿A qué lógicas económicas o políticas responde la adopción de normas generales sobre la educación? En cualquier caso, este hecho es revelador de una lógica y merece tenerse en cuenta. Por ejemplo, encontramos que Colombia implementa la política nacional de la primera infancia (*Colombia por la primera infancia*¹⁴) respondiendo a la firma de convenciones internacionales, normas internas y la movilidad nacional. Del mismo modo, la política en materia de formación de maestros tiene, por lo general, sus raíces en los discursos internacionales. La traducción al escenario nacional se materializa a través de la adopción de normas que terminan “produciendo una forma del oficio de enseñar, el sujeto de enseñanza y el saber pedagógico; es decir, una cierta técnica que homogeniza el ser, el saber y la práctica”¹⁵.

De acuerdo con la legislación actual, los maestros se dividen en dos grupos: los que se rigen por el decreto 2277 de 1979 y los del decreto 1278 de 2002. Esta lógica segrega, excluye y genera fuertes tensiones en las instituciones y entre sujetos. El segundo decreto marca un viraje decisivo en la concepción social sobre el maestro, pues introduce la figura del profesional—cualquier profesional—habilitado para enseñar. Los debates sobre este aspecto han prendido las alarmas pues con ello se ha reducido, deslegitimado, excluido una tradición de luchas e ideales de formación de profesores. A la vez, dicho decreto reduce el potencial de la pedagogía cuando la comunidad académica en educación había logrado sedimentar un gran discurso sobre la pedagogía y había generado un sólido consenso al reconocerla como saber fundamental del profesorado. Con la aprobación de este decreto emergerían nuevas lógicas e incluso una oportunidad de financiamiento para las Escuelas Normales. Muchos programas de formación posgradual en las universidades comenzarían a suplir el déficit pedagógico de los nuevos profesionales de la educación. En esta lógica, la pedagogía como saber del maestro devendría un instrumento para suplir las habilidades y destrezas de las cuales carecen los profesionales no



licenciados. Del mismo modo, los debates nacionales sobre la materia, algunas veces impulsado por las universidades, otras veces agenciado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) o las Escuelas Normales y Agremiaciones, dejarían al descubierto el malestar social sobre el nuevo maestro. Este decreto promueve nuevas lógicas e impone la necesidad de reflexionar sobre el papel de los saberes pedagógicos en la formación docente. Con la promulgación de este decreto (1278 de 2002), se materializaría el ideal de una sociedad educadora de oficios antes que una sociedad educadora de pensamiento. Aunque esto es cierto, también lo es el hecho de que las instituciones formadoras se ven obligadas a crear e inventar nuevos dispositivos de formación. La sociedad abierta es creadora por naturaleza. En cualquier caso, este hecho es la expresión de un síntoma cuyas raíces tienen lugar en el emprendimiento de las reformas escolares de la década de 1990. Pareciera, igualmente, que con esta y otras normas se estuviera promoviendo un cierto desprecio por la pedagogía y una admiración por lo más instrumental de la didáctica. Para una sociedad de mercados, donde imperan los objetos sobre las personas, la adopción del decreto y los objetivos que promueve concuerdan con el proyecto político de una sociedad de consumidores, técnicos y aplicadores.

Estas normas muestran la adopción de las tendencias internacionales en materia docente y reflejan la realidad de las políticas públicas en la materia. En particular, narran lo que es un docente para nuestra sociedad. En rasgos generales, el Sistema de Formación Docente es producto de las transformaciones que tuvieron lugar en la década de 1990. Hacia finales de esta década tuvo lugar un Seminario muy importante en la Mesa (Cundinamarca) convocado por ASONEN. El objeto de este encuentro giró en torno a la formación de los docentes. Inspirado en el decreto 272 de 1998, se presentó un gran debate sobre la *educabilidad* y la *enseñabilidad*. Estos conceptos aparecían como reguladores de la formación inicial de los docentes y, curiosamente, habían sido decretados cuando en otros países, como Francia, constituían el sentido público de la sociedad educadora y laica¹⁶. Las Facultades de Educación fueron las primeras instancias formadoras de docentes objeto del sistema de control –acreditación y vigilancia– que impulsaría el gobierno de turno. Luego fue perfeccionado el instrumento y puesto a funcionar en todos los programas de formación universitaria. El decreto 3012 de 1997 reglamentaría la formación docente en las Escuelas Normales del país. Integrados estos dos decretos en 1998, se sientan las bases del Sistema Nacional de Formación Docente y cuyos principios están consignados en *La educación encierra un tesoro*¹⁷. Aquí encontramos aplicados los principios internacionales que orientan las políticas públicas y la racionalidad de la educación y, en particular, la formación de los docentes.

Otro ejemplo de las discusiones sobre la formación docente en Colombia lo encontramos registrado en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación realizado en Bogotá en el año 2000. El apoyo de FODESEP permitió que la Asociación colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizaran este importante evento, del cual saldría una publicación clave para la reflexión sobre la formación docente¹⁸. Los dos tomos donde se reúnen las diferentes perspectivas muestran las grandes temáticas de discusión. Entre ellas encontramos: los desafíos de la formación docente, la formación inicial, los desarrollos cognitivos, la relación entre teoría y práctica, educación, cultura y sociedad, gestión y política educativa, las perspectivas y transformaciones de las Facultades de Educación, el lugar de la investigación en la formación docente. Dos congresos internacionales tendrían lugar en nuestro país: el II Congreso Internacional y el VIII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente (Medellín, 2009) y el I Seminario Internacional y VI Nacional sobre Investigación Pedagógica y Formación Docente (Bogotá, 2007). Las temáticas abordadas dejaban al descubierto las mismas categorías de otros eventos nacionales o internacionales: el maestro investigador, las políticas adoptadas, los usos de la pedagogía, el papel de las TIC en la enseñanza-aprendizaje, etc. Pues bien, pudiéramos pensar que los ejes de la formación docente en nuestro medio se rigen por la pedagogía como un dispositivo de aplicación, los presupuestos de la sociedad de aprendizaje, la inclusión de las tecnologías de la información, los sistemas de evaluación, etc. En estos ejes se asienta un tipo de docente y las discusiones que tienen lugar en los colectivos, redes o eventos apuntan más a la incorporación de los principios rectores contenidos en las normas antes que a su cuestionamiento. Lo visible ordena, cifra, agencia; lo invisible narra. Develar el sentido que subyace en lo invisible del discurso es un ejercicio de comprensión y de hermenéutica. La arqueología de las políticas públicas no puede desconocer el rol e impacto de las declaraciones internacionales en materia de formación docente como tampoco puede renunciar a la comprensión de los sentidos que allí se agencian los cuales definen el tipo de maestro, el modelo de escuela y las prácticas de control.

5. CONCLUSIÓN

Con el desarrollo progresivo de las normas y una política inspirada en el control y la vigilancia, la formación docente en Colombia ha sido objeto de intensos debates no siempre en el horizonte de develar lo instituido ni de mirar lo instituyente, sino de aceptar lo evidente y poner a funcionar la lógica del control y la vigilancia. Casi que podríamos aventurarnos a pensar que todo lo que se ha discutido en materia docente apunta más a ciertas



modalidades discursivas de aplicación y menos a una profunda indagación por el ser del sujeto que se forma. Un cuestionamiento en este orden es necesario y urgente, pues no se trata de afirmar la secuencia de aplicación de las normas sino de develar lo que en ellas acontece; hacer visible lo invisible (arqueología del saber). Incluso, las políticas públicas agencian la formación de funcionarios para la enseñanza antes que la formación del *intelectual de la educación*. La diferencia entre la una y la otra es grande. En síntesis, la arqueología normativa inspirada en el

marco de las declaraciones mundiales y la promulgación de leyes y decretos nos lleva al plano del cuestionamiento. Esto es, ¿qué tipo de profesor se está formado? ¿Qué racionalidad formativa ocultan las políticas en la materia? ¿Qué racionalidad encierran las políticas públicas en educación después de la apertura económica? ¿Cómo ellas afectan las tradiciones formadoras de los docentes? ¿Qué tipo de sujeto de saber se forma en una racionalidad que administra, gestiona y planifica incluso las formas de relación con el saber? ©

Armando Zambrano Leal

Docteur Sciences de l'éducation, Université Louis Lumière Lyon 2 France; Profesor invitado de los programas de doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia; Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela) y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia.

NOTAS

1. Martinic (2001: 17-33).
2. (García-Huidrobro y Cox, 1999: 7-46)
3. EURYDICE, La profesión docente en Europa. Tendencias y problemáticas. Informe inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. En temas claves de la educación en Europa, Volumen, 3, Bruselas, p. 49-50 citado en Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente
4. A partir del 2008, los IUFM se transformaron en Escuelas de Formación del Profesorado adscritas a las Universidades.
5. OEI, Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica, Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana.
6. (Álvarez, 1991: 52)
7. (Bocanegra Acosta, 2008: 118)
8. (Suárez, 2002).
9. (Calvo, 2004: 24)
10. PREAL (1998) proponía, entre las cuatro medidas para mejorar los indicadores de calidad y equidad en la educación, el fortalecimiento de la formación docente mediante el incremento de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades escolares. En el informe *Quedándonos atrás* (2001) ponía el acento en los deficientes logros sobre la formación docente.
11. Ley 60 de 1993
12. (Perraza, 2007: 18)
13. (Zambrano Leal, 2008: 319-328)
14. Departamento Nacional de Planeación, Documento Compes Social, 109, Bogotá, Diciembre 3 de 2009
15. (Rodríguez Gómez, 2010: 7)
16. (Zambrano Leal, 2001)
17. Los principios rectores del SNFE son: aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser.
18. (Sandoval Osorio, 2001)

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Alejandro. (1991). Leyes generales de educación en la historia de Colombia, *Educación y Cultura*, 25, Bogotá (Colombia).
- Bocanegra Acosta, Henry. (2008). Políticas educativas, condición social del Magisterio Colombiano y su constitución como organización sindical y actor político, *Diálogo de Saberes*, 28.



- Calvo, Gloria. (2004). *La formación docente en Colombia: estudio diagnóstico*, Bogotá (Colombia): IELSAC/UPN.
- Departamento Nacional de Planeación, Documento Compes Social, 109, Bogotá, Diciembre 3 de 2009
- EURYDICE, La profesión docente en Europa. Tendencias y problemáticas. Informe inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. En: Temas claves de la educación en Europa, Volumen, 3, Bruselas. Citado en Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente
- García-Huidobro, J. E.; y Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990-1998, visión de conjunto. En: J. E. García Huidobro (editor), *La reforma educacional chilena*. Madrid (España): Popular, págs. 7-46. Ley 60 de 1993
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, págs. 17-33.
- OEI, *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*, Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana.
- Perraza, Roxana. (2007). *La política de capacitación docente en Colombia: estudio de caso*. Buenos Aires (Argentina): Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- PREAL. (1998). *El futuro está en juego*. Santiago de Chile.
- Rodríguez Gómez, Hilda Mar. (2010). Políticas públicas: entre preguntas tontas y respuestas mudas. *Educación y Pedagogía*, 58 (22).
- Sandoval Osorio, Sandra. (2001). *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional, 2 tomos.
- Suárez, Hernán (comp.). (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico: 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá (Colombia): Magisterio.
- Zambrano Leal, Armando. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali (Colombia): Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, Armando. (2008). Planes de gobierno, autonomía y universidad con condición en Colombia. *Educere*, Venezuela, 12 (41), págs. 319-328.

El golpe judicial de la Corte Interamericana de la OEA

Luis Britto García

Rebelión

1 de abril de 2012

1

Hay en el mundo un tribunal en el cual las víctimas no pueden acusar, sino presentarse para ser acusadas por sus verdugos: las cortes de Derechos Humanos. En ellos rige la Ley de Herodes: las empresas y hasta los particulares pueden cometer todos los crímenes imaginables, pero no pueden ser juzgados ni castigados, porque sólo los Estados son considerados violadores de Derechos Humanos.

2

Pongamos por caso, una facción de los medios instiga al derrocamiento del gobierno legítimo, calumnia que éste habría disparado contra una manifestación, miente que el Presidente había renunciado, tumba al gobierno cortándole las comunicaciones, pacta con la dictadura la entrega de los órganos de control de las telecomunicaciones, incita a la delación contra los partidarios del gobierno democrático, transmite en vivo y en directo los secuestros de éstos, oculta con un apagón comunicacional los movimientos populares que en definitiva restablecen el gobierno legítimo, durante 63 días encadena los medios para incitar a un sabotaje petrolero que arruina la economía. Esos crímenes no se consideran violación de Derechos Humanos, porque los cometen empresas o empresarios. El culpable es el gobierno, que representa democráticamente a la mayoría de los ciudadanos, por defenderse. La Comisión Interamericana de los Derechos Humanos nada hizo para defender el gobierno legítimo ni la vida del Presidente Chávez, así como nada hizo para defender a Rafael Correa contra otro rastro golpe activado por los medios³

A estas alturas ya el lector va comprendiendo las reglas del juego en el que es imposible ganar. Durante toda la Cuarta República, con sus hecatombes que quizá rebasaron la decena de miles de desaparecidos, con sus torturas, sus Caracazos, sus suspensiones de garantías que duraban años y sus prisiones políticas que consumían la eternidad, la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos de la OEA sólo procesó cuatro (4) denuncias por violación de ellos. Durante esta última década sin presos políticos ni masacres, la Comisión ha procesado sesenta y un casos (61) contra Venezuela, treinta y nueve admitidos (39) y tres archivados (3). Mientras más respeta un gobierno a los ciudadanos que representa, más se lo condena.

**Continúa
en la pág. 32**

DIDÁCTICA: NUEVAS RESPUESTAS A VIEJAS PREGUNTAS

TEACHING: NEW ANSWERS TO
OLD QUESTIONS

ENSINO: NOVAS RESPOSTAS PARA
ANTIGAS QUESTÕES

WILBERTH SUESCÚN GUERRERO
wilberth@ula.ve
wilberthmeister@gmail.com
Universidad de Los Andes,
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérída, edo. Mérida, Venezuela.



Fecha de recepción: 09 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 24 de abril de 2012

Resumen

El siguiente trabajo es un ensayo teórico de reflexión que apunta a la revisión actualizada de la disciplina didáctica y sus preocupaciones esenciales. Asumiendo que su campo de estudio son los procesos de enseñanza y aprendizaje, se valida el esfuerzo por redescubrir, a partir de las preguntas qué, quién, por qué, para qué, cuándo, con qué y cómo, las bases de la enseñanza de este tiempo para el sistema escolar venezolano. Previamente y como disposiciones reflexivas de exhortación del autor, se repasan algunos conceptos y certezas.

Palabras clave: didáctica, formación docente, contenidos de enseñanza, fines de la educación, metodologías de enseñanza.

Abstract

The next job is a theoretical and essay reflection pointing to the updated review of educational discipline and their essential concerns. Assuming that his field of study are the processes of teaching and learning, validates the effort to rediscover, from the questions what, who, why, what, when, with what and how, the bases of the teaching of this time for the Venezuelan school system. Previously and as reflective provisions of exhortation from the author, some concepts and certainties are reviewed.

Keywords: didactics, teacher training, teaching contents, purposes of education, teaching methodologies.

Resumo

O próximo trabalho é teórica e reflexão apontando para a revisão atualizada da disciplina educação e suas preocupações essenciais de ensaio. Supondo que seu campo de estudo é os processos de ensino e aprendizagem, valida o esforço para redescobrir, das questões o que, que, por quê, o quê, quando, com o quê e como, as bases do ensino desta vez para o venezuelano escola sistema. Anteriormente e como disposições reflexivas da exortação do autor, são revistas alguns conceitos e certezas.

Palavras-chave: didática, formação de professores, ensino de conteúdos, fins da educação, metodologias de ensino.