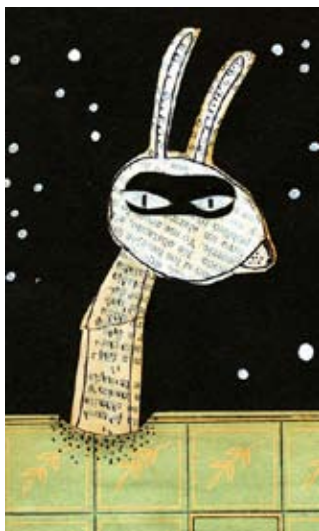


# Vicisitudes de la formación docente en la ciudad de Bogotá

Marta OSORIO DE SARMIENTO\* y Julio Esteban UNIVIO MOLANO\*\*



Detalle **sin título**, ilustración digital.  
Mariela González

## Resumen

Es posible encontrar el terreno en el que se aprecian algunas conceptualizaciones sobre la formación del docente, en tanto que se alude a la profesionalización. Respecto de la formación, puede señalarse que las políticas de acreditación de los programas universitarios, representan la intención de mejorar la formación del futuro docente. En éste sentido se puede observar las evidencias que permiten percibir la intención no solamente al hablar de la docencia como profesión sino también de señalar aquellos esfuerzos que se realizan a través de la conformación académica de grupos de investigación por asegurar la calidad de la formación docente; con igual propósito aparecen los grupos de investigación en el campo educativo, al interior de ellos se realizan análisis relativos al servicio de la docencia y se lleva a cabo investigaciones pedagógicas en las que se procura reconocer la competencia del docente y su saber acerca de su práctica.

**Palabras clave:** Formación docente; profesionalización; calidad de la educación

## Vicissitudes in teacher training in Bogotá

### Abstract

You may find the spot where some conceptualizations of teacher education are appreciated, as alluded to professionalization. Regarding training, may be noted that the policies of accreditation of university programs represent an attempt to improve teacher training future. In this sense one can observe evidence of sensing the intention not only to talk about the teaching profession but also noting those efforts made by shaping academic research groups to ensure the quality of teacher training; same purpose research groups in the educational field within them appear analyzes relating to the service of teaching are performed and conducted educational research that seeks to recognize the competence of teachers and their knowledge about their practice.

**Keywords:** Teacher training; professionalism; quality of education

## Introducción

El tema de la calidad de la educación en los sectores público y privado en la ciudad de Bogotá y en las distintas regiones del país, viene siendo objeto de diversos debates y análisis, particularmente en estos primeros años del presente siglo, en los cuales Colombia en su afán por mejorar la eficiencia educativa ha comenzado a participar en distintos programas internacionales de evaluación del aprendizaje. En las discusiones relacionadas con la de calidad educativa, frecuentemente ésta se asocia con la actuación docente, tomando como referente indudable los desiguales resultados obtenidos por los estudiantes del sector oficial con respecto al sector privado en las pruebas externas aplicadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–, las pruebas SABER y las pruebas COMPRENDER; ante esta situación adquiere especial impor-

\*Marta Osorio de Sarmiento Dra. en Educación de la Universidad de Granada España, Pos doctorada en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomas Colombia y la Universidad Católica de Córdoba Argentina, Decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Colombia | [osoriomalaver@gmail.com](mailto:osoriomalaver@gmail.com)

\*\* Julio Esteban Univio Molano, Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, Master de la Universidad de Granada España, Candidato a Doctor de la Universidad de Granada España. Docente Investigador Colombia | [unvioesteban@gmail.com](mailto:unvioesteban@gmail.com)

tancia la cuestión sobre la formación docente, a partir de considerar que este hecho se convierte en una expectativa de transformación en el campo educativo apuntando a procesos de desarrollo social, político, cultural, económico y científico entre otros.

A pesar de los diversos análisis de los resultados de las pruebas externas aplicadas a los estudiantes de la educación básica y media en la ciudad de Bogotá, en los cuales se señala con enorme responsabilidad de la crítica situación de calidad de la educación al docente de estos niveles educativos; puede observarse también que estos análisis no consideran otros factores relacionados directamente con dicha situación, entre los que se destaca con particular relevancia la inexistencia actualmente de una auténtica política nacional de educación, en la que la formación inicial y permanente del docente sea el cimiento que se requiere para responder a las verdaderas exigencias y necesidades educativas de acuerdo a la dinámica de la realidad actual. A pesar de la presencia de algunas propuestas de programas de formación docente, establecidas por la entidad encargada de dirigir los procesos de formación, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, estas se han quedado en reformas dirigidas a intervenir en las prácticas de enseñanza. Tales propuestas deben su aparición a las reflexiones sobre la actuación docente, a partir del hecho denominado ‘la capacitación docente’. En la ciudad de Bogotá se ha dado respuesta parcialmente mediante la programación de cursos dirigidos a docentes de la educación básica y media. Esta respuesta se ha presentado en determinados momentos del devenir educativo en Bogotá, finales del siglo XX y comienzos del XXI, momentos en los que la Secretaria de Educación Distrital (SED), –organismo encargado de regentar la educación básica y media en la ciudad–, hace manifiesta su preocupación sobre la necesidad del “mejoramiento de la calidad de la educación prestada en la ciudad, y específicamente en la educación media” Vélez White (1999: 81)

Aparece entonces como uno de los objetivos fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad, el mejoramiento en los resultados de las pruebas externas presentadas por los estudiantes en las áreas básicas constitutivas del núcleo común del ba-

chillerato, esta intencionalidad se presenta a propósito de la aparición del nuevo ‘examen de estado’ (prueba externa) que se comenzó a aplicar a partir del año 2000. La nueva prueba destinada a los estudiantes del grado 11° se fundamenta en un examen relativo a la formación por competencias que se debe realizar en el bachillerato. Para cumplir con el señalado propósito la Secretaria de Educación Distrital –SED–, propone una serie de jornadas de capacitación para los docentes en ejercicio de los grados 10° y 11°, de las áreas de Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas e Inglés, pertenecientes al sector estatal de la ciudad de Bogotá. Sin embargo, este intento no deja de ser una respuesta limitada y parcial a la necesidad de promover auténticas y efectivas transformaciones en los procesos de la formación y la cualificación docente.

Mejorar y fortalecer la calidad de la educación media se convierten en motivos esenciales que ubican hoy en el centro de estos propósitos el papel del docente, para generar estrategias de formación desde el Ministerio de Educación Nacional, e igualmente desde el interior de la organización Sindical de los docentes la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–, a propósito del mejoramiento de las condiciones laborales en pro de lograr la profesionalización del quehacer docente.

Las reformas educativas diseñadas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes y las funciones que anteriormente eran asumidas por la sociedad (padres de familia), ahora son asignadas a los docentes, además de la continua y sistemática supresión de la psicorientación en los colegios, han originado una voluminosa y pesada carga de responsabilidades, tanto al docente como para la institución educativa, a ello se agrega otros aspectos del entorno en el que se desempeña, algunos investigadores como Calvo (2006) señalan respecto de éstos hechos que este conjunto de eventos y circunstancias deben ser tenidos en cuenta en la consideración del alcance de la meta de calidad.

### ¿Cómo se concibe al docente?

En nuestro medio se presentan particularmente dos miradas acerca del docente y su ejercicio. Una es la estatal, desde la cual se percibe al docente como “un simple receptor

y ejecutor tanto de políticas como de conocimientos” (Perafan 2005:5), de acuerdo con este investigador y bajo esta concepción, quedan ocultas en el espacio escolar a los análisis sobre la pedagogía y la didáctica, las distintas manifestaciones de los docentes; señala igualmente la necesidad de llevar a cabo un estudio que permita obtener otra concepción del docente, en el cual se explore sobre “el reconocimiento del docente, la legitimación y circulación del pensamiento y conocimiento del profesor”. La otra mirada se presenta desde los docentes investigadores y desde el quehacer del mismo docente, ella ha dado lugar a diversas controversias sobre la naturaleza de su formación y del estatus profesional.

Las reflexiones que se dan en la sociología sobre las profesiones han establecido parámetros para las mismas, señalando la especifici-

dad en los conocimientos disciplinares, como la conformación de comunidades científicas, e igualmente la regulación del ejercicio profesional. En profesiones distintas a la del docente como ocurre con la medicina, se establece una reglamentación a través de los planes de estudio legalizados desde sus instituciones de formación, además, cuentan con publicaciones en las que no solamente aparece la producción científica sino que se establece legitimidad del ejercicio de la profesión.

En el espacio creado en estas reflexiones sobre las profesiones, es posible encontrar el terreno en el que se aprecian algunas conceptualizaciones sobre la formación del docente, en tanto que se alude a la profesionalización. Respecto de la primera, puede señalarse que las políticas de acreditación de los programas universitarios, representan la intención de me-



Sin título, ilustración digital. Mariela González

orar la formación del futuro docente. En éste sentido se puede observar las evidencias que permiten percibir la intención no solamente al hablar de la docencia como profesión sino también de señalar aquellos esfuerzos que se realizan a través de la conformación de academias y grupos de investigación por asegurar la calidad de la formación docente, con igual propósito aparecen los grupos de investigación en el campo educativo, al interior de ellos se realizan análisis relativos al servicio de la docencia y se lleva a cabo investigaciones pedagógicas en las que se procura reconocer la competencia del docente y su saber acerca de su práctica.

Estos esfuerzos realizados por los docentes investigadores buscan reivindicar el estatuto de la docencia como profesión e igualmente destacar que ellos se ajustan a los estándares que rigen otras profesiones. Sin embargo, en el pensamiento de la sociedad la docencia no se le concibe como una profesión. En este sentido al tratar de precisar el ejercicio de la docencia, se presentan conceptualizaciones como la de David Labaree (2000), para quien la docencia y la preparación para su ejercicio conforman un conjunto de *prácticas difíciles, que parecen fáciles*. Sobre éste hecho subraya la subordinación de la cooperación de los estudiantes, sin los cuales no puede existir actuación exitosa; la obligatoriedad de la educación básica que permite hablar de una 'clientela cautiva'<sup>1</sup>; la administración de las propias emociones, para lo cual no existen manuales ni reglas; el aislamiento y la autosuficiencia que lleva al maestro a controlar a sus alumnos antes que ellos lo controlen a él; y la dificultad para conformar comunidad, ya que el mismo docente eleva fronteras casi infranqueables entre sus colegas, perdiendo la oportunidad de beneficiarse con soluciones encontradas por ellos para solucionar sus mismos problemas. (Lüdke, 2006:190-191).

En ésta concepción de las cosas *difíciles que parecen fáciles*, la docencia puede presentarse de manera familiar, pues se pueden reproducir prácticas de antiguos docentes, aprendidas por la observación y la memorización, hecho que impide el acceso a las causas, análisis, estrategias y opciones que la fundamentan. Por otra parte, hay quienes creen que la labor del docente está constituida por saberes y habilidades comunes a todos los adultos en otros ámbitos profesionales. En este sentido Labaree citado

por Lüdke, (2006) al comparar la docencia con otras profesiones, señala el carácter quijotesco de la misma:

... en tanto la mayoría de los profesionales "venden" sus especialidades a sus clientes, sin develar los misterios (especialmente en el caso de los médicos), los profesores no las "venden", sino que las entregan cada día, en su sala de clases. *Un buen profesor se esfuerza por volverse cada vez menos necesario, animando a que sus aprendices lleguen a aprender sin su ayuda.* (Lüdke, 2006:193)

Así pues, el devenir histórico de la docencia se encuentra atravesado por un determinado rol de quien la ejerce. Desde allí es posible inferir que debido a la manera como se concibe y se lleva a cabo la prestación del servicio educativo en este caso el ejercicio de la docencia difícilmente se le aceptaría como una profesión, dejando en entredicho su naturaleza, la legitimidad del saber y la competencia profesional del docente.

## Aspectos de cualificación docente

Se piensa con cierta lógica por parte de algunos teóricos que las innovaciones introducidas en los programas de formación de nuevos docentes en algunas facultades de educación, deben ser esfuerzos bien intencionados, dirigidos a mejorar las competencias y habilidades indispensables que requiere el nuevo docente para asumir los retos que le plantea las nuevas formas de vida desde el despunte del nuevo milenio, con el papel protagónico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el gran volumen de información y conocimiento, y por supuesto, para encarar con una actitud individual y grupal distinta los procesos de calidad en la educación básica y media del país.

La labor del docente, se le concibe en asociación con la capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. Así, él enfrenta la obligación de atender las particularidades de los distintos grupos poblacionales y preguntarse por sus condiciones de educabilidad<sup>2</sup>. Así, define las estrategias y modalidades más pertinentes para garantizar la enseñanza y el aprendizaje de aquello que

haya definido dentro del plan de estudios o dentro de su propuesta curricular.

Persistió durante largo tiempo la mirada de acuerdo con la cual los alumnos eran iguales, existía un patrón común y una manera uniforme de tratarlos. Los objetivos y los contenidos igualmente permanecían inmutables y el docente se formaba con estudios tempranos y breves. Actualmente, ante una situación de inestabilidad y de precariedad conceptual, el docente necesita recomponer su saber de manera permanente y continua, en una continua dinámica entre enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, al docente se le presenta la obligación de reflexionar, sobre su práctica y buscar nuevos conocimientos y experiencias que lo lleven a nuevas claridades y posteriormente a nuevos problemas.

En términos de Calvo (2007) esta continua espiral es la que define el sentido del oficio docente como profesión democrática. La profesión democrática es la mediación que puede hacer de la educación un derecho; puede convertir los centros de enseñanza en escuelas públicas y las organizaciones escolares en sistemas flexibles y abiertos. Además, la labor docente como profesión democrática, admite una sinergia entre los recursos personales, los organizativos y los comunitarios, con el objetivo de hacer frente a la diversidad y al cambio en la educación, tal como lo afirma la investigadora Inés Dussel (2006). Hoy en día, el docente necesita tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Debe conocer los desarrollos científicos y disciplinares y a la vez, ser competente en su enseñanza.

Los diversos estudios sobre la formación de los docentes en América Latina muestran su avance, pasando de los niveles de los institutos y de las normales al universitario. La mayor parte de los países de la región forman a sus maestros en Facultades de Educación y a excepción de Colombia, de México y de Honduras, las escuelas normales han desaparecido como instituciones de formación docente. En Colombia es importante destacar el proceso de reforma que sufrieron ya que debieron transformarse en Escuelas Normales Superiores, previa revisión de sus planes de estudio, modificación e inclusión de un ciclo superior de cuatro semestres con el propósito de dar continuidad a los estudios de formación en

las Facultades de Educación, de acuerdo con los énfasis de profundización definidos en los nuevos planes de estudio. Esta situación hace que en el país existan 120 Normales Superiores debidamente acreditadas.

Las Facultades de Educación también han sufrido modificaciones, sobre todo a partir de los procesos de acreditación y de la exigencia que para estos procesos hiciera en su momento el Consejo Nacional de Acreditación –CNA–. Entre las exigencias se destaca la relativa a la definición de líneas de investigación que soportaran la formación de licenciados y si bien en muchos casos la investigación no adquirió la importancia como preveía el decreto de acreditación, permitió el progreso en la calidad de los planes de estudio para la formación de los docentes.

Sin embargo, la formación de los docentes sigue siendo un importante tema de discusión por tanto en Colombia, como en otros países latinoamericanos y del mundo. Los estudiosos de la formación docente plantean una serie de análisis relativos al papel de la formación disciplinar y la formación didáctica; con el sustento de la formación teórica frente a los conocimientos; con la distinción y especificidad de la formación inicial frente a la formación permanente y finalmente, con aquellos saberes o competencias que necesita un docente, en una perspectiva de formación idónea.

### **La capacitación en el saber disciplinar y pedagógico.**

Las controversias relativa al aspecto disciplinar y al aspecto pedagógico en la formación docente es presentada por Ávalos (2006: 217) a partir del término contenidos propositivos. Los cuales estarían relacionados con los conocimientos sólidos de las áreas disciplinares que subyacen al currículo escolar en tanto que los conocimientos profesionales se vinculan al ejercicio de la labor específica de la enseñanza.

Ávalos (2006) también cita a Shulman (1987) señalando asimismo que la formación docente necesita examinar conceptualmente la naturaleza de la materia de enseñanza (la disciplina) y sus formas apropiadas de representación para los distintos tipos de estudiantes. Así, el conocimiento pedagógico de la disciplina incluye *formas de entender aquello que*

*facilita o dificulta* enseñar ciertos temas, además, de las concepciones y preconcepciones que los estudiantes traen consigo cuando los aprenden. Ávalos (2006:220) utiliza el concepto acuñado por Perrenoud (1998) con el nombre de *transposición didáctica*. En este sentido un maestro profesional necesitaría:

- Comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños y jóvenes.
- Manejar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que le permitan orientar su trabajo y lograr los resultados esperados.
- Conocer y tomar en cuenta los factores del contexto social y cultural que marcan el modo de ser e interpretar el mundo que tienen sus alumnos y,
- Una perspectiva educacional que se alimenta de la reflexión sobre lo que es educar y el valor de la educación Ávalos (2004: 17).

Estos requerimientos de formación disciplinar son sintetizados por Namó de Mello (2000) cuando afirma que un maestro profesional requiere para su buen desempeño un “conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas” tomado de Vaillant (2002: 11).

Sin embargo, Esteve (2006: 55-64) considera que con los problemas de la profesionalidad docente, se relacionan cuatro grandes objetivos que deben acompañar los procesos de formación, a saber:

- Elaborar la propia identidad profesional; es decir, transmitir ciencia y conocimiento, valores y certezas, además de advertir de los grandes errores y fracasos colectivos.
- Dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula.
- Organizar el trabajo en el aula.
- Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos.

En la propuesta de Esteve (2006) sobresale el papel de la subjetividad, que en último término lleva a la formación para el trabajo

en equipo, para el manejo de las nuevas tecnologías y para una actualización permanente, circunstancias que según Tedesco (2006: 336) son problemas que la formación docente todavía no ha resuelto. Esta discusión frente a lo pedagógico y lo didáctico pudiera cerrarse afirmando que constituyen elementos esenciales en la formación de un docente profesional. Las anteriores ideas permiten ver el terreno en que se presentan las experiencias de formación docente tanto en la ciudad de Bogotá como en Colombia.

## Aspectos de la formación teórica y de la formación práctica

Según Perrenoud (1996) lo característico de la profesión docente es “actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre” (Lüdke, 2006: 191) Esta situación lleva implícita la relación entre los conocimientos teóricos y la resolución de los problemas cotidianos de la enseñanza y del aprendizaje.



Sin título, ilustración digital. Mariela González

Si anteriormente se destacaba como característica de la profesionalidad del docente la lectura de contextos de aula para actuar sobre ellos, la formación docente ahora necesitaría estar orientada hacia la práctica. Vaillant (2002) indica que la formación y capacitación que han recibido los profesores está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se quiere promover (aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en los procesos de formación docente. Un docente profesional necesitaría poder aplicar conocimientos en circunstancias prácticas.

La relación teoría-práctica en los procesos de formación docente remite al concepto de 'aprendizajes situados', es decir, que tengan en cuenta los contextos. En este sentido Gómez (2005) citando a Shulman (1986) afirma que un buen profesor además de los conocimientos disciplinares y pedagógicos también debe 'saber hacer'; esto es, tener la capacidad de resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares, valga decir, "ser capaz de resolver los problemas propios del contexto en el que se trabaja" (Gómez, 2005: 6).

Luego, es indispensable recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del profesional reflexivo que plantea Schön (1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar, es básico para aprender a aprender y aprender a enseñar. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en experiencias innovadoras focalizadas. Estos planteamientos los refuerza Pérez (1996), cuando expone que "... es necesaria una visión crítica sobre la práctica que tiende a ser asumida críticamente por estudiantes y docentes tutores" (Torres, 2004: 46).

Pero de acuerdo con Vaillant por lo general, son pocas las horas que los profesores dedican a su formación y reflexión colectiva en los establecimientos educativos. Con frecuencia este espacio se reduce a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica

concebidas, en muchos casos, como simple entrega de información sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión Vaillant (2002: 10)

Por consiguiente, surge la necesidad de contar con herramientas para reflexionar sobre la práctica como estrategia para su cualificación, desde los procesos mismos de formación inicial y continua (Restrepo, 2004).

La íntima relación entre la teoría y la práctica en la formación docente, se encuentra relacionada en algunas experiencias significativas en América Latina. Aguerrondo y Pogré (2001) dan cuenta de una experiencia de formación docente llevada a cabo en la Argentina, con la cual se buscó la autonomía profesional a partir del desarrollo del conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones, prácticas reales que tenían como punto de referencia las competencias subyacentes a las prácticas de los buenos profesionales.

La naturaleza práctica de la actividad pedagógica implica un saber-hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de sus experiencias prácticas, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos (Aguerrondo y Pogré 2001: 13).

Ello implica saber intervenir en aquellas realidades en las que se debe actuar, confrontando las teorías con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y las situaciones.

Aguerrondo y Pogré (2001) como Galvin (2006), insisten en que la vinculación entre la formación teórica y la práctica necesitan ir acompañadas de contenidos metodológicos, que proporcionen instrumentos para la reflexión crítica sobre su trabajo, la investigación y la innovación. Con estas ideas se hace evidente que la formación del docente como profesional requiere del desarrollo de programas que equilibren la teoría y la práctica, los contenidos científicos, los pedagógicos, los sociológicos, los psicológicos, a la par que los recursos metodológicos para las distintas situaciones en el aula en contextos heterogéneos y multiculturales (Galvin, 2006: 324).

La conexión teoría y práctica en la formación del docente como profesional parece ser

una tendencia en Colombia. Así se aprecia en los nuevos planes de estudio de las Facultades de Educación, de acuerdo con ellos el futuro docente debe entrar en contacto con los estudiantes y las instituciones educativas, desde el tercer y cuarto semestre. Existen experiencias como la de la Universidad del Quindío, claramente documentadas, que llevan a la formulación de estrategias de intervención frente a problemas de aula como parte de la formación en investigación de los futuros docentes (Calvo, G. y otros, 2004:28).

Tedesco (2006: 336) llama la atención sobre la necesidad de diseñar políticas para cada una de las etapas a partir de las cuales *se construye* un docente, a saber: la elección de su carrera, la formación inicial, la formación en servicio y la carrera docente. Con respecto a la elección de carrera, el problema mayor que reportan los estudios es cómo lograr que jóvenes talentosos escojan, como primera opción la carrera docente.

En éste sentido, es importante señalar que en países como Inglaterra y Finlandia exigen altos puntajes en lengua y matemáticas para aquellos que quieren ser docentes (PREAL, 2006). Muchas veces estas exigencias van acompañadas de entrevistas personales que evalúan empatía y capacidades de comunicación.

Es importante reseñar como en distintos países, independientemente de su desarrollo económico y científico alcanzados, en estas últimas décadas se ha hecho evidente la preocupación por la formación inicial del docente como también por la formación continua y de calidad de quienes llevan ejerciendo hace ya varios años la docencia. Por ejemplo, la situación en los Estados Unidos ha llevado a que se hagan necesarios programas para atraer a buenos candidatos a la docencia y el *New Teacher Project* (TNTP) y el *Teach for America*, han optado por recibir y formar profesionales de diferentes áreas con el fin de suplir el déficit de buenos maestros GTD-PREAL (2007). Holanda ha creado agencias especiales, dentro de los institutos de formación responsables de evaluar a quienes quieren optar por la docencia y definen programas de formación según los requerimientos de cada candidato (Duthilleul, 2006: 269). Estas preocupaciones han ejercido influencia en los docentes, en las instituciones universitarias y en los entes gubernamentales encargadas de liderar los procesos educativos en la ciudad y en el país.

En cuanto a la formación inicial cada vez más se aclara la necesidad de contar con un amplio espectro de modalidades de formación. Al decir de Rosa María Torres (2004: 47) se necesita un sistema de formación de docentes ‘unificado pero diversificado’ en cuanto a oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías y tecnologías para poder responder a los perfiles y las posibilidades de cada contexto. En estos procesos de formación ‘variados pero unificados’, se podría contar con los aportes de científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, que formen a los futuros docentes en otros entornos diferentes a los espacios concebidos tradicionalmente como espacios propios para la docencia: laboratorios, bibliotecas, museos, talleres de expresión artística, entre otros.

Poco a poco se van configurando programas que corrigen los desniveles de entrada y que involucran el desarrollo de destrezas comunicativas y numéricas, para remediar la deficiencia cultural y pedagógica de los futuros docentes. La experiencia del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia es ejemplarizante en cuanto a la creación de espacios enriquecidos que buscan afectar las deficiencias de ingreso asociadas al capital cultural de las futuras docentes (Reyes, R. y Bonnet, D., 2004). Otro aspecto presente en los debates sobre la formación es el relativo a los ‘formadores de formadores’. Es bien sabido el papel preponderante que tiene la ‘historia pedagógica’ en los nuevos docentes y cómo dependen de ella la capacidad de cambio y la transformación de las prácticas pedagógicas (Schiefelbein, 1998, citado por Vaillant, 2002: 9). Los profesores tienden a utilizar un estilo frontal de enseñanza similar al que recibieron tanto en su educación básica y media, como en su formación profesional. Por los anteriores motivos, Vaillant (2006: 336) plantea la necesidad de analizar las prácticas de quienes son los formadores de docentes y documentarlas ya que éstas pueden ser asumidas de manera acrítica por los futuros docentes. También valdría la pena conocer su pensamiento pedagógico.

Con relación a la formación continua pareciera existir consenso entre quienes investigan el tema de la formación docente en el país, de acuerdo con sus apreciaciones, es necesario analizar y reflexionar sobre la práctica y hay que propugnar porque los ascensos en la carrera docente no impliquen dejar el aula (Tedes-



co, 2006: 337). De igual forma, parecería conveniente contar con un conjunto muy grande de modalidades que permitieran la formación en servicio superando la idea de que capacitar consiste sólo en dar cursos. Sin embargo, se presentan algunas apreciaciones discutibles sobre este hecho como las de Isaya y Torres (2000), citados por Calvo, G. y otros, (2001), según las cuales la experiencia de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá es destacable, pues a través de los programas de formación permanente de docentes –PPFD– vinculados a la práctica profesional de los docentes se buscan incidir en su formación investigativa, en la institución y en el aula de clase. También las investigaciones que se están realizando sobre la formación y profesionalización docente hacen referencia explícita a los programas de especialización y maestría que gobiernos como los de Chile y Colombia han formulado como programas específicos de formación continua en servicio (Vaillant, 2002: 12-14). Chile promovió pasantías a sus maestros para conocer, por ejemplo, las experiencias de Escuela Nueva.

En Colombia y particularmente en la ciudad de Bogotá, se ha querido por parte de quienes han gobernado la ciudad en los últimos diez años del presente siglo, invertir recursos en el proceso de la cualificación docente, mediante aportes hasta de un 80% para la matrícula de sus docentes en programas de Maestría y Doctorado en Educación. Para llevar a cabo este proceso se han establecido convenios entre la Secretaría de Educación de Bogotá –SED– y diferentes instituciones de educación superior, entre los años 2012 - 2015, con un excelente aporte de las universidades dado la amplia gama de Facultades de Educación existentes en la ciudad y en el país.

En los análisis sobre la formación docente, cuando se discute su profesionalización reviste especial interés en cuanto es conveniente definir criterios unificados que lleven a la implementación efectiva de un currículo nacional en todas las instancias que formen docentes. Igualmente se hace necesaria la existencia de organismos públicos centrales que propendan por elevar los estándares de las escuelas, atrayendo a docentes calificados y comprometidos con su trabajo como es el caso de Inglaterra PREAL (2006).

Después de La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jontiem 1990) respaldada por la Declaración de Derechos Hu-

manos, y del Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal, 2000), los países presentes se comprometieron con acuerdos de carácter internacional relativos a dar cumplimientos con los objetivos propuestos, entre los que se destacan llevar a cabo reformas educativas tendientes mejorar los procesos educativos, mejorar las condiciones sociales y profesionales de los docentes (Dakar, 2000), es decir, se plantea el propósito dirigido a la formación docente y su perfeccionamiento continuo, como parte de las estrategias mediante las cuales es posible alcanzar la finalidad de una “Educación para Todos”.

La preocupación por la formación docente en Bogotá, hace parte de los intereses del pensamiento pedagógico de los docentes, de tal manera que, es posible encontrar una diversidad de modelos de formación docente con los cuales se procura dar respuesta a los cuestionamientos que se hacen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la demandas que se le plantean a la institución educativa en el terreno pedagógico.

Es importante señalar que la educación en el actual contexto de la ciudad y del país, se establece como un necesario cimiento para llevar a cabo procesos de desarrollo en los diversos ámbitos de la vida individual y social de los seres humanos. Este aspecto exige que se consideren la formulación de políticas y planes de formación inicial, permanente y profesional, dirigidos a la investigación educativa, que permitan elevar la calidad del quehacer docente del novel y del docente en ejercicio. Este hecho también posibilita atraer a los programas de formación docente, personal calificado y cualificado al ejercicio de la enseñanza básica y media logrando de esta manera elevar la competencia profesional en el desempeño docente, convirtiéndose en verdaderas estrategias que contribuyan a la profesionalización docente y al mejoramiento de la calidad de la educación.

## Notas

- 1 Aunque estos términos pueden generar resistencia por tratarse de terminología referida a la educación como algo comercial, aportan elementos de interés para comprender la profesión docente.
- 2 Término acuñado por las Facultades de Educación en 1998, a partir de los decretos de Acreditación y deri-

vados de la teoría pedagógica de Herbart que alude a las posibilidades que tiene una persona como sujeto de aprendizaje.

## Bibliografía

- AGUERRONDO, I. Y POGRÉ, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel, UNESCO, IPE.
- ÁVALOS, B. (2004). "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones" en Revista Colombiana de Educación. 47: 13-29.
- ÁVALOS, B. (2006). "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 209-237. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- CALVO, G. (2001) *El Aula Reformada*. Bogotá, Arfo
- CALVO, G. y otros. (2004) *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá, ASCUN-IESALC/UNESCO.
- CALVO, G. (2006). *La inserción de los docentes en Colombia. Algunas Reflexiones*. Ponencia presentada en el Taller *Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá, D. C.: *Conversemos sobre Educación* (Fundación Corona; Corpoeducación; Proyecto Educación compromiso de todos; CEDE; Uniaandes; Fundación Compartir; GTD-PREAL), noviembre 23.
- CALVO, G. (2006). "La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente", en E. TENTI (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 175-186. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- DELANNOY, F. Y SEDLACEK, G. (2000). *Brasil: Teacher development and incentives; a strategic framework*. Washington, World Bank.
- DUSSEL, I. (2006). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 143-173. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- ESTEVE, J. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 19-69. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Foro Mundial de Educación de Dakar, informe final (Senegal, 2000)
- GÓMEZ, P. (2005). "Comentarios al documento Vaillant, D. 2004. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*". Seminario internacional "Docentes en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión", Bogotá, 18 de octubre.
- LABAREE, D. (2000). "On the nature of teaching and teacher education" *Journal of teacher education*. 51 (3): 48-52.
- LÜDKE, M. (2006). "El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 187-207. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- PEREZ, A., (1996). "Practical! Training and the Professional Socialization of Future Teachers in Andalucía", en *Prospects*, No. 99, Ginebra, Unesco.
- PERAFAN A., (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- PERRENOUD, PH. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, PH. (1998). "La transposición didáctica a partir de prácticas: des savoirs aux compétences". *Revue de Sciences de l'Éducation*. XXIV (3): 487-514.
- PREAL. Octubre, 2006. *Formas y reformas de la educación*. Boletín No. 24, año 8. Santiago de Chile, PREAL
- RESTREPO, B. (2004). "La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico" en *Revista Educación y educadores*. 7: 45-56
- SCHÖN, D (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Primera Parte: *El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales* Barcelona, Paidós.
- TEDESCO, J. (2006). "A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente", en E. Tenti (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 329-338. Avellaneda, Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- VAILLANT, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile, PREAL.

## Webgrafía

GTD-PREAL. Febrero, 2007. *El reclutamiento de docentes talentosos en los Estados Unidos*, [www.preal.org](http://www.preal.org).

Fecha de Recepción: 9 de diciembre de 2014  
 Primera Evaluación: 20 de diciembre de 2014  
 Segunda Evaluación: 29 de diciembre de 2014  
 Fecha de Aceptación: 29 de diciembre de 2014