



## Formación docente, un asunto estratégico de las políticas educativas

Orlando Pulido Chaves

Maestría de Educación y  
Maestría en la de Educación  
para la Innovación y las  
Ciudadanías, Universidad  
Javeriana de Colombia,  
Colombia.

opulido2@gmail.com

### Citación recomendada

Pulido, O. (2022).  
Formación docente, un  
asunto estratégico de  
las políticas educativas.  
InterCambios. Dilemas y  
transiciones de la Educación  
Superior 9(2).

Para comenzar, quiero remarcar la importancia de este tema, que en las condiciones de coyuntura de pandemia ha cobrado una relevancia aún mayor.

Voy a plantear mis puntos de vista a partir de dos presupuestos conceptuales: el primero es la ubicación del asunto en el *enfoque de derechos*, frente a las tendencias a debilitarlos que se mueven en las políticas educativas hoy; el segundo parte de la consideración de la formación docente como un tema dentro de una cuestión más amplia, más estructural y más estratégica, que desde hace algunos años algunos y algunas colegas de la región venimos planteando: la importancia de la llamada *cuestión docente*. Voy a empezar por ahí.

Cuando afirmo que el tema de la formación docente está inscrito en la cuestión docente, quiero decir que forma parte de un tema estructural para el conjunto de la sociedad, no solo para los docentes. La cuestión docente tiene la misma importancia que en alguna época tuvo la *cuestión nacional* o que tuvo o tiene la *cuestión agraria*, porque contienen elementos estructurales que atañen a la sociedad en su conjunto; en este caso no solamente a los maestros. Algunos pensamos que la incompreensión de la cuestión docente ha perjudicado los distintos ámbitos en que se expresa. Su fragmentación ha producido el surgimiento de tensiones y contradicciones entre los componentes que la integran. Menciono, por ejemplo, la contradicción entre la formación y la profesión docente. En el caso colombiano tene-

mos contradicciones muy serias allí, porque toda la política de desarrollo de la formación docente se encuentra con una política de profesión docente que desvirtúa el esfuerzo que hacen los maestros para formarse. Aquí en Colombia cualquier profesional puede ser maestro, haciendo solamente un curso de pedagogía. Eso tiene unas implicaciones enormes en los procesos de contratación y en la estructuración del escalafón docente, porque hay maestros licenciados (formados en las facultades de educación de las universidades) y normalistas (formados en las escuelas normales superiores) que se encuentran compitiendo por plazas en el sistema educativo con profesionales de áreas disciplinares que no contemplan la formación pedagógica (ingenieros, sociólogos, antropólogos, etc.), y a menudo son desplazados por ellos. Ese caso puntual expresa la desarticulación en la comprensión de la integralidad del tema de la cuestión docente. Si se pensara integralmente tendría que haber coherencia entre las políticas de formación y las políticas de profesión y trabajo, y todo eso tendría que reflejarse en el estatuto docente.

Aquí en Colombia, para pasar del nivel básico del escalafón al nivel superior hay que esperar que se mueran los que están allí, porque no hay movilidad. Entonces hay colas de maestros esperando su posibilidad de mejoramiento en el escalafón, que no pueden hacerlo porque no hay campo, porque eso solo se resuelve cuando los que están arriba ya no están. Además, tenemos dos estatutos do-

centes, uno para maestros antiguos y otro para maestros nuevos, que obedecen a dos concepciones distintas.

Me parece que ese es un tema clave, por eso, lo primero que quiero dejar claramente señalado es que la formación docente debe pensarse en el contexto más amplio de la cuestión docente, con todo lo que eso implica.

El segundo aspecto, que se deriva de allí, es que la cuestión docente, vista desde la perspectiva de la sociedad, es un tema de la cultura. Se refiere a cómo la cultura, la sociedad reconocen al maestro, su valor, la importancia de su saber, de su profesión, de su trabajo. Y esto implica entender el asunto en perspectiva de derechos, de la educación como derecho fundamental. En este sentido, implica entender al maestro, esencialmente, como garante del derecho a la educación. Para ello, él mismo debe ser sujeto del derecho. No sé bien cómo es el asunto en los demás países de nuestra región, pero en Colombia el maestro está en la escala más baja de reconocimiento profesional. Se ha acuñado la expresión “es maestro porque no pudo ser otra cosa”: es maestro de matemáticas porque no pudo ser matemático, es profesor de historia porque no pudo ser historiador. Allí hay unos temas culturales que se deben tener en cuenta y que a menudo están excluidos de este tipo de reflexiones. Puede que mi formación profesional como antropólogo me lleve a ver todo esto en la integralidad del hecho cultural, pero me parece que es un asunto absolutamente significativo y estratégico, y que tenemos que avanzar en estos temas.

Ubicado ahí, el caso de la formación docente en Colombia comparte muchos rasgos con lo que pasa en otros países, pero tiene también aspectos particulares que quiero remarcar.

En Colombia se ha debilitado la fuerza del enfoque de derechos y se ha consolidado la idea de la educación como servicio. La ley general de educación, que es muy positiva en muchos aspectos, no habla de la educación como derecho; esa ley no está para garantizar el derecho, sino para regular la prestación del servicio edu-

cativo, y eso marca una diferencia muy grande. Porque el servicio educativo, según la Constitución y la ley general, puede ser prestado tanto por particulares como por el Estado. Por esa vía se ha producido un debilitamiento de la educación pública y un fortalecimiento de la educación privada, lo que ha impactado muy fuertemente en la formación docente. Aquí la expansión se dio con la aparición de facultades de educación en universidades privadas, no todas de primera línea. Eso ha tenido un efecto muy fuerte en la formación. Por ejemplo, aquí en la Universidad Nacional de Colombia, la más importante, desapareció la carrera de formación de maestros, hay Facultad de Educación pero no se forman maestros. Lo hacen a la manera de las universidades privadas hoy ofreciendo servicios externos de formación, diplomados u otro tipo de cosas. A diferencia de lo que ocurre en muchos países, tenemos una Universidad Pedagógica Nacional. Pero la universidad rectora, formadora de formadores por excelencia en el país, está en crisis presupuestal desde hace años, lo que la tiene al borde del colapso. No ha podido transformar su planta física, tiene un proyecto que le dejó Rogelio Salmona, el arquitecto más importante que ha tenido el país, pero no lo ha podido hacer realidad porque no tiene recursos.

Mientras tanto, hubo una fuerte expansión de las universidades privadas que se concentró sobre todo en la oferta de educación posgradual, en especializaciones, maestrías y doctorados. Eso llevó también a un debilitamiento de la formación inicial. Situación que se agravó con la pandemia, que tuvo un impacto muy fuerte con la virtualización de los programas. Yo estoy desde hace muchos años en un programa de Maestría en Educación en la Universidad Javeriana, y ese programa, que es presencial, está ahora compitiendo, en la misma universidad, con otro de oferta virtual. Los datos muestran una tendencia al debilitamiento de la presencialidad y un fortalecimiento de la demanda de programas virtuales.

Entonces, un primer factor que afecta la formación de maestros es la desfinanciación de la educación pública. Por lo tanto, un reto para nosotros es garantizar la modificación de esta situación. En Colombia se cambió la Constitución para desfinanciar la educación, y hasta la fecha no existe un mecanismo de política pública que permita superar ese escollo. En estas condiciones, esto deja de ser un problema educativo y pedagógico para convertirse en un problema político que implica pensar cómo actúan los actores sociales para reivindicar este tipo de cosas. Porque mientras los esquemas de relaciones de poder en el país no cambien va a ser muy difícil que cambien esas orientaciones. Ahí hay un problema estructural y un reto importante.

Eso ha tenido otras consecuencias. La expansión de programas de universidades privadas, no todas haciendo una educación aceptable, consolidó el modelo de desarrollo de programas de formación desde la perspectiva de la acreditación, que también está hecha desde el enfoque de la privatización de la educación, de la exoprivatización y la endoprivatización. La exoprivatización es la apertura a que el sector privado haga la oferta y la endoprivatización es la incorporación de la lógica de lo privado a la gestión de lo público. Entonces la endoprivatización en educación llevó a que se produjera la despedagogización de las instituciones educativas y de las instituciones formadoras y a una tendencia a entender el fortalecimiento institucional con un enfoque administrativista y gerencialista. Aquí me aparto de los enfoques que ponen el centro en la “calidad”. Hubo lo que a mi juicio se puede denominar una invasión del protocolo de la calidad académica pautado por los protocolos cientificistas. Si un profesional no está en el Currículum Vitae de Latinoamérica y el Caribe (CVLAC), un aplicativo que condensa la información de todos los investigadores de la región, no es reconocido como investigador. Eso depende de si ha publicado en revistas indexadas o no, si lo citan o no. Además está ca-

tegorizado. Ese se volvió un criterio decisivo para definir si los programas de formación de maestros son de calidad o de excelencia, porque cuentan con profesores inscritos en el CVLAC o no. Y eso se aplicó no solo a las facultades de educación, sino también a las escuelas normales, y ahora se lo pretende extender a los colegios.

Aquí hay una tensión muy fuerte entre las escuelas normales y las facultades de educación. La última reforma importante en las escuelas normales llevó a que dejaran de ser simplemente escuelas normales y se convirtieran en escuelas normales superiores. El nombre *escuela normal superior* se dio para elevarles el rango y aproximarlas a la formación universitaria, introduciendo lo que se llama el ciclo complementario: el estudiante termina su bachillerato como normalista, se queda dos años más en el ciclo complementario y sale como normalista superior. Eso le da un estatus intermedio entre el normalista y el licenciado, que le permite continuar su ascenso en formación académica hacia la licenciatura. Porque aquí el maestro no es profesional, es licenciado, y eso cambia también la relación. Culturalmente en nuestro país el licenciado está en un escalón más bajo que el profesional. En Colombia la licenciatura no tiene la misma connotación que puede tener en un país como México. Ese también es un problema estructural. El criterio es que las normales son básicamente para la formación de maestros de escuela primaria y de escuelas rurales. Todo eso en un contexto social y político en el que las escuelas normales superiores, en muchas regiones del país, son la institución cultural más importante, son centros reguladores de la cultura local. No hay universidades, ni públicas ni privadas, la escuela normal cumple un papel de regulador cultural muy importante.

Todos esos problemas de acreditación de las escuelas normales con base en protocolos académicos, inclusive acudiendo a los criterios de acreditación de las normas ISO, que refieren a procesos de control tecnológico industrial, llevaron a que cada normal

tuviera que acreditarse acompañada por una universidad. La universidad es la que acompaña el proceso con asesoría, pero en esa relación la normal se subordina a la universidad. El Consejo Nacional de Acreditación decide si la normal puede seguir operando o no, y a muchas normales les dijeron “usted no puede seguir operando mientras no haga esto o aquello”, siguiendo ese criterio de calidad académica del protocolo que desconocía las particularidades locales y regionales, que finalmente son tan importantes.

A su vez, eso se trasladó a la discusión sobre la relación entre investigación y formación. Para todos quienes estamos en este campo ha sido muy difícil lograr el reconocimiento como investigadores porque no somos de las ciencias duras. Por eso cuando digo invasión del protocolo académico, me refiero a que el protocolo académico de las ciencias duras se impuso sobre el protocolo académico general y entonces a todos, incluso a los antropólogos, nos empezaron a medir con el protocolo de los matemáticos, de los físicos y los químicos, y si no dábamos la talla no alcanzábamos a ser científicos en ese campo. Y dentro del campo de las humanidades y las ciencias sociales, el maestro está todavía por debajo. Se dice que el maestro no produce conocimiento, solamente enseña lo que otros producen, entonces no puede ser investigador, no puede hacer investigación.

Pero resulta que aquí en Colombia en la década de los 80 se conformó el Movimiento Pedagógico Nacional, un movimiento cultural de un impacto enorme en la vida cultural del país y en la vida de los educadores. En su marco, la Expedición Pedagógica Nacional, que recorrió el país indagando sobre lo que llamaba los modos de ser maestros y las formas de hacer escuela, encontró que los maestros sí investigaban. Y descubrió una cosa muy importante: que el mejor escenario de formación para el maestro es la indagación sobre su propia práctica. Es decir, que un maestro no aprende más ni mejor por fuera de su propia práctica, que ahí es donde más tiene la posibili-

dad de aprender. Entonces se abrió un escenario interesante para desarrollos conceptuales. Por ejemplo, se estructuró la noción de *saber pedagógico* para diferenciarlo de la pedagogía.

Hay un grupo de investigación que ya cumple 40 años, que se llama Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, dinamizado en su origen, entre otros, por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry en Medellín, en Cali, en Bogotá, que reivindicó esa noción del saber pedagógico y la investigación sobre el saber pedagógico, que es un modelo de investigación propio generado por los maestros. Ese énfasis en prestarle atención a la investigación sobre el saber pedagógico se traduce en que tenemos el reto amplio de llevarlo a la formación docente. Pensar y resolver los problemas de la formación de maestros tiene que pasar por volver a colocar el tema de la pedagogía en el centro de la reflexión y de las alternativas de solución. Humberto Quiceno, un maestro de estos que estudian la práctica pedagógica, sostiene la tesis de que aquí las escuelas normales no se estructuraron con base en una propuesta pedagógica —y eso se puede hacer extensivo a las facultades de educación—, sino que lo que rige el sentido de nuestras instituciones formadoras de maestros es una lógica jurídica, normativa. Son las normas, no la pedagogía, las que deciden cómo debe ser la formación del maestro y cómo debe ser la carrera profesional, cómo debe ser la inserción en la práctica profesional, el currículo, etc. Ese es otro tema muy importante para pensarlo como perspectiva estratégica de reflexión.

Quería moverme en este marco general. Me parece que aquí hay elementos estructurales, estratégicos, que vale la pena repensar en una coyuntura como esta. A mi juicio hay que hacer un replanteamiento completo de los criterios con los que venimos manejando la política educativa y construyendo nuestros sistemas educativos. En ese contexto es que hay que pensar el tema de la formación de maestros.