

# La formación docente: aspectos esenciales

Teacher training: Essential elements

COLCIENCIAS TIPO 10. ENSAYO

RECIBIDO: FEBRERO 18, 2013; ACEPTADO: JUNIO 13, 2013

Yenny Cuellar Alzate  
[yecu1@yahoo.com](mailto:yecu1@yahoo.com)

Universidad Santiago de Cali

## **Resumen**

El presente trabajo surge de la reflexión en torno a la formación de maestros y maestras; se revisan algunos aspectos esenciales que deben abordar las facultades de educación sobre la formación docente. Se inicia una exploración sobre el tema y se concluye que es necesario hacer énfasis en: a). la comprensión de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente; b). el desarrollo de las habilidades lingüísticas que les permiten a los maestros plasmar sus ideas y reflexiones en torno a su práctica pedagógica, además de hacer lectura significativa de los contextos donde se pone en escena el quehacer docente; y c). la apropiación y comprensión del concepto de creatividad para resignificar sus prácticas pedagógicas y para despertarla en las personas que participan activamente del proyecto de formación al que ellos han decidido apostarle.

## **Palabras clave**

Formación docente; pedagogía; habilidades lingüísticas; creatividad y currículo integrado.

## **Abstract**

This work arises from reflection on teachers' training, revising some key aspects that are dealt with on the faculties of education. The investigation concludes that it is necessary to emphasize the following aspects as far as teachers' training is concerned. a). compression of pedagogy as a foundational knowledge of the teaching profession; b). the development of linguistic skills, allowing teachers to express their ideas and reflections about their teaching practice in a foreign language in addition to making significant reading of the contexts that involve teaching ; and c). the appropriation and compression of the concept of creativity to give a new meaning to their pedagogical practices and to awake interest in people who are actively involved in the training project they have chosen to develop.

## **Key words**

Teacher training; pedagogy; language skills; creativity and integrated curriculum.

## I. INTRODUCCIÓN

En este escrito se desarrollan tres temáticas fundamentales relacionadas con el proceso de formación docente. La primera, tiene que ver con la pedagogía, que se destaca como el conocimiento de base de la formación de maestros y maestras. En segundo lugar, se refiere a las implicaciones de la profesión docente, resaltando nuevamente la pedagogía al hablar de la formación del ser humano como un oficio propio del ser maestro o maestra, de su responsabilidad con la calidad de la educación y la apropiación de habilidades lingüísticas, todas ellas indispensables para rescatar la docencia como una profesión que implica compromiso social y ético. Finalmente, habla del currículo integrado y de cómo su gestión y consolidación en los programas de licenciatura, permiten una mirada más amplia del proceso de formación de los futuros maestros y maestras.

## II. LA PEDAGOGÍA, CONOCIMIENTO DE BASE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La pedagogía se constituye en el conocimiento de base de la formación de maestros y maestras, generando en ellos y ellas habilidades docentes manifiestas en el acto educativo.

Para iniciar quiero referirme a algunas ideas de Flórez (2000) y Quintana (1983) quienes hacen hincapié en la formación del ser humano como objeto de la pedagogía. El primero, manifiesta que es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría edad como ser racional autoconsciente y libre. El segundo plantea que ella cuida la formación del hombre llevándolo a una plenitud personal, social, moral y cultural. Para ello, la pedagogía se hace muchas preguntas, entre ellas: ¿Cómo debe ser la educación?, ¿Para qué educar?, ¿A quién educar?, ¿Quién puede o debe educar?, ¿Dónde y cuándo se educará?

Con las afirmaciones de Flórez y Quintana nos podemos dar cuenta de la magnitud del asunto y el gran reto que tienen los maestros y maestras, por ello debe existir en su formación un cuerpo codificado de conocimientos en pedagogía como la identidad de la profesión docente (Montero, 2002). En este quehacer, la falta de apropiación de estos conocimientos da como resultado lo que se puede denominar obstáculos pedagógicos y haciendo una transposición del término

*obstáculos epistemológicos* de Bachelard podríamos definirlos como: ciertas ideas, orientaciones o contenidos en el ejercicio docente que son factor de estancamiento o regresión en el desarrollo de la pedagogía, por ejemplo, opiniones, errores, problemas mal formulados, respuestas precipitadas, ideas supervaloradas, prejuicios, etc. Una ruptura pedagógica es un salto o discontinuidad en el desarrollo histórico de esta disciplina. El acto pedagógico es una categoría componente del saber pedagógico, que mantiene con el objeto y con el discurso interrelaciones eminentemente dialécticas (Gallego, 2001).

Al respecto, Flórez (2000) manifiesta que hay presencia de obstáculos epistemológicos en el desarrollo de la pedagogía, el obstáculo principal está dado entre la teoría y la práctica, ésta relación se torna tan confusa que mantiene la disciplina pedagógica atascada, básicamente por tres razones:

- Entre los profesionales de la pedagogía que se supone son los educadores, no hay una demarcación clara entre la teoría y la práctica pedagógica.
- Los objetivos de la educación que el maestro termina considerando como parte de su quehacer cotidiano, dejando de provocar proyectos de búsqueda, de experimentación y de innovación. Estos objetivos de la educación aplicados como rutina diaria, sin reflexión alguna quedan subordinados a la acción cotidiana. De esta forma la acción de los maestros quedaría sin luz, sin impulso, ni marco de referencia que se proporciona desde la teoría y las metas pedagógicas.
- El modelo tradicional que predomina en las escuelas, en la formación de maestros y profesionales: se les entrega primero la teoría, para que luego sea aplicada por ellos mismos en ejercicios de clase y más adelante en su ejercicio profesional.

Este autor manifiesta que en educación esta separación entre lo teórico y lo práctico es un síntoma de la ausencia de teoría pedagógica. Aquí es importante reconocer que el ejercicio de las prácticas de los y las maestras(os) en formación o de los profesionales en educación deben estar sustentadas por la teoría, para poder hacer reflexiones más profundas sobre el ejercicio pedagógico y determinar cuáles son las prácticas más acertadas y darles una validez, permitiendo así una consolidación de la pedagogía como saber fundante.

Claro está, que más allá de juzgar el avance de la disciplina pedagógica teniendo en cuenta la calidad de las mediaciones de los maestros y maestras en su quehacer, sería más bien hacer una reflexión muy juiciosa de la enseñanza como proceso esencial en la formación del ser humano. En palabras puntuales de Flórez (2000) este proceso no debería ir a la deriva, ni abandonarse a las arbitrarias y veleidosas concepciones ideológico-políticas del momento, o a las creencias subjetivas y apremios ideológicos de cada educador. Bien lo afirman Marcelo et al., (2001) cuando dicen que los maestros se enfrentan en solitario a la tarea de enseñar, es decir se refugian en la soledad de sus clases.

Planteada así la cuestión, es necesario hacer una revisión del proceso de enseñanza para vislumbrar los avances de la disciplina pedagógica. No obstante, se debe reconocer que al abordar este campo complejo de conocimiento se encontrarán diversas perspectivas, intereses y fundamentos lo que no permite unificar una definición de este término.

Así pues, Callejas, Corredor y Tamayo (2002), presentan cuatro tendencias diversas de la pedagogía en Colombia que ayudan a comprender su campo de conocimiento, sus objetos y sus métodos. *La primera*, es la liderada en la Universidad de Antioquia por la Doctora Olga Lucía Zuluaga (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Saenz, & Álvarez, 2003) quien rescata a la pedagogía del carácter subordinado otorgado por las llamadas ciencias de la educación y de la condición de simple metódica o instrumento para enseñar asignado por la tecnología educativa, su objeto es la enseñanza que como categoría convoca a una red de relaciones con el lenguaje, los valores, la ciencia, la cultura, la ética, el arte, la cultura local, el saber de los estudiantes, los textos y que abre un campo fértil de investigaciones para la conceptualización, aplicación y experimentación pedagógica. *La segunda* tendencia mencionada es la del grupo Federicci de la Universidad Nacional quienes asumen la pedagogía como disciplina reconstructiva, esta será la reconstrucción del saber cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente, hasta convertirlo en un saber qué. *La tercera tendencia*, basada en el análisis sociolingüístico, es la liderada por el profesor Mario Díaz quien ha profundizado en la enseñanza universitaria, hace una reflexión al respecto diciendo que la universidad debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con

modelos pedagógicos inerciales y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta y flexible. Por último, están los aportes de la psicología, cognitiva, la nueva epistemología, la lingüística y la ética comunicativa para la construcción de una pedagogía de la educación superior, este enfoque es más conocido como constructivismo y aunque es más una posición epistemológica con consecuencias didácticas, se puede construir a partir de ella un campo de saber a partir de las prácticas de los maestros, sus métodos, proceso de aprendizaje, conocimiento escolar, desarrollo cognitivo, afectivo, axiológico y estético permitiendo la elaboración de propuestas alternativas para el mejoramiento de la enseñanza en la educación superior.

Para finalizar esta primera parte del escrito, es necesario reconocer que gracias a estos estudios sobre pedagogía se tiene la posibilidad de resignificar las prácticas de enseñanza o prácticas pedagógicas. Además, es indispensable que todos los agentes educativos que participamos de este proceso de formación asumamos una forma diferente de ver la educación, que pongamos a prueba la pertinencia de estas tendencias para la calidad de la educación. También, se requiere una reflexión profunda de lo que implica *la formación humana* como misión fundamental y como principio unificador de la pedagogía, teniendo en cuenta los cuatro vectores que reconocen los científicos en el eje de la evolución de la vida y de la especie humana a saber: universalidad, autonomía, inteligencia y fraternidad (Flórez & Tobón, 2001). Dicho de otra manera, debemos convertirnos en especialista en Pedagogía y revalorizar su clásico nombre.

### III. OTRAS IMPLICACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La apropiación de los aspectos esenciales del ser maestro o maestra contribuyen a la calidad de la educación y al rescate de la docencia como una profesión que implica compromiso social y ético.

A pesar de los estudios y avances recientes sobre corrientes pedagógicas contemporáneas como el paradigma ecológico, las pedagogías críticas y el constructivismo, las cuales expresan líneas de fuerza en el pensamiento y en la práctica educativa; además de las tendencias de la globalización y la transversalidad, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación, se siguen evidenciando obstáculos pedagógicos de los maestros y maestras en ejercicio y en

proceso de formación (Hidalgo, 2007). Al respecto, Gallego (2001) plantea que varios de los problemas pedagógicos del educador están dados en una teoría pedagógica ingenua; una suposición errónea de aprendizaje que toma de afuera para guardar en la memoria; planeación, diseño e interpretación equivocada de resultados; falta de dominio de la disciplina que se orienta; falta de compromiso con su estudio y evidencias en su propio saber de tergiversaciones, obstáculos pedagógicos y epistemológicos.

Valdría la pena, entonces, preguntarnos por las habilidades, conocimientos, o competencias que debe poseer un maestro o maestra para contribuir a la formación del ser humano, ¿cómo mejorar el desempeño profesoral que en algunas ocasiones se ve tan deteriorado?, ¿qué importancia tiene el conocimiento de todas estas teorías y tendencias para apropiarnos de un saber o para tomar posición frente a estos planteamientos? Esto realmente no es sencillo y se torna complejo en tanto los modelos educativos deben atender, según la época, a múltiples demandas de carácter social, político, económico, entre otras.

Una pista para orientar la ruta de formación de los docentes sería a partir de dos núcleos fundamentales y necesarios: el cultural y el pedagógico (Loaiza, 2007; Jaramillo, 1990). Podríamos pensar que con la propuesta universal de estos dos núcleos quedaría resuelta la orientación del diseño curricular de las instituciones formadoras de maestros y maestras, pero existen algunas discrepancias en relación a la interacción entre los dos núcleos y por ello existen en la actualidad instituciones educativas que orientan la formación desde dos modelos clásicos: el francés y el anglosajón (De Guzmán, 1986 citado en Loaiza, 2007). El autor citado comenta que el modelo francés es desarrollado por la mayoría de países latinos y no conciben la separación entre la formación cultural y pedagógica, en tanto los conocimientos culturales se enseñan. Por otro lado, hace alusión al modelo inglés que asumen la mayoría de los países anglosajones y los de sus respectivas áreas de influencia, quienes consideran muy diferente la formación cultural de la pedagógica.

Partiendo de estos planteamientos, considero importante en la formación docente la relación constante entre lo cultural y lo pedagógico, ya que el conjunto de saberes necesarios para que un ser humano se desenvuelva en la naturaleza y se relacione con los demás se adquieren

en la cultura. Además, el escenario de la pedagogía lo constituye la escuela y esta tiene como función la transformación social haciendo uso de la cultura existente. De hecho, el fin más alto de la cultura es la educación.

Teniendo en cuenta estas ideas sobre la formación y volviendo nuevamente al cuestionamiento sobre los conocimientos y habilidades propias que particularizan la profesión docente me referiré a los aportes del profesor Vásquez (2000) quien considera que el maestro en su esencia debe estar preparado para formar, educar, leer, escribir, hablar y crear.

*En primer lugar*, menciona que el maestro en su tarea de *formar* actúa como mediador y esta mediación tiene que ver con procesos, con intercambios simbólicos, con lucha de imaginarios, con traducción de mensajes, con comunicación, producción, circulación y recepción de sentido. De igual forma, destaca al maestro como un profesional capaz de poner en relación lo privado y lo público, lo teórico y lo práctico, la tradición y la innovación, su profesión se concreta en últimas en *enseñar*. Este último término es realmente el oficio de la profesión docente y para que este sea reconocido con el status de profesión, los maestros y maestras deben asumir riesgos, no seguir cobijados por el sistema, los programas y los textos. También es importante, que adquieran mayor autonomía y responsabilidad para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, instaurar acuerdos con sus estudiantes, entre otros (Perrenoud, 2004).

*La formación es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario* (Flórez, 2000, p.108).

Por otro lado, están las ideas de Portela (2007) quien manifiesta que el concepto de formación exige otro sentido sobre el desarrollo profesional y personal, intentando el encuentro con los otros, teniendo en cuenta la realidad, expectativas y diversas formas de pensar de ese ser humano con el cual se establece comunicación, brindándole la posibilidad de una toma de conciencia desde procesos más humanos que articulen lo político, lo económico y lo social.

*En segundo lugar*, el profesor Vásquez (2000) precisa el

compromiso de los maestros y maestras con relación a una *educación de calidad* entendiéndola como una opción que trata de poner a interactuar lo privado y lo público; la tradición y la innovación; lo antiguo y lo nuevo. Además enfatiza diciendo que la calidad, no sólo es un atributo o un grado de excelencia o un rasgo de juicio para lo académico; sino que además es un propósito, una actitud, un tipo de opción humana. De hecho, para lograr esta calidad tan anhelada en todas las instituciones educativas se deben movilizar saberes, actitudes y prácticas en el quehacer diario de los actores involucrados en este proceso. Se toman como referencia algunas ideas del estudio realizado por Hidalgo (2007) que recogen muchos de los aspectos que deben apropiarse los y las docentes a fin de contribuir a la calidad de la educación, estos son: transformar la práctica narrativa profesoral por la de la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, utilizar el diálogo constructivo basado esencialmente en el respeto por la diversidad, la tolerancia, aceptación y confianza, como elemento esencial de la labor educativa, así como de los diferentes métodos que contribuyen a estimular la motivación por el aprendizaje activo de sus estudiantes, trabajar en equipo con sus homólogos y estudiantes para el intercambio de experiencias y discusiones productivas y preactivas, problematizar la enseñanza y el aprendizaje, a partir de situaciones reales que sean pertinentes para los estudiantes a fin de llevarlos a la búsqueda de soluciones a los problemas, indagar por estudios pedagógicos y psicológicos de los problemas cotidianos que se presentan en la enseñanza, o beneficiarse de resultados de otras investigaciones para aplicarlos a su quehacer diario y resolver las dificultades confrontadas, propiciar una evaluación reflexiva, crítica y participativa dirigida a la autocorrección, orientación y optimización del aprendizaje y finalmente ejercer una práctica pedagógica dotada de valores, vocación y compromiso<sup>1</sup>.

Otros tres aspectos esenciales del ser maestro o maestra son las habilidades lingüísticas como *leer, escribir y hablar*. Estas se constituyen en una exigencia innegable de todo profesional de la educación. De hecho, se debe hacer una reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas y poner a prueba estas habilidades al diseñar unidades didácticas, proyectos de aula, proyectos pedagógicos, realizar informes, orientar las clases y asesorar, entre muchos otros. A veces pareciera que estas competencias

fueran propias de los literatos: cuentistas y ensayistas, pero... ¿a caso no somos también los maestros y maestras escritores, lectores y autores de nuestras propias reflexiones, vivencias e investigaciones? Yo diría sí, somos hombres y mujeres de letras y nos podemos expresar en el género que más nos agrada para compartir con otros y otras nuestras ideas, argumentos, propuestas, saberes y experiencias educativas.

Para finalizar, haré referencia a otro aspecto esencial en la formación docente: la creatividad, éste *no constituye un término más, sino la estrategia o herramienta fundamental para "sobrevivir" en el mundo educativo y en la vida cotidiana* (Vásquez, 2000, p.194). Por consiguiente, se requiere la formación de un profesional creativo con unas características de flexibilidad, fluidez, originalidad y gran elaboración para responder con acierto y de forma innovadora a los retos de la educación para este siglo.

Así pues, el asumir el reto de ser profesional de la educación no es una tarea sencilla, es un profesión de rigor y de gran responsabilidad para hacer frente a las demandas y desafíos que impone la sociedad actual.

#### IV. EL CURRÍCULO INTEGRADO, UNA ALTERNATIVA NECESARIA PARA EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

Este aparte presenta algunas razones para sustentar que la gestión y consolidación de diseños curriculares integrados en los programas de licenciatura permiten una mirada más amplia del proceso de formación de los futuros maestros y maestras. Muchas ideas aquí planteadas han sido tomadas del programa innovador de Licenciatura en Preescolar de la USC, por lo que se remite al lector al texto *Informe rediseño curricular de la Licenciatura en Educación preescolar con fines de acreditación previa elaborado por el Comité Curricular, colectivo de docentes, estudiantes y directora*, en Cali, 1999, y al *Informe sobre diseño Curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con fines de acreditación previa, octubre, 2007*.

Para ello, quiero iniciar haciendo una diferenciación entre lo que se ha denominado currículo tradicional y currículo integrado. El primero, hace referencia al significado más conocido, que lo reduce a un plan de estudios, conjunto de conocimientos o materias a superar por los alumnos dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza (López, 2001). En este mismo sentido, uno de los exponentes más destacado del modelo de racionalidad técnica concibe el currículo

<sup>1</sup> Véase otros aportes al respecto en: Bar (1999), Muñoz (2003) y Peralta (2004).

como un problema técnico; la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa (Ralph Tyler, citado por López, 2001, p.63).

El segundo es definido como:

*un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizajes, articulados en forma de propuesta político- educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, de valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral del país (González,1994 citado por Ruiz, 2001, p.210).*

A partir de estas definiciones es fundamental una reflexión urgente en las facultades de educación que ofertan programas de licenciatura, tendrían ellas, entonces, que hacerse muchas preguntas si desean apostarle a un currículo integrado y no agregado, ya que este último como lo he planteado limita las posibilidades de una mirada más amplia en la formación integral de los futuros docentes. Además, este tiene una estructura cerrada, obligatoria, jerarquizada en tiempo, espacios y recursos, presenta un desajuste histórico, cultural, científico, tecnológico e investigativo (López, 2001).

Así pues, en palabras de Gutiérrez (2007) las preguntas que se tendrían que formular los programas al tomar la decisión de optar por un currículo integrado serían: ¿qué universidad?, ¿para qué proyecto de sociedad, de cultura y de conocimiento?, ¿para qué horizontes de reflexión y de desarrollo?, ¿con qué conciencia del momento histórico propio y de diferentes contextos, que nos afectan pero que también podríamos y deberíamos afectar?, ¿desde qué tradiciones educativas y pedagógicas y académicas es pensada la integración curricular?, ¿frente a qué necesidades prioritarias?, ¿apoyadas en qué mediaciones y legítimos anhelos?. Todos estos interrogantes son necesarios para responder desde esta nueva perspectiva a la formación del profesional docente del siglo XXI. De hecho, se verá enfrentado al creciente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el acelerado cúmulo de información, entre otras demandas. Por ello, el futuro profesional deberá estar preparado para asimilar y proponer alternativas favorables en una sociedad

dinámica, de cambio permanente, con nuevas necesidades y valores. En consecuencia, se puede afirmar que estos desafíos y demandas de la sociedad requieren nuevas capacidades y conocimientos de los maestros y maestras en proceso de formación.

La invitación es, en definitiva, a pasar de una mirada lógico-formal, de mecanismos simplistas, de racionalidad instrumental a otras concepciones de mayor complejidad que impliquen un desarrollo social y educativo democratizador, de mirada abierta y flexible para entender la complejidad del mundo moderno, respetar la diversidad cultural y contribuir a una humanización dignificante desde la formación pedagógica. Hay que destacar la propuesta de López (2001, p.25) al referirse al término *de-construcción curricular como una herramienta para construir las condiciones básicas para que la formación de profesionales se desplace hacia procesos de conocimientos que debiliten y superen los procesos de instrucción y transmisión hoy vigentes*. Otra mirada que refuerza esta idea la presenta Stenhouse (citado en Posner ,1999) quien plantea que en el momento de llevar a cabo una propuesta de diseño curricular debemos pasar de un diseño curricular por objetivos a un diseño curricular por procesos, desde lo previsto, lo rígido, lo específico, lo medible, lo autoritario y lo repetitivo hacia lo imprevisible, lo flexible, lo opcional, lo incierto, lo compartido, lo auto evaluable, lo comprensible.

A continuación, presento de forma más puntual las bondades que trae consigo el currículo integrado y cómo permiten el crecimiento cognitivo, valorativo y expresivo de todos los sujetos participantes de este proceso.

En primer lugar, podría mencionar la *flexibilidad* entendida como proceso dinámico que permite un diálogo permanente entre la realidad, la teoría y la práctica. Este término no sólo implica la movilidad académica, es decir la posibilidad de cursar una asignatura o unidad temática en otros programas, o tampoco se puede reducir a la posibilidad de homologación entre universidades locales, regionales, nacionales e internacionales a partir del sistema de créditos. Este aspecto es mucho más amplio y tiene que ver como lo plantea López (2001) con la naturaleza del conocimiento, las formas de relación con el conocimiento, el tipo de hombre y mujer que se quiere formar, la sociedad que se desea lograr, la identidad cultural que se aspira consolidar o recuperar, las metas por las cuales hay que trabajar, los discursos y prácticas a desarrollar y las formas de trabajo y participación académica.

En segundo lugar, me referiré a la *innovación*, y es importante destacar que la propuesta de un currículo integrado, es ya una innovación que implica cambios en las estructuras tradicionales. Para Fullan y Stiegelbauer (1997) lo esencial del cambio es la forma en la que los individuos se enfrentan a esta realidad, el cambio es un hecho de la vida. Para estos autores el cambio real representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; cuando el cambio funciona manifiestan que se puede tener una sensación de dominio, logro y avance profesional. Esto es fundamental para el significado subjetivo del cambio educativo. Así pues, los programas de educación que tienen un amplio horizonte para la formación de maestros y maestras reflejan en su innovación diversidad de formas, modalidades de actividades, cambio de actitudes y alcances en su dinámica curricular.

En tercer lugar, está la *integración* planteada desde la organización académica que favorece la articulación teoría-práctica a través de la concatenación interdisciplinaria de unidades temáticas que conforman *núcleos temáticos y problemáticos*. La integración es evidente cuando se asume la pedagogía como saber fundante en la formación de maestros y maestras; se definen ejes transversales en el currículo, pero no solo para adornarlo sino para vivenciarlos y escenificarlos en todas las propuestas educativas que se realicen; se propende por la formación que abarque todas las dimensiones del ser humano; se unifica la docencia, la investigación y la proyección social; se consolidan y dinamizan grupos de trabajo a través de núcleos temáticos y problemáticos, y finalmente cuando se interpreta la realidad desde una mirada holística y no fraccionada.

En cuarto lugar, la *interdisciplinarietà* considerada como un eje estructural para los programas que tengan como intención ser acreditados. Esta posibilita el dialogo de saberes y competencias entre diversas disciplinas. Al respecto, Ander-Egg (1994, citado por López, 2001, p.121) señala que *para un trabajo interdisciplinar es necesario que todos conozcan las jergas propias de cada una de las disciplinas implicadas; de lo contrario, habrá dificultades de comunicación*. Hay que destacar esta frase, ya que el ejercicio de conocer diversos conceptos implica aprendizajes por parte de los sujetos que dialogan, pienso que se deben lograr conexiones y puntos de encuentro para dar respuestas a preguntas problemas que se presentan en el ejercicio investigativo.

Para terminar hablaré un poco de *la investigación*, ésta se

presenta en el currículo integrado no solo como un enunciado, se debe evidenciar en la práctica de los maestros y maestras, un deseo por indagar, sospechar, dudar, reflejar que la incertidumbre que afectan los diferentes pasos o etapas del proceso están soportados en acciones de búsqueda sistemática (López, 2011). Se debe precisar, además, que al asumir la investigación en las facultades de educación, es inevitable desvirtuar la idea de *un curso de metodología de la investigación* desarticulado del proceso mismo, es necesario entender que se puede aprender a investigar investigando, haciendo una *conexión entre teoría y práctica*.

Asimismo, se debe asumir el ejercicio metodológico de la investigación generando proyectos de investigación a partir de las inquietudes y necesidades en el campo de acción de los programas académicos, de igual forma evidenciando una integración disciplinar. Los aportes deben estar pensados desde cada asignatura o unidad temática desarrollada, seminarios, talleres, conferencias, entre otros. La implementación de esta metodología genera otras condiciones de trabajo como: orientación permanente de asesores para dinamizar el proyecto, reuniones colectivas de docentes para planear, desarrollar y evaluar los procesos; clases colectivas con docentes y estudiantes para socializar los avances retroalimentando el ejercicio investigativo. La comunidad educativa al participar de proyectos inscritos en una línea de investigación de su programa tendrán la posibilidad de especializarse en un campo determinado, profundizando en él y desarrollando propuestas innovadoras para contribuir a la mejora de la calidad educativa, tan necesaria en el país.

*Un currículo por investigación en el aula se construye bajo la premisa de que la investigación mejora la enseñanza al relacionar el mundo de la escuela con el mundo de la vida, al construir proyectos donde interactúan estudiantes, comunidades, profesores, proyectos que se edifican sobre problemas específicos, problemas sociales que se experimentan en el aula de clase, que se sistematizan, se comprueban, se discuten con sentido crítico (Postner, 1999)*

Como he planteado hasta el momento, los programas académicos que tienen como propósito central *la formación de docentes* tienen la responsabilidad de pensar en el Currículo entendiéndolo como la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de sujetos para la cultura, época y comunidad de la que hacen

parte (Posner, 1999). En conclusión una nueva propuesta curricular debe orientarse hacia la formación de un maestro y una maestra que además de contribuir al proceso de enseñanza –aprendizaje, trascienda y se movilice a otros escenarios como la investigación disciplinaria y transdisciplinaria, la renovación metodológica y didáctica permanente de los saberes a partir de la creatividad, el trabajo con la comunidad, la capacitación docente e investigativa y el desempeño de funciones, académico-administrativas.

## V. CONCLUSIÓN

Las ideas que se han manifestado a través de este escrito constituyen solo un punto de referencia, ellas serán productivas si se hace un ejercicio de indagación y reflexión profunda para trazar caminos posibles a fin de contribuir a la calidad de la educación en Colombia. Es posible que para el lector existan otros aspectos esenciales en la formación docente, pero aquí se han querido resaltar los que no deberían obviarse dentro de un proceso de formación, los que ameritan ser pensados con cautela para desarrollar como ejes transversales en los currículos de las facultades de educación que tienen la responsabilidad de formar maestros idóneos, críticos, éticos e investigativos.

Todas las personas que deciden apostarle a la formación de otros seres humanos, deben entender su rol activo en este proceso y tener un conocimiento profundo de su herramienta principal de trabajo denominada Pedagogía, el saber fundante del ser maestro. Por otro lado, la responsabilidad de formar, educar, leer, escribir, hablar y crear se convierte en la cotidianidad del ser maestro.

El mediador cultural, además de contribuir a la formación integral de las personas, debe también hacer una reflexión de los procedimientos didácticos que debe utilizar para enseñar las disciplinas, debe recurrir permanentemente a la lectura y la escritura para mejorar su práctica pedagógica. Además, no puede desconocerse la creatividad como un reto que hay en la actualidad en los procesos de formación, los maestros deben generar nuevas estrategias didácticas para orientar su enseñanza y despertar la curiosidad, el interés y la capacidad de inventiva en el estudiantado.

## VI. REFERENCIAS

- Ander Egg, E. (1994). *La interdisciplinariedad en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata
- Bar, G. (1999). Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, OEI, Lima, Perú, septiembre de 1999. Recuperado de <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Callejas, M., Corredor, V. & Tamayo, A. (2002). Didáctica y docencia. *Revista docencia universitaria*. 3, 99-140
- Comité Curricular Licenciatura en Preescolar - Universidad Santiago de Cali. (1999). Informe rediseño curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar con fines de acreditación previa. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali
- Comité Curricular Licenciatura en Preescolar - Universidad Santiago de Cali. (2007). Diseño Curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con fines de acreditación previa. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali
- De Guzmán, M. (1986). *Vida y muerte de las escuelas normales, Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona, España: PPU
- Florez, R. & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México DF., México, Trillas
- Gallego, R. (2001). *Saber Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Gutiérrez, E. (2007). *Integración Curricular* [documento de la Maestría en Educación]. Universidad de Caldas: Manizales, Colombia
- Hidalgo, L. (2007). Escenario posible del desempeño profesoral en la enseñanza en una institución de formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 7(2) [electrónica]. Recuperado de <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2007.pdf>
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá, Colombia: Fondo Nacional Universitario
- Loaiza, Y. (2007). *Influencias educativas en la formación de maestros en Colombia siglo XIX y XX* [módulo: Currículo y evaluación]. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- M. Peralta [Comp.]. (2004). *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid, España: OEI
- Marcelo, C., Estebanaraz, A., Imbernón, F., Martín, Q., Mingorance, P., Montero, L., & Villa, A. (2001). *La función docente*. Madrid, España: Síntesis
- Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homosapiens
- Muñoz, R. (2003). *El perfil del profesorado del siglo XXI. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. La Mancha, España: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://81.33.8.180/cursos/competenciaprofesionales.pdf>
- Perrenaud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó
- Portela, H. (2007). La Dialéctica de Lo Curricular y Lo Formativo: una Relación Indisoluble [Seminario Docencia Universitaria: Currículo y Evaluación, Maestría en Educación]. Universidad de Caldas: Manizales, Colombia.
- Posner, G. (1999). *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia. McGraw-Hill
- Quintana, J. (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación. En *Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación*. Madrid, España: Anaya
- Ruiz, J. (2001). *Un currículo integrado para las licenciaturas de la Facultad de Educación*. En S. Sandoval [Ed.]. *La formación de educadores en Colombia* [tomo II]. Bogotá, Colombia: Arfo
- Tyler, R. (1994). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: Universidad de Chicago
- Universidad Santiago de Cali. (1999). *Informe rediseño curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar con fines de acreditación previa*. Colectivo de docentes, estudiantes y directora. Cali.
- Vásquez, F. (2000). *El oficio de maestro*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia: Magisterio/UTPC



## **CURRÍCULO**

*Yenny Cuellar Alzate*. Magister en Educación, Universidad de Caldas; Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Convenio Fundación Alberto Merani – Universidad Santiago de Cali [USC]. Licenciada en Literatura e Idiomas de la USC. Docente, Facultad de Educación USC desde enero de 1999.