

## PLANES TERRITORIALES DE FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

*Fundación Alberto Merani.<sup>1</sup>*

*Recibido: 11 de marzo de 2011 – Aceptado: 06 abril de 2011*

### Resumen

Como herramienta de gestión de la calidad educativa, la aplicación del modelo de valoración de los PTFD evidencia tendencias sobre la relación entre la enseñanza, el maestro y su formación, y sobre el enfoque de la formación docente. En el primer aspecto, se asume que la calidad de la educación se relaciona directamente con la acción del maestro. Esto, desde diversas perspectivas de análisis: la predominante, responsabiliza a la enseñanza y al maestro de los problemas en la educación escolar; otra, reconoce que las formas de enseñar se basan en teorías sobre procesos de aprender; una tercera (la menos característica de los maestros, en la mayoría de los establecimientos educativos) la constituyen formas de enseñar derivadas de la psicología cognitiva. En el segundo aspecto se identifican dos tendencias: complementar la formación disciplinar con formación pedagógica y didáctica; y, considerar que el maestro requiere una formación universitaria en pedagogía con especialización en un saber disciplinar.

**Palabras clave:** Calidad educativa, formación docente.

## REGIONAL PLANS FOR TEACHER'S EDUCATION AS TOOL FOR QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION

### Abstract

As a tool for quality management in education, the application of the appraisal model for the Regional Plans for Teacher Education- RPTE provides evidence of the trends about the relationship between teaching, the teacher and his education, and about the focus on teacher's training. In the first aspect, it is assumed that the quality of education is directly related to the action of the teacher. This is regarded from different perspectives of analysis: the predominant one holds that both the teaching process and the teacher are accountable for the problems in school education; another one recognizes that teaching methods are based on theories of learning processes; and a third one (the least characteristic of teachers in most educational institutions) is made up by teaching methods derived from cognitive psychology. In the second aspect, two trends are identified: complementing the disciplinary formation with pedagogical and didactic training; and considering that the teacher requires a university degree in education with specialization in some discipline's knowledge.

**Key words:** Quality in education, teacher's education.

---

<sup>1</sup> Unidad de Proyectos Especiales.

## PLANOS TERRITORIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA

### Resumo

Como ferramenta de gestão da qualidade educativa, a aplicação do modelo de avaliação dos PTFD evidencia tendências sobre a relação entre o ensino, o professor e sua formação, e sobre o enfoque da formação docente. No primeiro aspecto, assume-se que a qualidade da educação está diretamente relacionada com a ação do professor. Isto, desde diversas perspectivas de análise: a predominante, responsabiliza o ensino e o professor pelos problemas na educação escolar; outra, reconhece que as formas de ensinar estão baseadas em teorias sobre processos de aprender; uma terceira (a menos característica dos professores na maioria dos estabelecimento educativos) é constituída por formas de ensinar derivadas da psicologia cognitiva. No segundo aspecto são identificadas duas tendências: complementar a formação disciplinar com formação pedagógica e didática, e considerar que o professor requer uma formação universitária em pedagogia com especialização em um saber disciplinar.

**Palavras-chave:** Qualidade educativa, formação docente.

### Agradecimientos

El presente artículo es el producto de las reflexiones que la Unidad de Proyectos Especiales de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani ha realizado en relación con la formación de los docentes y su incidencia en el éxito de los procesos educativos, estimuladas por múltiples procesos de trabajo en el sector educativo público y privado. Una de las más importantes oportunidades de ahondar en esta temática ha ocurrido en el marco de proyectos con el Ministerio de Educación Nacional, por lo cual le expresamos nuestro reconocimiento.

### Introducción

La preocupación por la educación y por la calidad del servicio educativo que se ofrece en el país no es reciente; de hecho, todos aquellos que nos desempeñamos en el ámbito de la educación no nos hemos cansado de repetirnos y de vivir en carne propia los efectos de un país sin una educación con altos niveles de calidad, con graves problemas asociados a la ignorancia, la pobreza

y el subdesarrollo. Afortunadamente, cada vez se toma más conciencia de que cada peso que se invierte en educación es un peso que se multiplica y que se ve reflejado en beneficios y bienestar para la población en general, sobre todo, en bienestar para los niños y niñas que acceden al sistema educativo. Además, en términos de estudios e investigaciones, las concepciones en relación con la calidad de la educación se han venido ampliando al considerarla un factor esencial en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Así mismo, éste es un aspecto que es tomado en cuenta por quienes deben y pueden tomar cartas en el asunto, para apoyar y promover las acciones que el Estado adelanta o lidera en la búsqueda de esa anhelada calidad educativa.

A lo largo de los últimos 20 años, con la puesta en común de la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994 –y la Ley 715 de 2002, hemos venido pasando de una visión en la cual el Estado era el único responsable de la educación a una visión compartida y solidaria en la cual, incluso, la empresa privada también asume responsabilidades y compromisos. Es así como las entidades privadas, ONG, universidades, fundaciones,

etc., se han convertido en entidades que ponen sus conocimientos y experiencia al servicio del Estado y, por su intermedio, al servicio de los establecimientos educativos que requieran de su acompañamiento y contribución para orientarlos en la búsqueda de soluciones a los problemas o situaciones particulares que las rodean.

Sin embargo, realizar procesos de acompañamiento como éstos plantea el desafío de enfrentar y superar una serie de condiciones adversas que reflejan un sistema educativo inequitativo y excluyente para las poblaciones marginales que habitan en muchas de las regiones de nuestro país. Por otra parte, tradicionalmente los resultados en las pruebas nacionales e internacionales que miden el logro de los aprendizajes de los estudiantes ubican al país en un nivel de desempeño bajo; y, aunque los esfuerzos por el mejoramiento de la educación se han reflejado en mejoras de los desempeños de las últimas pruebas, aún hace falta un mayor esfuerzo para mejorarlos y así alcanzar el nivel esperado.

La formación de docentes en servicio se considera una estrategia asociada al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, en la medida en que cualifica el desempeño profesional de los docentes para incrementar, tanto la pertinencia y eficiencia en la enseñanza y la gestión curricular, como la eficacia en el diseño de estrategias que alcancen el logro en el aprendizaje como meta de la acción educativa.

Los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) fueron formulados por las Secretarías de Educación con la asistencia técnica y operativa de los Comités Territoriales de Capacitación Docente, en el marco de las políticas de mejoramiento de la calidad educativa. Estos planes, considerados una herramienta de gestión de la calidad, sirven para planificar acciones formativas a partir de los resultados de la evaluación con el fin de alcanzar metas de mejoramiento.

El presente artículo contiene las reflexiones que ha venido estructurando la Fundación Internacional de

Pedagogía Conceptual Alberto Merani acerca de los procesos de formación de docentes en servicio y su relación con la gestión de la calidad educativa, como producto de la experiencia obtenida durante los últimos años a través de la asistencia técnica ofrecida a Secretarías de Educación en los procesos de formulación y ejecución de sus Planes de Formación Docente.

## Modelo para la valoración de los PTFD

El modelo de valoración de los PTFD define tanto procesos como componentes que hacen que un plan de formación docente sea una herramienta de gestión de la calidad educativa, siendo estos:

- i. Proceso de formulación
- ii. Proceso de ejecución
- iii. Proceso de evaluación y seguimiento.

Estos procesos definidos concretan el PTFD; en otras palabras, sólo puede considerarse que hay un plan para la formación de docentes en una Secretaría de Educación si se contemplan los tres procesos mencionados. Lo anterior implica que los procesos no se pueden asumir de manera independiente, sino que existe una lógica secuencial entre ellos, pues comportan elementos determinantes que los definen y les dan solidez.

Ahora bien, cada uno de los procesos está conformado por un conjunto de componentes que definen el proceso. Por ejemplo, en el caso del *proceso de formulación*, sus componentes hacen referencia a la definición de alcances en la formación de los docentes y directivos docentes de acuerdo con las condiciones particulares del contexto regional y de la Secretaría de Educación. Así, se entiende que una Secretaría de Educación tiene un PTFD definido para sus docentes cuando contempla todos los procesos y componentes (ver Figura No. 1).

Cabe resaltar que la lógica secuencial entre los procesos también implica una lógica secuencial entre los componentes; es decir, los once (11) componentes señalados en la, conforman una serie

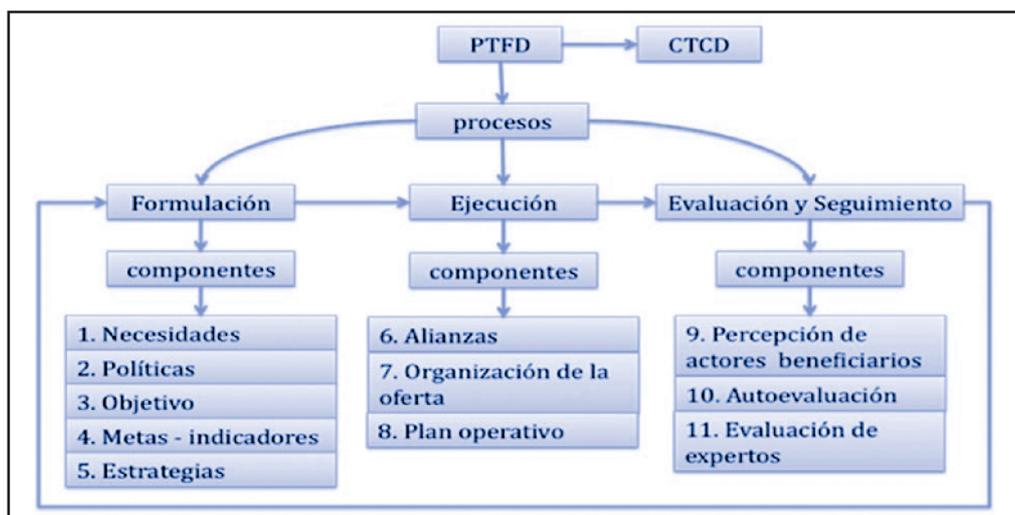


FIGURA Nº 1. Procesos y componentes del PTFD

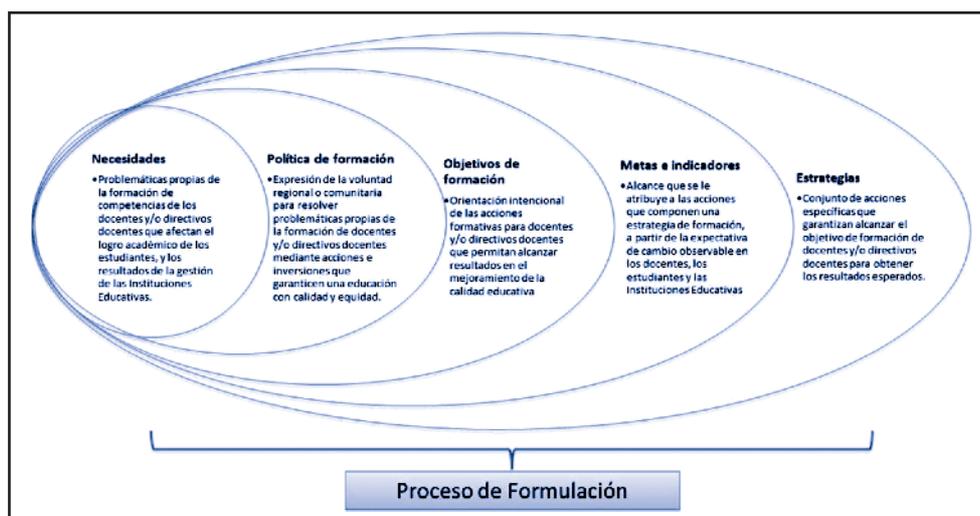


FIGURA Nº 2. Dependencia entre componentes

de predecesores y sucesores que se hace evidente en los criterios de valoración de cada uno de ellos (ver Figura No. 2).

En este sentido, en el *proceso de formulación de los PTFD* se identifican las necesidades de formación docente a partir del análisis de los resultados de la

evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del desempeño de los docentes, y de las metas de los planes de mejoramiento institucional. Las necesidades de formación identificadas son priorizadas en el marco de los planes de desarrollo regional; se definen objetivos, metas e indicadores; y se proponen estrategias y recursos para resolver

las necesidades y alcanzar las metas propuestas en un periodo de tiempo determinado.

En cuanto al *proceso de ejecución de los PTFD*, se diseña un plan operativo que define actividades y programas que respondan a las necesidades de formación identificadas; se asignan responsables y recursos; se definen resultados y metas; y se fortalecen alianzas y redes que potencien las acciones del plan.

Atendiendo a esta lógica, y con el fin de definir niveles de desarrollo de los PTFD, se valoran los componentes a partir de tres características determinantes e incluyentes, a saber:

1. *Característica de coherencia*, que puede ser externa cuando se refiere a la relación de lo que plantea el componente con las políticas nacionales que la enmarcan, o interna, cuando se revisa la relación entre los once (11) componentes.
- ii. *Característica de pertinencia*, que corresponde a la toma de decisiones estratégicas frente a la formación de docentes y directivos

docentes, atendiendo a los intereses regionales, nacionales e internacionales.

- iii. *Característica de viabilidad*, la cual hace referencia a las condiciones de posibilidad de las decisiones estratégicas tomadas frente a la formación de docentes y directivos docentes.

Es así como existe una lógica de interdependencia y secuencia, tanto interna al componente, como entre componentes. Así las cosas, un componente sólo puede ser pertinente y viable en tanto sea coherente y cada una de las características haya sido valorada a partir de los cinco niveles de desarrollo que responden a la lógica de mejoramiento continuo<sup>2</sup> propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y que permiten analizar el estado del PTFD. A continuación, se presentan los niveles de desarrollo definidos para la valoración de las características internas de cada componente; cabe aclarar que estos niveles son incluyentes, es decir, recogen la categoría anterior, como se ilustra en la figura N° 3.

A partir de los niveles de desarrollo, el modelo propone que la situación del PTFD sea valorada atendiendo a los siguientes pasos:

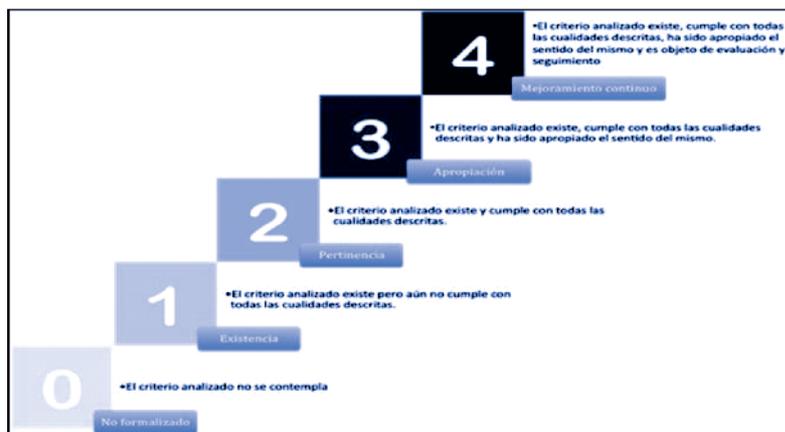


FIGURA N° 3. Niveles de desarrollo de los PTFD

<sup>2</sup> La lógica de mejoramiento continuo hace parte del enfoque propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para el fortalecimiento de la gestión de los Establecimientos Educativos desarrollado en la Guía No. 34 "La ruta del mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento" publicada en 2008.

- i. Revisión de los conceptos y criterios que definen cada componente, identificando la dependencia interna en sus características de coherencia, pertinencia y viabilidad, así como la dependencia entre componentes.
- ii. Teniendo en cuenta las descripciones cualitativas de cada nivel de desarrollo de la Figura N° 3, se asignó el valor que corresponde al estado en que se encontró el PTFD.
- iii. Tomando como base los resultados obtenidos se realizaron las recomendaciones para el fortalecimiento del PTFD en cada uno de sus componentes.

## Reflexiones y aprendizajes

La aplicación de este modelo para la valoración y posterior análisis de los resultados obtenidos por los PTFD, ha evidenciado tendencias que se sistematizan en los siguientes problemas y desafíos para la formación de docentes en el marco de las políticas de descentralización y mejoramiento de la calidad educativa.

### a) Relación entre la enseñanza, el maestro y su formación:

La relación entre la enseñanza, el maestro y su formación se convierte en el objetivo estratégico de los PTFD al identificar las necesidades de formación disciplinar, pedagógica, investigativa y deontológica, a partir del análisis de resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, de la evaluación del desempeño docente y de las metas de mejoramiento de la gestión en las instituciones educativas.

El reconocimiento del papel estratégico de la enseñanza en el mejoramiento de la calidad educativa plantea a los PTFD el desafío de priorizar necesidades y actualizar políticas de formación en las que se asuma que de la misma manera como la escuela se transforma históricamente, así también se deben transformar la enseñanza y los procesos de formación de docentes.

Históricamente, la relación entre enseñanza, maestro y formación ha estado sujeta a cuestionamientos derivados de la urgencia social de que los aprendizajes que ocurren en la escuela respondan de una manera inmediata y real a las exigencias sociales del momento histórico que vivimos. Predomina la tendencia que responsabiliza a la enseñanza y al maestro de los problemas que se detectan en la educación escolar. Esta visión ignora, o pasa por alto, el reconocimiento de la manera como la sociedad misma ha condicionado a la escuela, al maestro y a la enseñanza.

Desde esta primera perspectiva de análisis de las necesidades y políticas de formación, es necesario retomar una reflexión sobre lo que ha ocurrido durante los últimos años en la escuela como resultado de los conocimientos que la han atravesado y de las políticas que la han orientado.

Una segunda perspectiva de análisis de la relación maestro, enseñanza y formación, reconoce que las formas de enseñar se han estructurado con base en los conocimientos y las teorías que en diversos tiempos se han tenido sobre los procesos humanos de aprender. La hegemonía del paradigma conductista del aprendizaje, y del análisis de la conducta llevó en la década de los años 70 a la introducción en escuelas y facultades de educación de la tecnología educativa y el diseño instruccional de corte conductista como propuesta de formación de docentes.

Como consecuencia, la enseñanza perdió sus vínculos con el conocimiento en general, y se convirtió en la “distribución” de contenidos predefinidos. Igualmente, el aprendizaje dejó de ser una posibilidad para el desarrollo del pensamiento y de la autonomía, y pasó a convertirse en un repertorio de comportamientos condicionados por estímulos prescritos desde el “análisis de tareas”, siempre medibles y cuantificables. Esta manera de mirar el aprendizaje, avalada por la demanda social de personas entrenadas para desempeñar tareas específicas, impuso a la enseñanza una forma de desempeño que limitaba la posibilidad de abrir

espacios de reflexión, comprensión, exploración y de búsqueda. Esta visión de la enseñanza y del aprendizaje tiende a recortar y a fragmentar el saber pedagógico propio del maestro; a éste lo desliga del pensamiento y del conocimiento y le representa su papel social de enseñar como meramente instrumental.

En el momento actual, los planteamientos sobre las formas de aprender derivados de la psicología cognitiva han dado lugar a nuevas propuestas sobre la enseñanza. Estas propuestas, al contrario de la anterior, buscan el logro de aprendizajes significativos de orden superior. Desde ellas se reconoce que es el sujeto mismo quien construye sus conocimientos, sus formas de comprensión y de relación con el mundo natural, social, ético y estético. Se tienen en cuenta (y se investigan activamente) las diversas formas de comprensión y de procesamiento de información y las pre-teorías y pre-concepciones de los estudiantes. En esta perspectiva, la enseñanza ya no puede limitarse al análisis de tareas y a hacer “fáciles” los aprendizajes, lo cual cuestiona la concepción del maestro como “facilitador de aprendizaje”; convendría más bien caracterizarlo como problematizador e incitador del pensamiento. Desde este punto de vista, el maestro no buscaría ya la reproducción de contenidos, ni los comportamientos observables y medibles, ni las respuestas “correctas”, como evidencia de aprendizaje.

Estas consideraciones plantean a los maestros la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más autónomo. Como consecuencia, algunos maestros están explorando activamente formas de enseñanza que buscan dar al estudiante la posibilidad de crear y de plantear sus propias preguntas; que fomenten el asombro e inciten al pensamiento y a la creatividad. Formas de enseñanza que planteen sistemas de trabajo escolar orientados a la práctica de la discusión razonada, del respeto a la diferencia, de la participación, como maneras de formar para la práctica de la democracia en la sociedad civil. Formas de ense-

ñanza en las cuales el maestro no dé respuestas, sino que haga preguntas, y responda a los errores y a las preguntas de los estudiantes con otras nuevas preguntas.

En el análisis de las prácticas pedagógicas de los maestros se observa que esta última manera de enseñar que se acaba de esbozar no es la más característica de la mayoría de los maestros, ni la más utilizada en los establecimientos educativos, especialmente en las del sector oficial. Por tanto, es necesario que las estrategias de formación de docentes en servicio que formulan los PTFD, integren los procesos de actualización, investigación e innovación en la práctica pedagógica de manera que les permitan a los maestros proponer formas de enseñanza que superen las limitaciones detectadas y que estén acordes con la nueva naturaleza de la escuela y de la sociedad, con el nuevo estatuto del conocimiento, con el propósito educativo de promover el pensamiento y la creatividad y desarrollar competencias, más que de transmitir contenidos.

Al relacionar la enseñanza y la formación de docentes con la calidad de la educación, la reflexión sobre las necesidades y las políticas de formación evidencia la tendencia a asumir que la calidad de la educación que reciben los jóvenes en los establecimientos educativos tiene una íntima relación con la acción del maestro, ya que es él quien propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético-social del ciudadano, con las posibilidades y los retos de la creatividad y la invención en todos los campos.

Corresponde, pues, a la sociedad como un todo, y al Estado en cabeza de las Secretarías de Educación, en particular, desarrollar políticas y crear condiciones en las cuales los maestros puedan ejercer su función de enseñar de manera creativa, en íntima relación con el pensamiento y con los saberes, con una mirada abierta hacia el futuro, con autonomía y responsabilidad. Las urgencias sociales han determinado que se le pida al maestro el ejercicio de funciones que corresponden a otros actores, tales como promotores o tra-

bajadores sociales. Esta situación lleva a que el maestro pierda su sentido de identidad histórica y profesional, y olvide su función primordial frente a los estudiantes y frente a la cultura. Lo mismo sucede cuando las asociaciones de maestros se desempeñan primordialmente como organizaciones gremiales, que convocan a los maestros en torno a reivindicaciones salariales y de escalafón más que en torno al saber que los caracteriza, los define, y los diferencia de otros actores sociales.

En ningún espacio o documento donde se analice la calidad de la educación, ha dejado de señalarse al maestro como uno de sus responsables. Lo que él hace o deja de hacer, lo que dice o deja de decir, aparece como causa del fracaso y de la obsolescencia de nuestro sistema educativo. De allí se desprende que los planes y criterios para la selección y la formación de los maestros deben buscar prioritariamente los más altos niveles de excelencia, porque ésta es la única manera con la cual las propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa pueden pasar de ser buenos, pero inoperantes y a veces costosos deseos, a convertirse en realidades que hagan posible el desarrollo sostenible del país en todos los campos.

#### **b) Los enfoques en la formación de maestros:**

En el análisis de estrategias y programas de formación de docentes en los PTFD se observan dos tendencias como resultado de la preocupación por los problemas que se reconocen en la escuela respecto a su calidad, equidad y pertinencia.

La *primera tendencia* propone que para superar las deficiencias en el dominio del saber o la práctica que el maestro enseña, es necesario que los estudiantes o egresados de cualquier profesión, interesados en el ejercicio de la docencia, complementen su formación disciplinaria con esquemas de formación pedagógica y didáctica, ya sea durante la carrera o al final de ella. Desde esta perspectiva, la dimensión más importante del docente es la profesional o disciplinaria, que se complementa con la dimensión pedagógica. Esta

tendencia hace énfasis en un saber disciplinar: se profundiza primero en un saber específico y posteriormente se acude a la didáctica de ese saber específico.

Esta concepción no puede ser extrapolada a la educación básica y media. Más aún, resulta totalmente inconveniente hacerlo, porque pasa por alto que en los primeros niveles educativos la acción del maestro no se dirige primordialmente a la formación profesional o científica, sino a la potenciación de la formación del joven y del niño en sus relaciones con la sociedad, con el mundo natural, con el pensamiento, con las dimensiones estéticas y valorativas; es decir, que la tarea fundamental de un maestro es abrir a los estudiantes los horizontes del saber y del pensamiento, los cuales no surgen por la exposición a una serie de contenidos puntuales, por actualizados que ellos sean.

El énfasis que desde esta posición se le da a los contenidos, no tiene en cuenta la complejidad de las interacciones y mediaciones que ocurren necesariamente en la relación entre maestro y estudiante, entre estudiante y estudiante, y entre ellos y los saberes, y que constituyen el objeto de estudio disciplinar del maestro formado desde la pedagogía (Orozco, 2008).

Según la tendencia que se está comentando, la formación pedagógica se reduce a una información sobre los planteamientos que las diversas ciencias sociales y humanas hacen en torno a la problemática educativa. Con ello basta dar al profesional o al científico formado una serie de elementos sobre psicología del aprendizaje, filosofía de la educación, historia y administración educativa, sociología, etc., y algunos elementos de didáctica que terminan por reducir la pedagogía a algo puramente instrumental, e inducen a confundir la pedagogía con las ciencias de la educación (Duque, 1988).

La *segunda tendencia* sobre la formación del maestro, afirma que por lo menos para el maestro de la educación básica y media, y también para los maestros que trabajan con poblaciones específicas,

se requiere una formación universitaria centrada en la pedagogía. Esta tendencia hace énfasis en el saber pedagógico: se profundiza primero en las mediaciones propias de la escuela y posteriormente se especializa el docente en el saber disciplinar.

A diferencia de la primera tendencia, en la cual se asumen en primer lugar los saberes propios de las disciplinas objeto de enseñanza, y en segundo lugar, los aportes de las ciencias de la educación, sin presencia de la pedagogía como campo de saber, de investigación y de experimentación, en esta segunda tendencia se entiende la pedagogía como:

- i. Espacio académico de formación y de producción intelectual acerca de las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza.
- ii. Las mediaciones simbólicas que ocurren en el proceso del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje.
- iii. El sentido y legitimidad de la actividad del educador.
- iv. Los condicionamientos sociales y culturales que actúan sobre la escuela, el maestro y el estudiante.
- v. Las necesidades y carencias educativas básicas y la naturaleza y los fines de la formación.
- vi. Los efectos esperados de la educación y de la formación.

Sobre este dominio de objetos considerados en sus mutuas conexiones recaen las teorías pedagógicas y algunas teorías parciales de otras disciplinas, en cuanto se refieren a lo que se ha llegado a conocer sobre algún problema particular de la pedagogía. La pedagogía, en parte ya constituida históricamente, y en parte en proceso continuo de construcción, ha de asumirse como el saber propio del maestro, el que le confiere sentido e identidad a su práctica.

Desde esta perspectiva en la cual la pedagogía es el saber primario en los procesos de formación, corresponde a los PTFD la formación permanente y en servicio de un maestro que pueda responder a los retos que ahora le plantea la sociedad, lo cual

supone una persona culta, capaz de comprender y de asumir una actitud creativa frente a los saberes; una postura ética de respeto a sí mismo frente a los otros, frente al conocimiento y a la sociedad; unas formas de comunicación y de acción coherentes con su papel en la sociedad civil como formadora y gestora de procesos educativos. En síntesis, una relación con la enseñanza asumida como acontecimiento cultural y de saber complejo que lo afirma y lo diferencia de otros actores sociales.

Frente a este particular, cabe señalar que actualmente ni las universidades pedagógicas ni las facultades de educación existentes han logrado desarrollar un proyecto nacional de formación de maestros. Esto lleva a pensar que es necesaria una transformación de las instituciones formadoras de maestros para que conciban al maestro como intelectual que dominará los saberes específicos, los problemas de su enseñanza, y su proyección al mundo social y cultural.

Hoy se torna prioritario redefinir los modelos de formación universitaria para maestros. Se debe precisar de qué manera se pueden recoger las experiencias históricamente acumuladas, apropiar creativamente el saber que allí se ha sedimentado y, a la luz de las actuales circunstancias históricas, construir un nuevo modelo de formación en el que se recupere, o se represente la identidad del maestro como intelectual, como profesional de la enseñanza y del saber pedagógico.

## Conclusiones

### (A propósito de los desafíos y retos que se plantean para el fortalecimiento de los PTFD)

En el marco de los análisis adelantados frente a los PTFD, se plantea el desafío de definir políticas y programas de formación de docentes que busquen:

Articular la formación de los maestros en torno a campos de investigación pedagógica, que intenten establecer los nexos entre investigación educativa y formación de una cultura académica en la

educación básica y media; crear las condiciones favorables para la definición de políticas dirigidas al desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de la educación; y consolidar una comunidad científica en educación.

Emprender acciones que tiendan a elevar el estatus profesional del maestro.

Exigir que toda persona que se dedique a la enseñanza tenga una formación pedagógica universitaria, anterior a cualquier especialización. Después de este ciclo básico de formación, el maestro podrá desempeñarse como tal en la educación básica de nueve años, o podrá optar por una especialidad, bien sea en regiones particulares del saber, o en campos de estudio y/o de práctica que le permitan actuar en distintos escenarios y con distintos grupos sociales, étnicos, culturales y generacionales.

Para desempeñarse como maestro de la educación media es preciso haber concluido el ciclo básico de formación pedagógica y haber cursado una especialización a nivel de postgrado, la cual deberá articular los conocimientos específicos de una ciencia o disciplina con la investigación de la didáctica respectiva. También podrán ser maestros de la educación media el universitario graduado en una profesión o ciencia, que haya desarrollado posteriormente estudios pedagógicos en un instituto de pedagogía, durante un tiempo equivalente al de una especialización.

La formación de maestros integrará el ciclo básico de formación pedagógica, así como programas de especialización, maestrías y doctorados, dirigidos a preparar a los formadores de maestros. Los programas de formación de docentes deberán jalonar desde la investigación y la pedagogía las articulaciones de las disciplinas y los saberes; las relaciones con la cultura, la sociedad y la naturaleza. Igualmente harán énfasis sobre la formación en los saberes específicos que serán objeto de enseñanza en los diversos niveles y

modalidades de la educación, vinculando a los mejores investigadores en cada área del saber.

Organizar las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias de los futuros maestros de manera que éstas atravesen desde un comienzo el proceso formativo, y estén respaldadas por convenios interinstitucionales con comunidades educativas, en torno a proyectos pedagógicos de interés para las dos partes.

Garantizar que las instituciones formadoras de docentes desarrollen planes de estudio que aseguren una formación pedagógica integral, de carácter interdisciplinario, de manera que lo que enseñan no sean fragmentos de saber, sino partes constitutivas e interrelacionadas del legado cultural que la humanidad ha construido.

Abordar todos los elementos del plan de estudios de las instituciones formadoras de maestros desde una perspectiva investigativa y pedagógica, eliminando así la clásica separación entre saber pedagógico y saberes específicos.

Formar al maestro en programas de investigación sobre las didácticas, que integren los problemas de la enseñanza con los saberes de cada ciencia y sobre cada ciencia. Esto permitirá que la enseñanza sea asumida en sus articulaciones con las diversas formas de expresión-comunicación.

A modo de síntesis, se puede afirmar que las líneas y estrategias de formación de docentes en servicio que se desarrollan en los PTFD pretenden conformar una comunidad académica de la educación y la pedagogía, fundamentar la práctica pedagógica de los maestros, ampliar la comprensión y el dominio del saber disciplinar que enseñan los maestros y fomentar la capacidad de investigar e innovar en el área de desempeño. Así, estas líneas y estrategias constituyen los aspectos preponderantes de la formación de los docentes para el mejoramiento de la calidad educativa del país.