UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. EL TRÁNSITO DE LA ESCUELA DE AYER A LA ESCUELA DE HOY

Claudia Cecilia Romero Cornejo

Bogotá

29 de septiembre de 2017

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. EL TRÁNSITO DE LA ESCUELA DE AYER A LA ESCUELA DE HOY

Claudia Cecilia Romero Cornejo

Directora de tesis, Doctora Carmen Beatriz Torres Castro

Tesis para optar al título de

Doctor en Educación

Línea de Pedagogía

Bogotá, Septiembre de 2017

Tesis aprobada por:

Director de la tesis _____

Jurados:

_____
Nombre y firma

_____
Nombre y firma

_____
Nombre y firma

A Carlos, por renunciar al tiempo en mi causa
y albergar mis sueños.

Bogotá, febrero 15 de 2018.

Señores:

Centro de Recurso para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA
Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia
Bogotá

Estimados Señores:

Yo, Claudia Cecilia Romero Cornejo, identificado con Cédula de Ciudadanía No. 51.946.088, autor del trabajo de grado titulado: "Retos en la formación inicial docente. El tránsito de la escuela de ayer a la escuela de hoy", presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de Doctor en educación, autorizo al CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera: • Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea y el Repositorio Institucional de la página Web del CRAI-USTA, así como de las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás. • Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Cordialmente,

C.C. No. 51.946.088 de Bogotá
Correo Electrónico: claudia.romero.cornejo@gmail.com

Tabla de contenido

Introducción **10**

Objetivos 12

General 12

Específicos 12

Capítulo 1. 16

1.1. Contexto general 16

1.2. Estado del Arte 18

1.2.1. Primera línea: los contextos como escenarios de aprendizaje en la formación inicial de maestros 18

1.2.2. Segunda línea: escuelas como escenarios incluyentes 20

1.2.3. Tercera línea: un docente para transformar la escuela actual 24

1.2.4. Cuarta línea: pertinencia y coherencia de los programas de formación inicial docente 28

1.2.5. Quinta línea: resignificar la formación de los formadores 31

Capítulo 2. ..... **33**

Marco metodológico **33**

2.1. La pregunta por la realidad 33

2.2. Postura epistemológica 34

2.3. Metodología 44

2.4. Enfoque metodológico 46

2.4.1. Codificar como paso para categorizar. 48

2.5. Participantes 66

2.6. Instrumentos y técnicas de recolección de la información 67

Capítulo 3 ..... **70**

Marco teórico **70**

3.1. Conocer el contexto, para generar el sentido de la formación inicial de maestros 70

3.1.1. Contexto macro 71

3.1.2. Contextos meso y micro 77

3.1.3. La escuela como contexto micro 79

3.2. ¿Nuevos sujetos, nuevas escuelas? 86

3.3. Un docente para transformar las necesidades de la escuela 88

3.4. Los propósitos de los programas de formación inicial docente (PFID) 91

3.4.1. La concepción de lo educativo 95

3.4.2. El sentido de la práctica 97

3.4.3. La relación entre lo disciplinar específico y lo disciplinar pedagógico 102

3.4.4. La investigación en la formación 103

3.4.5. La formación en competencias 105

3.4.6. El rol de los formadores de maestros 108

Resultados y discusión 111

4.1. Primer reto: reconocer que el contexto escolar es un escenario de sentido en la formación inicial de docentes 112

4.1.1. La incidencia del contexto global 115

4.1.2. Las tensiones del contexto nacional o contexto intermedio 123

4.1.2.1. Tensiones de las políticas educativas 124

4.1.2.2. Imaginarios sobre la profesión. Una tensión sobre el docente como sujeto de saber pedagógico 136

4.1.3. El contexto micro: la escuela como tutora en la formación inicial de maestros 139

4.1.3.1. La escuela como ambiente de aprendizaje en la formación inicial de maestros 140

4.1.3.2. La práctica como elemento vinculante 153

4.1.3.3. La práctica docente como oportunidad de aprendizaje 158

4.1.3.3.1. La práctica como tránsito de la acción pedagógica a la reflexión pedagógica en los contextos 162

4.1.3.3.2. La práctica como el tránsito de la visión fragmentada del aula a la visión totalizadora del contexto. 167

4.2. Segundo reto: resignificar el sentido de la profesión 170

4.2.1. Repensar el rol de los sujetos. Hacia una comprensión del perfil docente en la actualidad 172

4.2.1.2. El maestro, un sujeto en permanente crecimiento 175

4.2.1.2.1. Lo que se pide a la escuela 177

Descriptores que definen la relación entre el perfil y la escuela 177

Descriptores que definen la relación entre el perfil y su saber pedagógico 181

Descriptores que definen la relación entre el perfil y el ser humano 183

4.2.1.2.2. Lo que necesita el maestro para responder a esas necesidades 186

A nivel personal 186

A nivel profesional 191

4.2.1.3. El perfil del maestro 194

4.2.1.3.1. Identidad del maestro 197

4.2.1.4. Los formadores de formadores 202

4.2.1.4.1. El formador en el medio universitario 203

Tensiones 204

4.2.1.4.2. El formador del medio escolar 207

Tensiones 208

4.2.1.4.3. El formador de formadores, custodio de la profesión 209

Dificultades 211

Credibilidad en el trabajo del colega 211

Coherencia entre el decir y el hacer 212

Fortalezas 213

4.3. Tercer reto: disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad 216

4.3.1. Elementos de quiebre que afectan la comunicación 219

4.3.1.1. Una percepción sobre la pertinencia de la formación inicial 219

4.3.1.2. Tensiones desde lo disciplinar y lo teórico 222

4.4. Fortalecer la visión del maestro como sujeto de saber pedagógico 236

4.5. Considerar la formación para un contexto escolar ampliado 241

Capítulo Cinco 244

Conclusiones, alcances, limitaciones y recomendaciones 244

5.2. Alcances 252

5.3. Limitaciones 253

5.4. Recomendaciones 253

Capítulo 6. 255

Marco de referencia para fortalecer los procesos de formación inicial docente 255

6.1. Generalidades 255

6.2. Justificación de la propuesta 256

6.3. Organización del programa 257

6.3.1. Núcleo de base o de aprendizajes comunes a la formación del licenciado 257

6.3.2. Núcleo de profundización 258

6.3.3. Componentes 259

6.3.4. Ejes transversales 260

6.4. Otros aspectos importantes 261

6.4.1. El sentido de la identidad 263

Referencias bibliográficas 264

Apéndices 297

Apéndice A Análisis documental de cada programa 297
Apéndice B. Matriz inicial de comparación de entrevistas (ejemplo) 298
Apéndice C. Formato de entrevista (ejemplo) 299
Apéndice D. Matriz método comparativo constante (ejemplo) 302
Apéndice E. Formato entrevista a rectores mediante cuestionario 303
Apéndice F. Relación de los participantes 304
Apéndice G. Instrumento para validar entrevista 305

Lista de tablas

Tabla 1. Relación de los primeros códigos emergentes 51
Tabla 2. Ejemplo de las dimensiones de una propiedad emergente 53
Tabla 3. Asignación de créditos a la práctica formativa 156
Tabla 4. Relación semestre de inicio de práctica antes de 2015 157
Tabla 5. Revisión de asignación de créditos en programas de formación inicial de maestros 226

Lista de figuras

Figura 1. Postura epistemológica 36
Figura 2. Relación entre códigos emergentes en el análisis 56
Figura 3. Relaciones entre códigos. Situaciones problémicas 58
Figura 4. Códigos que llevaron a la discusión. 59
Figura 5. Ejemplo de relaciones entre memorandos 62
Figura 6. Relación categorial que conforma el capítulo Resultados y discusión 112
Figura 7.Organización de la categoría-reto Reconocer el contexto escolar como escenario de sentido. 113
Figura 8. El contexto escolar como parte de un sistema 115
Figura 9. Construcción del concepto de vocación 145
Figura 10. Sentido de la práctica como oportunidad de aprendizaje 161
Figura 11. Organización categoría-reto: resignificar el sentido de la profesión 172

Figura 12. Construcción del perfil del maestro 195
Figura 13. Descriptores de la identidad del docente..... 201
Figura 14. El formador como custodio de la profesión..... 210
Figura 15. Organización de la tercera categoría-reto: disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad. 219
Figura 16. Maestro como sujeto de saber pedagógico 239

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. EL TRÁNSITO DE LA ESCUELA DE AYER A LA ESCUELA DE HOY

Resumen

Esta investigación tuvo por objeto proponer un marco de referencia con el cual fortalecer los programas de formación inicial de docentes, desde las realidades de la escuela actual, entendiendo que esta se encuentra permeada por efectos de fenómenos globales y un sinnúmero de situaciones derivadas de las políticas nacionales e internacionales que han transformado las relaciones a su interior. Al reconocer que la cotidianidad escolar se encuentra afectada por la incorporación de proyectos transversales que necesitan un trabajo pedagógico por parte de los educadores, se requiere actualizar dichos programas para que los docentes egresados transformen las prácticas escolares hacia lo que se requiere en la actualidad.

La investigación apropió referentes de la fenomenología de Husserl (2011), desde su utilización para la investigación de acuerdo con Leal (2000) y Martínez (2014); la construcción social de la realidad de Berger y Luckman (2001) y elementos de la hermenéutica y el interaccionismo simbólico desde la percepción de Martínez (2014), para realizar la interpretación de la información. El enfoque cualitativo permitió resaltar las percepciones, los sentidos y los significados atribuidos por los participantes al tema, por lo cual se utilizó como enfoque la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2012). Con la triangulación teórica, la empírica y las relaciones entre los datos se organizó la información en tres grandes categorías, de manera que pudieran conformar un referente con el cual apoyar estos propósitos.

Las conclusiones confirman la necesidad de acercar los procesos formativos de los maestros a las realidades escolares de manera que se cierren las brechas comunicacionales entre estos a partir de potenciar los espacios de práctica como elemento vinculante, el trabajo articulado entre los formadores del medio universitario y los del medio escolar, una mirada de la escuela como tutora en el proceso y la visión del maestro como gestor de los procesos que en ella suceden y cuyo perfil se fundamenta en la concepción de un sujeto de saber pedagógico.

Palabras claves: formación inicial de maestros, escuela actual, rol de los formadores, perfil del docente.

Summary

This research had the objective to propose a frame of reference with which strengthening initial teacher training programs, since the realities of the current school, understanding that it is permeated by effects of global phenomena and a myriad of situations arising from national and international policies that have transformed the relations inside. Recognizing that the everyday school life is affected by the incorporation of cross-cutting projects that need pedagogical work by educators, is required to update those programs for which graduates teachers transform the practical school into what is currently required

Research appropriate concerning the phenomenology of Husserl (2011), from its use for according to Leal research (2000) and Martínez (2014); the social construction of the reality Berger and Luckman (2001) and elements of hermeneutics and the symbolic interactionism from the perception of Martinez (2014), for the interpretation of the information. The qualitative approach allows to highlight the perceptions, senses and meanings attributed by the participants to the issue, by which was used as the approach the grounded theory proposed by Strauss and Corbin (2012).

With the theoretical triangulation, the empirical and the relationships between data information was organized into three broad categories, so that they could form a benchmark with which to support these purposes.

The conclusions confirm the need to approach the formative processes of teachers school realities so that the communicational gaps are closed among these from enhance areas of practice as a binding element, work articulated between the trainers of the University environment and those of the school, a look of the school as a mentor in the process and the vision of the teacher as the Manager of the processes that it happen and whose profile is based on the concept of a subject of pedagogical knowledge.

Keywords: Initial teacher training, current school, role of trainers, teacher profile.

Introducción

El objeto de la presente investigación es proponer un marco de referencia pedagógico que permita fortalecer los programas de formación inicial de los maestros, acercándose a la comprensión de las realidades de los contextos escolares de modo que mejore su ejercicio idóneo como docentes.

El estudio parte de la interpretación de las percepciones de diferentes roles que se viven en la escuela y posibilitan desde distintas aristas comprender que los procesos que allí ocurren deben ser resignificados y actualizados, dadas las dinámicas que los fenómenos sociales y culturales le plantean a la misma (Marcelo, 2001 Meyer y Ramírez, 2010 Unesco, 2003). Ello supone aceptar que los futuros educadores deben ser formados en coherencia con dichas dinámicas, lo cual permite otorgar mayor sentido y significado a los procesos escolares y cerrar las brechas evidenciadas entre lo ofrecido por las licenciaturas y las realidades que estos vivencian desde el inicio de su carrera docente (Vaillant, 2005).

La importancia que reviste dicho análisis gira en torno a la posibilidad de acercar los espacios de comunicación entre las facultades de educación y los contextos escolares, a través de una mirada de la escuela como tutora en la formación inicial del profesorado, entendiendo que en ella se encuentra una riqueza de posibilidades que ubican al maestro en tránsito entre su desempeño en el aula de clases y las presiones, relaciones y acciones que el contexto escolar ampliado le proporcionan para transformar su rol como trasmisor de conocimientos (Gimeno, 1995), hacia otros que le potencien y permitan gestionar procesos escolares ligados a los proyectos educativos institucionales, PEI, en beneficio de sus estudiantes, pero también de sí mismos como profesionales.

Esta mirada permite revisar el rol de los formadores de profesores puesto que incorpora una visión articulada con los maestros en ejercicio de las escuelas, de manera que los convierte en pieza fundamental para la re significación del perfil docente y de su formación desde las realidades escolares. Tanto sobre los formadores del medio universitario como sobre aquellos del medio escolar, recae la misión de convertirse en custodios de la profesión y, a través de este rol, potenciar la identidad del profesorado en la actualidad.

Para abordar y comprender este fenómeno, se retomaron planteamientos de Berguer y Luckman (2001) en el sentido de entender que la realidad es susceptible de ser construida de manera social, por lo que los aportes de diferentes actores involucrados en el proceso contribuyeron a cimentar una postura sobre el tema. De igual forma, el trabajo se orientó desde el análisis fenomenológico planteado por Husserl (2011), pero retomando las explicaciones del método hechas por Leal (2000) y Martínez (2014), para su mayor comprensión en el proceso investigativo. Así mismo, se utilizaron elementos de la interpretación hermenéutica para complementar el análisis interpretativo de la información recopilada (Packer, 2013 y Martínez, 2014), con lo cual se realizaron planteamientos que definieron los retos en la formación inicial de los maestros, a través de los cuales se espera transformar la escuela de ayer a la que se requiere en la actualidad, desde la percepción de los participantes.

Lo anterior implicó plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera es posible incorporar el contexto escolar a la formación inicial de los maestros, para que el docente egresado contribuya a la transformación de la escuela ante los retos que le impone la sociedad actual?

Dado lo anterior, surgen las siguientes preguntas de apoyo:

- ¿Cuáles son los retos que los contextos escolares y sociales le imponen a los programas de formación inicial docente para formar a maestros capaces de responder a sus necesidades y las de los estudiantes en la actualidad?
- ¿Qué características debe tener el perfil —o los perfiles— de egreso del docente en la actualidad, para que le posibilite interactuar con el entorno social y cultural, de manera que pueda realizar acciones con las cuales transformar las demandas escolares de manera integral?
- ¿Cuáles son las principales tensiones que deben superar los programas de formación inicial de docentes, para acercar sus procesos formativos a las realidades de la escuela?

Objetivos

Al pretender esta mirada sobre los programas, los perfiles y las relaciones con el contexto, se plantearon los siguientes objetivos que trazaron la ruta investigativa.

General

Proponer un marco de referencia pedagógico que permita fortalecer los programas de formación inicial de docentes desde las dinámicas y realidades del contexto escolar, en la búsqueda de su transformación.

Específicos

- Identificar los principales retos que plantea la escuela a los maestros, de manera que sirvan como elementos constitutivos para orientar los programas de formación inicial de docentes.
- Plantear las principales características que definen el perfil del maestro para la escuela en la actualidad, de manera que permitan orientar la construcción de su identidad y la organización de los programas.
- Definir las principales tensiones que los programas de formación inicial enfrentan al preparar al maestro para su desempeño en el contexto escolar frente a las realidades que la escuela actual le ofrece.

Con esta investigación, se plantean aportes desde la pedagogía a los procesos formativos de los docentes, teniendo en cuenta las dinámicas y realidades de las escuelas como escenarios en los que de manera importante ellos ejercerán su labor profesional. Con esto se busca dar una mayor coherencia y cohesión a la formación que reciben los futuros maestros, vinculando sus procesos académicos con aspectos de la cotidianidad de los colegios, como el ambiente escolar, las redes de relaciones interpersonales que emergen como resultado de la inclusión de poblaciones con discapacidad, desplazamiento forzoso, necesidades educativas transitorias, diversidad, multiculturalidad, entre otras, que conforman el aula de clases regular, así como por la incorporación de proyectos transversales que deben ser del manejo pedagógico de los educadores con sus estudiantes.

Así mismo, se considera que con esta investigación se realizan los siguientes aportes a la línea de investigación de Pedagogía del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás:

- Promover entre los miembros de la comunidad académica una reflexión sobre la mirada requerida al perfil del docente en la actualidad, no solamente al maestro en formación, sino también al formador y al egresado o profesor en ejercicio, de manera que se convierta en un factor permanente de revisión, discusión y toma de posturas desde la misma academia.
- Contribuir a iniciar una mirada a lo educativo desde los dos niveles extremos formativos en el país —la educación básica y el programa de doctorado—, con lo cual se integran los saberes y se fortalece el sistema de manera integral.
- Repensar la formación inicial de docentes desde la perspectiva de los contextos escolares en la actualidad, situación necesaria para otorgar sentido al desempeño del futuro docente y consolidar el abordaje de las problemáticas de la escuela en tanto unidad de reflexión y de sentido en la formación de los futuros doctores, como un tema que afecta las miradas contemporáneas de la educación.

Vale aclarar que para la redacción del documento no se realizaron distinciones entre los conceptos de maestro, docente, profesor y educador, que pueden llegar a dar matices diferentes según los enfoques que en otros informes escritos se puedan presentar. Así mismo, se conservan en reserva de confidencialidad los nombres de los entrevistados, programas analizados y universidades implicadas en el estudio.

La investigación se estructuró en seis capítulos. En el primero se encuentran los principales estudios y posturas hallados sobre la formación inicial de los docentes y su relación con las realidades de los contextos, información que se plasmó en líneas temáticas que permitieron dar una mirada abarcadora al tema estudiado. El segundo capítulo describe la metodología empleada para abordar el fenómeno, fundamentado desde una perspectiva epistemológica de la fenomenología en investigación y de la comprensión de la formación inicial de maestros como una realidad que se construye socialmente, para lo cual se utilizaron los planteamientos de Berguer y Luckman (2001). Estos se complementaron con elementos hermenéuticos que posibilitaron la comprensión e interpretación de la

información. Así mismo, el diseño cualitativo con el que fue abordada, permitió realizar una mayor comprensión desde la voz de los participantes y la utilización de la teoría fundamentada como modelo para el análisis, lo cual constituyó un aspecto fundamental para la discusión y organización de los resultados obtenidos.

En el tercer capítulo se organizó la información teórica en cuatro líneas temáticas que guardan relación con el estado del arte y los propósitos investigativos del trabajo, las cuales recogen la postura de los autores que se consideraron más representativos para comprender el fenómeno estudiado.

En el cuarto capítulo, se plantea la discusión alrededor de los resultados obtenidos luego de un proceso de análisis de la información, realizado con los programas Excel, Atlas.ti y el uso de diagramas de árbol. Como producto de este capítulo, se trazaron tres grandes categorías que representan los retos que la formación inicial docente debe asumir para iniciar el tránsito de la escuela de ayer a la escuela de hoy. Tales retos son enunciados así:

1. Disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad, cuyas subcategorías permiten una mirada sobre las tensiones que se centran en la relación entre los programas y las realidades de la escuela y la concepción del maestro como sujeto de saber pedagógico como eje orientador de los propósitos programáticos.
2. Reconocer el contexto escolar como escenario de sentido en la formación inicial de docentes, reto que contiene las subcategorías: el contexto macro, el contexto intermedio y los imaginarios sobre la profesión, el contexto micro en el cual se desarrolla el concepto de la escuela como ambiente de aprendizaje y como tutora en la formación del futuro docente a través de la práctica como elemento vinculante.
3. Resignificar el sentido de la profesión, el cual abarca las subcategorías: repensar los sujetos, a través de concebir al maestro como un sujeto en permanente crecimiento, los descriptores que definen su perfil e identidad en la actualidad, desde lo que se pide a la escuela y lo que él mismo necesita fortalecer para estos propósitos. Esta categoría concluye con la concepción del formador de formadores

como custodio de la profesión, a través de la armonización entre las funciones del formador del medio universitario y el del medio escolar, nominación hecha al profesor de los colegios, desde su función como tutor.

El quinto capítulo corresponde a las conclusiones derivadas de todo el proceso de análisis y su relación con los objetivos planteados en la investigación. Así mismo, contiene los alcances, las limitaciones y algunas recomendaciones hechas a la relación entre los programas y las realidades de los contextos. En el sexto capítulo, se esboza de manera general una propuesta que permite fortalecer los procesos formativos desde la organización de los programas en campos del conocimiento y ejes formativos que incorporen lo contextual a la formación del futuro educador.

Finalmente, cabe mencionar que las referencias bibliográficas utilizadas en el documento, permitieron orientar la postura científica, a través de la consulta en páginas web de universidades, entidades y organizaciones nacionales e internacionales que han analizado el tema de la investigación, las publicaciones plasmadas en revistas indexadas y las bases de datos encontradas en las bibliotecas de la Universidad Santo Tomás y la Pontificia Universidad Javeriana. Por último, se incluyen anexos relacionados en el cuerpo del documento, que dan soporte a los procesos realizados durante toda su construcción.

Capítulo 1.

Estudios y posturas sobre la formación inicial de los docentes y su relación con las realidades de los contextos – Estado del arte

1.1. Contexto general

Fenómenos como la globalización, la denominada sociedad del conocimiento y el desarrollo del uso de las tecnologías, han generado acciones y situaciones significativas en diferentes ámbitos del desarrollo humano como el político, el religioso, el social, el económico y por supuesto el educativo con lo que han surgido corrientes de pensamiento y producciones teóricas que intentan explicar el impacto de dichos fenómenos en la vida de las personas. Esto conlleva a que, al marcarse nuevas pautas relacionales entre los sujetos, guiadas por la apertura a un sin número de información, se generen formas diferentes de concebir lo que sucede tanto en la cotidianidad como en los aspectos trascendentales de las sociedades.

Lo anterior se reafirma con el surgimiento de un nuevo entorno social denominado sociedad-mundo por Morin (2010, p. 59), o también al concepto de sociedad-red de Castells (en López, 2005, p33), de los cuales se resalta la necesidad de formar desde la escuela a estos ciudadanos, como sujetos capaces de movilizarse en estas formas de relación, más globales y permeadas por la tecnologías, para cerrar brechas que convierten el conocimiento en disyuntivas o en reducciones e iniciar procesos de apertura hacia mundos con miradas más complejas que traspasan barreras y fronteras físicas hacia una comprensión cada vez más amplia de sus dinámicas y relaciones.

Un componente importante para ayudar a la formación de dicho ciudadano, lo constituye la educación formal, puesto que es sabido que desde los años escolares hasta los niveles pos graduales, la formación constituye un recurso indispensable para que sujetos y colectivos adapten y transformen sus realidades, más aún cuando éstos fenómenos traen consigo no solamente visiones de progreso económico, material y tecnológico entre otros, sino que también traen de la mano una serie de problemáticas de guerras, hambre, exclusión entre otras Gainza (2003), Hargreaves (2003), (Bauman, 2005), Morin (2010).

La tarea que esto implica para los docentes conlleva un conocimiento de sentido frente a las responsabilidades de formación que deben asumir para brindar a sus estudiantes, el desarrollo de valores y competencias que les posibiliten establecer relaciones respetuosas y éticas dentro de una ecología de los colectivos socioculturales en los que se desenvolverán los nuevos ciudadanos. Esto implica revisar los componentes en la formación humanista que deben recibir los maestros desde su formación inicial con el fin de alcanzar estos propósitos que socialmente se están imponiendo a la escuela.

Además de lo anterior, la incorporación de la revolución tecnológica como la esbozada por Tejada, (2000) ha llevado a que se replanteen conceptos como tiempo, espacio y la misma noción de realidad que exponen situaciones como la masificación de la información, la rapidez de la misma o el intercambio comunicativo, lo que a su vez obliga a tomar medidas tanto en el plano social y familiar como en el educativo, que impliquen al ciudadano un control, dominio y adecuado manejo sobre la saturación informativa, la manipulación inadvertida, el conocimiento fragmentado y la despersonalización de las relaciones entre otros (Blázquez, 2001), (OCDE, 2013), (Cabello, 2014)

Este ciudadano, cuyos dominios han de superar el conocimiento tecnológico y circunstancial, requiere un pensamiento crítico de los aconteceres cotidianos y asumir posturas flexibles y autónomas (Morin, 2010, p. 123) que le posibiliten desarrollar no sólo capacidades y posibilidades para sí mismo, sino para trabajar en y con otros seres humanos en condiciones de igualdad y dignidad, lo que demanda tras de sí, unos conocimientos de parte del maestro desde miradas reflexivas frente a las realidades emergentes en la escuela, como a la manera en que deben ser armonizados los currículos para ello.

Para complejizar lo expuesto hasta aquí, se hace preciso comprender que en diferentes escenarios se han puesto de manifiesto otras situaciones que tiene que ver con la incorporación de nuevas demandas hacia la escuela, la que ha terminado por convertirse, no sólo en el instrumento por excelencia para luchar contra las desigualdades y promover el desarrollo y la socialización sino también para cumplir con responsabilidades que la misma sociedad y la familia han cedido en ella. (Marcelo, 2001), (Vaillant, 2005). Tal situación es planteada a nivel internacional desde organismos como la UNICEFF (2016) para la cual es claro este camino para cumplir con las metas para transformar el mundo.

Pero además, hay otro tipo de situaciones y problemáticas que se espera sean manejados por los docentes desde la escuela, como cátedras y proyectos transversales (MEN, 2015), complejizando con ello las dinámicas internas tanto en lo administrativo y económico, como en las relaciones interpersonales y la búsqueda de sentido para responder a dichas necesidades y cumplir los alcances de las metas impuestas. Pareciera que por ser profesionales en la docencia, los maestros se encuentran obligados a conocer y dominar tanto el ámbito teórico como el pedagógico que implica la enseñanza de temas específicos como el cuidado del medio ambiente o el desarrollo de conductas para la construcción de la sexualidad y ciudadanía, por ejemplo, cuando la formación que reciben se recarga fundamentalmente sobre los conocimientos disciplinares y, con menos énfasis, en lo pedagógico y lo humanista.

1.2. Estado del Arte

El siguiente estado del arte se configura como una relación de las investigaciones más relevantes sobre la formación inicial docente y su correspondencia con los contextos escolares, cuya consulta se llevó a cabo en revistas indexadas, bases de datos, documentos y ponencias de diversos eventos académicos. Es preciso mencionar que dicha temática se organizó de acuerdo con líneas de abordaje que de manera integrada permiten encontrar diferentes miradas sobre el tema, puesto que no se trata de una teoría general, sino que esta se conforma por diferentes cuerpos teóricos que le alimentan, dichas líneas se exponen a continuación.

1.2.1. Primera línea: los contextos como escenarios de aprendizaje en la formación inicial de maestros

En esta primera línea, las investigaciones se presentan a la luz de tres niveles: el macro, que contiene las relaciones que desde los efectos de fenómenos como la globalización y la sociedad del conocimiento repercuten en el sentido de la formación de los maestros; el meso, que plantea cuestionamientos desde las políticas y los imaginarios sobre la profesión; y el micro, referido a la escuela como espacio de aprendizaje y a las posibilidades de los escenarios de práctica pedagógica formativa para el aprendizaje de los futuros docentes.

Estos niveles se abordan de manera integrada para fortalecer la intención de visibilizar las necesidades de articular la perspectiva contextual a la formación de maestros.

Desde este punto de vista, a nivel macro, se resaltan estudios como el de la Unesco (2006), en el que se desarrolló un análisis comparativo de siete experiencias —implementadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda— y en el que se concluyó que el tema de la formación inicial de maestros debe ser parte de la agenda política de los países, como posibilidad de mejoramiento de la calidad de la educación, para lo cual los programas deberían estar contextualizados en consonancia con las realidades que se viven en las escuelas. Según el estudio, en ellas se deberían adoptar las estructuras organizativas necesarias para ajustarse a las demandas pedagógicas. Este aspecto respalda y orienta el abordaje de la presente tesis doctoral al incorporar la necesidad de realizar un trabajo formativo de los futuros docentes, incluyendo las miradas sobre los entornos escolares. Así mismo, respalda la intención de incorporar a la investigación, la interdisciplinariedad y la perspectiva de los colegios como organizaciones que deben aprender. Sin embargo, este estudio no expresa la importancia de establecer vínculos estrechos con las universidades para realizar un trabajo conjunto de formación.

Otro estudio relevante es el realizado por la Unesco (2013a) en el que se establece un estado del arte de la situación de los maestros en América Latina y el Caribe, tomando como muestra representativa para el análisis, experiencias de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad y Tobago. En esta revisión se indagan los criterios base para el ingreso a la carrera y la duración de los programas y se identifican algunas dificultades relativas a la calidad de la formación docente, como el bajo nivel académico de quienes ingresan, calidad de los programas, formación centrada en la academia y escasa pertinencia de los mismos, principalmente para los estudiantes de grupos sociales desaventajados, entre otras.

De manera complementaria, se resalta el estudio realizado por Unesco y su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, (2017), en el que se hace un análisis comparativo entre seis países —Argentina, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú—, donde se examinaron los currículos de los programas de formación docente, destacándose como aspectos relevantes que aunque la formación ciudadana

requerida en el mundo globalizado tiene un marcado énfasis en los programas, no se está formando en participación en política, que es una de las competencias que se esperaría por cuenta de los futuros docentes para el trabajo formativo de la población. No obstante, el informe afirma la relevancia del tema en la región y, por ende, la urgencia de incorporación de políticas como la creación de instituciones y currículos para estandarizar la calidad educativa en la formación inicial de docente y el fortalecimiento de los tres niveles formativos, a saber: las normales superiores, los institutos pedagógicos superiores y las universidades.

Con la revisión de estos trabajos, fue posible comprender que el contexto en el que se desenvolverá el futuro docente no se limita al aula de clases, lo que conlleva a comprender la formación inicial docente desde diferentes complejidades y ámbitos de desempeño, pero también a entender que el profesorado requiere ampliar su desempeño desde el conocimiento de temáticas de lo educativo, lo social y lo económico en relación con su profesión.

1.2.2. Segunda línea: escuelas como escenarios incluyentes

Derivados de los fenómenos globales, convergen en las escuelas variedad de tipos poblacionales que requieren contar con diferentes miradas sobre la formación inicial que deben recibir los futuros docentes y su relación con los contextos. De acuerdo con estudios realizados por algunas organizaciones internacionales como Unesco (2003 y 2004), OEI (2010a) y Unicef (2011) es pertinente que los maestros aborden problemáticas, características y necesidades de grupos poblacionales como los migrantes, los niños trabajadores, las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, y la población afectada por diversos aspectos como conflictos sociales, VIH/SIDA, hambre, mala salud, exclusión por condiciones de extraedad (estudiantes en el sistema educativo con edades superiores al promedio), necesidades especiales de aprendizaje. Todas estas situaciones convierten la escuela en un escenario pluriétnico, multicultural y diverso, que debe ser atendido desde perspectivas que reduzcan la exclusión y la desigualdad con el apoyo del trabajo de los profesores.

Ante esta situación, autoras como Mancebo y Goyeneche (2010), luego de realizar una revisión sobre las políticas de inclusión educativa en Montevideo, Uruguay, encontraron carencias conceptuales y metodológicas por parte de los docentes para atender a dicha población, puesto que no cuentan con formación en estos aspectos.

En este sentido, otros autores han puesto de manifiesto situaciones que tienen que ver con la incorporación de nuevas demandas hacia la educación, la que ha terminado por convertirse no solo en el instrumento por excelencia para luchar contra las desigualdades y promover el desarrollo y la socialización, sino también para cumplir con responsabilidades que la misma sociedad y la familia han trasladado a la escuela (Coll, 2004 y Vaillant, 2005). Por ello proponen que en las agendas de los gobiernos se revisen los programas de formación inicial docente para preparar profesionales que sean capaces de actuar de manera pertinente frente a estos fenómenos socioculturales y sepan actualizar los currículos, las metodologías y la evaluación en consonancia con las dimensiones del desarrollo de los estudiantes a, través de procesos de investigación situados, como lo plantean Brunner (2000) y de Zubiría (2009).

En cuanto a la mirada sobre el estudiantado, autores como Marcelo (2001), Coll (2010) y Unicef (2011) ponen en el debate las características y problemáticas que rodean a los estudiantes en el primer cuarto del siglo XXI, las cuales son detectadas y atendidas inicialmente por el cuerpo docente, aspecto que también ha sido indagado por investigadores como Torres (2012), Pineda (2013), Cañón (2014) y Dos Santos (2014) en sus tesis doctorales sobre la convivencia escolar, el *bullying* y la violencia en las escuelas. Aunque sus investigaciones no se realizaron directamente sobre la formación inicial de docentes, sí hacen relación a la necesaria incorporación de estos abordajes desde los programas formativos, para que los docentes puedan identificar y convertir dichas situaciones en motivo de aprendizaje con sus estudiantes.

Al indagar sobre los abordajes realizados a nivel de investigaciones doctorales, se precisa que estas se encuentran delimitadas por tópicos específicos que en su mayoría hacen referencia a situaciones que requieren ser atendidas por los maestros en las escuelas y que se han planteado como posibilidades de abordaje desde su formación inicial. En tal vía se encuentran trabajos como el de Castro (2014), Martínez (2014), Paz (2014), Velarde

(2015) y Bel (2017), quienes hacen alusión a la necesidad de incorporar en los procesos formativos la mirada sobre la interculturalidad manifiesta en las escuelas, lo cual requiere del docente abordajes especiales y metodologías diversas para sus estudiantes.

De manera similar, Albanese (2014), al realizar su investigación sobre etnomatemáticas, concluye que el reconocimiento de las especificidades del contexto y las concepciones sobre el tema que adquieran los docentes para el desarrollo de procesos investigativos y didácticos, en este caso matemáticos, son necesarias para la formación. Situación parecida plantea González (2012) sobre la educación para ciudadanía. Por otra parte, Barbero (2016) realiza su investigación doctoral sobre la formación que reciben los docentes para su trabajo en ámbitos de marginalidad y concluye que el conocimiento del contexto a la vez que afecta al maestro, le permite tomar posturas personales y pedagógicas con las cuales puede realizar su labor de manera más significativa; de modo similar, Riaño (2012) y Dos Santos (2012) afirman que al integrar las competencias del futuro docente con los ambientes escolares reales se logran mejores resultados en su desempeño, que en este caso hace referencia a las necesidades educativas especiales.

Las anteriores investigaciones se han reseñado en este estado del arte para resaltar aspectos puntuales en la relación que debe darse entre la formación inicial de docentes y los contextos. Así mismo, se precisa que desde las revisiones hechas, los programas de formación inicial de maestros necesitan vincular más las realidades encontradas en los colegios para que los futuros egresados puedan desarrollar un mejor trabajo pedagógico con sus estudiantes.

En la misma vía, pero considerando otro aspecto global que se materializa en la escuela, autores como Tedesco (1999), Rentería (2004), Marcelo (2006) y Hargreaves (2012) plantean la necesidad de contar con docentes que sepan actuar desde las bases de su profesión, para comprender las nuevas realidades que han sido modificadas por el crecimiento apresurado de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones, y trascender la acción hacia la reflexión y la investigación. Al respecto, Robalino (2005) en el Seminario de Innovación en Informática Educativa realizado en Chile, ratifica lo anteriormente expuesto y recalca la importancia que tiene para el maestro conocer las formas como los jóvenes acceden a la educación a través de canales tecnológicos diversos. Estas inferencias

concuerdan con las expuestas por Blazquez (2001), Cabero (2004), Pérez, A. (2012) y Area y Guarro (2012), que ponen en evidencia la necesidad de educar en y para la era digital, dando la preparación adecuada a los maestros, que son en últimas quienes dinamizan el conocimiento y sobre los que recae la responsabilidad de transformación de las escuelas y los sujetos que en ellas interactúan.

En las tesis doctorales consultadas al respecto, investigadores como Ferrer (2007), Silveira (2009), Garrido (2010), Flores (2015) y Hernández (2016) también concluyen que dadas las nuevas características de los estudiantes en los colegios y las nuevas relaciones en la red, se requieren procesos para que, desde la formación inicial de los docentes, se impacte de manera positiva en el uso y pequeña producción de la tecnología, para así contribuir a disminuir problemáticas sociales dentro y fuera del aula derivadas de su uso en la actualidad.

También cabe resaltar la investigación realizada por Leite, Martínez y Monteiro (2016), en la que destacan las oportunidades y problemas que tiene la formación inicial de maestros desde las perspectivas del uso de las TIC por parte de los estudiantes y concluyen que los espacios asignados en los programas, en este sentido, son insuficientes para que el futuro docente cumpla con los mínimos requeridos en pro de una transformación adecuada de la escuela.

Con base en lo expuesto, de este apartado se puede concluir que los efectos globales en las escuelas están siendo revisados por diferentes autores e investigadores, como parte de las intenciones y relaciones que se deben establecer desde los programas de formación inicial de maestros para formarlos con enfoques que relacionen las realidades escolares con el conocimiento impartido, de forma que se hagan más significativos los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando en los currículos escolares, perspectivas en las que se relacione lo que ocurre dentro y fuera del aula, tarea que corresponde al profesorado.

Las investigaciones relacionadas anteriormente resaltan el carácter multicultural, diverso e incluyente de las escuelas, y permiten orientar la discusión hacia enfoques que profundicen y a la vez amplíen la mirada que debe tener el docente al respecto.

1.2.3. Tercera línea: un docente para transformar la escuela actual

En un entorno social cambiante, el contexto escolar se hace más complejo y demanda docentes formados para educar desde estas necesidades de manera pertinente, para que estén en capacidad de responder a los retos que las tendencias de la actualidad han trazado para los estudiantes, las escuelas y para los mismos profesores, en vías de plantear una mirada prospectiva a la educación. En consecuencia, para algunos investigadores del tema educativo, lo anterior conlleva a determinar nuevas perspectivas sobre los perfiles del maestro que contribuyan a su fortalecimiento de cara a las realidades escolares y a las necesidades de la sociedad actual.

Con esta referencia, documentos y estudios de la Unesco (2004 y 2013a), la OEI (2010) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009 y 2011), orientan y sugieren que las características y función que cumple el maestro en los momentos actuales de la sociedad y del fenómeno educativo, deben ser explícitas desde las políticas, para que los programas de formación inicial sean acordes con ellas y planteen un perfil consonante con las necesidades que se requieren en la actualidad, incluyendo para ello, la importancia de formar a los profesores que se convertirán posteriormente en los directivos de dichos escenarios escolares. Este último aspecto se fundamenta de manera más general en enfoques de la administración de empresas y el centrado en la teoría y en el saber técnico conceptual, con lo cual se fijan algunos nortes que definen, para dichos organismos, el sentido de calidad educativa.

En la revisión hecha a las tesis doctorales, se encuentran propuestas que resaltan en el futuro docente una formación humanista y centrada en la persona como opción para el abordaje de las características de los niños y jóvenes de la actualidad, como lo planteado por Márquez (2009), Soto (2011) Serrano (2013) y Campusano (2016). En sus planteamientos se destacan las necesidades afectivas, emocionales y sociales que tienen los estudiantes de los colegios en la actualidad, generadas por diferentes situaciones como la despersonalización en el trato con los demás —marcado por el uso de las tecnologías en las relaciones interpersonales— y situaciones diferentes que hacen que los maestros estén obligados a asumir roles y modelos que conduzcan a disminuir los efectos que esto conlleva en los menores. Lo anterior exige que los programas formadores de docentes contengan

componentes desde los cuales se desarrolle en el futuro educador la fundamentación en valores personales y colectivos.

En la búsqueda del perfil del docente actual, se revisaron investigaciones doctorales que proponen una mirada de la identidad del maestro frente a las características sociales y culturales en las que su profesión se encuentra inmersa. Tal es el caso de los trabajos desarrollados por Serrano (2013) sobre las concepciones que el profesor tiene acerca de su rol profesional desde la formación inicial hasta la posgradual. La finalidad de estos estudios fue precisamente explorarlas y, a partir de ellas, establecer las necesidades de formación que tienen los futuros docentes, para que redunden en dos grandes aspectos: las insuficiencias de comunicación, referidas a los métodos de enseñanza y manejo de recursos y a otras competencias reflejadas en el conocimiento de sus funciones.

Para Yuste (2016), este desarrollo se centró en la búsqueda de la autoeficiencia como concepto de calidad y desempeño del futuro docente y resaltó en sus resultados la importancia de contar con personas creativas, abiertas a las experiencias y con sentido de la curiosidad hacia diferentes temáticas, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se destaca el interés por establecer desde el análisis que la identidad del maestro se centra en la relación con los aprendizajes de sus pupilos.

Por su parte, para Aiello (2015) y Contreras (2016), el perfil se caracteriza desde la relación directa con los aprendizajes adquiridos en las prácticas docentes, lo que hace que su incorporación le permita al futuro docente apropiarse de elementos constitutivos como maestro. Esta relación con el desarrollo de competencias le posibilita demostrar un saber actuar en diferentes circunstancias desde las actividades propias de su labor, con lo cual se va forjando su identidad en la profesión.

En esta amplia gama de abordajes sobre la búsqueda de identidad y el perfil del maestro desde los procesos de formación inicial, también se relacionan recopilaciones hechas por algunos escritores como Puelles y Viñao (2009) sobre investigaciones y posturas que dan cuenta de las miradas a la vocación de los maestros, en las cuales se expone la importancia de la relación con los nuevos contextos y características de los estudiantes y fenómenos sociales que sin duda trazan caminos para fortalecer o debilitar las

vocaciones entre quienes han decidido ser parte del profesorado. Lo anterior implica, en la mayoría de los casos, revisiones a los programas de formación inicial, las políticas educativas y la imagen que se cierne sobre el magisterio.

Todos estos estudios, sumados a las posturas de algunos autores como Marcelo (2001), Cardona (2002), Imbernon (2006), Galvis (2007), Fernández (2011) y González *et al.* (2012), promueven que se trascienda el rol instrumental del maestro, como transmisor de conocimiento o agente de aplicación curricular, a uno que realice propuestas y construya debates frente a los continuos cambios que demandan los jóvenes y su forma de relacionarse con el conocimiento y el contexto actuales. De forma similar, los autores concuerdan en que el docente debe convertirse en agente de cambio que cuestione y determine el qué, el cómo y el para qué, de los procesos que debe realizar en aula y en la escuela, lo que ha de ser un aprendizaje desarrollado desde su formación inicial.

Por su parte, Oviedo (2009), Fernández (2011) y Tuay (2013), resaltan que el docente del presente siglo debe contar con las capacidades para construir relaciones con el medio y materializarlas en sus entornos de diversas formas, superando el conocimiento disciplinar, de manera que trascienda hacia enfoques más diversos que involucren las necesidades de los grupos poblacionales de la escuela a través de una formación en valores que refuerce la visión de ciudadano integral.

Estas miradas son abarcadas y también superadas por autores como Aravena y Zúñiga (2011), quienes manifiestan como una conclusión de su intervención en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, la importancia de generar docentes capaces de promover cambios educativos desde el aula, lo cual tensiona la postura de Sallán y otros (2009), quienes de manera contraria, promulgan por un maestro que gestione el conocimiento y el cambio desde la construcción colectiva de saberes, superando el trabajo del salón de clase.

En razón a que el docente debe ser un sujeto en permanente aprendizaje, estudiosos del tema educativo como Hargreaves (2003), Rentería (2004) y Camargo *et al.* (2008), proponen un maestro que realice acompañamientos a los estudiantes en la adquisición del

conocimiento, pero que a su vez se encuentre en permanente disposición de desarrollar habilidades para resolver los problemas de su entorno, correr riesgos y manejar el cambio.

En investigaciones sobre la formación que debe tener el maestro para significar su profesión resaltan las de Feo (2011), quien concluye que el profesional educador debe ser formado en las siguientes dimensiones humanas que son esenciales para su participación frente a las exigencias del mundo educativo: conocimientos, sentimientos, voluntad y habilidades, gracias a lo cual el sujeto reflexiona sobre sí mismo de acuerdo con lo que el mundo le exige. De manera similar, investigadores como Barragán (2013) y Méndez (2013) refuerzan el planteamiento de que el maestro debe reflexionar sobre su propia práctica y realizar investigación que le nutra su quehacer profesional.

La revisión documental realizada evidencia la importancia que tiene para la sociedad formar a los maestros a partir del desarrollo de competencias desde su pregrado, con las que puedan movilizar sus conocimientos y los de los estudiantes de manera que se favorezcan entornos de comunicación y transformación de las complejidades escolares. Al respecto, autores como Perrenoud (2001), Cardona (2002), Braslavsky (2006), Aguerrondo (2009) y Pérez, T. (2012) plantean que los programas de formación docente deben desarrollar en sus estudiantes, futuros maestros, capacidades, habilidades y actitudes que evidencien un rol activo e involucrado con las necesidades de las escuelas de la actualidad, marcada por efectos del mundo globalizado.

En todos los estudios anteriores llama la atención la creciente necesidad de formar docentes capaces de llevar a cabo procesos de investigación para su contexto y para resignificar su propia práctica. Robalino (2005), Contreras (2010) y Esteves *et al.* (2010), destacan sus investigaciones realizadas en ponencias y mesas de trabajo sobre el tema educativo, la necesidad de que los docentes reflexionen sobre la capacidad de investigar no solo en su área de saber, sino en diversas dimensiones de su práctica, con lo cual se potenciaría su trabajo en una profesión social tan relevante como la educación.

Así mismo, a nivel de las escuelas, investigadores como Brunner (2000), Marcelo (2001), Cardona (2002), Hargreaves (2003), López (2005), Tezanos (2006), Zaitegui (2009), Vaillant (2010) y Méndez (2013), proponen rediseñar los currículos para trascender

de la escuela tradicional y rígida, que privilegia los aprendizajes cognitivos desde las disciplinas y que reproduce las políticas de turno, a una comprensión de la enseñanza más flexible, incluyente y participativa, que posibilite la construcción y reconfiguración de los contextos sociales actuales y del propio docente, para lo que las universidades deberían plantear sus currículos de manera que los maestros adquieran la capacidad de intervenir las estructuras pedagógicas, académicas y de gestión en los futuros contextos laborales.

Estas investigaciones y posturas permiten ubicar las tendencias que van describiendo el perfil del docente en la actualidad e iniciar una comprensión sobre lo que los participantes en la presente investigación resalten al respecto y de esta manera encontrar coincidencias y también aspectos relevantes, que permitan especificar las características que llevan a la definición del mismo en el contexto actual.

1.2.4. Cuarta línea: pertinencia y coherencia de los programas de formación inicial docente

Los cambios en el contexto social y cultural en el que se realiza la tarea escolar conllevan a repensar la educación y a reformular los programas de formación inicial de los profesores. A continuación se presentan las investigaciones y posturas que sobre los mismos han comenzado a estructurarse, en una búsqueda por dar pertinencia a la acción que el docente ha de realizar en coherencia con la escuela del siglo XXI. La mayoría de ellas coinciden en la inminente necesidad de realizar cambios en las estructuras de la escuela, del sistema educativo y de la formación de los maestros.

Organizaciones como la OEI (2010), la Unesco (2013a) y el Ministerio de Educación Nacional (2013), han orientado estudios que resaltan la importancia de dar sentido a la formación de los maestros, desde el análisis y la comprensión de las necesidades de la niñez y la juventud en un mundo incluyente, diverso y pluricultural, buscando alentar los esfuerzos por una sociedad justa en la que el docente debe participar críticamente. Esta postura constituye un marco orientador que implica establecer relaciones estrechas entre la formación inicial del maestro y las realidades contextuales de la escuela, la niñez y la juventud, de forma que se disminuya la brecha entre lo teórico y lo práctico.

Un elemento importante en las posturas de investigadores y académicos como Rentería (2004), Vaillant (2005 y 2010), Saravia y Flores (2005) y Oviedo (2009), es la relación directa que establece la formación inicial con el concepto de calidad educativa. Para estos autores, los resultados en los procesos educativos conservan una relación directa con la formación de los maestros, entre otros elementos constitutivos, lo cual obliga a las facultades de educación a reformular los modelos tradicionales hacia la incorporación de nuevas tendencias que estrechen las brechas entre lo teórico y lo práctico, lo subjetivo con lo objetivo, lo simple con lo complejo, y la docencia, la investigación y el desarrollo de proyectos sociales con los desarrollos en TIC.

Por su parte, Saravia y Flores (2005), al realizar una investigación sobre la formación inicial docente en diez países de América Latina, concluyen que para organizar dichos programas se deben considerar elementos del contexto histórico, político, económico y conceptual que permitan orientar las políticas y los requerimientos socioculturales en los tiempos actuales. Por ello, sus propuestas giran en torno a realizar ajustes de forma y de fondo a los programas, de manera que la flexibilización y la apertura a las nuevas condiciones sociales den mayor perspectiva investigativa a las situaciones que surgen en la cotidianidad.

De una manera similar, González (2007) plantea la importancia de reformular los programas teniendo en cuenta elementos como la participación, la reflexión crítica y el compromiso por la acción educativa, partiendo de un diagnóstico de necesidades de formación. Con los anteriores elementos es posible vislumbrar un nuevo rol del docente orientado hacia procesos investigativos que transformen la relación teoría-práctica, pero además, que a través de la investigación contribuyan a identificar las necesidades escolares y sus posibles abordajes en la resolución de la problemática encontrada en la escuela.

Incorporar la formación ideológica del maestro es parte de las propuestas de formación del docente para la época actual, como plantea Perrenoud (2001), por cuanto la misma ha de responder y ser consistente al modelo de sociedad y de escuela que se requiere. Lo anterior posibilita que el docente desarrolle competencias de pensamiento crítico con el cual afrontar la problemática social de su entorno escolar, así como también

asumir una posición reflexiva sobre las reformas educativas y curriculares que permean su práctica de manera permanente.

En este mismo marco se precisa ahondar en algunos estudios que destacan la importancia de preparar docentes para el desarrollo de su rol en la sociedad actual. Camargo *et al.* (2008) proponen que en los programas se trabaje la comprensión del rol del maestro en la sociedad desde ámbitos como el afectivo, el axiológico y el personal del docente, con los cuales resignifique su práctica. Los autores plantean el desarrollo de varias categorías referidas al desarrollo profesional desde aspectos como la investigación, la innovación, la sistematización de experiencias. También incluyen acciones para promover la atención de las necesidades humanas en el sentido de vincular lo afectivo, los valores y sus capacidades sociales.

Por su parte, Pérez (2014) propone la formación del docente que pueda contribuir a la generación de sujetos sociales que actúen en la construcción de una mejor sociedad a través de la resignificación de la convivencia. Esta posición va en el mismo sentido de los estudios y posturas académicas de Avalos (2005), Marcelo (2001), Braslavsky (2005), Botacio y Acosta (2007), Paquay *et al.* (2008), Márquez (2009), Oviedo (2009) y Perrenoud (2011), que proponen la formación de competencias referidas al ser, al hacer, al saber conocer y al saber convivir, de modo que sean coherentes con el perfil y las habilidades con que ha de contar el docente para relacionarse con el contexto, el conocimiento y sus estudiantes.

Liderar, innovar, configurar su identidad, desarrollar la facultad de flexibilizarse ante los cambios, investigar y trabajar en colectivo, entre otras, son algunas de las competencias propuestas por los autores señalados. Se espera que esta formación humanista parta del mismo perfil del maestro en los programas académicos y no solo se centre en las competencias pedagógicas y disciplinares para lograr transformaciones en las condiciones del contexto colombiano y latinoamericano actuales.

A su vez, en las investigaciones de corte doctoral, autores como Sánchez (2008), Rival (2009) y Martínez (2015) centran sus trabajos en la revisión de los programas de formación inicial docente y su incidencia en aspectos como la relación entre el conocimiento procedimental y el impartido de manera teórica, desde la percepción de los

futuros docentes. Parte de sus conclusiones se ubica en la búsqueda de una mayor coherencia de los programas con una formación diferenciada, participativa y mediante proyectos, que se acerque a la comunidad beneficiaria de las escuelas. Para estos investigadores, es necesario replantear la formación academicista que caracteriza los programas y fortalecer aspectos como la vocación, la ética profesional y la mirada a nuevos enfoques sociales de formación de los ciudadanos.

En otras investigaciones doctorales se resaltan el valor y la importancia que tiene la práctica formativa en los procesos de aprendizaje de los futuros docentes. Es el caso de los estudios de Lopes (2009), Fuertes (2012), Jiménez (2013), Andrade (2014) y Rodríguez (2017) realizados en América Latina, los cuales buscan resignificar el valor y sentido que tienen dichas prácticas en la formación inicial de los educadores. Con este propósito, ponen en discusión el peso que tienen los *practicum* en los programas, pero además de ello, destacan la importancia que conlleva anclarlos a procesos reflexivos tanto de los estudiantes como del profesorado, con el fin de darles su verdadero significado en las escuelas actuales. Proponen a su vez, destacar los procesos autoevaluativos que derivan de las prácticas como elementos formadores de los maestros, puesto que ofrecen la posibilidad de refinar las competencias y redireccionarlas hacia el trabajo y desempeño del educador en los entornos escolares.

Con las anteriores posturas para la presente tesis doctoral se plantea un punto de partida sobre las tensiones que tienen los programas de formación inicial de docentes y direccionar la discusión de los hallazgos hacia una revisión o ratificación de las tendencias al respecto.

1.2.5. Quinta línea: resignificar la formación de los formadores

Replantear los procesos de formación inicial docente implica una resignificación del trabajo del formador de formadores. Al respecto algunos autores como González *et al.* (2012) manifiestan que el carácter con que los docentes universitarios desempeñan su labor debe estar matizado por un compromiso con la sociedad y con los sujetos que forman, para lo cual debe existir una formación pedagógica que profesionalice al docente universitario, quien ha de ser un especialista en docencia. E n esta misma línea, Zabalza (2013) ha

adelantado estudios sobre la formación que requieren tener los docentes universitarios, incluyendo por supuesto los formadores de docentes. Zabalza concluye, entre otros aspectos, que se necesitan conocimientos especializados (p. 71) para el desarrollo de competencias en los formadores, que permitan combinar el conocimiento teórico con el práctico. Este autor se apoya en planteamientos de otros como Perrenoud (2001), que ha evidenciado la importancia de contar con profesores formados en competencias para construir un nuevo perfil del docente universitario.

Se destacan también las investigaciones realizadas por Cabra (2013), Canabal (2017) y García (2017), cuyas conclusiones llaman la atención sobre la desarticulación sentida en la relación entre los formadores, los estudiantes de los programas y las escuelas, proponiendo en cada caso un acercamiento necesario para el logro de objetivos y mayor coherencia en la formación, a partir de procesos reflexivos, entre otros.

De manera similar, Arias (2016) concluye en su tesis doctoral realizada en El Salvador, que tanto el Ministerio de Educación como las instituciones formadoras necesitan incorporar a los procesos de mejora continua a los formadores de maestros, con la finalidad de subir los desempeños y resultados de calidad en la formación de los docentes del país.

De lo anterior se derivan indicios que permiten guiar la investigación hacia la delimitación de tendencias y realizar la discusión de la información a partir de los hallazgos y las posturas que estos investigadores han manifestado, enriqueciendo la información para asumir el desafío de comprender los retos en la formación inicial docente y establecer la relación entre dicha formación y las realidades de la escuela en la actualidad.

Capítulo 2.

Marco metodológico

2.1. La pregunta por la realidad

Plantearse preguntas sobre la realidad y su sentido, a fin de describir y comprender la manera como deben ser formados los docentes para los contextos escolares en la actualidad, se convirtió en un punto de partida para la presente investigación y, consecuentemente, las reflexiones que surgieron de este cuestionamiento señalaron una ruta a través de la cual realizar una aproximación al fenómeno.

Para Guba y Lincoln (1994), aquellas creencias que definen un paradigma se responden en tres grandes aspectos interrelacionados entre sí (p. 108). La primera, la cuestión ontológica, es decir, la forma y naturaleza de la realidad que se puede conocer, que para este caso se refiere a la posibilidad de observar que la formación inicial de docentes y su relación con el contexto es parte de una realidad que es constitutiva, construida, o sea que no responde a verdades establecidas e incuestionables, sino que es susceptible de ser conocida y transformada por los maestros.

La segunda es la epistemológica, referida a la naturaleza de la relación entre lo que se puede conocer y el objeto conocido. Para esta investigación, es la posibilidad de entender que la formación inicial docente debe estar relacionada con las realidades del contexto y que puede ser conocida desde diferentes aproximaciones y percepciones de los sujetos que en ella interactúan; para este caso específico, entender que el abordaje del fenómeno puede ser percibido por los participantes en la investigación, de manera diferente a la del observador, para lo cual este debe tomar distancia y permitir que las voces de los participantes sean las que ofrezcan el camino para esa aproximación. Por último, los autores se refieren a la metodológica, como la forma en que quien investiga puede llegar a conocer lo que debe ser conocido, en este caso mediante la utilización de la teoría fundamentada y elementos del interaccionismo simbólico.

Por esto, y buscando hacer mejores comprensiones sobre una realidad que se construye de manera permanente y que es susceptible de ser conocida por parte de los diferentes participantes, se retomaron planteamientos como el de Berger y Luckman (2001), quienes definen la realidad como una cualidad de aquellos fenómenos que una persona reconoce como independientes a su propia voluntad (p. 13); y el de Maturana (1998), que la refiere como la relación del observador con lo que se encuentra fuera de él mismo, a través de un dominio de explicaciones que trae consigo, por su forma de acercarse al mundo externo.

En este sentido, se partió de la base que la realidad para los sujetos participantes en la investigación tiene un carácter relativo y subjetivo, en razón a que su percepción surge de las concepciones, las creencias, los valores y las aproximaciones que han tenido sobre cómo debe ser la relación entre la formación inicial de los maestros y los contextos escolares actuales. Sin embargo, al entenderse que sus apreciaciones son derivadas del tejido social específico al que pertenecen, como plantea Pérez, T. (2012), se buscó para la comprensión del fenómeno en su complejidad, entender que esta realidad también se construye desde la interrelación de percepciones entre sujetos (Berger y Luckman, 2001; Schutz, 2008; y Heidegger en Packer, 2013) con las experiencias que los diferentes ámbitos de desempeño le han posibilitado construir a cada participante, producto de su interacción con otros.

Lo anterior significó admitir que se parte de una construcción inacabada y permanente de la manera como los participantes consideran que son y deben ser formados los docentes para su interacción en los contextos escolares actuales y que esta acción se realiza en el orden de lo social, es decir, en una dinámica y constante interrelación entre las intencionalidades de formación de los educadores, los formadores de ellos, los docentes en ejercicio, los sujetos en formación (maestros y estudiantes y las realidades que la escuela les plantea en la cotidianidad), que no escapan a los contenidos socioculturales del país, así como tampoco a los efectos de los fenómenos globales.

2.2. Postura epistemológica

Entender que la realidad es una construcción elaborada a partir de las percepciones y comprensiones de los participantes permitió dejar de lado abordajes del fenómeno en los

que la acción del sujeto se da de manera pasiva- receptiva, como las que dieron primacía a la experiencia y a la experimentación a través de la validación objetiva de los datos y que enmarcaron la educación desde enfoques tradicionales o desde el enfoque técnico racional (Moreira, 2008 y Marín, 2012), en la escuela del siglo XX. En lugar de esto, la participación del investigador y de los informantes se dio de manera activa y crítica, lo que permitió develar nuevas formas de entender cuáles son los retos que debe afrontar la formación inicial de los docentes para buscar su desempeño pertinente en contextos escolares como los actuales, incorporando también la sentida necesidad de afrontar los nuevos roles que la sociedad impone a los educadores.

Dada la complejidad del fenómeno de la formación inicial docente y su relación desde los contextos escolares actuales, se optó por un abordaje comprensivo desde tres momentos epistemológicos: la fenomenología, desde su uso en investigación, como camino para buscar el conocimiento del objeto a partir de los constructos subjetivos de los participantes; el paso a la comprensión del fenómeno desde las emergencias intersubjetivas, aceptando que la realidad es construida socialmente (Packer, 2013); y la hermenéutica, que permite desarrollar un marco interpretativo de segundo orden como estructura previa de la interiorización (De Souza, 2010). En la Figura 1 se observa la relación entre los tres abordajes, en los que se establece la relación mencionada, entre cada uno de ellos.

Figura 1. Postura epistemológica

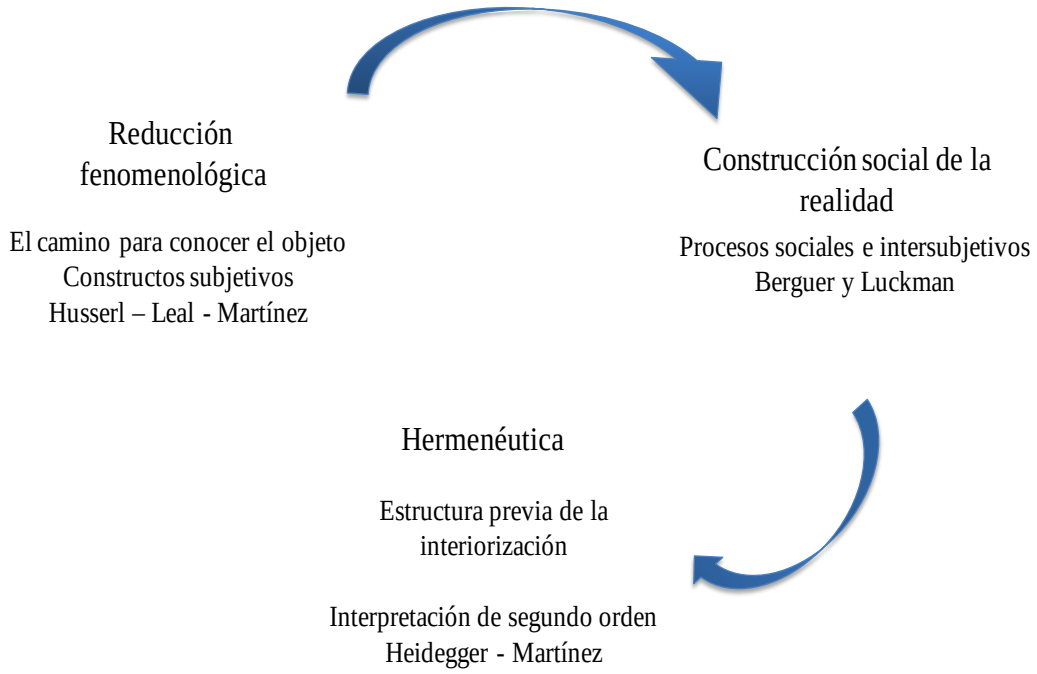

Figura 1. Representa los tres momentos de abordaje del fenómeno en el camino de la interpretación, desde la reducción hecha por el investigador hasta la construcción intersubjetiva entre los sentidos y significados de los participantes. Fuente: Gráfica construida en tutoría doctoral.

El abordaje fenomenológico permite analizar el fenómeno desde el contenido de la experiencia subjetiva (Valenzuela, 2012), es decir, cómo se dan los objetos en la conciencia de los sujetos (Aguirre y Jaramillo, 2012), por lo que a través de la interacción con los informantes claves se buscó hallar esa esencia de lo que constituye la relación entre los procesos formativos de los maestros y el contexto escolar, de manera que se pueden encontrar elementos para apoyar un cuerpo conceptual que sustente una postura frente a los retos que impone el contexto escolar a la formación inicial de docentes.

Esto conduce a la apropiación de la realidad, desde lo que Husserl (2011) denomina la reducción fenomenológica (p. 64), o ponerla entre paréntesis en términos de Schutz (2008, p. 115), como camino para alcanzar un nivel de claridad del conocimiento de la relación entre la formación inicial de maestros y las realidades escolares. Para una mejor

comprensión de esta reducción, se retoma la interpretación hecha por Leal (2000, p. 56) y Martínez (2014), en cinco momentos. El primero es la etapa de clarificación de los presupuestos teóricos, los cuales fueron puestos entre paréntesis, reducidos al mínimo para realizar el acercamiento a los informantes y documentos a revisar, privilegiando de esta manera la información sobre los retos planteados a la formación inicial de maestros, de cara a las realidades que los contextos escolares actuales requieren del docente (Martínez, 2014).

En el segundo momento, o etapa descriptiva (Martínez, 2014), se planteó poner entre paréntesis la materialidad de la subjetividad que caracterizó a cada sujeto participante. Este momento coincide con la aplicación de las técnicas de recolección de información, de manera que se acopiaron las opiniones de los sujetos tal cual ellos percibieron los aciertos y dificultades que tiene formar maestros en relación con los contextos escolares actuales. En esta etapa se permitió que los diferentes participantes manifestaran su voz, privilegiando sus apreciaciones sobre el tema específico (Leal, 2013).

El tercer momento, o momento estructural, referido al paso de la subjetividad a la esencia del significado o paso de una universalidad fáctica a una universalidad esencial (Leal, 2013), consistió en pasar de las subjetividades encontradas en sus descripciones o percepciones sobre la relación entre la formación inicial de los maestros y las realidades que encuentran en el entorno escolar, a la búsqueda de lo que constituye la esencia de este fenómeno, es decir, desde el significado de lo que mencionaron en las entrevistas o grupos focales y de lo encontrado en la documentación examinada, se buscaron los elementos esenciales que ayudaran a la comprensión del tema (Leal, 2013). En otras palabras, hacer esta reducción permitió transitar de la información recolectada a la búsqueda de lo que es esencial para comprenderlo según los objetivos planteados.

El cuarto momento, o la reducción de la esencia universal a las esencias de significado similar (Leal, 2013), dio paso a la comprensión del fenómeno desde la reducción de lo que se consideró esencial para los sujetos, a una “universalidad esencial” (p. 54), es decir, a la búsqueda de la esencia similar en cuanto al significado otorgado (p. 54). Esta etapa, concordante con los procesos del método comparativo constante de la teoría fundamentada, ayudó a determinar la estructura para organizar categorías y subcategorías que permitieron encontrar lo esencial sobre los retos planteados a la

formación inicial que deben recibir los maestros para su futuro trabajo en los contextos escolares actuales.

Finalmente, la etapa intersubjetiva o trascendental, desde la cual se hace una reducción de lo expuesto y se da paso a lo "intersubjetivo- trascendental" (Leal, 2013, p. 54), utilizando también el método comparativo constante con el fin de complementar la información y dar paso a la construcción intersubjetiva, lo que requirió hacer una comparación de los hallazgos con lo planteado inicialmente para desarrollar la interpretación que permitió clarificar o corregir las estructuras emergentes y llegar a lo que Martínez (2014, p. 153) denomina un "cuerpo de conocimiento" que aporte a la formación inicial de maestros, a partir de una interrelación entre los aportes de los participantes y lo teórico.

Para abordar la construcción social del fenómeno, se tomaron como referente los aportes de Berger y Luckman (2001), quienes plantean que la realidad se construye socialmente y la entienden como "una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición" (p. 13), lo que para esta investigación significó comprender que la relación entre la formación inicial de maestros con el conocimiento del contexto escolar actual es un fenómeno que puede ser construido por la interrelación entre los diferentes sujetos participantes, quienes pertenecen a contextos sociales específicos, en el ámbito de los programas de licenciatura y las escuelas.

Lo anterior implica entender que esta realidad, al ser interpretada por los participantes, presenta significados subjetivos, que pasan a ser internalizados, es decir, interpretados "en cuanto expresan significado" (p. 164) para el otro y, como consecuencia de ello, para sí mismo, lo que implica que comprender el sentido que los participantes otorgan a la relación existente entre la formación inicial que reciben los maestros en coherencia con las realidades escolares, puede conllevar a adquirir un significado socialmente compartido.

De este modo, se hizo necesario comprender que la realidad social existe de manera objetiva y subjetiva y cualquier intento de observar lo social, en este caso, la manera como son formados los maestros para su trabajo en contextos escolares actuales, desde uno solo

de estos aspectos, podría disminuir la posibilidad de análisis y comprensión del fenómeno (p. 164).

De acuerdo con Berguer y Luckman (2001), el ser humano se produce a sí mismo como resultado de la interacción socio-cultural y al mismo tiempo se establece un orden social en la interacción de la producción humana. Esto significa tener una mirada bidireccional y participativa del sujeto, entendiendo que por ser la formación inicial de maestros una construcción social, se convierte en una producción de los mismos, mediante un proceso de habituación (todo acto que se repite con frecuencia) que lleva a su tipificación por los sujetos involucrados y con ello a institucionalizarse y constituirse en una realidad objetivada e histórica para los sujetos (pp. 66-82), que requiere ser revisada y transformada para dar cabida a la relación que le imprimen las realidades de los contextos escolares en la adquisición de sentido.

Lo anterior significó comprender que la objetivación se da en la forma en que los sujetos tipifican acciones que institucionaliza y legitima como prácticas sociales válidas (Schütz, 2008). Este aspecto fue tenido en cuenta para entender que los procesos de formación inicial de docentes se han dado dentro de la interacción socio-cultural entre sujetos, especialmente a nivel de los programas de licenciatura, en los que a su vez se han tipificado formas de concebir las intenciones formativas, la organización y los perfiles de los maestros de manera permanente, por cuanto giran en torno a un orden social controlado que fue necesario poner en discusión con otros escenarios como la escuela, el contexto social y el colectivo de pares académicos, desde lo que Berguer y Luckman (2001) denominaron aprehensión y producción continua de la realidad social.

Este planteamiento llevó a comprender que se han institucionalizado prácticas y formas de concebir la formación inicial de los maestros desde una habituación de acciones observables tanto en los programas como en los sujetos, que contribuyen a tipificar el rol o perfil del maestro y la necesidad de encontrar algunos tópicos que conlleven a un nuevo proceso de objetivación e internalización, en concordancia con los requerimientos sociales que buscan una nueva mirada sobre el profesor en los contextos escolares.

De igual manera, estos conceptos fueron tenidos en cuenta para establecer desde la percepción de los participantes, la manera como se legitima el papel que cumplen los formadores de profesores con los docentes-estudiantes y la relación que estos últimos establecen con quienes se encuentran en ejercicio, para determinar su rol, relación y pertinencia frente a las acciones que deben emprender tanto en su desempeño en las prácticas formativas como en su ejercicio laboral posterior.

Por otra parte, para comprender la intersubjetivación de la realidad en esta investigación, es preciso tener en cuenta dos formas de socialización planteadas por Berger y Luckman (2001). Una es la socialización primaria, que ocurre en los primeros años de la persona y forma la base de conocimiento del mundo y que, para este caso, se aplica a la referencia o los imaginarios que trae el maestro en formación sobre las maneras de enseñar de quienes fueron sus profesores en el colegio, lo cual juega un papel importante en la apropiación que haga sobre la profesión, su desempeño docente y el conocimiento inicial del contexto escolar. Dicho en otras palabras, es posible que el futuro docente lleve consigo un referente de lo que es el desempeño del profesor a partir de su vivencia como estudiante de escuela.

La otra es la socialización secundaria que, siguiendo a Berger y Luckman (2001), da acceso a comprensiones complejas de acuerdo con su rol y posición social como maestro, en dos momentos: en su proceso formativo y en el desempeño posterior como docente. De esta manera, el conocimiento se produce y divide socialmente con otros, lo que conlleva a posibles nuevas subjetivaciones de la percepción del fenómeno de la formación de los maestros, en tanto tienen espacios de contacto significativos con las percepciones de otros sujetos que tienen roles similares y con las realidades escolares.

Como complemento de lo anterior, fueron tenidos en cuenta principios del interaccionismo simbólico en el sentido de entender que los sujetos construyen y actúan en su mundo, mediados por interacciones e interpretaciones entre ellos y sus prácticas culturales que conllevan a reflexiones sobre las mismas y que de acuerdo con Lennon (2006), se concentran en los siguientes tres postulados:

- Los seres humanos actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él [cada ser humano];
- es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones;
- el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por los actores en el seno mismo de situación interaccional." (p. 29)

Al tener en cuenta esos postulados en esta tesis, se elaboraron respuestas a las diferentes situaciones, otorgando para ellas significados que cobran sentido a través de los símbolos, como el lenguaje, los signos o gestos que para los participantes se representan en objetos (Giraldo, 2009), que pueden ser físicos, sociales o abstractos y adquieren diferentes significaciones según el sentido que tengan para quien lo manifieste y con las situaciones, lugares y momentos en que se encuentre (Ritzer 1997). Sin embargo, a través de la interacción, los sujetos pueden poner en conversación las distintas perspectivas hasta llegar a acuerdos en sus puntos de vista que consolidan lo simbólico de dicha construcción (Olivera, 2006) y que son susceptibles de ser modificados en un proceso interpretativo del sujeto (Martínez, 2014, p. 127).

Lo anterior cobró importancia para esta investigación en el sentido de comprender que para los sujetos participantes, la formación inicial de docentes, su relación con los contextos escolares y los retos para los programas, como objetos sociales y abstractos, tuvieron diferentes significados y enfoques según la percepción y relación de cada uno con dicho fenómeno, lo que resultó enriquecedor para observarlo desde diversas posturas y miradas, de manera que pudiera ser abordado en complejidad, observando las similitudes o diferencias conceptuales requeridas para la búsqueda y el análisis de la información, así como las comprensiones hechas de la misma.

En un enfoque comprensivo como el que orienta esta investigación, cabe la premisa de Martínez (2014) según la cual el interaccionismo simbólico "estimula la comparación y el contraste entre las diferentes construcciones de la realidad para lograr una mejor síntesis" (p. 126). Así, al explorar las miradas de sujetos que juegan diferentes roles en el sistema

educativo y al revisar los programas de formación inicial, fue posible contrastar puntos de vista y hacer comparaciones, como también lo formula la teoría fundamentada, y a partir de este tipo de acción/interacción buscar una representación de la manera como los "actores particulares en situaciones particulares y en tiempos particulares atribuyen significados" a la formación inicial de los docentes, su perfil y relaciones con las realidades escolares (Schwandt, 1994, en Martínez, 2014, p. 126).

En el marco de la investigación, esta intersubjetivación del fenómeno permitió hacer comprensiones de aquellas acciones que se han institucionalizado tradicionalmente para la formación del maestro, dentro de las dinámicas de una relación puntual que es la referida a los contextos en los cuales tendrá posteriormente su desempeño profesional. Desde este punto de vista, acercarse a la esencia del fenómeno implicó revisar las formas como los sujetos participantes perciben que se han establecido y legitimado las maneras como son organizados y desarrollados los programas formativos en las licenciaturas, así como su coherencia con el espacio real de la práctica de los profesores, con la finalidad de acercar múltiples versiones y puntos de vista con la intención de formar un discurso integrado.

Es así que a fin de comprender e interpretar la información recogida en el trabajo de campo fue pertinente un ejercicio interpretativo para captar el sentido de las diferentes posturas de los entrevistados, buscando encontrar el significado de lo que mencionaron, con el propósito de decantar puntos en común y encontrar la saturación de la información en las etapas necesarias. Este ejercicio requirió una mirada permanente de reinterpretación sobre las emergencias que se presentaban con la alimentación permanente de información de los sujetos participantes (Cárcamo, 2005).

Lo anterior llevó a generar un análisis en espiral, dado que en la medida que se recopiló información, se realizó la reducción planteada anteriormente y, de la mano de la teoría fundamentada, se hizo el proceso de codificación previa y selectiva que realimentó la siguiente fase de entrevistas. En este momento de la investigación, se precisó de una revisión de la información emergente, para trazar un nuevo camino en la búsqueda de más datos con los que se apoyó y amplió el proceso comprensivo-interpretativo (Cárcamo, 2005), entendiendo con ello un proceso continuo donde en cada texto se observó la relación

que las partes guardaron con el todo y, a la vez, la realimentación hecha entre cada una de las mismas (Echeverría, 2009, p. 23).

Para fortalecer lo anterior, se retomaron elementos de lo que Heidegger denominó "estructura previa de la comprensión", entendiendo que esta plantea a quien hace la interpretación, tres momentos que él denominó "el haber previo", "la manera previa de ver" y "la manera previa de entender" (Packer, 2013, p. 213). Así, el abordaje de cada momento de análisis se realizó teniendo en cuenta ciertos presaberes determinados por las capas anteriores de la estructura de información, que permitieron develar en cada momento los nuevos saberes, sentido y esencia de la información, que consecuentemente se constituyeron en "manifestaciones de la vida integral" (Marín, 2012, p. 134), en este caso, de lo que para los informantes fue la relación entre la formación docente y los contextos escolares actuales, que para los resultados encontrados, se presentaron a manera de retos para los programas formativos.

En esta reconstrucción de interpretaciones, con el apoyo del programa Atlas. ti, de una matriz en Excel y de un diagrama de árbol, surgieron las unidades de análisis que dieron cuerpo a las categorías y subcategorías que subsecuentemente permitieron encontrar una manera de plantear los retos para la formación inicial de maestros desde su relación con el contexto escolar. La interacción permanente con los temas y contenidos develados en las entrevistas fue la génesis de un proceso de codificación y de la elaboración de una escritura de primer nivel contenida en los denominados memorandos que plantea la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012), y que serán descritos de manera general en el método.

A manera de cierre, se precisa mencionar que la postura epistemológica ya enunciada aportó a la investigación la posibilidad de comprender que establecer una relación entre las maneras como son formados los docentes y las realidades que el contexto escolar le expone, parte de las percepciones hechas por los participantes desde sus subjetividades y llega a construcciones que socialmente pueden ser validadas en la intersubjetividad. Esto significa para los programas de formación inicial de docentes, la posibilidad de entablar una relación con los sentidos y significados que los sujetos intervinientes manifestaron y con ello hacer revisiones, que conlleven a cerrar las brechas comunicacionales entre la

universidad y la escuela, toda vez que los maestros en formación son los motores del cambio en las prácticas escolares en consonancia con los retos que ofrecen las realidades actuales.

2.3. Metodología

Esta investigación de carácter cualitativo permitió estudiar el fenómeno de la formación inicial docente como un "todo integrado" (Martínez, 2014, p. 66), de forma que se desecharon las miradas fragmentadas con las cuales se ha abordado la formación inicial del maestro desde la praxis, la didáctica, las competencias, el contexto o lo disciplinar separadamente. En este sentido, el trabajo aportó a la construcción teórica de una perspectiva pedagógica que orienta la estructuración de los ejes de formación de maestros, puesto que su carácter interpretativo permitió hacer descripciones detalladas y amplias del fenómeno, evitando las simplificaciones que muchas veces reducen las miradas netamente estadísticas (Campos, 2009).

En coherencia con la perspectiva epistemológica, esta metodología admite que la relación entre la realidad externa y el sujeto se da de forma recíproca y que la intersubjetividad posibilita legitimar las lecturas que emerjan de los múltiples escenarios sociales en que se relacionan los sujetos (Pérez, 2000). Así, se posibilitó sustentar las categorías emergentes de la interacción con los participantes, las cuales suministraron elementos valiosos de comprensión y descripción de las experiencias personales en la docencia y la formación de los maestros con respecto a su relación con el contexto educativo actual.

Lo anterior permitió buscar una descripción del fenómeno de la formación inicial de maestros en el ambiente natural de los sujetos participantes, esto es, en aulas y secciones directivas de las facultades de educación seleccionadas y en instituciones educativas, para levantar la información de manera integral y espontánea, tal como era percibida en la realidad y cotidianidad de cada informante. En otras palabras, la orientación cualitativa de la investigación permitió que el contexto y el fenómeno se observaran desde su complejidad sin alterar las condiciones en las que se producen (Gutiérrez, 2011).

Dado que la investigación cualitativa es inductiva (Taylor y Bogdan, 1988, p. 20), no se pretendió validar teorías que sustentaran la formación inicial del maestro en la sociedad actual, ni tampoco se buscó una confrontación entre los significados atribuidos por los informantes sobre el fenómeno con respecto a preconceptos o variables teóricas, sino que se procuró abrir camino precisamente a la construcción desde los escenarios y percepciones de los participantes, para comprender las formas como los sujetos pensaron que debía estructurarse la formación inicial de maestros, asumiendo los retos que presenta una sociedad cambiante como la actual en su relación con los contextos escolares.

Dado que con la investigación cualitativa se pretende estudiar a fondo el fenómeno, sin seguir linealidades ni causalidades (Pérez, 2000), fue posible volver a los datos ya revisados porque surgieron elementos que no habían sido contemplados inicialmente y que después empezaron a ser significativos para comprender lo estudiado, tales como la incorporación de nuevos informantes y orientaciones en la indagación que fueron emergiendo en la medida que la información adquiría cuerpo y dimensiones más amplias a las previstas. Así mismo, estos conocimientos fueron retroalimentados con otros participantes para dar una mirada más compleja del proceso (Marín, 2012): docentes en ejercicio, rectores, directores de departamento, expertos en educación, docentes no licenciados, estudiantes de colegio y formadores de formadores.

Como la metodología cualitativa ofrece al estudio del fenómeno la alternativa de interactuar con los datos de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, se posibilitó dinamizar la obtención y comprensión de los datos a partir de una realimentación entre los mismos, como propone la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012), lo cual dio la oportunidad de volver a la fuente para reorganizar el material obtenido y también las técnicas de apropiación de la información según las emergencias conceptuales que se fueron dando (Hernández *et al.*, 2010).

Cabe decir que, por la naturaleza del problema, la presente investigación es pedagógica (Marín, 2012) y que, siendo cualitativa, explora esas áreas que componen los contextos escolares reales y los armoniza con la manera como se han estructurado los programas de formación para establecer las relaciones y dinámicas que cierren las posibles

brechas entre uno y otro momento de la vida del docente, a la vez que acerca y hace comprensible una realidad afectada por los fenómenos globales.

2.4. Enfoque metodológico

Para aportar a la construcción teórica de una perspectiva pedagógica que oriente la formación de maestros en relación con el contexto en el que se desempeñarán, se utilizó la teoría fundamentada como método, por encontrarse ubicada dentro de las metodologías cualitativas, porque sus formas de acceder a la información sostienen coherencia con el propósito establecido en el enfoque fenomenológico, esto es, descubrir conceptos y proposiciones a partir de los datos recolectados en la interacción con los participantes y no solo de la información teórica obtenida a priori (Taylor y Bogdan, 1988) y porque uno de sus propósitos es elaborar construcciones a partir de la percepción de los sujetos que interactúan con el fenómeno estudiado.

En este sentido, la utilización de la teoría fundamentada se planteó como parte de la estructuración de una teoría sustantiva que aporte a la formación inicial de los maestros para articular los engranajes de la sociedad actual como escenario de la acción docente, en una intención de dotar de sentido su ejercicio como pedagogos en las complejidades de los contextos escolares reales y como preparación para su labor educativa frente a las problemáticas de la escuela colombiana. De igual manera, con la información obtenida a través de este modelo de investigación, se posibilitó comprender algunos retos que los programas de formación inicial de maestros enfrentan actualmente para proponer una transición de la escuela de ayer a la escuela de hoy, que responden al problema y los objetivos trazados.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1988), se tuvo especial cuidado en comprender los procesos descriptivos hechos por los informantes, de manera que fuera posible un ordenamiento conceptual posterior desde sus percepciones, para organizar cada nueva información según la codificación y el momento de la investigación pertinentes. Para esto, se tuvo en cuenta que los datos se “construyen unos sobre otros” (Strauss y Corbin, 2012, p. 28), por tanto, se integraron sistemáticamente las relaciones entre conceptos, de acuerdo con cada nueva entrevista, grupo focal o revisión documental, mediante la codificación, el uso de memorandos y la realización de matrices.

Para este fin, se siguieron las orientaciones propuestas por Strauss y Corbin (2012), en el sentido de organizar la información de tal manera que permitiera llegar a la elaboración de un cuerpo teórico a partir de los datos obtenidos con los entrevistados y los documentos revisados, superando tres fases en las cuales tuvieron origen las precategorías: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. En cada una de estas fases se llevaron a cabo operaciones básicas y permanentes (p. 80), como hacer preguntas sobre los datos y hacer comparaciones constantes entre los mismos y con las precategorías emergentes. Estos elementos, que conforman el denominado microanálisis, requirieron del investigador centrarse, escuchar y examinar lo específico y verosímil del dato para reconocer tendencias, respetar lo que los informantes dijeron, comparar propiedades y dimensiones y evitar la imposición de sesgos personales, como lo plantean Strauss y Corbin (2012, p. 64).

Las funciones principales de formular preguntas y hacer comparaciones, fueron las de iniciar y orientar la indagación para dirigir el curso que debía seguir el muestreo teórico posterior, para que con ello, se develaran las propiedades y dimensiones emergentes de los datos. Al llevar a cabo estos ejercicios de manera permanente, fue posible reconocer la aparición de sesgos en la información y superar bloqueos analíticos presentes por la complejidad ofrecida por la percepción de cada uno de los participantes y su rol frente a la manera como deben ser formados los docentes para atender las necesidades de los contextos escolares actuales.

Es importante recalcar que la acción de hacer preguntas y comparaciones reiteradamente frente a los datos y las precategorías emergentes, permitió conservar el norte planeado en la investigación, puesto que con ello se centró la atención en el problema y los objetivos trazados, para guiar la búsqueda y el análisis, eliminar atascos en la obtención de la información y contrastar las diferentes posiciones de los entrevistados en relación con el fenómeno estudiado y de este modo hallar las propiedades con las cuales se llevó a cabo el planteamiento de categorizaciones iniciales y finales (Strauss y Corbin, 2012). Al ser un análisis en espiral, se resaltó que cada interacción propició el surgimiento de nuevos significados e interpretaciones que contribuyeron a guiar el abordaje en los demás momentos analíticos.

2.4.1. Codificar como paso para categorizar.

Tal como se ha anotado, la teoría fundamentada formula el seguimiento de tres tipos o fases de codificación: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2012). De manera rigurosa se realizó el análisis en diferentes momentos, guiando la nueva recopilación de información según las necesidades de responder a los objetivos planteados y a las preguntas de apoyo al problema de investigación, de forma que se pudiera profundizar, abarcar o fundamentar mejor las categorías que se fueron presentando, hasta el momento de hallar la saturación teórica (Giménez, 2007, p. 6), o como explican Strauss y Corbin (2012), hasta el momento en el que se ha hallado "el punto en la construcción de la categoría en la cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis" (p. 157).

El sentido durante la codificación abierta fue identificar los conceptos iniciales y encontrar las propiedades o características que dan origen a las precategorías, lo que se llevó a cabo mediante el microanálisis ya descrito, lo cual permitió clasificar la información según las propiedades emergentes, y como ya se comentó, dar origen a los conceptos que llevaron al surgimiento de las primeras precategorías. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en este proceso los datos fueron descompuestos, examinados y comparados minuciosamente, en busca de similitudes, diferencias, relaciones de causa, de contradicción, de asociación o pertenencia con las propiedades detectadas, mediante el uso diversos recursos como hojas de cálculo en Excel, el programa Atlas.ti y diferentes diagramas. Igualmente, tal como proponen Strauss y Corbin (2012, p. 121), el análisis se soportó en los denominados "memorandos", donde que se consignaron las interpretaciones, preguntas, inquietudes y los pensamientos emitidos al interactuar con los datos y que fueron una herramienta importante para descubrir y denominar las categorías y para redactar los resultados finales.

Por otra parte, conviene mencionar que la fase de codificación abierta se llevó a cabo en los cinco momentos, que se describen a continuación.

Primer momento: en este paso del microanálisis se llevó a cabo un ejercicio de revisión documental, utilizando la visión de Uribe (2013) sobre la investigación documental como el "estudio metódico, sistemático y ordenado" (p. 198) de documentos, datos y otras

fuentes que permiten analizar y comprender el fenómeno estudiado para realizar nuevos planteamientos o proponer nuevas búsquedas de información. En complemento, la posición de Ocampo (2013) permite entender que el análisis de contenido, que fue requerido para interpretar la manera como han sido estructurados los programas de las licenciaturas, se constituye en una "técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación" (p. 206) a través del abordaje de la misma clasificando sus partes según el interés del investigador, para determinar categorías emergentes.

Los documentos analizados mediante esta técnica fueron cinco programas de licenciatura de nueve universidades, incluidas aquellas de las cuales son parte los entrevistados, con el fin de encontrar semejanzas y diferencias en las concepciones de los perfiles de egreso, metas propuestas, momentos de inicio de los procesos investigativos y de prácticas, pesos otorgados mediante créditos en el plan de estudio a las asignaturas correspondientes a los componentes humanista, disciplinar específico y pedagógico, así como a las posibles relaciones con el contexto escolar.

Mediante la utilización de una hoja de cálculo en el programa Excel (Apéndice A), se llevó a cabo dicho análisis en el que se organizó la información en un primer nivel conceptual superficial, según Ocampo (2013, p. 206), el cual sirvió para profundizar el nivel de significación posterior en los siguientes momentos de acopio y análisis de la información.

Segundo momento: acopio de información, a través de cuatro entrevistas: dos con docentes formadores y dos con directivos de universidad (un decano de facultad de educación y una directora de programa de licenciatura). Con esta información (Apéndice B), se realizó el segundo ejercicio de microanálisis utilizando para ello una hoja de cálculo diferente a la empleada durante el primer momento, en la que se introdujeron los resultados de las entrevistas, ubicando en las columnas los primeros códigos resultantes de este momento de análisis, y en las filas, el texto relacionado. El Apéndice C contiene el instrumento guía para la elaboración de la entrevista, el cual fue revisado y validado tanto por la tutora de esta tesis como por dos docentes investigadores.

En las columnas de la hoja de Excel se consignaron los siguientes códigos abiertos emergentes en el análisis, de la siguiente forma: perfil del maestro en esta década, rasgos del maestro-estudiante, aprendizaje desde la práctica, relación entre el programa de formación y el contexto, perfil de ingreso, perfil de egreso, estructura de los programas, incidencia de los programas, formación de la vocación, relación mejor estudiante con mejor docente, identidad del maestro, incidencia del formador de formadores, rol del formador, no licenciados, influencia del sistema educativo, exigencias sociales en el rol del docente, necesidades de la sociedad, necesidades o problemas de formación de los docentes, relación con los fines de la educación, relación familia estudiante, percepción desde el docente, práctica actual docente, necesidades de los escolares, formación en investigación, identidad como docente, imaginario social de la profesión, relación con la escuela, relación teoría-práctica, retroalimentación de la práctica al programa, seguimiento al docente en formación, interdisciplinariedad, formación disciplinar. Cabe resaltar que en este momento de acopio de información, la organización de los códigos emergentes se hizo de manera general a todos los objetivos y pregunta problema. Su depuración se fue dando en la medida que se fue enriqueciendo y robusteciendo el análisis y discusión de resultados.

Esta información se analizó a la luz de la matriz correspondiente a la revisión documental reseñada en el primer momento, utilizando para ello el método comparativo constante (MCC) propuesto por Strauss y Corbin (2012), con la finalidad de hacer comparaciones teóricas para encontrar indicios que conllevaran a la definición de las propiedades de cada precategoría y la búsqueda de significados. A partir de lo anterior, fueron identificados conceptos generales iniciales a los que se les determinaron algunas propiedades, que a su vez derivaron en dimensiones, que direccionaron al siguiente momento de recolección de información, originando el surgimiento de los primeros preconceptos emergentes, como se puede apreciar en la Tabla 1. En la que se relaciona la primera codificación obtenida.

Tabla 1. Relación de los primeros códigos emergentes

Conceptos emergentes	Propiedades
Aprender desde la práctica (“a ser maestro se aprende en la práctica”)	Práctica actual Relación con la escuela Relación teoría-práctica Retroalimentación a los programas Relación con el contexto
Identidad del maestro (“el docente debe estar en permanente aprendizaje”)	Imaginario social El no licenciado Vocación Ser pilo Percepción social del maestro Incidencia del formador Docente en formación
Incidencia del formador	No licenciados Rol del formador
Pertinencia de los Programas (“no todos los que saben pueden enseñar”)	Relación con el contexto Perfil de ingreso Perfil de egreso Estructura del programa Necesidades de formación para la sociedad Fines de la educación Necesidades de los estudiantes Retroalimentación de las prácticas al programa Formación en investigación Seguimiento a los docentes en formación Interdisciplinariedad Importancia del conocimiento disciplinar Incidencia de los programas Docente en formación
Exigencia social al rol del maestro (“un perfil fuera del aula”)	Desde el sistema educativo Imaginario del docente Relación con las familias Relación con estudiantes Necesidades de formación Fines de la educación Rasgos del perfil para esta década

Nota: La columna de la izquierda alude a los primeros conceptos emergentes del momento de análisis, los cuales son puestos posteriormente en diálogo a través del método comparativo constante con la nueva información acopiada. En la segunda columna, se relacionan algunas propiedades que empezaron a ser detectadas para cada concepto. Fuente: elaboración propia.

Como han planteado Strauss y Corbin (2012), las dimensiones “representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango” (p. 128). En la Tabla 2, se

detalla, a manera de ejemplo, la descripción de las dimensiones de una de las propiedades emergentes en este momento de análisis. Dicha descripción parte del microanálisis, en la detección de propiedades y dimensiones de cada uno de los conceptos emergentes como un paso para llegar a la codificación. Es de aclarar que este mismo trabajo se realizó con cada concepto emergente.

Tabla 2. Ejemplo de las dimensiones de una propiedad emergente

Preconcepto	Propiedades	Dimensiones
Aprender desde la práctica	Práctica actual	Insuficiente Escenario para refutar teoría Dominio de grupo Aprendizaje Sentido de la práctica Confrontar miedos Confrontar vocación Conocer al estudiante Conocer la realidad
	Relación con la escuela	Conocer a los estudiantes Conocer a las familias Confrontar la realidad Relaciones interpersonales Otros procesos Reconocer problemas sociales Cultura escolar
	Relación teoría- práctica	Confrontar teoría con realidad Conocer dinámicas escolares no vistas en teoría Aprendizaje desde el hacer Intención de la práctica Conocimiento situado
Aprender desde la práctica	Retroalimentación a los programas	Hay retroalimentación al programa de práctica Posibilidad de variar programa Canal de comunicación con director de práctica
	Relación con el contexto	Múltiples contextos Implica múltiples campos de acción del maestro Posibilidad de conocimiento Acercar el contexto a la formación Formación humanista Contexto como posibilidad de construcción de conocimiento Respuesta ante el choque

Nota: esta tabla muestra un ejemplo de la relación de análisis realizado con cada preconcepto. La segunda columna contiene las primeras propiedades emergentes del preconcepto Aprender desde la práctica, y en la tercera, las principales dimensiones que la definen. Fuente. Elaboración propia.

En el tercer momento fue necesario ampliar el grupo de informantes con el fin de obtener, comparar y contrastar la postura desde otros campos del conocimiento. Para tal propósito se retomaron las dimensiones, las propiedades y los preconceptos emergentes en el momento anterior, a fin de dirigir las preguntas de este nuevo segmento de acopio de

información. Con lo anteriormente expuesto, fueron entrevistadas dos formadoras de formadores de diferentes universidades y áreas de enseñanza y se desarrollaron dos grupos de discusión, uno de ellos con dos directivas de una universidad y el otro con docentes de colegio no licenciados. Para contrastar y profundizar el análisis, en este nivel de acopio de información se tuvieron en cuenta los conceptos y sentidos emergentes en el primer momento: los retos sociales hacia los programas y hacia el perfil del maestro, la relación entre el programa de formación y el contexto a través de la práctica, la alusión a la relevancia de esta como eje importante en la formación de maestros, las consecuencias de contar con docentes y formadores no licenciados en el trabajo con estudiantes y el sentido del formador de formadores.

Con estas premisas, comparar la información obtenida con el contenido de la matriz inicial permitió trabajar en los códigos sustantivos anteriormente identificados y complementarlos con el surgimiento de otros nuevos, tales como: los contextos múltiples de desempeño, el sentido de la formación, la formación en la vocación, la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad y la necesidad de transformar la escuela. En este mismo momento se revisaron nuevamente los programas de licenciatura de las universidades participantes, lo que facilitó continuar el proceso de comparar para encontrar similitudes y discrepancias en la información.

Este trabajo posibilitó la organización de la información en otra matriz de Excel (Apéndice D) en la cual se incorporaron las nuevas entrevistas para robustecer el método comparativo constante, el cual consistió en comparar cada incidente con los datos, con la experiencia personal de la autora de este trabajo y con la literatura disponible sobre el tema, teniendo como finalidad encontrar y organizar las propiedades y dimensiones que no se habían explicitado en el análisis general. Este ejercicio consistió en buscar similitudes y diferencias entre los datos, entre estos y los conceptos y posteriormente con respecto a las categorías. Además, permitió la extracción de nuevos códigos teóricos con mayor poder explicativo sobre lo arrojado en el análisis para, finalmente, apoyar el surgimiento de los primeros conceptos categoriales.

En esta matriz se encontraron, entre otros elementos, las siguientes subcategorías: el sentido de la profesión, el maestro: sujeto en permanente aprendizaje, el contexto como

ambiente de aprendizaje, el sentido de la profesión, el nuevo perfil como gestor de procesos sociales dentro y fuera del aula, práctica vinculante, resignificar los sujetos, formar en la vocación, a ser docente se llega con la práctica, el sentido de la formación, metodologías en formación, aprendizaje con otro, el formador en la escuela, distancia entre teoría y práctica, escuela como institución formadora de maestros, los formadores.

En esta etapa del proceso y dado que las categorías resultantes del muestreo teórico y del método comparativo constante implicaron un nuevo acopio de información, se generó un cuarto momento de trabajo con expertos en educación, para conocer su percepción frente a los temas más relevantes extraídos de las etapas anteriores. El enfoque dado buscó la mirada de dos personas que trascendieron el trabajo de aula y de la escuela y se desempeñaron en cargos administrativos de gran influencia para el sistema educativo, como son un exsecretario de Educación de Bogotá y un exdirector del Plan Decenal de Educación del Ministerio de Educación. Por tanto, en este momento, la fortaleza de la información obtenida giró en torno a conceptos como el sentido de la profesión en el presente siglo, los nuevos perfiles requeridos para una sociedad como la actual, las posibilidades de la escuela para responder a los retos planteados, la necesidad de fortalecer los espacios de práctica con sentido, las realidades de los programas formativos y el rol que juegan los formadores, entre otros.

Dicha información robusteció la matriz de datos y a la vez hizo necesario utilizar el programa Atlas.ti para depurar el proceso de comparación, determinar las propiedades y sus dimensiones y, especialmente, detectar las relaciones de causa-consecuencia, contradicción, asociación o pertenencia entre ellas, determinar el curso de la generación categorial y así organizar la información que aumentó en cantidad y complejidad. De esta forma, analizada la información obtenida en todas las entrevistas realizadas hasta el momento y utilizando el método comparativo constante, se decantaron los códigos que aparecen en la Figura 2.

Figura 2. Relación entre códigos emergentes en el análisis

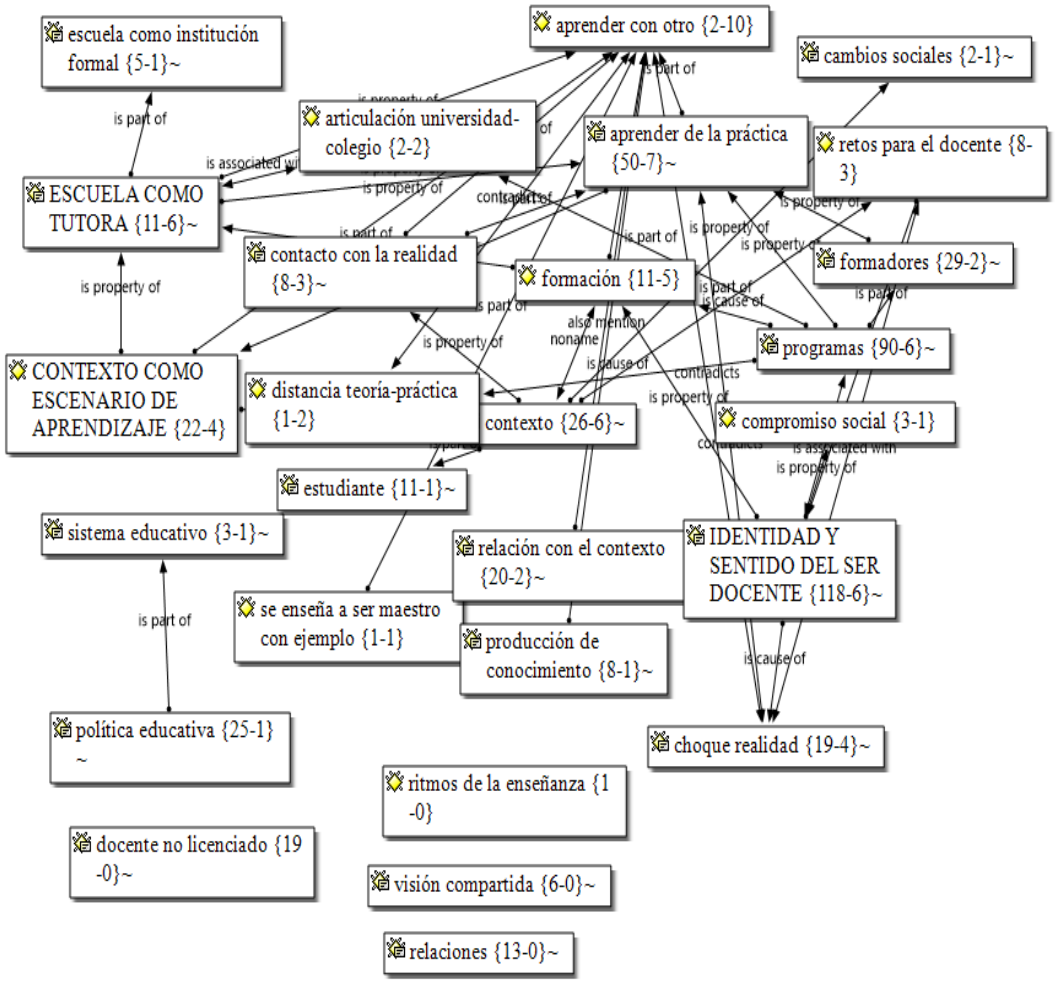

Figura 2.La figura permite observar las relaciones emergentes entre los códigos y algunas relaciones de dependencia, propiedad, asociación entre los códigos, elementos que apoyaron la construcción posterior de las categorías, sus propiedades y dimensiones. Fuente: Elaboración propia.

En este cuarto momento, se traslapó la fase de codificación axial propuesta por Strauss y Corbin (2012) con el análisis de los datos en el anterior momento planteado. El propósito fue iniciar una reagrupación de los datos para hallar formas explicativas más precisas del fenómeno, a través del proceso de la acomodación de las propiedades precategoriales para identificar en ellas posibles condiciones o consecuencias relacionadas entre sí y con las categorías y, mediante esta labor, encontrar posibles

acciones/interacciones (respuestas a ¿por qué ocurría la situación?) o condiciones que permitieran comprender mejor lo que los datos querían representar.

En esta etapa se organizó la información en dos grupos de codificaciones o familias de datos: una que permitió detectar los asuntos álgidos que determinaron las problemáticas percibidas por los entrevistados frente a los temas ya expuestos en los anteriores momentos y la otra según la cual fueron emergiendo las relaciones, precategorías y el discurso que determinó las lógicas de la discusión de los resultados hallados. En otras palabras, la codificación elaborada permitió detectar, en primer lugar, la persistencia de determinados aspectos considerados como descriptores de la situación problemática de la formación inicial docente y su relación con el contexto, a través de la cual se muestran elementos que representan las realidades vividas en las escuelas, los sujetos y los programas formativos, como se puede apreciar en la Figura 3. Así mismo, al contrastar y comparar las relaciones entre los códigos, fue posible reafirmar o modificar los mismos, la existencia de variaciones entre los conceptos iniciales y entre estos y sus dimensiones y propiedades

Figura 3. Relaciones entre códigos. Situaciones problémicas

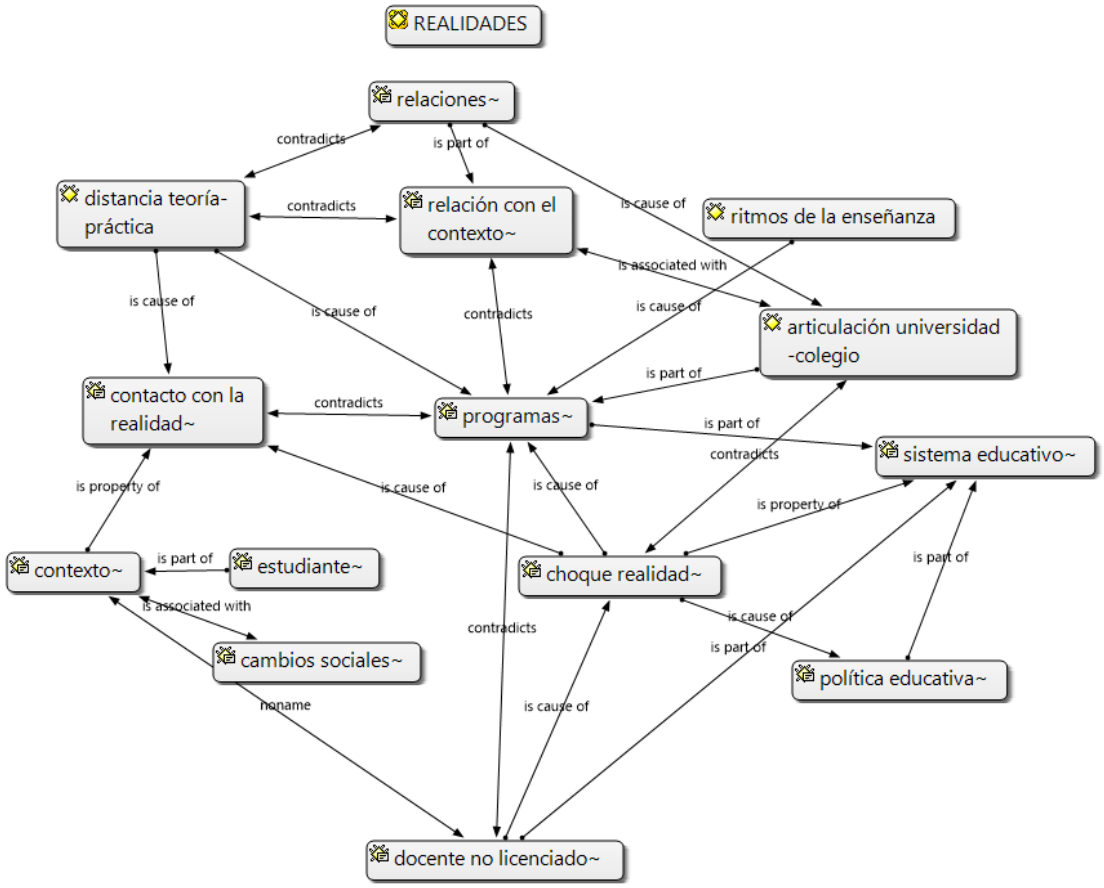

Figura 3. Esta figura realizada con el programa Atlas.ti permite observar las relaciones entre los códigos emergentes que dieron evidencia de situaciones problémicas en el análisis. Las flechas entre códigos muestran el tipo de relación generada, bien sea de causa, porque una situación es parte de otra, al analizar una se convierte en propiedad de la otra, hay contradicción en el análisis o son situaciones que se presentan asociadas unas a otras. Fuente: elaboración propia

La codificación con el programa Atlas.ti, además posibilitó trazar otras relaciones que redefinieron una nueva estructura para situar los conceptos, las precategorías y subcategorías iniciales y establecer aspectos como: las líneas con las cuales se definieron los principales retos en la formación docente, el planteamiento de posibilidades para reducir la brecha comunicacional con las instituciones educativas, la presentación de un perfil para el maestro actual en interacción con las realidades halladas y la búsqueda de alternativas

frente a las tensiones generadas en los programas de formación inicial del profesorado, los cuales se encuentran representados en la Figura 4, códigos que llevaron a la discusión y el proceso de triangulación. En la misma se resaltan los siguientes grupos categoriales preliminares: el contexto como ambiente de aprendizaje, la escuela como tutora en la formación del maestro, el sentido de los programas y su relación con los contextos, los programas con sentido, la identidad y el sentido de ser docente y la visión compartida.

Figura 4. Códigos que llevaron a la discusión.

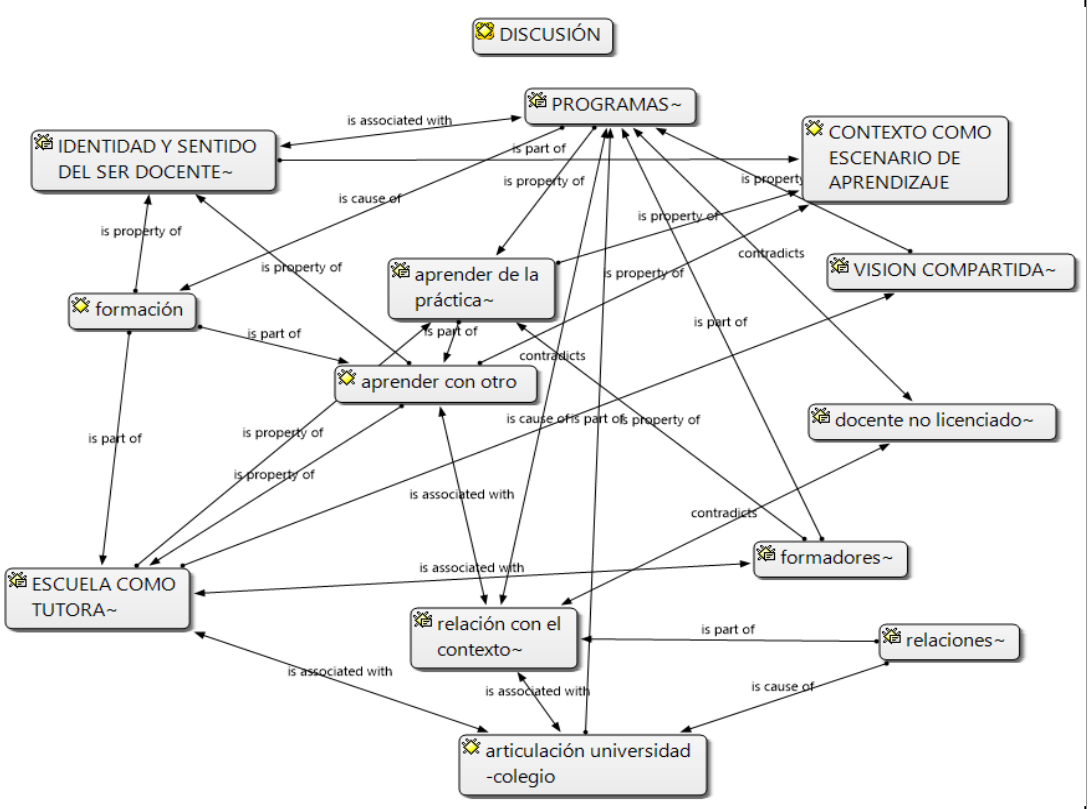

Figura 4. En esta figura se relacionan las redes de relaciones que dieron origen a las categorías de análisis. Cada una de las cajas cuyos textos están escritos en mayúsculas fijas refleja la categoría con algunas de las subcategorías y/o propiedades y dimensiones que la describen, de acuerdo con el proceso de codificación realizado. Los nombres de las categorías aún son provisionales. Fuente: elaboración propia.

Estas relaciones expuestas entre las precategorías y las subcategorías dan cuenta de la construcción en espiral que se presenta con este método, puesto que se fueron generando relaciones que reiteradamente promovieron la alimentación de nuevos datos hasta lograr su momento de saturación (Strauss y Corbin, 2012, p. 157), es decir, hasta que dichas categorías demostraron ser representativas para el estudio del fenómeno. Desde esta perspectiva, se dio paso al quinto momento de acopio de información, en el que se consideró el contexto del trabajo de los maestros, la escuela. Para ello, se acudió a la mirada de diferentes actores escolares, recogiendo la información de la siguiente forma: un grupo focal con estudiantes de colegio y una entrevista escrita mediante cuestionario a cuatro docentes en ejercicio y tres rectores de colegio (Apéndice E).

Este momento se hizo pertinente para contrastar el análisis ya elaborado con la percepción de diferentes miembros de la comunidad educativa, entendiendo que su voz es necesaria para hacer comparaciones de sentido desde el lugar en el que acontecen las realidades. De esta manera, se suscitó una circularidad en la información en pro de una mirada compleja para enriquecer el planteamiento de un marco conceptual que fortalezca la estructura de los programas de formación inicial de maestros desde las dinámicas del contexto escolar.

Con lo anterior se buscó conocer las percepciones de los jóvenes sobre lo que ellos consideraron caracterizaba al maestro en la actualidad, sus fortalezas y sus falencias, y de esta forma alimentar el perfil de los docentes. Tanto a los rectores como a los docentes se les preguntó sobre las dificultades detectadas en los docentes noveles, las necesidades de la escuela, las posibilidades de comunicación con las facultades de educación, la relación entre los programas de formación y las realidades del contexto escolar, así como lo que consideraron podría cambiar la escuela en el presente cuarto de siglo. A partir de esta nueva fase de análisis se fortalecieron las precategorías ya mencionadas y se robustecieron las subcategorías y propiedades existentes tales como los dominios que debe poseer el docente para su trabajo, la posibilidad de aprender desde el contexto, un nuevo sentido de la escuela como formadora, la necesidad de articular la universidad con los procesos escolares y el sentido de las prácticas como espacios formativos para el maestro.

En este momento de análisis no surgieron precategorías ni subcategorías nuevas, solamente fueron complementadas las ya existentes, por lo que se consideró que era hora de finalizar el acopio de información y continuar con la codificación axial, la cual permitió comprender las relaciones categoriales, con el propósito de fortalecerlas a partir de reagrupar las propiedades y dimensiones de los datos (Strauss y Corbin, 2012, p. 134). De acuerdo con estos autores, las propiedades definieron y llenaron de sentido las precategorías establecidas, porque se convirtieron en aquellas características que por su significado, ocurrencia y poder comprensivo, fortalecieron el sistema categorial elaborado. Así mismo, las dimensiones dieron mayor especificidad a dichas categorías (p. 110).

Ahora bien, para ubicar la información e identificarla dentro de la estructura general del fenómeno, el análisis elaborado con los memorandos ofrecidos por el programa Atlas.ti incluyó la escritura de diversas preguntas hechas frente a los diferentes segmentos de los datos, para hacer una mejor comprensión de lo indicado por el informante y su relación con el tema. Preguntas como ¿de qué manera sucedió la situación?, ¿cómo se relacionó?, ¿con quiénes se referenció?, ¿por qué?, ¿qué relación tiene con?, entre otras, sirvieron para precisar las circunstancias en las cuales se apreció un aporte al tema estudiado.

Dichos memorandos se convirtieron en la base para tejer el argumento, toda vez que sirvieron como espacios de reflexión, construcción, indagación, confrontación de los datos obtenidos y de cada uno de los momentos de las fases, para dar paso a la integración de conceptos de manera analítica y conceptual, más que descriptiva. En el momento de codificación axial se elaboraron gráficas como la que muestra la Figura 5, en la que se establecieron conexiones entre los memorandos para dar sentido a las relaciones entre categorías.

Figura 5. Ejemplo de relaciones entre memorandos

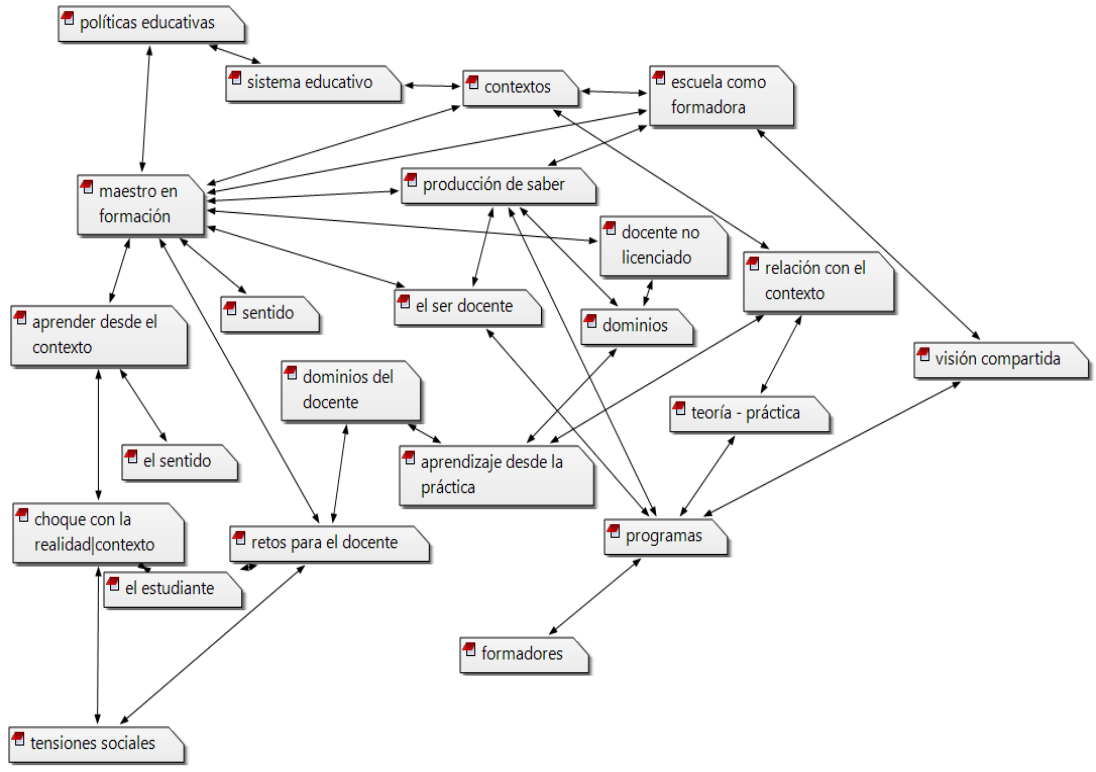

Figura 5. Las relaciones entre memorandos establecidas en la gráfica, apoyaron la redacción de las categorías. Las flechas son un indicador de dependencia y corelación entre las interpretaciones y elaboraciones realizadas por la autora sobre cada aspecto emergente.Fuente: elaboración propia.

Junto con lo anterior, al hallar acciones/interacciones o respuestas rutinarias, se pudo hablar de proceso en el tiempo por la influencia de lo expresado por los formadores, los maestros en ejercicio, los estudiantes y los programas, que al ser puestos en diálogo con las estructuras emergentes permitieron observar la complejidad de cada aspecto que compone la formación inicial de los maestros y comprender sus dinámicas para alimentar posteriormente el aporte al tema (Strauss y Corbin, 2012, p. 139).

Tres elementos fundamentales apoyaron el ejercicio de ubicar la información dentro de la complejidad de la estructura: las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias (Strauss y Corbin, 2012). Las primeras permitieron revisar si los datos representaban causalidad, alteraciones o patrones que dieran respuesta sobre el porqué se respondió de determinada forma, cuál era el sentido otorgado y cuáles relaciones se podrían

establecer con lo indicado en cada una de las categorías y para organizar las relaciones con los conceptos ya establecidos. Su revisión permitió establecer un referente sobre las expresiones de los participantes, bien fuera por indicar una relación causal, es decir, por su influencia en el fenómeno, o porque lo afectaron e impactaron en algún momento y esto pudo modificar el análisis hecho, o también porque fueron determinantes para establecer las circunstancias que motivaron el ordenamiento del discurso.

Las acciones/interacciones evidenciaron la aparición de patrones o repeticiones en la información de los diferentes participantes, como por ejemplo las expresiones "a ser docente se aprende en la práctica", "el docente debe estar en permanente aprendizaje", "es un perfil fuera del aula", "no todos los que saben pueden enseñar", las cuales fueron tenidas en cuenta posteriormente para establecer la ilación del discurso, dado que la reiterada alusión y significación en los entrevistados, representaron las formas como ellos y ellas percibieron la manera de abordar el fenómeno en estudio.

Por su parte, las consecuencias, descubiertas mediante un proceso de cotejo entre los hallazgos y las necesidades planteadas para la investigación (San Martín, 2014), arrojaron una información más completa en las relaciones entre datos y entre propiedades, dimensiones y categorías, teniendo en cuenta que se trató de un proceso de permanente comparación y contrastación de información, para hallar el sentido otorgado por los participantes a la formación inicial de maestros y su relación con los procesos escolares actuales.

Los tres elementos referidos cobraron relevancia en el momento de definir si cada uno de los conceptos, propiedades y dimensiones, fueron representativos en el análisis y en la elección de las categorías y subcategorías finales. Realizar el análisis de esta manera permitió tejer la información para hacerla más precisa, según los objetivos y problema planteados en la tesis, puesto que las relaciones emergentes en este tipo de codificación propiciaron la organización y articulación de las categorías para iniciar el proceso de estructuración y escritura del soporte teórico (Hernández *et al.*, 2011, p. 14).

En la tarea por continuar la ruta propuesta por la teoría fundamentada, en esta fase de codificación se establecieron las relaciones entre categorías y subcategorías, de acuerdo con

sus propiedades y dimensiones, que aportaron en una mayor comprensión del fenómeno. Un ejemplo de lo anterior es la referencia a la vocación, como propiedad de la formación que debían recibir los maestros. Algunas de sus dimensiones fueron: la ética como la intención de formar sujetos en y para diferentes contextos; la pedagógica como la capacidad para construir conocimientos y movilizar sus acciones para que el otro, o sea el estudiante, pueda aprender; la profesional, que otorga sentido a su quehacer. Así mismo, comprenderla como una dimensión externa e interna del maestro y que, por tanto, es susceptible de ser aprendida a través del ejemplo y la relación con otros, además de situarla como parte de una red de relaciones con los formadores, los programas, los tutores y las prácticas, entre otros escenarios formativos.

La codificación selectiva constituyó el siguiente paso para "integrar y refinar la teoría" (Strauss y Corbin, 2012, p. 157), el cual dio inicio a la conceptualización. Cabe resaltar que la codificación se dio a manera de espiral, con lo que no se planteó un inicio y un fin claramente definidos entre las fases. En su lugar, se trató de procesos interrelacionados y alternos que se realimentaron entre sí para la definición de las categorías finales.

A partir del uso de los memorandos, los organizadores gráficos y el muestreo teórico adelantado, se estructuró la información buscando la coherencia y la posibilidad de interrelación entre conceptos y componentes, para evitar caer en un ejercicio netamente descriptivo de lo construido. Por tanto, en apoyo con los supuestos planteados anteriormente, se procedió a componer nuevas formas de abordar las acciones/interacciones y categorías a fin de alcanzar la comprensión del fenómeno de los retos para la formación inicial de maestros y su relación con el contexto en el momento presente (Strauss y Corbin, 2012, p. 159).

Este paso del análisis permitió seleccionar la información que mejor apoyara el fenómeno investigado y dejar a un lado otros conceptos emergentes que no representaron importancia para el tema y los objetivos planteados. En este sentido, se vincularon aspectos de las fases anteriores, para hallar la relación entre la integración y delimitación teórica emergente y la encontrada en la revisión teórica implementada para fortalecer la información procedente (Hernández *et al.*, 2011, p. 17).

De acuerdo con las redes de relaciones establecidas en la construcción categorial y con la utilización de los gráficos (codificación axial), para tener mayor comprensión del análisis, se estableció como categoría central la denominada "cerrar la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad" como reto para los programas de formación inicial de maestros, debido a que permitió la integración de los conceptos contenidos en las diferentes categorías y subcategorías para expresar las relaciones entre ellas como un asunto central que convocó las posturas de los entrevistados y así formar un todo explicativo como mencionan Strauss y Corbin (2012, p. 161). Así mismo, se consideró que los elementos emergentes en ella dieron la posibilidad de atender las variaciones que se presentaron en la construcción teórica o en el análisis de los datos, lo cual es consistente con el amplio poder explicativo del fenómeno que representa disminuir las brechas comunicacionales entre la escuela y la universidad.

Otra categoría, denominada "reconocer el contexto escolar como un escenario de sentido en la formación inicial de docentes", recogió la información y percepción de los participantes en torno a la necesidad de comprender que el contexto que rodea a la escuela y la profesión juega un papel importante en los procesos formativos del docente, puesto que le da sentido y relaciona las realidades escolares con las intenciones formativas y pedagógicas de los programas. La categoría denominada "resignificar el sentido de la profesión" fue el resultado de la organización de la información sobre la necesidad de repensar el rol de los sujetos actores del proceso formativo del maestro, como son los formadores del medio universitario, los formadores del medio escolar, el perfil del maestro para la presente década y los descriptores que definen su identidad.

Con la anterior información, se hace preciso reiterar el sentido que tuvieron los datos obtenidos de la lectura de programas, las entrevistas y los grupos focales en la construcción del capítulo Resultados y discusión, puesto que cobraron un valor significativo con el que, gracias al seguimiento de la teoría fundamentada y de las reducciones del método fenomenológico descrito, posibilitaron un acercamiento a la relación entre la formación inicial docente y las realidades de los contextos escolares, de tal forma que fue posible realizar un planteamiento que denota una forma diferente de concebir dicho fenómeno.

2.5. Participantes

La intención de realizar la construcción social de un fenómeno que afecta no solo a los maestros en formación sino a otros grupos poblacionales como los estudiantes y sus familias, así como al sentido que tiene para una sociedad como la colombiana contar con docentes que transformen las escuelas en centros de producción y divulgación del conocimiento actual, se convirtió en el norte para seleccionar a los informantes que pudieran dar el mejor aporte posible al análisis del fenómeno.

Para su selección, fueron tenidos en cuenta dos criterios propuestos por Martínez (2014, p. 84): el primero, credibilidad, en este caso referido a su conocimiento sobre el tema, desde su rol como formadores, como docentes en ejercicio en un colegio, rectores de institución educativa, expertos en educación o directivos de programas de licenciatura; el otro criterio fue el de representatividad, concerniente a que "representen en la mejor forma posible los grupos, las orientaciones o las posiciones de la población estudiada" (p. 84), con lo que se pudo tener una mirada amplia desde los diferentes roles que intervienen en el proceso formativo de los maestros, reflejados en su conocimiento sobre la manera como puede ser abordada la formación inicial de maestros para enfrentar los retos que le impone la escuela en la actualidad (Martínez, 2014, p. 84), de modo que permitieran acopiar información valiosa en relación con la pregunta del problema y los objetivos propuestos en la investigación.

Así mismo, es importante precisar que de acuerdo con Izcara (2009), el tamaño de la muestra no se definió a priori, es decir, no se delimitó el número de participantes de manera previa al acopio de información, sino que se siguieron las lógicas de la teoría fundamentada de hacer construcciones en espiral, esto es, en la medida que la información empezó a ser analizada, se hizo preciso profundizar y ajustar el perfil y la cantidad de participantes según el rumbo que fue tomando la investigación y conforme se fue presentando la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2012, p. 231).

Retomando a Izcara (2009), la selección de los participantes se hizo de manera estratificada e intencional; por ello, pertenecen a diferentes niveles o estratos del entramado académico a investigar, en este caso, directivos y formadores de programas, directivos,

docentes en ejercicio de colegios, estudiantes y expertos, con la intención de profundizar en el fenómeno desde diferentes posiciones y miradas, determinadas por su formación personal, su desempeño o cercanía con el tema. Esto permitió fortalecer las comparaciones y los diferentes abordajes, gracias a que poseen características y conocimientos variados frente al fenómeno, porque son parte de colectivos heterogéneos, de tal manera que conciben el mismo problema desde sus propios referentes, con lo que ofrecieron una gran riqueza de percepciones y de posturas a la investigación (Serbia, 2007). El Apéndice F contiene el listado de los participantes, el instrumento de información aplicado, el código asignado a cada uno y el momento de acopio de información en el que participaron.

2.6. Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Recopilar la información para construir un marco de referencia que orientara la relación entre la formación inicial de maestros y los contextos escolares actuales, tuvo como propósito resaltar las voces de los participantes, esto es, sus percepciones, sentidos y significados sobre el fenómeno. Con este criterio, la investigadora jugó un rol de escucha y respeto en procura de garantizar la captura de la información de manera auténtica, sin poner sobre los datos sesgo propio, como lo han planteado los autores referidos en el cuerpo de este capítulo (Guba y Lincoln, 1994; Taylor y Bogdan, 1988; Hernández *et al.*, 2010; Gutiérrez, 2011; Strauss y Corbin, 2012; Aguirre y Jaramillo, 2012; y Martínez, 2014).

Por lo anterior, los instrumentos y técnicas de recolección de la información fueron seleccionados buscando coherencia con lo establecido en la postura epistemológica y metodológica del documento. Esta elección permitió explorar el tema y delimitar el fenómeno para el análisis (Marín, 2012), captando percepciones, imaginarios, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias individuales o colectivas de los participantes, desde su conocimiento de la formación inicial de docentes y su incidencia en los objetivos propuestos (Hernández *et al.*, 2010).

Las técnicas que se privilegiaron fueron el análisis de documentos, la entrevista y los grupos de enfoque o discusión. Los instrumentos utilizados, como la guía de la entrevista, el guion de discusión grupal y el registro de documentos, fueron previamente revisados y validados en su contenido, construcción, coherencia y concordancia con lo esperado para

captar los datos de los informantes claves (Marín, 2012), tanto por la directora de tesis, como por algunos docentes investigadores (Apéndice G).

El análisis de documentos o análisis de contenido, siguiendo a Ocampo (2013), tuvo por objeto ampliar la comprensión sobre la manera como se estructuran los programas, las intenciones descritas, los objetivos perseguidos y las metas por alcanzar en la formación de maestros, entre otros fines. De igual forma, de acuerdo con Hernández *et al.* (2010), esta herramienta contribuye al conocimiento del lenguaje o codificación empleada sobre el fenómeno —en este caso, los programas de licenciatura—, lo que ofrece una gran riqueza en la percepción de los abordajes que hacen las licenciaturas sobre la formación inicial de los docentes.

De esta forma, se revisaron normativas y documentos legales de política educativa nacional, tanto de la formación de maestros, como de las dinámicas escolares. También se analizaron los programas de las licenciaturas en los que trabajan los informantes claves y los de otras universidades que fueron tenidos en cuenta para la revisión de la estructura curricular y los créditos académicos que los componen, consignados en la matriz de análisis de programas presentada en el Apéndice A relacionado anteriormente.

Las entrevistas, como instrumento privilegiado en la investigación cualitativa, para el análisis fenomenológico y la teoría fundamentada, fueron del tipo semiestructurada. Esto implicó que su diseño incorporara un plan para desarrollar cada tema de manera general, sin seguir un orden fijo, pero permitiendo que, a partir de lo expresado por el entrevistado, se profundizara en cada tópico particular (Packer, 2013). Con ellas se logró motivar a los entrevistados a hablar con sus propias palabras, a manera de diálogo con el entrevistador, sobre su percepción de la formación inicial de los maestros y su relación con las realidades escolares actuales, el perfil que, en su concepto, debe caracterizar al maestro en este primer cuarto de siglo, cómo puede ser la relación de la escuela y los programas de licenciatura, entre otros (Apéndice C).

Los dos grupos focales se llevaron a cabo comprendiendo que sus integrantes fueran personas de “nivel socioeconómico y educativo similar”, como plantea Páramo (2008, p. 149), y tuvieron como objeto generar discusión sobre el tema por cuenta de sus miembros,

de forma tal que se extrajo el sentido de sus intervenciones a partir del debate entre ellos. De esta manera, se realizó un grupo de discusión con docentes no licenciados, trabajadores de colegio, con diferentes profesiones, de tal forma que generara un debate desde diferentes percepciones sobre la formación inicial de docentes y su relación con el contexto escolar. El otro se hizo con estudiantes de educación media de colegio, con quienes se trabajó el tema desde la imagen que tienen de sus docentes y lo que esperan de ellos.

Con esta técnica de recolección de información se logró que los participantes dialogaran y expusieran sus percepciones en un ambiente relajado e informal, donde primaron la interacción y el respeto por la opinión de cada cual, aun cuando surgieron discrepancias y puntos distantes en sus percepciones (Páramo, 2013).

Capítulo 3

Marco teórico

Abordar la formación inicial del maestro y su relación con los contextos escolares actuales exige una mirada estructural en la que tensiones, dimensiones, retos y planteamientos teóricos demandan relaciones permanentes entre los diversos componentes del fenómeno, de manera que, por ser parte de un sistema más amplio, cada afectación en cualquiera de sus componentes influye en los demás (O´Connor y McDermott ,1998). En este sentido, enmarcar la relación entre el proceso formativo y el contexto implica reconocer que la acción del docente se evidencia dentro y fuera del aula de clases, dejándose afectar por situaciones políticas, económicas, sociales y culturales internas y externas, pero a la vez buscando superar miradas reduccionistas que le ubican como reproductor del currículo (Gimeno, 1995).

En otras palabras, comprender la necesidad de estrechar la relación entre la formación inicial de maestros con las realidades escolares actuales se convierte en un elemento importante para dar un mayor significado y pertinencia al sentido de ser docente, de cara a una escuela que requiere un proceso de cambio dadas las dinámicas globales que le circunscriben. Estas dos realidades —escuela y programa formativo— deben ser vistas de manera complementaria y necesaria, para entender los nuevos roles que la sociedad está demandando sobre el egresado de las facultades de educación.

Desde esta perspectiva, se plantea una revisión teórica de los abordajes sobre los contextos en los que se realiza la práctica docente y los nuevos sujetos en la escuela —estudiantes, profesores y formadores—, para finalmente abordar algunos aspectos tensionantes en los programas de formación inicial que inciden en la concepción del nuevo maestro y en el sentido de la profesión.

3.1. Conocer el contexto, para generar el sentido de la formación inicial de maestros

Tanto para el maestro en formación como para los que ya se encuentran en ejercicio de su profesión, se constituye en un elemento de sentido, reconocer el contexto social,

económico y cultural que rodea su profesión, para que a partir de ello pueda otorgar mayor significado a su labor y de esta forma contribuir a generar transformaciones y nuevas construcciones a las realidades que requiere la escuela en la actualidad. Para su mejor comprensión, se han delimitado tres capas o niveles del contexto, denominadas: contexto macro, referido a las situaciones de orden global que afectan lo educativo; el meso o intermedio, referido a las tensiones de orden nacional y cultural; y finalmente, se presentan algunas comprensiones sobre lo que ocurre a nivel micro, es decir, el aula, la escuela y el entorno inmediato a ella.

Es importante mencionar que para esta investigación se privilegia el concepto de contexto planteado por Giraldo (2013), para quien referirse a este implica un abordaje desde tres posibles definiciones. La primera, como el espacio físico, que por sí solo puede generar significados de tipo atribuir un sentido simbólico, cultural o social en los individuos, en este caso, la escuela como institución formadora de niños, niñas y jóvenes, con las representaciones que tiene para la sociedad por su tradicionalidad. La segunda, la referencia al conjunto de circunstancias que le rodean y que designan un asunto particular, como por ejemplo el aula de clase, sus dinámicas, formas de organización, y relaciones que se tejen en ella. Y la última, hacia una mirada como unidad de análisis desde su relación con los abordajes investigativos que el mismo contexto amerita.

3.1.1. Contexto macro

Autores como Tejada (2000), Marcelo (2001) y Meyer y Ramírez (2010), así como la Unesco (2003), coinciden en que los cambios ocurridos a nivel mundial tanto en los aspectos tecnológicos como por los efectos de la globalización, la educación para el desarrollo humano y la denominada sociedad del conocimiento, repercuten de manera importante en los sistemas educativos, que contemplan tanto el direccionamiento de las políticas educativas, como las relaciones maestro-estudiante-conocimiento en las escuelas y, por supuesto, la formación que recibe el profesorado.

Desde este contexto general, el maestro requiere comprender que la globalización, entendida como el conjunto de procesos con los cuales se extienden a todo el planeta pautas de orden económico, político, comunicacional, social y tecnológico, propios de los

intereses del capitalismo occidental (Celorio y López, 2007), ha generado cambios importantes en los flujos y redes de carácter transcontinental, al afectar los diferentes sectores del desarrollo humano, entre los que se encuentra el educativo, implicando de manera importante y sistemática a los sujetos que se encuentran en interacción con ellos (Held y McGrew,, citados en Brunner, 2000), esto es, alumnos, familias y los mismos profesores.

Una situación parecida se percibe con las repercusiones de la denominada sociedad del conocimiento, llamada así por el lugar que este ocupa como motor de progreso social de la humanidad (Aguerrondo, 2009 y Cabello, 2014). Las relaciones que se derivan de este fenómeno están caracterizadas por una estructura a través de la cual se hace evidente la sustitución del capital económico, el trabajo y las materias primas, por el dominio del conocimiento, en una relación de poder que afecta la productividad y el crecimiento social, pero también con ellos, las desigualdades sociales (Drucker, 1994, en Krüger, 2006), lo cual se refleja en la cotidianidad escolar y se transforma en nuevos retos que deben ser asumidos pedagógicamente por los maestros con sus estudiantes.

Lo anterior es abordado por Marcelo (2001), quien menciona que esta situación adquiere un valor que impacta las formas de relacionarse con el trabajo, las organizaciones y los aprendizajes, con lo cual se afectan también los contextos escolares como espacios de reproducción de la cultura y las prácticas sociales, por cuanto el acceso al conocimiento, a la vez que se hace de manera vertiginosa por el uso de las tecnologías, tiene un periodo de validez cada vez más corto (p. 532), con lo cual quienes están al frente de los procesos educativos y formativos en la escuela requieren estar preparados para un abordaje fluctuante y dinámico del mismo.

Para que el maestro tenga una mirada complementaria precisa comprender que autores como Sen (2000) y Nussbaum (2006) han trabajado desde otro paradigma denominado la educación para el desarrollo humano (EDH), orientado a aumentar en las personas, capacidades para que puedan actuar de manera crítica y política frente a las tensiones que generan los modelos esbozados en los párrafos anteriores. Con este modelo se busca priorizar el rescate de la dignidad y el bienestar de las personas, de forma que se puedan superar concepciones neoliberales centradas en el modelo capitalista y las lógicas

del mercado económico, como principio para combatir la pobreza y la desigualdad generadas por la globalización (Celorio y López, 2007).

Como menciona Dubois (2006, en Celorio y López, 2007), la propuesta de la EDH, al ser emancipadora, propende por desplazar del centro del escenario a los bienes y en su lugar poner a las personas como agentes de su propio desarrollo (p.126), lo cual puede tener inicio desde la formación de los niños y jóvenes en edad escolar, de manera que los proyectos creados como alternativa para atender las situaciones de desigualdad, inequidad e injusticia emanados de los modelos anteriormente esbozados, permitan aumentar las capacidades de los sujetos para que puedan actuar de manera crítica y política frente a ellos. Respecto a esta acción, los programas de formación inicial de docentes deben propender por que el futuro trabajo de los docentes supere la enseñanza del conocimiento disciplinar, hasta llegar a convertir dichas circunstancias en posibilidades de aprendizaje y transformación de las realidades de sus estudiantes.

En el marco de esta investigación, se considera que es importante entender que estos tres fenómenos político-sociales impactan de manera sensible al sector educativo y especialmente a la escuela, por cuanto ella debe atender pedagógicamente conceptos como el pluralismo, la equidad, la aceptación de la diferencia y el manejo de los conflictos (Pérez, 2014, p. 25), derivados de fenómenos como la multiculturalidad, la atención a grupos poblacionales marginales, a la diversidad, al cuidado del ambiente, a problemáticas de salud física y mental y a la preservación de los derechos humanos, entre otros (Unesco, 2003; OEI, 2010 y Unicef, 2011), todo lo cual requiere, por parte del maestro, no solo el conocimiento de dichos fenómenos, sino también la organización de ambientes de aprendizaje que enriquezcan los currículos escolares desde perspectivas incluyentes y abarcadoras y desde nuevas concepciones sobre lo educativo, los sujetos y el sentido de la profesión docente, para que con este conocimiento, dirija su práctica pedagógica y desempeño profesional, de manera coherente con la realidad.

También resulta importante que, desde los programas formativos, el futuro docente comprenda que dichos fenómenos tensionan el sistema educativo por cuenta del concepto de calidad que traen consigo (Reimers y Chung, 2016; Celorio y López, 2007), así como por las presiones políticas y económicas que de ellos se derivan (Meyer y Ramírez, 2010),

porque esto conlleva a que las sociedades busquen formas de interrelacionarse con el conocimiento, de manera apropiada a sus características poblacionales a través de la escuela, como expone Briones (2011), para lo cual se necesita comprender que la educación es "una condición indispensable para el desarrollo económico y social" (Esteve, 2003, p. 5). Esta situación, a la vez que le quita el carácter individual a la educación, la concibe como una construcción social, lo que implica nuevos retos en la formación inicial de los maestros para que, apoyados desde estas tensiones, transformen las realidades de la escuela tradicional a una que responda a estas demandas de manera crítica y reflexiva.

Comprender que en la escuela se permean los efectos de los fenómenos globales constituye para el maestro una oportunidad de sentido, puesto que a través de dicho conocimiento puede interpretar lo que le ocurre política, económica y socialmente al sector educativo y él, como profesional del área, puede hacer revisiones críticas que ameritan su trabajo en la escuela, toda vez que en ella se reproducen estas realidades. Además, comprender su práctica, desde una mirada dirigida a los sujetos como miembros de un colectivo, supone nuevos abordajes a la forma como se construyen las realidades y la cotidianidad en el entorno social y escolar (Álvarez, 2001). En otras palabras, estas perspectivas implican por cuenta del docente un abordaje a las repercusiones sociales del conocimiento que imparte, lo cual debe otorgarle un sentido diferente a la realización de sus clases, para involucrar los aprendizajes en las problemáticas del entorno próximo y en sus posibles soluciones, entendiéndose como miembro de un colectivo y no de manera aislada.

Por esto se reconoce la postura de autores como Imbernón (2006), Fullan (2012) y Cardona (2002), quienes consideran que las tensiones sobre lo educativo son una posibilidad para que los maestros conviertan los efectos mencionados en oportunidades de aprendizaje con sus estudiantes, de manera que se plantee la construcción de conocimiento situado, como propone Avalos (2005). De esta forma, se daría respuesta a las demandas del mundo contemporáneo, como mencionan Rivas (2004) y la OEI (2010), a través de abordajes integrales de estos fenómenos, así como de la transformación de prácticas tradicionales y memorísticas escolares con nuevos conocimientos y experiencias por parte

de los estudiantes, los cuales deben ser abordados por los docentes desde la formación inicial.

Como menciona Blázquez (2001, p. 220), enfrentar estos retos supone la generación de la "reconstrucción del conocimiento" y entender que las tensiones del ámbito escolar son impactadas por la influencia de tendencias sociales e históricas, como también lo plantea Esteve (2008), y el surgimiento de diferentes hitos que generaron cambios en las condiciones como se estructuraron las escuelas (Rentería, 2004), porque se empezó a considerar la educación como principal factor de desarrollo económico, social y político, para lo cual se implementaron la obligatoriedad y ampliación de la cobertura desde preescolar hasta la universidad, su incursión en el mercado laboral, la estandarización en los conocimientos (Meyer y Ramírez, 2010), la visión del contexto escolar como escenario de reconocimiento a la diversidad y a la participación democrática.

Por lo anterior, estas perspectivas le implican al docente una formación que le ayude a comprender que no solo los adelantos tecnológicos o las formas de acceso al conocimiento transforman su práctica pedagógica, sino que debe conocer también una serie de factores políticos y sociales derivados de los fenómenos mencionados que repercuten en su labor en la escuela. Al respecto, Vaillant (2005) pone de manifiesto una situación importante a tener en cuenta por parte de los educadores: la cesión de responsabilidades que hacen las familias a la escuela, en especial de la formación en valores y las dimensiones ética y afectiva, que cuestionan las intenciones y los perfiles del maestro requeridos, para intentar dar respuesta desde lo pedagógico a dichas situaciones, dado que son los profesores quienes en últimas deben buscar la manera de resolverlas (Rivas, 2004 y Carriego, 2006).

Esto obliga a transformar los programas de formación inicial docente para que el futuro maestro haga este tipo de comprensiones y las relacione con lo que ocurre en la cotidianidad escolar, de manera que tenga un mayor sentido de los efectos de estas situaciones en sus estudiantes y familias y pueda realizar transformaciones desde su intervención en la elaboración y actualización de los proyectos educativos institucionales de los colegios (Ley 115 de 1994). Sin que se desdibuje su profesión, la función del maestro se direcciona al abordaje pedagógico de las situaciones que ocurren en el contexto escolar, lo cual implica que la mirada sobre lo que ocurre no es asistencial, puesto que esto

lo debe suplir otra instancia. El profesor se convierte en sujeto portador de saber pedagógico y con su conocimiento de las disciplinas, de las teorías educativas y de las realidades escolares, construye con sus estudiantes nuevos aprendizajes que cobren sentido para ellos y para sí mismo.

La postura de los anteriores autores lleva a comprender que ante tantos cambios y nuevas formas de entender lo educativo, el docente debe contar con la debida formación que le permita comprender que su labor como profesional no solo se encierra en el trabajo didáctico, sino que tiene grandes repercusiones desde los contextos globales hasta la materialización de los objetivos de enseñanza en su aula de clase. Lo anterior también incide en la comprensión que el maestro tenga sobre la incidencia de los fenómenos sociales en las problemáticas de sus estudiantes, porque le posibilita ampliar el marco de comprensión de lo que ocurre y realizar los ajustes pertinentes para comprender su acción como profesional en el entramado global.

Al buscar nuevas formas de relacionar la formación inicial de docentes con el contexto escolar, se precisa tener en cuenta que el crecimiento apresurado de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones, ha modificado las formas de trabajar, comunicarse, relacionarse y aprender de manera acelerada por cuenta de los estudiantes (Marcelo, 2001 y Tejada, 2000), lo que trae consigo situaciones como la masificación de la información, la rapidez de la misma y el intercambio comunicativo ampliado a diferentes sectores. Esto exige que el maestro sea preparado para tomar acciones pedagógicas que ayuden a formar niños y jóvenes como ciudadanos con un control y dominio sobre la saturación informativa y el conocimiento fragmentado, así como sentar posturas frente a las acciones éticas y de respeto que se suscitan por una información despersonalizada y por las brechas que implica para unos y otros contar con los medios tecnológicos para acceder a los mismos.

Es en este sentido que Beech (2005) argumenta que no es del todo convincente la tesis de adaptar los currículos y la educación a la sociedad del conocimiento, ya que esta se interpretó “como un hecho ’objetivo’ de la realidad, ante el cual la única opción era la adaptación” (p. 1) y se desconoció el carácter estratégico de la educación como factor de crítica frente al cambio social. En este sentido, Aguerrondo (2009) precisa que es necesario comprender que no se trata solamente de poner en uso las nuevas tendencias y estar acorde

con lo que plantean, sino que se requiere de innovaciones que superen las descripciones de la ciencia y se focalice en un nuevo protagonismo de la persona, quien puede tomar acciones sobre el mismo conocimiento, pero también sobre la ética que ello amerita.

Por esto es importante acercar la realidad escolar a los procesos formativos del maestro, para que pueda mirar el fenómeno de manera crítica y reflexiva, de forma que ello le implique un abordaje situado de las metas que uno y otro enfoque le imponen (Aguerrondo, 2004), lo que conlleva a aprendizajes diversos, con currículos reorganizados, mediaciones diferenciadas y prácticas sociales desde la dimensión socioafectiva marcadas para una nueva generación de estudiantes, como mencionan Braslavsky (2006), Imbernón (2006) y Morin (2010). Esta aproximación permite cerrar las brechas comunicacionales entre la universidad y la escuela y buscar un nuevo docente que trascienda del trabajo del aula de clases a un desempeño ampliado, que lo posicione en un nuevo rol que supera las visiones instrumentales de su trabajo y la subvaloración que se evidencia en los contextos meso o intermedio derivados en muchos casos de las políticas de orden nacional.

Reconocer el contexto macro, sus dinámicas, tensiones y efectos, ayuda al maestro en formación a posicionar el sentido de su profesión con respecto a lo que ocurre en otros espacios diferentes al aula de clase y al saber disciplinar. Esto es importante dadas las necesidades formativas del estudiantado y las realidades de las escuelas, puesto que es a través del trabajo pedagógico como el maestro logra manejar de manera crítica los efectos de los fenómenos globales.

3.1.2. Contextos meso y micro

Dado que los futuros docentes necesitan conocer de manera completa las tensiones que se ciernen en torno a los contextos adyacentes a su labor, se presentan las perspectivas tomadas desde el ámbito nacional que impactan el trabajo del maestro, con la finalidad de buscar un mejor abordaje de los programas para impactar los conocimientos que debe tener este profesional cuando trabaje en los espacios escolares. En el marco de la investigación, aludir al contexto hace referencia a las dinámicas y circunstancias de carácter simbólico, cultural y social (Giraldo, 2013), que son construidas por los sujetos y que, para este

apartado, hacen se refieren al contexto meso correspondiente al panorama nacional que afecta desde diferentes aspectos el fenómeno estudiado.

En el ámbito de la política educativa nacional, en el *Documento Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país* (Departamento Nacional de Planeación, DNP, 2014), para el sector educativo se plantean metas ambiciosas en el sentido de posicionar el país como el más educado de la región hacia el año 2025, fortaleciendo temas de agenda como la cobertura, la inclusión de poblaciones, la convivencia, los derechos humanos, la educación para la paz y la dignificación del rol del maestro, con los que busca responder a las demandas globales y locales (p. 72). A su vez, proyecta como objetivos fundamentales el apoyo y fortalecimiento del aprendizaje en los niveles de primera infancia y educación media, así como también el mejoramiento en las competencias y los resultados en las pruebas externas en tres áreas del saber —matemáticas, lenguaje y ciencias—, para lo cual menciona que un factor relevante es la formación del maestro.

En consecuencia, la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), que organiza los programas de licenciatura, guarda relación en la asignación de los programas según las disciplinas que hacen referencia a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento establecidas en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En este sentido, la formación del docente se centra en el componente disciplinar, con lo cual se estaría resolviendo el tema de atención a las tres áreas mencionadas. Por supuesto, las facultades de educación adecúan los pénsum de sus programas según lo establecido en la normatividad, lo que deja un margen estrecho para la formación humanista requerida y para el conocimiento y dominio adecuado de las dinámicas y realidades de los contextos escolares actuales.

Tanto las políticas educativas como los procesos formativos de los maestros son insuficientes para atender las dinámicas escolares, porque centran su formación inicial desde un alto componente teórico disciplinar, como se evidencia en la Ley General de Educación (1994). No obstante, el interés de la nueva política por fortalecer la formación inicial, la carrera docente, los programas de acompañamiento al maestro novel y las mejoras salariales del profesorado (DNP, 2014, p. 76), también son estrategias importantes,

pero resultan escasas ante las competencias o los dominios que se requieren para atender las necesidades del contexto.

Para entidades como la Unesco (2006), "olvidar las características y necesidades del entorno social y geográfico del centro de formación docente, su ámbito de influencia, es un camino hacia el fracaso de la propuesta pedagógica del centro" (p. 26), aspecto que desde las políticas nacionales no se resalta de manera clara y precisa, aun cuando una formación desde y para atender las necesidades del contexto es un aspecto que resulta de gran importancia para el momento actual que define el futuro del país.

Sin embargo, en la Resolución 2041 de 2016 se presentan avances en lo referente al conocimiento de los contextos escolares. En el numeral 2.3 del artículo 2, se plantea que el programa de licenciatura debe buscar el desarrollo de una competencia para la "comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes" (p. 6), entre otras. Se resalta que en el artículo 3, numeral 3.2, se determina la asignación de cincuenta créditos académicos a las prácticas que realiza el futuro maestro, determinando además la obligatoriedad de realizar convenios con el sector externo para ello, lo que amplía el abanico de opciones de aprendizaje contextualizado por cuenta de los docentes en formación.

Aunque se ha avanzado normativamente en el acercamiento del contexto a los programas de formación inicial docente, quedan caminos por recorrer para que tanto la escuela como la universidad encuentren posibilidad de diálogo en la configuración del sentido de la profesión, que debe migrar del aula de clase a espacios ampliados donde la labor docente reta permanentemente el conocimiento de los profesores y en los cuales su labor es fundamental para el entramado social.

3.1.3. La escuela como contexto micro

Para comprender las realidades del contexto micro, es decir, el referido a la escuela como tal, pero más que eso a las redes de relaciones que se establecen en ella, se presentan diferentes posturas que dan cuenta de lógicas y dinámicas que trascienden el aula de clases como escenario de la labor docente, entendiendo que son los sujetos y los colectivos

quienes dan vida a las realidades escolares y el maestro es quien juega un rol trascendental para articular el conocimiento y darle sentido en estas situaciones cotidianas de aprendizaje.

Aunque es inagotable el debate sobre cuáles deben ser los fines y principios de la escuela (Palacios, 2007 y Gimeno, 1998), en el presente apartado se centrará la visión en aspectos como el ambiente y la cultura escolar, las relaciones que emergen allí y otras tareas que deben ser de conocimiento extenso del docente (Fullan, 2012) porque constituyen una base de aprendizajes esenciales para su posterior desempeño, de manera que pueda prepararse ante realidades no previstas, minimizar el impacto recibido como maestro novel e identificar posibilidades de trabajo pedagógico con los estudiantes (Marcelo, 1999; Cañón, 2012; Rodríguez, 2007; y Escartín *et al.*, 2008), no obstante, sin perder de vista la aproximación al contexto descrita por Giraldo (2013).

Desde este punto de partida, cabe mencionar que autores, como Meirieu (2004), postulan que la mirada a la escuela no debe reducirse a concebirla como un servicio ni tampoco a un espacio para enseñar y aprender de manera mecánica (p. 21). En su lugar defiende el argumento de analizarla como el espacio para desarrollar los fines de la educación, que en Colombia se encuentran consignados en la Ley General de Educación (artículo 5 de la Ley 115 de 1994). Esto supone que, además de la adquisición del conocimiento científico, histórico, social y cultural, la escuela es un espacio para el aprendizaje de la convivencia, la ética y el cuidado tanto de los sujetos como del país y el mismo planeta. Materializar estos fines educativos obliga a generar las condiciones necesarias en la vivencia de los mismos, para superar el plano teórico con el que se forman los maestros, y dirigirlos hacia nuevos aprendizajes requeridos por las dinámicas y demandas de la sociedad actual y que deben ser parte de su dominio pedagógico.

Otros, como Pérez, A. (2012), Hargreaves (2012), Perrenoud (2012) y Pérez (2014), sostienen críticas frente a la idea de continuar la concepción de escuela como escenario rígido, de carácter patriarcal, en la que se presentan relaciones de poder frente al conocimiento. Esto es retomado por Elmore (en Aguerrondo, 2009, p. 5), quien plantea la necesidad de reinventar la escuela a partir de nuevas formas de organización de la misma, desde el liderazgo de los maestros y directivos (p. 11), con lo que se sitúa un nuevo rol del maestro. Así mismo, algunos entrevistados refuerzan estas tensiones a partir de su

percepción frente a sus propias vivencias en los procesos escolares, poniendo de manifiesto que la misma verticalidad de la escuela, centrada en relaciones de poder y de obediencia entre maestros y estudiantes, refuerza la visión de rigidez en el ambiente escolar, lo que se convierte en un freno a los avances e innovaciones para los mismos docentes y a la vez cuestiona la pertinencia de los programas frente al tema.

De esta manera, es preciso trabajar desde posiciones que ven la escuela como un ambiente en el que sea posible "actuar sobre la realidad para mejorarla" , resignificar "de manera diametral la relación entre el hombre, el conocimiento y el mundo" (Aguerrondo, 2009, p. 6) y "preparar para la vida" (Perrenoud, 2012, p. 173) a los niños y jóvenes con propuestas a futuro, en escenarios incluyentes, con la participación de la familia y de manera creativa (pp. 174-177), con lo que se ratifica la necesidad de una formación inicial de docentes que les ayude a los futuros profesores a convertir la cotidianidad en situación de aprendizaje para que sus estudiantes encuentren mayor sentido y significado a los conocimientos impartidos.

Dado que el énfasis se pone en la interacción entre sujetos, conocimiento y realidad, se retoma aquí un planteamiento esencial para el desempeño del futuro docente: el ambiente escolar. De acuerdo con Pérez (2014), este es definido como un conjunto de relaciones en las que los sujetos que en él se encuentran construyen pautas y acuerdos de convivencia desde la cotidianidad, que determinan las maneras como se aceptan y construyen reglas, acuerdos y compromisos que se validan para la convivencia dentro y fuera del aula (p. 25). Este planteamiento es reforzado en estudios como los realizados por Unesco y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE (2008) y el MEN (2015b), en los que se evidencia la relación entre el rendimiento escolar y las variables que componen un adecuado ambiente escolar para el rendimiento de los estudiantes (p. 206).

Dichas pautas que se fortalecen a partir de las relaciones entre los sujetos y de las cuales hay varios estudios según Pérez (2014, p. 53), se convierten en aprendizajes indispensables para el docente, en la medida en que le posibilitan un referente sobre la vivencia de esta serie de prácticas que los mismos miembros de la comunidad validan como correctas para sí y que se reconocen y legitiman en el contacto con las mismas. Como

ejemplos de lo anterior, se pueden citar las relaciones en los descansos, las actividades conjuntas como izadas de bandera y campeonatos deportivos, las relaciones entre los estudiantes que derivan de su cercanía en el barrio y actividades académicas complementarias. Por esto, resulta importante que las prácticas formativas de los futuros docentes se realicen no solo a partir de la didáctica en el aula de clase, sino en el tránsito entre el aula y la escuela, para que puedan conocer desde sus propias vivencias, otras dinámicas escolares que les afectarán posteriormente como profesores en ejercicio, entendiendo que en estos espacios también se requiere de su trabajo pedagógico.

Cabe resaltarse que de acuerdo con el MEN (2015b, p. 10), el clima escolar difiere del ambiente escolar en tanto que el primero hace referencia a un conjunto de patrones que conducen al establecimiento de prácticas validadas en la escuela; el segundo, como se ha mencionado, se refiere a las redes de relaciones que se establecen.

Es claro además incorporar en el debate, que con las políticas de organismos y entidades internacionales como Unesco (2003), OEI (2010a) y Unicef (2011), el espacio escolar se enriquece con estudiantes provenientes de diferentes entornos sociales, bien sea por decisión de sus familias o por otras circunstancias como el desplazamiento forzoso. De igual forma, se incorporan niños y jóvenes en condición de discapacidad, con necesidades educativas transitorias o permanentes y estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que obliga un trabajo escolar que supere visiones centradas en el cuidado y el asistencialismo y se orienten hacia la implementación de prácticas docentes reflexionadas (Torres, 2000), lo cual exige en el docente una formación humanista y ética con la cual apoyar el desarrollo del estudiantado.

Todas estas convergencias en un solo espacio físico, sumadas a que los estudiantes, al llegar a la escuela, “no abandonan milagrosamente sus comportamientos sociales”, como bien plantea Meirieu (2004, p. 30), porque siguen teniendo conductas, carencias y necesidades derivadas de sus espacios familiares, influyen en el tipo de relaciones que se establecen en el aula y demás espacios del colegio, complejizando las labores y los conocimientos que el maestro requiere adquirir desde su formación inicial.

A estas situaciones se adicionan otras que son rutinarias y conexas al trabajo entre docentes, como la participación en las reuniones de área, las asambleas generales y los consejos académicos; la preparación de actividades especiales con los estudiantes, como las clases, las actividades extracurriculares y la planeación de salidas pedagógicas; la atención a padres y directivos y el mantenimiento de la sana convivencia, entre otras muchas (Fullan, 2012, p. 142) que impactan la manera como se vive la escuela por los diferentes sujetos que en ella se encuentran. Sin embargo, lo que se resalta aquí es cómo estas influyen en las relaciones entre los sujetos, ya que determinan positiva o negativamente las construcciones de las relaciones y legitimaciones cotidianas que afectan el clima escolar y que únicamente son susceptibles de conocer y apropiar desde la vivencia en el contexto escolar, razón por la cual se precisa fortalecer el sentido de las prácticas formativas desde los programas de formación inicial.

Este tipo de situaciones, que saturan tanto la formación del maestro como las relaciones que establece en el ámbito escolar, son tratadas como posibilidades de crecimiento por Senge *et al.* (2000), Hargreaves (2012) y Fullan (2012). Se trata de asumir una posición alternativa de cambio frente a las constantes reformas y circunstancias que desde el sistema educativo afectan la escuela, convirtiéndolas en oportunidades para la construcción de conocimiento situado. Para ello, los autores mencionados proponen tomar como modelo la generación de estrategias integradoras que motiven nuevas formas de gestión tanto en el aula como en la escuela, para hacer modificaciones en la cultura profesional de los maestros y, con ello, implementar nuevas prácticas escolares que incorporen tanto lo pedagógico, como otras dimensiones sociales y personales de los individuos en la construcción de capacidades y conocimiento que impactan el ambiente escolar, como las diferentes manifestaciones convivenciales que se encuentran allí.

Desde este punto de vista, se complementa el análisis con lo planteado por Marcelo y Estebaranz (en Marcelo, 2007) y Silva (2001) sobre las culturas que emergen de las relaciones en las escuelas. Silva describe una "cultura profesional", es decir, las maneras como se ejerce la profesión de los maestros, derivadas de su formación como profesionales y los aprendizajes en la cotidianidad escolar (p. 234) que pueden determinar su relación constructiva en el ambiente escolar o, por el contrario, reforzar el aislamiento en el aula que

deriva en la mirada tradicional de la escuela rígida y técnica. Conocer este tipo de situaciones ayuda a que el docente en formación tenga una mirada de la escuela en la que pueda entender las redes de relaciones que ocurren en ella, armonizar las prácticas pedagógicas y efectuar apuestas por la construcción colectiva, las cuales se convierten en acciones imprescindibles para el trabajo en equipo en el desarrollo de los proyectos educativos institucionales.

De manera similar y con fundamento en los trabajos presentados por Senge *et al.* (2000) sobre gestión, Hargreaves (2012) resalta el concepto de comunidad de aprendizaje donde las escuelas se convierten en escenarios de aprendizaje colectivo gracias a que las acciones de sus miembros repercuten en la posibilidad de cambio, crecimiento y mejoramiento (p. 147) al compartir "una imagen global" de la escuela como organización. Lo anterior se logra mediante la interrelación de tres componentes: trabajo colaborativo, focalización al proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación y evaluación permanentes para alcanzar su progreso con la intención de mejora en la línea del tiempo (p. 148). Para que esto tenga vida, las escuelas deben realizar de manera constante ejercicios de recopilación de información, debate y ajuste frente a situaciones que se considera pueden ser exitosas y de las que traen consigo alguna necesidad de cambio (Hargreaves, 2012).

Senge *et al.* (2002) resaltan la tendencia a que las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje. Esta postura destaca la visión de concebir los contextos escolares como puntos para el cambio social y educativo de las comunidades (p. 18), partiendo de reconocer que sus fines no pueden centrarse en la simple obediencia de normas, sino que deben encauzar sus esfuerzos para preparar a los estudiantes para el mundo real (p. 19). Este planteamiento se fundamenta en la implementación de cinco disciplinas o prácticas en la escuela para hacer frente a las diferentes problemáticas y presiones que se presentan en el campo educativo: dominio personal, visión compartida, desarrollo de modelos mentales, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico, las que al ser puestas en marcha generan cambios en los ambientes escolares y en los resultados de los estudiantes.

Aunque esta teoría ha recibido reparos por académicos, como Suárez (2010), sobre lo que desde su perspectiva es una mirada técnica que reduce la acción de los seres humanos

al cumplimiento de un servicio para la organización, se resaltan tres aspectos importantes para la relación entre la formación inicial de maestros y los contextos escolares: la visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico, con los cuales se espera realizar un ejercicio que ponga en contradicción el planteamiento de Suárez, pero que además contribuyan a una formación inicial del maestro en la que escuela y facultades de educación armonicen su trabajo para alcanzar unidad de criterios y propósitos formativos de los futuros educadores.

Así las cosas, el propósito de los aspectos citados consiste en tener una visión compartida para determinar un norte común que beneficie tanto a las personas como al cumplimiento de los propósitos colectivos, encontrar soluciones de manera participativa y priorizar metas con el concurso y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, a través del diálogo que se convierte en el vehículo con el cual se transmiten sentires, propósitos, reflexiones y propuestas elaboradas de manera conjunta y enfocada a propósitos comunes para el equipo de trabajo. Al pensar sistémicamente, se realiza la revisión de problemas y metas de manera conjunta, como parte de una misma estructura (Senge *et al.*, 2002) conformada en este caso por la escuela y los programas formativos de docentes. Los tres procesos mencionados se convierten en un soporte teórico para entender que la escuela y la universidad forman un entramado de acciones y relaciones en las que se requieren visiones de cambio y constante aprendizaje colectivo por tener un objetivo común, que es la formación del ciudadano actual.

Desde este punto de vista, Fullan (2012) también plantea la necesidad de concebir la escuela como espacio para el cambio, máxime las necesidades de la era de la tecnología y la sociedad del conocimiento. Centra su postura en la posibilidad de encontrar el sentido subjetivo y objetivo de modificar las prácticas, realidades y situaciones en los contextos educativos, para llegar a dos procesos: el desarrollo del sentido compartido y la coherencia programática (p. 61) a fin de obtener mejores resultados en los diferentes componentes del sistema. Este autor comparte el planteamiento de Senge *et al.* (2002) de ver la realidad escolar desde una perspectiva sistémica, así como evidenciar que la participación del docente debe ser activa, pese a las innegables tensiones que se ciernen sobre su rol.

Aunque lo anteriormente mencionado se plantea con mayor fuerza en la categoría sobre los programas del capítulo Resultados y discusión, se refuerza el carácter que tiene, sobre el contexto micro o escuela, contar con estos aprendizajes tanto por parte del futuro maestro, como por sus formadores, y a nivel escolar como universitario. Alcanzar este tipo de propósitos contribuye a una mirada más dinámica de la construcción de conocimientos desde las realidades escolares, contando con el aporte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, estas nuevas formas de percibir el entorno escolar, es decir, desde las relaciones personales, la construcción del ambiente escolar y las posibilidades de realizar apuestas conjuntas entre la escuela y la universidad, implican nuevas concepciones sobre los sujetos-maestros y las formas como ellos configuran la identidad de la profesión. Ocurre lo mismo con la escuela, que se convierte en un espacio para formar a los maestros, dadas todas las posibilidades que les plantea para confrontar sus conocimientos y retroalimentar a los programas. Este escenario da sentido a la formación y a la profesión, por esto, las miradas que le posicionan como ambiente de aprendizaje enriquecen la práctica docente a la vez que le otorgan significado social.

3.2. ¿Nuevos sujetos, nuevas escuelas?

Reconocer las dinámicas propias de los ambientes escolares donde las relaciones interpersonales dan permanente cuenta de las fortalezas y necesidades de los miembros de la comunidad educativa, permite al maestro en formación afianzar sus prácticas y reorientar procesos para el cumplimiento de sus objetivos como educador. A continuación se plantea un panorama general de los principales aspectos que caracterizan a los estudiantes en la actualidad, para establecer el referente que sirva de apoyo a los programas de formación inicial docente y su relación con lo que ocurre en la escuela.

Autores como Marcelo (2001), Coll (2010), Vaillant (2005), Rivas (2004) y Perrenoud (2011) y entidades como Unicef (2011), llaman la atención sobre considerar las características que identifican a comunidades, familias y especialmente a niños y jóvenes de la escuela actual para dirigir el trabajo de los maestros. Conocer sus realidades, fortalezas y problemáticas derivadas en parte por su edad, pero también por situaciones

sociales de su entorno, permite preparar un mejor trabajo pedagógico y orientación para la construcción del ambiente escolar (Pérez, 2014).

En este marco, también se hace necesario que los mismos estudiantes escolares se reconozcan como ciudadanos globales, seres históricos que son parte de un entramado social, en el cual su identidad y proyecto de vida son tejidos con la colaboración de sus profesores desde posturas críticas y reflexivas para atender los cambios y saberes que se necesitan para el siglo XXI (Morin, 2001). Esto significa que deben contar con una formación tanto en contenidos como en competencias propios del plan de estudios, como emprendimiento, habilidades para el civismo, construcción de niveles de convivencia concertados, manejo de la emocionalidad, ética, comunicación asertiva, habilidades para la matemática financiera (MEN, 2014a) y pensamiento político, entre otros que describen a los nuevos residentes del mundo y que son en su mayoría manejados en las instituciones escolares como proyectos transversales por todos los docentes (Decreto 1075 de 2015).

Paralelo a estos nuevos aprendizajes, resulta importante que el docente comprenda que se trata de una nueva "generación interactiva" como la llaman Arango, Bringué y Sádaba (2010), definida así por sus nuevas formas de interactuar con las tecnologías (p. 48-ss.), por sus "nuevos estilos de vida, de procesamiento de información, de intercambio, de expresión y de acción" (Pérez, A., 2012, p. 65), y porque manifiestan un cambio en sus "hábitos perceptivos y sus procesos mentales" para el aprendizaje (Blazquez, 2001, p. 8). De igual manera, se precisa que el educador conozca que a la par de estas dinámicas aparecen desventajas sobre los procesos de aprendizaje emocional, social y cognitivo, como la atención dispersa al realizar multitareas, el uso de información fragmentada y sesgada y la aparición de una sobreestimulación que afecta los sentimientos y conductas de los jóvenes (Pérez, A., 2012, p. 68), con lo que pueden caer en una inserción en la cultura del consumismo (Bauman, 2005) o el márquetin tecnológico (Blazquez, 2001, p. 228).

Lo anterior implica grandes retos para la formación del docente por cuanto se hace necesario que los futuros docentes conozcan y dominen el tema, para potenciar sus habilidades y competencias en los contextos digitales propios del presente siglo (Viñals y Cuenca, 2016, p. 103; OCDE, 2013; y Area y Guarro, 2012) para que puedan superar el uso recreativo de la tecnología y desde ella se propicie la interacción y producción con sus

estudiantes (Viñals y Cuenca, 2016, p. 104). También es un llamado a los programas de formación inicial de docentes y a los formadores para comprender que los futuros maestros, por su edad y etapa cronológica, son parte de estas generaciones tecnológicas; por tanto, el formador necesita actualizar sus conocimientos para garantizar el diálogo pertinente con los desempeños del futuro profesor.

Por otra parte, se entiende en este trabajo que el nuevo maestro necesita comprender las actuales formas de constitución de los entornos familiares de los estudiantes y su incidencia en los procesos de aprendizaje. Para ello se adopta la postura de autores como Vaillant (2005), Bas y Pérez (2010) y Delgado (2008), para quienes las relaciones y conformación de los modelos de familia tradicionales han cambiado, lo que conlleva diferentes formas de asumir la formación de los hijos, la cesión de responsabilidades en los profesores, las relaciones con la escuela y la confusión generada en los hijos sobre las pautas normativas que deben seguir. Estas nuevas manifestaciones repercuten en el sentido de la educación y en el trabajo del docente, pues ubican a los maestros fuera del aula de clases para encontrar respuestas, posibilidades de solución, alternativas de trabajo no solo con los estudiantes sino con sus familias, y obligan a los programas a cerrar las posibles brechas existentes con estas realidades de la escuela.

3.3. Un docente para transformar las necesidades de la escuela

Pensar en el perfil de un nuevo docente, que cobre sentido para la sociedad actual, implica una mirada compleja sobre los requerimientos que recaen sobre él por cuanto su acción no solo define su trabajo como profesional, sino que se extiende a la formación de los sujetos que dirigen y accionan el mundo actual, que como se ha mencionado, es global más que local. Lo anterior le plantea al sistema educativo realizar cambios estructurales en todos sus componentes, para romper las políticas que sostienen una educación conservadora, contraria a las expectativas del siglo XXI (Imbernón, 2014, p. 14) y de esta manera, resignificar la identidad y el rol social de los maestros, desde su intervención para el desarrollo de los estudiantes, sus comunidades y los currículos.

En un contexto donde las relaciones se han individualizado por el uso de las tecnologías, se precisa comprender al docente como un sujeto social, que se encuentra tejiendo entramados de relaciones y construcciones con otros, como agentes de cambio

(Pérez, 2014, p. 30). Por ello, se asume la postura de autores como Hargreaves (2003), Carriego (2006), Altet (2008) y Méndez (2013), que lo posicionan como un profesional que construye realidades con el medio circundante, a través del planteamiento de situaciones académicas desde la diversidad para consolidar y conformar redes y equipos de trabajo con liderazgo, como sujetos autónomos, portadores de pensamiento crítico y capaces de interactuar en el contexto con sus múltiples dimensiones, pero también con el mundo globalizado, con lo cual se alimenta un nuevo perfil de docente que transita desde el aula de clases a los diferentes contextos que rodean su escuela, cambiando el rol del reproductor de currículo, a un hacedor del mismo, desde los proyectos educativos institucionales de los colegios.

Por lo anterior, Paquay (2008), Gimeno y Pérez (1999), Oviedo (2009) y Fernández (2007), plantean la necesidad de modificar la visión que se tiene del maestro como funcionario que ejecuta el currículo, con un carácter meramente instrumental, para resaltar su valor creativo y generador de conocimiento. De esta manera, la búsqueda de identidad, el dominio y conocimiento de su profesión, es decir, su identificación como sujeto de saber pedagógico se convierte en una tarea indispensable para reconstruir su valor académico y social en coherencia con el proyecto de ser humano que desea la sociedad actual y con el mejoramiento de la calidad educativa (Vaillant, 2005; Tezanos, 2006; y Paquay, 2008).

Lo anterior indica un nuevo rol del maestro frente a las necesidades de las escuelas hoy, el cual debe ser fortalecido y cimentado desde los programas de formación inicial, puesto que es a través de sus acciones formativas como se logra instaurar una nueva mirada al sujeto docente de cara a las necesidades de las escuelas, pero también con el propósito de ampliar su perfil profesional y con ello la identidad que tiene el mismo maestro sobre sí y su profesión.

En esta búsqueda por modificar las miradas transmisionistas del maestro, del currículo y de las políticas educativas, se ha expresado la necesidad de resaltar la capacidad del docente para desarrollar posturas críticas frente al tema educativo (Avalos, 2000; Rentería, 2004; Zambrano, 2007; Escudero, 2006; y Aguerrondo, 2009). Aún más, Da Silva (2001) dirige la mirada hacia posturas poscríticas donde la participación del maestro en la elaboración del currículo supere nociones tradicionales sobre la educación, en las que se

hace hincapié a conceptos como enseñanza, aprendizaje, metodología, organización, eficacia, planificación y objetivos, para pasar a otros conceptos que en el lenguaje abordan las subjetividades, la alteridad, el discurso, la significación, las representaciones, la multiculturalidad y la identidad, entre varios más (p. 19), propios de las lógicas de la sociedad actual (Camargo y otros, 2008; Gómez y Zemelman, 2005; Campos, 2007; y Rodríguez, 2012).

Con estos referentes, se fija una postura para hallar un marco conceptual que afiance la formación de maestros como sujetos capaces de atender las necesidades educativas de sus estudiantes y transformar las situaciones que se presentan diariamente en motivos de aprendizaje con ellos, para que los currículos estancados cobren vida dentro de dinámicas participativas y novedosas hacia abordajes de las soluciones de las necesidades de las comunidades educativas, que reclaman nuevos roles y acciones de sus docentes como agentes de transformación en las escuelas.

Otros estudios planteados por Sallán (2009) evidencian una demanda hacia los profesores respecto a su capacidad de producir y gestionar el conocimiento con sentido, de manera colectiva, desde las propias problemáticas contextuales y su posterior socialización hacia comunidades académicas que los posicionan en agentes que generen cambios a nivel político y cultural desde la mediación pedagógica y crítica con sus estudiantes (Carriego, 2006, y Gómez y Zemelman, 2005). Por lo anterior, se traza un camino en la concepción del maestro como sujeto activo, que desarrolla los valores necesarios para promover la colegialidad y, con ello, la toma de decisiones para diseñar y poner en marcha programas institucionales desde su realidad próxima, como afirman Meirieu (2004), Tezanos (2006), Vezub (2007), Altet (2008), Unesco (2013a) y González (2012), entendiendo que el futuro docente requiere una formación adecuada para que su trabajo en los contextos escolares supere los abordajes disciplinares y de enseñanza, y de esta manera producir con sus estudiantes formas de conocimiento en las que se vinculen diferentes alternativas y tecnologías en la producción de saber pedagógico.

Ahora bien, dado que, como se ha mencionado, el uso de las tecnologías por el estudiantado se acentúa cada vez más, el maestro necesita aprender de ellas y utilizar esos conocimientos para mediar los procesos en la escuela. Por tanto, se asume la postura de

autores como Salinas (2008), Moreira (2008), Perrenoud (2011), Osollo, Parés y Sayavedra (2011) y Pérez, T. (2012), en el sentido de poner en evidencia la creciente mirada sobre la importancia de formar en la adquisición de competencias tecnológicas a los educadores, aspecto compartido por el mismo Ministerio de Educación Nacional, entidad que sustenta que el docente debe convertirlas en oportunidades de conocimiento colectivo y estrategias para el autoaprendizaje, superando la simple navegabilidad que ofrecen estos sistemas (MEN, 2008).

Alcanzar un perfil que cumpla con estos descriptores requiere del desarrollo y aprendizaje de una serie de capacidades por parte del docente para que, desde el dominio de su saber pedagógico, rescate el sentido del reconocimiento y respeto por el otro —estudiante o colega— en la coconstrucción de realidades (Pérez, 2014). Lo anterior es coherente con la solicitud de acercar el diálogo con los estudiantes, sus familias y su entorno, con la idea de cerrar las brechas comunicacionales entre unos y otros, pero más aún con la urgencia de generar situaciones desde el respeto, el trato personal, el cuidado del otro, la escucha, la reflexión y el discernimiento, que se convierten en parte de su saber pedagógico (Pérez, 2014). La reducción de esta brecha se logra a través de la revisión y renovación de los programas de formación inicial docente a partir de acciones que le lleven a estrechar la comunicación con las realidades contextuales.

Proponer un sujeto maestro que sale del aula de clase porque reconoce que las problemáticas de sus estudiantes superan muchas veces los contenidos, hace que el perfil del docente se defina desde la indagación, la investigación y la toma de posturas críticas con las cuales trabajar lo pedagógico en la escuela. Pero esto también exige estar en permanente aprendizaje, cuestionamiento y reflexión, en la construcción de una identidad e imaginarios como profesionales del sector educativo, como se propone en el capítulo Resultados y discusión.

3.4. Los propósitos de los programas de formación inicial docente (PFID)

Con miras a fortalecer el sentido de la profesión actualmente, en términos de pertinencia y coherencia de los programas de formación inicial de docentes (PFID) con respecto a su relación con la escuela, se exponen algunas tensiones y argumentos de debate que resultan importantes en la búsqueda de un acercamiento con las realidades escolares de

hoy, teniendo en cuenta que como lo plantea la normatividad (Decreto 1075, título 2), es necesario respetar la autonomía institucional de cada universidad y facultad. Así lo reafirma el decano entrevistado "cada facultad de acuerdo a sus intereses (…) va haciendo apuestas (…), se debe aceptar una construcción de lineamientos y se deben hacer lineamientos, pero no buscar currículos y proyectos uniformes porque este es un país diverso" (Decano 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 31 de agosto de 2015). De igual forma, se toma como referencia el Decreto 2450 de 2016 sobre los requerimientos para el registro calificado de los programas de licenciatura en el país.

En este sentido, los siguientes planteamientos se encuentran sustentados desde la postura de algunos autores cuyos aportes robustecen los cuerpos teóricos específicos al respecto y desde las orientaciones de ley en Colombia.

Para organizar la información al respecto, se enuncian en primer lugar algunas tendencias para reflexionar sobre la organización de los programas, el concepto de lo educativo, el sentido de la práctica, el balance entre el componente disciplinar y el disciplinar pedagógico, el lugar que la investigación ocupa en el programa, la alusión a la adquisición de competencias del maestro desde el programa y el direccionamiento hacia la producción del conocimiento. El eje del análisis es la relación entre los programas y las realidades escolares (García, 2006, p. 285), que para la presente investigación constituye un elemento de gran validez, puesto que se trata precisamente de cerrar las brechas que separan la formación de los maestros de las realidades que encuentran en las escuelas.

En el caso colombiano, al revisar las unidades del sistema de formación inicial, se hace preciso tener en cuenta que para el MEN (2013), todos estos programas deben estructurarse de acuerdo con los siguientes campos: formación pedagógica, desde la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el contexto escolar para dicho aprendizaje, la didáctica, el currículo y la evaluación, la formación disciplinaria, la formación científica e investigativa para la innovación, la comprensión y aplicación del saber científico y la formación deontológica y en valores humanos desde la ética del educador, para sus educandos y la convivencia, la tolerancia y la democracia.

También es claro especificar que el marco normativo en el cual se organiza la formación de docentes en Colombia y que guía las propuestas hechas en esta investigación, se encuentra reglamentado desde la Constitución Política de 1991 como norma macro; en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), cuyo capítulo II establece los fines de la formación de educadores, las regulaciones para su profesionalización y el ámbito legal de las instituciones formadoras; en la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) que regula los principios, campos de acción y la organización de los programas de formación universitaria, incluyendo la dirigida a los maestros, y establece las competencias de los organismos del Estado encargados de vigilar y hacer control y seguimiento a los procesos; y en la Ley 1324 de 2009, donde se fijan los parámetros y criterios que posibilitan organizar el sistema de evaluación de calidad de la educación y los requisitos para ella.

A través del Decreto 1075 de 2015, se define el concepto de formación de educadores como "el conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación" (artículo 2.4.2.1.3.1.2.). En él se regula el desarrollo de los programas, se menciona la importancia de incorporarles los procesos de investigación y se reglamenta el acceso al escalafón docente. Por otra parte, en la subsección dos del mismo Decreto, se establecen requisitos para la creación y el funcionamiento de los programas en educación a nivel de pregrado y posgrado y la nomenclatura de los títulos adquiridos, mientras que la sección nueve fundamenta las características específicas de calidad que deben cumplir los programas de formación de maestros. De igual forma, este decreto establece el perfil del educador desde su formación en competencias y las condiciones y características que deben tener los programas de formación superior para obtener el registro calificado.

Por su parte, el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Política (MEN, 2013) presenta los lineamientos que rigen los programas de formación de docentes en las tres modalidades —inicial, avanzada y en servicio—, así como los ejes transversales y unidades de subsistema a través de los cuales se consolida el sistema educativo nacional. En estas normativas se resalta la alusión a una perspectiva de construcción de subjetividades e intersubjetividades del futuro maestro como sujeto de aprendizaje, en desarrollo permanente y como creador de significados, con lo que el

proceso “apunta a una formación integral del educador: desde el ser, el saber, el hacer y el vivir con otros” (MEN, 2013, p. 46). Ratifica también la concepción del docente desde su “condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral” (p. 45), con una proyección profesional y personal que le ve como actor y autor de procesos educativos (Unesco, 2004).

En el Decreto 2450 de 2016 se pone de manifiesto que los programas deben incorporar las tendencias y los avances en materia de formación docente, pero se resalta la perspectiva de los desarrollos específicos en las áreas puntuales del conocimiento de los futuros docentes, esto es, aquellas que se refieren a las disciplinas. No obstante, se hace una referencia importante a la necesidad de incorporar elementos del contexto, como las necesidades sociales y laborales del futuro docente, así como el impacto que su formación tiene sobre el entorno, lo cual se considera valioso para establecer procesos en los que se integren las realidades de la escuela actual.

Lo planteado en las normas implica un avance en las concepciones del maestro, de las acciones en los contextos escolares y de las intenciones pedagógicas de los programas. Sin embargo, todas estas apuestas de política solo cobrarán fuerza si existe un diálogo verdadero entre la universidad y la escuela, de cara a la atención pedagógica de las realidades que en ella se encuentran, para lo cual resulta necesario hacer adecuaciones desde la misma Ley General de Educación hacia estos fines.

Algunos estudiosos del tema plantean que la formación inicial de maestros debe organizarse con referencia a una serie de dimensiones que le permitan direccionar sus propósitos. Así, para Aguerrondo (2004), estas contemplan aspectos como el político, el ideológico, el económico y el técnico–pedagógico. Flores (1995) resalta la alusión a componentes antropológicos, teleológicos y metodológicos. Ferry (en Marcelo, 1995) la precisa desde unos propósitos más abarcadores, resaltando su valor como profesión —desestimando una formación esencialmente técnica— desde la armonización entre formación académica y pedagógica y, finalmente, desde un “isomorfismo” por tratarse de una formación dirigida a formadores (p. 9). Para Camargo *et al.* (2007, p. 124) y Escudero (2006, p. 26), se resaltan las perspectivas humanistas, sociales y fundamentadas para la

transformación de realidades y de la calidad de la educación en relación con el estudiante, sus aprendizajes y necesidades.

En términos de la investigación y de acuerdo con la percepción de los entrevistados, esta formación debe enfocarse desde la información que los contextos escolares le asignan al proceso formativo de los niños y jóvenes, pero también al de los maestros. Esto quiere decir que es a través de vincular el contexto a los programas como se puede dar sentido y pertinencia a la profesión de enseñar, de manera que los docentes direccionan sus prácticas con situaciones concretas que desbordan lo teórico y que les permiten hacer nuevas construcciones que terminan enriqueciendo de nuevo los programas y su trabajo profesional.

Por lo anterior se retoma a García (2006, p. 285), quien propone cuatro modelos según la primacía de uno de los siguientes ejes: el saber académico, el tecnológico, el práctico y los problemas práctico-críticos como alternativa. Así mismo, Imbernon (2006) alerta sobre el significado que la formación tiene para cumplir con objetivos como formar para la "construcción de sociedades más justas y equitativas" (p. 238), donde el educador se convierte en agente movilizador de propósitos y cobra sentido como sujeto de saber pedagógico (Martínez y Unda, s.f.). Sin embargo, lo que se resalta en estos abordajes es la visión de proceso, que implica movimiento, cambio y ajuste, como plantean González *et al.* (2012) al referirse a la posibilidad de dirigir el programa para construir y deconstruir la identidad profesional del maestro en una sociedad cambiante, que exige nuevas perspectivas y perfiles del mismo. Por ello la necesidad de entender su formación como un proceso individual, pero también colectivo y cultural (Gadamer, 1991, en Méndez, 2013), hacia nuevas concepciones desde las realidades que encuentra en el ambiente escolar y de las cuales los maestros en ejercicio ayudan a obtener la mejor información sobre necesidades, falencias, oportunidades y fortalezas.

3.4.1. La concepción de lo educativo

De acuerdo con Aguerrondo (2009), los acelerados cambios de las dinámicas sociales en muchos casos "desconocen los últimos desarrollos de la epistemología que están redefiniendo hoy el conocimiento en los ámbitos de la discusión académica", por lo cual se

espera que tanto los sistemas educativos como las reformas que de estos se derivan, se fundamenten en modelos de conocimiento propios para las realidades actuales (p. 5). Por esto, los programas deben migrar de enfoques epistemológicos empírico-analíticos, centrados en la racionalidad técnica, que reproducen modelos tradicionales de la escuela, el aprendizaje y el trabajo docente (Mora, 2004), hacia otros orientados a la construcción social de las realidades desde dimensiones histórico-sociales, que buscan la interrelación entre sujetos y el rescate de lo intersubjetivo (Marcelo, 2001; Rentería, 2004; Gómez y Zemelman, 2005; y Zabalza, 2006).

De igual forma, se presentan abordajes que invitan a implementar aproximaciones epistemológicas interdisciplinares (Méndez, 2013), para aportar desde diferentes referentes al trabajo de la diversidad de poblaciones convergentes en la escuela. En esta perspectiva cobra sentido la comprensión de la realidad como proceso en permanente organización, la necesidad de actuar hacia la búsqueda y estructuración de las relaciones con el contexto y el fomento a la ruptura de límites teóricos, como propone Zabalza (2013).

Dado que lo anterior supone la incorporación de abordajes interdisciplinares por cuenta de los maestros, se precisa que estos desde su formación inicial logren desarrollar competencias en este sentido, de manera que al momento de hallar los espacios en el contexto escolar puedan generar mayor diálogo con sus compañeros colegas, que acerquen de manera pertinente el conocimiento al estudiantado. Esto implica que tal tipo de acciones se debe forjar desde los procesos al interior de la facultad, de manera que no se convierta en un aporte teórico, sino que sea comprendido por el futuro docente como un modelo a seguir desde los modelos del mismo programa.

Empero, igual de importante que la formación interdisciplinar es la apropiación de la fundamentación conceptual acompañada del sentido social que identifica y da significado a la profesión docente. Desde este punto de vista, Esteve (2009) propone cuatro tareas para ser enseñadas desde la formación inicial: perfilar la propia identidad profesional, entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación, organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable y adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento de los alumnos (Esteve, 2009, pp. 20-22).

De estos procesos propuestos por Esteve (2009) se resaltan los dos primeros como una acción que pone al maestro en tránsito entre el aula y el contexto escolar, lo cual se espera como parte de un perfil que transforme la escuela de ayer a la escuela que se requiere hoy, puesto que evidencia un desarrollo de capacidades y competencias con las cuales realizar planteamientos, producciones y construcciones colectivas con sus compañeros colegas, lo que le da una mirada más compleja a su función dentro de los esquemas sociales.

Se resalta entonces la necesaria discusión sobre lo que representa formar maestros que sean portadores de saber pedagógico para que actúen frente a las realidades de los contextos, de manera que el conocimiento que es impartido en la clase no quede en el vacío, sino que, por el contrario, se convierta en un motivante para que el estudiantado logre una mayor significación de los contenidos reglamentarios.

3.4.2. El sentido de la práctica

La relación entre la teoría y la práctica, que ha sido objeto de múltiples miradas por parte de los teóricos (Martínez, 2012), obliga a hacer abordajes estructurales donde las relaciones entre los dos componentes confluyan para comprender que no se trata de procesos aislados sino de un entramado de acciones que se interrelacionan entre sí, mediados por una acción que cobra gran importancia como es la reflexión. Hacer esta alusión en los proyectos curriculares evoca el concepto *practicum* que para Zabalza (2006, p. 312) consiste en la "concepción, planificación y desarrollo de los programas de prácticas en escuelas", que evidencian las intenciones del currículum en la formación de los profesores, según el peso que se otorgue al componente práctico dentro del programa (Altet, 2008; Perrenoud, 2007; Rodríguez, 2007; y Martínez, 2012).

Al intentar poner el rol del maestro en un tránsito entre el aula de clases y el contexto escolar, es valioso entender que este sistema de prácticas supera la didáctica y le permite al futuro docente conocer otros ámbitos de desempeño profesional, como el rol directivo, las redes locales de educación, la universidad, ONG, comunidades, entre otros espacios donde su labor pueda generar transformaciones a partir de su saber pedagógico.

Bajo una mirada tradicional, se plantean dos grandes tendencias de organización desde la temporalidad en el programa: una sesga la mirada a sostener mayor peso en los fundamentos teóricos y académicos, dejándola al final de la formación, como ha sucedido en la mayor parte de los países de América Latina (Vaillant, 2013) y es de corte tradicionalista (Picco y Coscarelli, 2011); la otra da importancia a la práctica como punto de partida y reflexión del contexto (Altet, 2008), se parte de lo práctico para luego realizar explicaciones desde lo teórico (Picco y Coscarelli, 2011) y se han forjado como tendencia en la región (Jurado y Sánchez, 2001, p. 158). Pero inclinarse por una de estas tendencias desestima la concepción de complejidad del fenómeno, mostrándolo de manera fragmentada y en relación de oposición entre sus partes, desvirtuando su criterio de unidad, cuyos elementos no es posible observar de manera aislada como plantean Barragán (2013) y Méndez (2013).

En respuesta, se focaliza la mirada desde posturas integradoras en las que el peso entre los dos componentes se equilibra y se busca una estrecha reciprocidad (Aguerrondo, 2002, y Picco y Coscarelli, 2011), fundamentada a partir de la acción reflexiva (Perrenoud, 2007, y Martínez, 2012). Shön (1992) hace un planteamiento complejo de la situación, al argumentar que la práctica no adquiere valor por sí misma, sino que se complementa con varios factores asociados: la necesaria acción reflexiva por parte del profesional que la ejecuta, para darle sentido. A lo anterior se suma una fundamentación teórica ligada a elementos éticos, metodológicos y políticos, entre otros propios de su preparación, experiencia individual y la acción de diálogo tutoriada (p. 10), con la que le es posible iniciarse en lo que este autor llama la tradición de la profesión (p. 28). Además, plantea la presencia de tres "zonas indeterminadas": la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que son contrarias a las acciones derivadas del paradigma de la racionalidad técnica y se consideran pertinentes en esta investigación.

Sin embargo, se recalca que el valor de la práctica no se adquiere por el momento en el que se inicia dentro de la carrera docente, sino por la incidencia que esta tiene para el aprendizaje del futuro docente, quien será el encargado de realizar las transformaciones en la escuela. Las miradas equilibradoras fundamentan y dan sentido al ejercicio del docente, quien a través de la experiencia replantea, cuestiona y fundamenta sus aprendizajes

teóricos, desde las realidades que los contextos le están presentando. Aunque no se precise el momento de inicio, sí cabe resaltar que la profundidad y el sentido que tenga la práctica debe ser extenso, porque las complejidades contextuales así lo demandan.

Es en esta vía, que Escudero (2003) recoge el concepto expuesto por Shulman (en Escudero, 2003), al cual denominó conocimiento didáctico del contenido, para expresar que con los contenidos disciplinares, pedagógicos y con el conocimiento práctico, adquirido en dependencia del contexto, el maestro construye un saber que le es propio y que no se encuentra disponible a modo de asignatura (p. 108). Esta noción en la presente investigación adquiere sentido en cuanto a que es a través del aprendizaje adquirido en las prácticas contextuales, como el estudiante-docente adquiere el significado de su ejercicio profesional. En esta vía, se advierte una coherencia con los planteamientos de Barragán (2013), quien menciona que es a través de la práctica pedagógica como se conciben "las intencionalidades del ejercicio docente, que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política" (p. 56).

Barragán fundamenta esta idea en los conceptos aristotélicos *tejne* (razonamiento técnico, técnica), *phrónesis* (razonamiento práctico, prudencia), *poiesis* (acción material) y *praxis* (hacer algo, que socialmente toma importancia especial por su referencia a lo valioso) (p. 59). En otras palabras, el autor concluye que la técnica por sí sola no tiene valor si se vincula a la simple acción material, por lo que requeriría de otros componentes como la prudencia, la preparación y la organización para ello (p. 57). La práctica pedagógica, en consecuencia, supera el dominio de técnicas para enseñar y abarca las intenciones del profesor en acciones que involucran lo moral, lo político y lo ético (Barragán, 2013, p. 57).

Es necesario tener en cuenta que esta situación no necesariamente ocurre en la realidad, puesto que los tiempos de práctica y las retroalimentaciones que se hacen sobre ella no logran transformaciones de fondo en los programas formativos, puesto que los cambios en los seminarios de práctica siguen siendo lentos y poco transformadores de las dinámicas metodológicas de los programas, como se aprecia en los resultados de la investigación.

En las propuestas de Freire (2010) se aprecia que, para él, el docente debe animarse a tomar distancia entre la propia práctica y el plano teórico, para aprehender el saber propio de la misma desde su razón de ser, desde el acto de pensarla y pensarse en ella para comprender a los estudiantes, su vida cotidiana y sus formas de aprendizaje, en las condiciones que su contexto cultural le comunican (pp. 127-128). Esta forma de relacionar lo contextual con lo práctico disminuye la presión por confrontar permanentemente la teoría y así dar paso a una construcción propia desde lo real. Esta confrontación entre lo conocido y lo realizado le permite, como plantea Tezanos (2006, p. 27), indagar "sobre la posibilidad de generar un proceso de reflexión permanente acerca del oficio de enseñar".

Desde esta perspectiva se afianza que el sentido de la práctica propuesto por Shön, la deja fuera de una acción sin sentido y le otorga el carácter reflexivo con significado para el profesional que la ejecuta. Algo similar se retoma de Gimeno (1995), quien refuerza la acción del maestro desde el valor que el currículo le agrega al contexto como elemento constitutivo de significación de la praxis y de la selección cultural de contenidos para determinada comunidad. Pero, además la acción del docente adquiere la condición de construcción social, en condiciones determinadas sobre las cuales gravitan todas las prácticas pedagógicas (p. 30), eliminando así la concepción de "mero desarrollador de currículo" (p. 200) y convirtiéndolo en "constructor de sus aprendizajes en interacción con sus pares y con los otros mediadores sociales" (Jurado y Sánchez, 2001, p. 156).

A lo anterior cabe agregar el carácter histórico de la práctica en los sujetos a través de un sostenimiento mutuo entre el pensar y el hacer (Pogré, 2012, p. 49), lo cual indica que los espacios de práctica no deben ser vistos como requisito dentro del programa, sino que han de convertirse en elementos a través de los cuales gire la acción formativa del futuro maestro. Esto se logra siempre y cuando se dé la acción reflexiva; de lo contrario, sería una acción rutinaria e instrumentalista dentro del mismo programa. Con lo anterior se pretende resaltar que para el futuro docente adquiere gran importancia reflexionar sobre lo que ocurre en los contextos, las posibilidades de trabajo que le plantea, la necesidad de buscar nuevos aprendizajes complementarios que le ayuden en determinadas situaciones, la importancia de buscar el trabajo con sus colegas y retroalimentar los programas. Por esto

los formadores deben también estar en permanente disposición para comprender que la práctica no es asunto de una asignatura sino de todas.

Reconocer la práctica desde la relación con el contexto en los programas de formación inicial elimina la tensión generada por el desconocimiento del mundo escolar en los profesores practicantes y noveles, que se refleja en los resultados, en la adaptación al medio escolar, en la identidad con la profesión (Azarate y Cuesta, 2005; Marcelo, 2008; Cornejo, 2008; y Flores, 2008), así como en los resultados de calidad de la educación (OCDE, 2005). Según estos autores, los primeros años del comienzo de la carrera docente son fundamentales para afianzar el futuro desarrollo profesional del educador y es en ese tiempo cuando se produce el primer encuentro entre la teoría y la realidad del aula, entre la vocación y las exigencias diarias en la relación maestro–estudiante, y es el paso de docente-estudiante a docente-profesional, inmerso en una cultura institucional que puede potenciar o inhibir su desarrollo personal y de carrera. Lo que Veenman (1984) denominó el "Reality Shock" o choque con la realidad, producido precisamente por las tensiones que se generan en el profesor por su inserción al mundo laboral escolar para el que no está preparado (p. 148).

Sin embargo, la práctica puede constituirse en un momento para que los fundamentos teóricos cobren sentido, se pueda cuestionar y reflexionar sobre lo que ocurre en la escuela sin la presión de ser el docente titular y utilizar su problemática para elaborar nuevos modelos de abordaje, en el que los profesores tutores ayuden a los maestros-estudiantes a contextualizar/descontextualizar/recontextualizar, para movilizar el aprendizaje y situarlo en contextos diferentes (Meirieu, 2004; Pogré, 2012; y Yepes, 2009). En este sentido, Elmore (2010, p. 11) destaca un proceso de seguimiento y monitoreo con el cual formular acciones de mejoramiento para luego "analizar de qué manera la práctica pedagógica se traduce en aprendizaje en determinados contextos escolares" (p. 12). Por lo anterior, resulta necesario entender que, como plantean Guyot (2008) y Achilli (2000) (en Pogré, 2012), tanto la institución escolar como el sistema educativo en general también conforman el espacio para la práctica de los maestros (p. 49). Se proponen, entonces, prácticas que sean vinculantes con los contextos, de manera que el futuro docente pueda transformar una visión fragmentada que le da el aula en una visión más totalizadora y abarcadora de lo

educativo, pero también que las prácticas le posibiliten pasar de la acción pedagógica a la reflexión pedagógica, a partir de la vivencia en diferentes escenarios en los que pueda realizarla.

3.4.3. La relación entre lo disciplinar específico y lo disciplinar pedagógico

Para introducir el tema se hace necesario hacer la distinción entre estos dos componentes. El disciplinar específico es aquel referido al desarrollo del énfasis de los programas en un área del conocimiento, bien sea de las matemáticas, la comunicación, las ciencias sociales o las ciencias naturales, entre otros (Decreto 1075 de 2015, artículo 2.4.2.1.3.2.5.). Por su parte, el componente disciplinar pedagógico es el referido a "los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad" (Decreto 1075 de 2015, Artículo 2.4.2.1.3.2.5.), entendiendo que la pedagogía se considera una disciplina, como bien lo manifiestan teóricos como Zuluaga *et al.* (2003) y el documento de Lineamiento de Formación de Maestros (MEN, 2013, p. 134).

Aunque existen fuertes modelos de programas formativos de maestros que otorgan mayor peso a la formación disciplinar sobre la pedagógica, es decir, modelos perennialistas (Yepes, 2009), surge la necesidad de resaltar este último componente como el eje a través del cual se logra una mejor aproximación a la contextualización de dimensiones éticas críticas y sociales por la acción de los maestros (p. 67), pero también de una manera dialógica en la que el docente requiere alimentar y realimentarse a sí mismo, no solo para producir un conocimiento, sino para ayudar a la construcción de sociedades (Vargas, 2005, p. 3; Avalos, 2005; y Pogré, 2004). En la reflexión sobre la relación entre los contextos escolares y las necesidades de formación inicial de maestros, el segundo componente mencionado adquiere un valor significativo, toda vez que se trata de potenciar el valor que tiene la profesión desde los abordajes pedagógicos de estas realidades que hace el profesor. A través de esos abordajes pedagógicos proyecta su saber en función de la construcción de conocimiento situado.

Para Avalos (2005), la distancia entre la formación especializada (por disciplinas específicas) y la formación disciplinar pedagógica, evidenciada en especial en los programas para profesores de secundaria, tiene para el proceso formativo en las instituciones escolares, efectos adversos como el de acumular muchos conocimientos sin procesar, lo que repercute en nociones quebrantadas y poco organizadas para los estudiantes. No obstante, se hace el llamado a continuar la visión de "inseparabilidad" entre los dos componentes, como proponen Cardelli y Duhalde (2001, p. 7).

Esta situación confronta a los docentes en cuanto a sus conocimientos, puesto que enfrentarse con las realidades de la cotidianidad, que desborda los aprendizajes teóricos y disciplinares aprendidos en clase, motiva la reproducción de clases sin la acción reflexiva que se mencionó anteriormente y conlleva a que se desaprovechen los momentos de quiebre y ruptura en la escuela como posibilidades de aprendizaje. De la misma forma, la extensa formación disciplinar fomentada en los programas limita al maestro al trabajo del aula, lo cual —cabe insistir— debe ser modificado para ponerlo en tránsito entre lo que ocurre en el aula con lo que pasa en el contexto escolar ampliado.

3.4.4. La investigación en la formación

Integrar los componentes teórico, práctico e investigativo constituye una tarea urgente en los programas de las licenciaturas para que el docente-estudiante encuentre herramientas que le permitan atender de manera profesional las múltiples situaciones que se le presentan. A partir de esta triada el futuro docente confronta sus conocimientos y los pone en diálogo con las realidades de la escuela, para desde ahí elaborar conocimiento que se convierte en su saber pedagógico, aspecto que constituye un elemento identitario del maestro en el presente. De acuerdo con la Unesco (2006), son varios los momentos en que se dan los procesos investigativos en los programas de formación de maestros: por una parte, como una asignatura en el currículo para formarlos como investigadores; por otra, como proceso para mejorar su cátedra; y finalmente, como componente didáctico para formar a los educadores (pág. 39). Los tres ejes revisten importancia y relevancia para acentuar su carácter indispensable en la relación planteada para acercar las realidades contextuales a la formación y para que el educador deje de ser el objeto de otras investigaciones y se convierta en el propio investigador (Elliot, 1990).

Briones (1993) resalta que los maestros tienen la urgencia de resolver inquietudes y dudas derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus relaciones entre pares, estudiantes y familias, pero esta necesidad no es reducida al trabajo de la didáctica o al aprendizaje, sino que abarca sus expectativas desde un afán de conocer lo teórico y la posibilidad de explicar y enriquecer su práctica, como lo plantea Méndez (2013). Por esto, para Briones (1993, pp. 11-13) es ineludible sustentar la doble capacidad del educador para leer comprensivamente otros informes de investigación, pero también para formularlos por sí mismo. Esta distinción se ratifica en Camargo (2008), tras su invitación a superar miradas que asumen al maestro como incapaz de reconocer los procesos investigativos derivados de la falta de formación al respecto, y en el MEN (2013), que hace alusión a fundamentar la investigación como uno de los ejes estructurantes que otorgan sentido desde la reflexión y la problematización del contexto hacia lo educativo, epistemológico y ontológico de la profesión.

Es posible que esta situación se deba a que en los programas formativos de maestros, el énfasis en la investigación se encuentra en los aprendizajes dirigidos a los proyectos de grado, por lo que se deja en un lugar posterior la formación como investigadores de las cotidianidades. Para hacer transformaciones en las escuelas, se necesita que el docente cuente con suficiencia investigativa que le lleve a cuestionar, indagar, buscar respuestas y establecer líneas de acción frente a los acontecimientos que desbordan su conocimiento teórico y que pueden ayudar en la producción de su saber pedagógico.

Esto lleva a asumir la postura de autores como Kincheloe (2001), Aravena y Zúñiga (2011), Boéssio y da Cunha (2011) y Hargreaves (2003), para quienes es claro reiterar y acentuar los programas en estos procesos, con miras a transformar el rol técnico del maestro en uno que propicie la conformación de comunidades de aprendizaje, lo que redunda en la mejora de la calidad de la educación. Esto se traduce en que el docente no solo aprende sobre su acción de enseñar, sino que, a través de la investigación, puede conocer más a profundidad los resultados de su acción pedagógica y su relación con las tensiones sociales que le rodean (Kincheloe, 2001, p. 245), como se precisa en la presente investigación.

No obstante, la esencia del aprendizaje investigativo en los programas tiene que ver con el cómo se armonizan los procesos desde las prácticas, de manera que se logre dar un sentido a lo que el futuro docente aprende y vivencia de las realidades escolares y en la teoría, para que pueda confrontar su conocimiento con lo que encuentra en el aula y la escuela. Así mismo, el significado de la investigación también debe permear los programas, el trabajo de los formadores y los pénsum, para que haya mayor diálogo entre los espacios formativos.

3.4.5. La formación en competencias

La formación basada en competencias se ha perfilado como una tendencia de la globalización y la sociedad del conocimiento, que replicó en el sistema educativo por su alusión a la organización en relación con el trabajo y la inserción en el mundo laboral de los estudiantes (Ruiz, en Barraza, 2007; y Braslavsky, en Unesco, 2006). El tema ha suscitado innumerables controversias acerca de su uso en el ámbito educativo, especialmente por el debate existente sobre el concepto de eficiencia y eficacia en la educación formal (Aguerrondo, 2009). No obstante, tanto los PFID como el mismo lineamiento del Ministerio (MEN, 2013), formulan los perfiles del maestro egresado a partir de su desarrollo en el contexto social, cultural y pedagógico. De igual forma, los estándares curriculares para la educación básica y media en Colombia, se encuentran orientados desde esta perspectiva (MEN, 2006).

Entre las tendencias sobre el tema, se resalta la de Unesco (2006), que alude al concepto de competencia como el conjunto compuesto de “conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber estar)” (p. 30) que, al ser vinculado a los procesos educativo y productivo, le permiten al individuo llegar a realizar las transformaciones necesarias para su desempeño en el mundo actual. En complemento, se presentan enfoques como el socio-formativo de Tobón (2010), que se apoyan en la mirada de complejidad propuesta por Morin (2000) y desde el cual se direcciona al docente a integrar dinámicas personales, sociales y contextuales, de manera que se ponga en evidencia una relación que vincule lo individual y lo cultural (p. 42). Este tipo de abordaje es el que se referencia para esta investigación porque acerca el ambiente escolar desde las

individualidades del estudiante y del educador para que juntos puedan transformar o reafirmar sus prácticas culturales y aportar, a su vez, construcción de la ciudadanía global.

A lo anterior se incorpora el concepto planteado por Perrenoud (2004) en el sentido de admitir que el maestro necesita unas competencias pensadas en coherencia con su nuevo rol actual (p. 9). Estas son referidas a capacidades para movilizar diversos recursos (teóricos, metodológicos, cognitivos, actitudinales, motores, etcétera), representados en esquemas mentales complejos que se alimentan de la experiencia del sujeto en cada situación vivida a través de la práctica y que le permiten determinar las acciones a llevar a cabo según sea el caso (p. 11). No obstante, mientras la formación inicial siga siendo dirigida por los formadores a manera de exposición oral frontal (Vaillant, 2005, p. 28), conceptual, centrada en el conocimiento de las doctrinas y teorías pedagógicas y curriculares, sin que permitan la adquisición directa de las competencias en el futuro maestro, se continuarán presentando serios vacíos frente a lo solicitado en los estándares curriculares del MEN (2006) en la escuela, puesto que el docente seguirá repitiendo aquellos modelos que reflejan un aprendizaje memorístico, repetitivo y vacío de los educandos (Yepes, 2009, p. 40).

Tezanos (2011) explica en este sentido que las respuestas a las demandas al maestro y a la escuela se encuentran estrechamente vinculadas con la manera en que se forma al profesorado, debido a que los maestros mismos son los responsables de la construcción del saber pedagógico que "identifica, determina y da sentido y significado al "oficio de enseñar" (p. 25) desde lo demandado no solo por la normativa, sino por el contexto social. Autores como Gómez y Guerra (2012), Rodríguez (1999), López y Basto (2010) y González (2011), también se apoyan en el fenómeno acuñado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) denominado la teoría de las "teorías implícitas" y referido a la implantación de un sistema de creencias, ideas y preconceptos en los docentes, que parten de los referentes que ellos han tenido desde su relación con quienes fueron sus educadores (Gómez y Guerra, 2012, p. 27).

En otras palabras, de acuerdo con estos autores, los maestros tienden a reproducir los modelos de enseñanza con los que fueron formados, que en la gran mayoría obedecen a esquemas tradicionales. Según esta teoría, los maestros, por traer un largo trayecto de

relación con el ejercicio docente, primero como estudiantes y luego como profesores, tienden a repetir las estrategias de enseñanza con las que han sido formados, activando "representaciones encarnadas, situadas y específicas de dominio" (Izarra, 2008, p. 6) en sus prácticas, motivo por el cual se hace necesaria una práctica que les permita reflexionar de manera colectiva, es decir, con sus compañeros en formación y también con sus formadores, para que si en los colegios donde realizan sus prácticas se trabaja desde las competencias, estas adquieran el sentido esperado y no se queden en el plano teórico. Este tema resulta pertinente en la presente investigación porque resalta el sentido que tiene el formador de formadores en la adquisición de la identidad y la transposición de presaberes a los futuros docentes, así como en la vinculación que hace con las realidades escolares.

Pero lo anterior también es un reflejo de la necesidad de ubicar las competencias no solo desde un saber hacer en el contexto específico, para resolver problemas o situaciones adecuadamente, sino que promueve la importancia de utilizar esas capacidades personales y profesionales partiendo de una postura reflexionada en articulación con el conocimiento e igualmente con una mirada ética frente al actuar (Esteve, O., 2009)

De otra parte, Barragán (2013) plantea cinco características o "dominios" que permiten asumir de manera crítica la práctica del docente y que entran en conversación con las competencias. Estos son: dominio de las concepciones sobre humanidad, dominio de las acciones que lo identifican como profesor, dominio de sus horizontes práxicos, técnicos y poiéticos, dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas y dominio de conocimientos disciplinares. (pp. 58-60). Se resalta en ellos la intención de contar con un profesional docente cuya acción se teja no solo en el conocimiento disciplinar, sino en su fundamentación como ser humano perteneciente y actuante frente al contexto porque se encuentra en capacidad de transformarlo.

Un tema que acrecienta el debate planteado tiene que ver con la creciente tendencia a consolidar redes o comunidades de aprendizaje por parte de grupos académicos con la finalidad de gestionar, producir y socializar el conocimiento, bien sea de manera presencial o virtual (Sallán, 2006, y Marcelo, 2001). Esta tendencia, que no es exclusiva de los grupos de investigación, busca instalarse en los entornos escolares y para ello se requiere de maestros con competencias que les posibiliten pertenecer a estos grupos, con disposición

para trabajar en equipo y desarrollar habilidades de trabajo cooperativo para ampliar sus repertorios profesionales y avanzar en su carrera docente (Hargreaves, 2003; Rivas, 2004; y Meirieu, 2004).

Esta postura aporta a los planteamientos de formar a los futuros docentes desde la relación con el contexto escolar, puesto que se requiere vencer miradas individualistas del maestro que soluciona las problemáticas de manera aislada. Por el contrario, con miradas desde las comunidades de aprendizaje se abre la posibilidad de construir el saber pedagógico con varios colegas, que aportan desde su conocimiento interdisciplinar y experiencia a la elaboración de nuevos conocimientos que tienen sustento en las cotidianidades contextuales

Con todo, se precisa de hacer una "reconversión" del profesional (Bolívar, 2006, p. 133), puesto que las condiciones de la escuela han cambiado y su formación inicial no le está otorgando las capacidades y saberes para responder a las exigencias y funciones de la sociedad actual (Bolívar, 2006, p. 133). Al entrar en contacto con nuevas y diferentes tareas y responsabilidades, la formación de base que recibió el docente se altera y genera crisis que transforman su sentido como sujeto de saberes académicos, pedagógicos, sociales y culturales. Un maestro, que es formado para cumplir con una misión social tan importante para los contextos sociales, requiere una formación inicial que lo ponga a la altura de los desafíos actuales, con los cuales imprima un carácter transformador, crítico y creador.

Por tanto, se adoptan elementos de las posturas mencionadas en complemento al concepto de competencia, puesto que amplían su finalidad y resaltan las condiciones y relaciones que el contexto escolar demanda para un profesional idóneo.

3.4.6. El rol de los formadores de maestros

Autores como Avalos (2005), Vaillant (2002 y 2005) y Gómez (2005), llaman la atención sobre la importante labor que cumplen los formadores de maestros. El tema se complejiza por cuanto uno de los requisitos más importantes para vincularlos a la academia sigue siendo el saber disciplinar específico, es decir, el centrado en los contenidos de la materia o tema a enseñar (Vaillant, 2005 p. 35). Muchos programas de formación inicial cuentan con profesionales eruditos en una disciplina o expertos con estudios incluso

doctorales, que conocen muy bien el tema, pero que desconocen las realidades de los contextos escolares, lo cual genera una imposibilidad de trasladar los temas al trabajo, con lo que se refuerza en las licenciaturas una formación frontal y descontextualizada a los futuros maestros.

Aunque este aspecto le agrega profundidad al contenido, le resta importancia al trabajo reflexivo y crítico ofrecido desde el componente pedagógico contextual, puesto que el maestro adquiere un cuerpo teórico importante, pero no obtiene el fundamento didáctico y específico que le proporciona una de las dimensiones de su labor docente, como lo es la enseñanza, o la relación con el conocimiento. No obstante, en este asunto, el país ha tenido un avance significativo por cuanto mediante la Resolución 2041 de 2016, el Ministerio de Educación introduce el tema, regulando que mínimo el 30% de los formadores de maestros deben tener experiencia en el trabajo en aulas escolares, lo que otorga mayor sentido y pertinencia a su labor.

Se propone entonces revisar en los programas, los referentes epistemológicos y los conceptos previos sobre la enseñanza que traen los formadores para evitar la reproducción de prácticas tradicionales, las cuales vienen a profundizar lo que se ha denominado como currículo oculto (Gimeno, 1995, p. 218) y que repercute en las concepciones curriculares del futuro profesor. Por esto se hace preciso observar posturas como la de García (2015, p. 103), Zabalza (2013, p. 68), y Jarauta y Medina (2009), quienes plantean una serie de competencias que debe evidenciar el formador de formadores desde dimensiones como las ciencias de la educación, el alumnado, el docente, la innovación educativa a través del contacto con el trabajo docente, con su formación específica y con los métodos a utilizar en la enseñanza.

Para finalizar este capítulo, cabe resaltar la necesidad de construir programas de formación inicial que contengan miradas y abordajes interdisciplinares y complejos de los diferentes componentes del sistema educativo. No obstante, utilizando la idea de Tedesco (2002), esperar un maestro que realice de todo es tan contradictorio como imposible. Sin embargo, es pertinente tener en cuenta que la formación inicial no permite abarcar de modo cabal todos estos contextos; por tanto, el maestro necesitará tiempo de práctica para aprender a solucionar las situaciones (Avalos, 2005).

Se precisa entonces comprender que los formadores contribuyen no solo a la transmisión del conocimiento teórico y metodológico en la formación de los futuros docentes, sino también en la impronta que generan en ellos, la identidad del maestro, el modelo a seguir. Por eso los programas deben fortalecer acciones que robustezcan la función que cumplen los formadores para contar con el profesorado que se requiere en la actualidad. Sin embargo, se convierte en una tarea potenciar el rol que cumplen los maestros en ejercicio, quienes guían las prácticas de los maestros en formación, puesto que ellos también se convierten en formadores del contexto escolar, y sus conocimientos y experiencias son valiosos para otorgar sentido y contrastar los planteamientos teóricos que aprenden en la universidad, ya que ellos guían el trabajo en el contexto.

Por último, se hace necesario comprender que la relación entre la formación que reciben los futuros docentes y los contextos es cada vez más relevante desde el sentido que se le otorga. Es menester migrar de enfoques fundamentados en las teorías que poco o nada aportan al trabajo del maestro, hacia otras que le permitan hacer confrontaciones argumentadas para mejorar el trabajo con los niños y jóvenes en los colegios. De igual forma, se precisa que el rol del maestro supera lo disciplinar y pone al docente en tránsito entre su aula de clase y el contexto, puesto que en ambos escenarios se precisa de su trabajo como sujeto de saber pedagógico.

Capítulo 4.

Resultados y discusión

Para diseñar un referente teórico con el cual fortalecer los programas de formación inicial de maestros desde las perspectivas de los contextos escolares actuales, se realizó un proceso de triangulación teórica y empírica con la información recolectada y analizada siguiendo el diseño metodológico de la teoría fundamentada propuesto por Strauss y Corbin (2012). En esta labor se buscó resaltar la voz de los participantes como un elemento importante para develar los significados y sentidos que tiene para ellos el fenómeno.

Con esta premisa, se organizó el esquema interpretativo en tres grandes categorías que representan los principales retos que deben asumir los programas de formación inicial de maestros para transformar las prácticas escolares en la escuela como se requiere en la actualidad. Estos son: Reconocer que el contexto escolar es un escenario de sentido en la formación inicial de docentes, el segundo se denominó Resignificar el sentido de la profesión y el tercero, Disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad. El último reto es considerado como la categoría principal porque recoge elementos de los dos primeros.

Cada una de estas categorías se encuentra conformada por subcategorías que la robustecen y permiten apoyar el cuerpo conceptual emergente. Estas a su vez se desarrollan a través de la incorporación de sus principales propiedades o características que las definen y dan significado, y han sido elaboradas teniendo en cuenta algunas dimensiones que permiten evidenciar las especificaciones y variaciones en apoyo al constructo presentado. La Figura 6 representa el esquema interpretativo trazado.

Figura 6. Relación categorial que conforma el capítulo Resultados y discusión

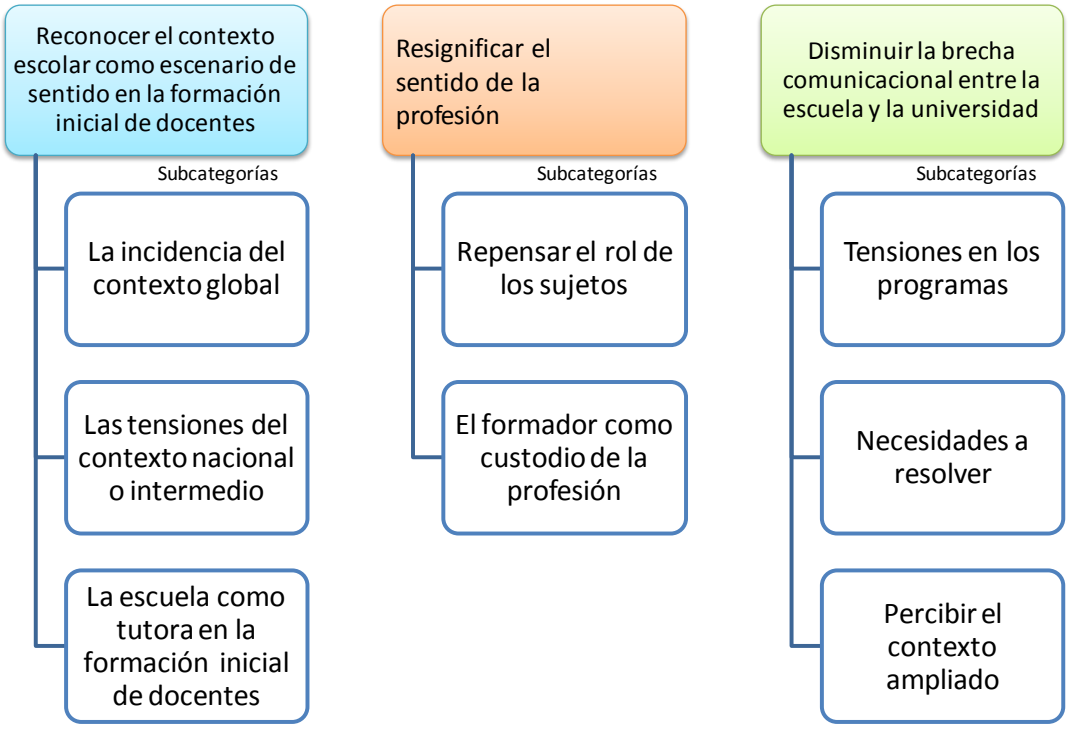

Figura 6. Los globos superiores indican las categorías emergentes del análisis, seguidos cada uno de las sub categorías con las que se desarrollan a lo largo del capítulo Fuente: Elaboración propia

4.1. Primer reto: reconocer que el contexto escolar es un escenario de sentido en la formación inicial de docentes

> "Cuando uno habla de contexto, pues son muchos los posibles contextos." (Directora de programa, comunicación personal, grupo de discusión, tercer momento del análisis, 30 de noviembre de 2015)

Esta expresión de la formadora entrevistada permite intuir un abanico de espacios donde el docente puede ejercer su labor profesional como maestro. A lo largo del acopio de información con los participantes, se hizo notoria esta situación, resaltándose precisamente la alusión a que, aunque el aula de clases y la escuela son los escenarios por excelencia de su desempeño —como lo exponen autores entre los que se destacan Tejada (2000), Rentería (2004) o Imbernón (2014), entre otros—, hoy se precisa observar al maestro en diferentes

campos y ocupaciones. No obstante, más que posicionarlo en un ambiente laboral que traspase fronteras, se trata de permitirle una toma de conciencia frente a las repercusiones que sobre su trabajo tienen tanto los fenómenos globales como los aconteceres de la cotidianidad de su propio entorno (Morin, 2010).

Desde esta perspectiva, es posible comprender el contexto de trabajo del docente, observándolo como una estructura en la que cada una de las esferas que le componen afecta de diferente forma el ejercicio y el sentido de su profesión; así, el contexto ofrece al futuro maestro diferentes posibilidades para su formación. Para un mejor conocimiento del fenómeno, se agruparon los resultados en tres niveles o subcategorías, cuyos descriptores y dimensiones definen las relaciones y las oportunidades de crecimiento profesional (Figura 7).

Figura 7.Organización de la categoría-reto Reconocer el contexto escolar como escenario de sentido.

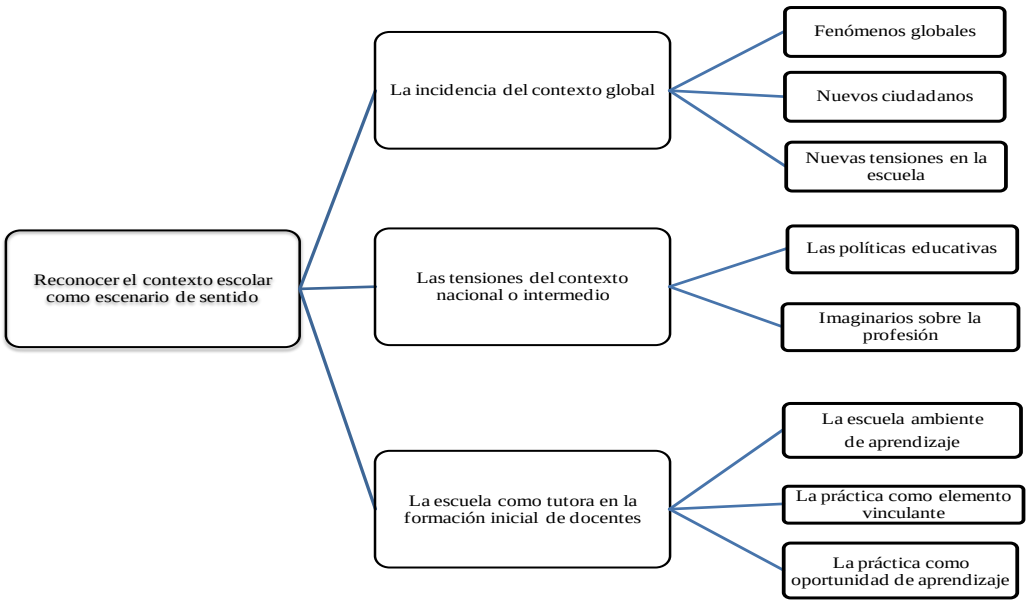

Figura 7. Presentación de la categoría-reto: reconocer el contexto escolar como escenario de sentido, con las subcategorías que la desarrollan y las propiedades que la definen para consolidar el cuerpo categorial. Fuente: elaboración propia

A partir de ello, se plantea un contexto macro, definido por la relación con lo mundial-global, con el deber ser de una profesión en posibilidad de cambio desde tendencias como la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado, lo cual lleva a concebir el perfil del maestro como un profesional consciente de su responsabilidad frente a demandas amplias sobre las que debe empezar a ser formado para transformar su participación como consumidor o ejecutor de situaciones y tendencias generales, hacia una más activa e influyente sobre su entorno.

El segundo nivel, o intermedio, se encuentra conformado por acciones dentro del orden nacional determinado por la afectación de las políticas y el sistema educativo, así como por los imaginarios y construcciones hechas socialmente sobre el maestro. Finalmente, el contexto micro es el que tiene un mayor rango de trabajo del docente por encontrarse circunscrito a la escuela y su comunidad. Cabe resaltar que las relaciones y dimensiones en los tres niveles afectan de manera importante la acción del maestro, en una interdependencia que requiere ser comprendida y dimensionada por el docente para un mejor desempeño de su labor.

Por otra parte, es necesario mencionar que como el análisis de la información se realizó con apoyo en el programa Atlas.ti y que este permite establecer frecuencias en las codificaciones, es decir, el número de citas vinculadas a cada código establecido (Atlas.ti, 2012 y 2016), según la relevancia que cobra la información para quien interpreta. Se presentan a lo largo del texto algunos apartes textuales que se consideran relevantes, según el aspecto específico en discusión, pero también se expone el valor, sentido y significado que la información cobró para la mayoría de los participantes desde la interpretación y conceptualización realizada.La Figura 8 muestra los tres niveles contextuales de conocimiento del futuro docente para su desempeño que serán desarrollados en esta categoría.

Figura 8. El contexto escolar como parte de un sistema

Figura 8. Representa el impacto que recibe el contexto escolar como parte de un sistema más amplio en el que los contextos meso (nacional) y macro (global) ejercen presión e influencia sobre lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela. La referencia que hace el docente al respecto le permite comprender mejor su posición frente al fenómeno. Fuente: elaboración propia.

4.1.1. La incidencia del contexto global

Para el desarrollo de este apartado, se hace necesario retomar una descripción general del efecto que los fenómenos globales ejercen sobre las personas, para revisar su incidencia en los contextos escolares como lugares donde se generan acciones formativas tanto para los alumnos como para quienes son los encargados de llevarlas a cabo: los docentes. Es allí precisamente donde se pone en evidencia la necesidad de promover una transición entre la escuela de ayer a la que se requiere hoy, de manera que las prácticas que en ella se lleven a cabo, encuentren consonancia y criticidad con las tendencias actuales.

En este orden de ideas, se precisa comprender los cambios en las estructuras sociales derivados de fenómenos mundiales como la denominada sociedad del conocimiento, los efectos de la globalización y la sociedad de la información; todo ello promueve el

imaginario de un ser humano cuyas condiciones de vida le permiten transitar en un entorno cambiante, lleno de perspectivas que superan el conocimiento y el orden local, lo que le lleva, como plantea Morin (2001), a concebirse como ciudadano actuante en el marco de la solución de las problemáticas y situaciones que impactan tanto su cotidianidad como las perspectivas de su comunidad, grupo social al que pertenece y la misma especie humana, en una triada que se retroalimenta y afecta entre sí como parte del conocimiento de su condición humana (p. 111).

Reconocerse en este entramado, que abarca las dimensiones del desarrollo de las poblaciones —la dimensión económica, la política, la social y la educativa, entre otras—, como menciona Brunner (2000), conlleva a su concepción como sujeto activo, participante y consciente de que los cambios ocurridos en cualquier lugar del planeta repercuten de alguna manera en sus actividades cotidianas y cuyas consecuencias dejan de ser materia del trabajo de otros actores como los dirigentes de las naciones, los líderes sociales o religiosos, para convertirse en parte de sus responsabilidades precisamente por encontrarse inmerso dentro de estos efectos.

Lo anterior redunda en la necesidad de formar un ciudadano capaz de comprender lo que ocurre a nivel global, cuyas acciones y preocupaciones trascienden lo personal para involucrarse en problemáticas de orden mundial, semejante a lo que Morin (2010) denominó la tierra-patria para significar que se trata de " buscar siempre la relación de inseparabilidad y de inter-retro-acción entre todo fenómeno y su contexto, y entre todo contexto y el contexto planetario" (p. 52), involucrando a las personas en temas como el cuidado del ambiente, la defensa de los derechos humanos, la aceptación de la diferencia, así como fomentando conductas que promueven el pluralismo y la equidad en las relaciones interpersonales que inician en su comunidad e impactan en la denominada aldea global. Como lo plantea la Unesco (2013b, párr. 3): "necesitamos ciudadanos comprometidos y conscientes de la dimensión mundial de su acción, capaces de afrontar los problemas para construir un mundo más justo, pacífico, tolerante, integrador, seguro y sostenible".

De manera concordante, uno de los expertos entrevistados plantea que hay una necesidad de orden social que busca la formación de mejores ciudadanos:

> Porque hoy nos está planteando la sociedad, las normas y las expectativas de construir un nuevo mundo (…) porque, es que hoy, con este mundo tan en riesgo, con la idea de construir una sociedad más igualitaria, o más equitativa, una sociedad que conviva en paz, una sociedad en donde tengamos confianza social y no esa profunda desconfianza que nos convoca, sea una sociedad en donde desde la escuela aprendemos a cuidar. (Experto, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis 4, 03 de febrero de 2016)

Tanto la Unesco (2013b) como el experto introducen el tema en el marco del contexto escolar, manifestando que es allí en donde esta formación de ciudadanos comprometidos con lo global y lo social cobra vida. Lo anterior permite comprender el valor que tiene para las personas entenderse desde sus años escolares como seres colectivos cuyas acciones tienen sentido no solo para su entorno más cercano, sino para los demás. Al hacer esta relación, cabe entonces también comprender el sentido contrario, es decir, entender que los actos de los demás igualmente repercuten en cada uno de los individuos y, por tanto, se requieren aprendizajes con los cuales construir, replantear, participar, mediar y asumir posturas en las relaciones que se establezcan.

Pero transitar dentro de estas lógicas implica el desarrollo de algunas competencias personales y sociales con las cuales este ciudadano pueda movilizar sus habilidades, capacidades y valores en coherencia con ese imaginario de ser social global. Desde esta perspectiva, se espera de los individuos, como plantea Delors (1996), el desarrollo de capacidades del ser, el saber, el hacer y el obrar, en contextos determinados como también en el extramuro de su cotidianidad. La búsqueda por la adquisición de acciones éticas frente a los problemas que aquejan a la humanidad es uno de los rasgos que distinguen al ciudadano global y que son susceptibles de ser trabajados desde la formación en el nivel escolar. Esto significa la toma de decisiones frente a situaciones que involucran a otras personas o animales y a la misma naturaleza, entre otros, ante las cuales es posible actuar dejando el sesgo personal para participar en la colectividad desde lo que se considera aceptado por todos, tanto con los miembros del entorno escolar, como con las demás personas que le rodean.

El entrevistado anteriormente referido introduce el tema así:

> Hoy, cuando hablamos de democracia, estamos planteando no una sociedad que está centrada en que la minoría se supedita a la mayoría, sino en que la democracia existe en la medida en que la mayoría reconoce las minorías, le da voz a las minorías y cada persona puede ser diferente a las otras sin que se busque una uniformidad ni un disciplinamiento, sino al contrario, que florezcan las diferencias. (Experto 1, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis 4, 03 de febrero de 2016)

La postura del entrevistado tiene relación con los planteamientos de la Unesco en el sentido que hoy se diseñan nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, entre los sujetos, pero también con quienes conforman el entorno ampliado, de manera más democrática, frente a lo ocurrido hace algunos años cuando el modelo educativo se centraba en la obediencia y el seguimiento de pautas sociales de manera pasiva.

Esto conduce a que en la escuela, como institución, se planteen las condiciones para que las personas en formación, esto es, los niños y jóvenes, ciudadanos del futuro, puedan encontrar en ella un espacio en el que además de conocer los fenómenos y sus magnitudes, empiecen a actuar frente a las repercusiones que estos tienen en sus vidas.

A lo anterior se suma la tajante influencia del uso de la tecnología en todas las ramas de desarrollo de las personas, derivado también de efectos globales. Con todas las bondades y dificultades que pueden ofrecer para los sujetos, se ha implantado como una necesidad adquirir competencias para el uso de la tecnología, cuya presencie cada vez es más evidente en las actividades personales y sociales, cosa que impone obligaciones para su utilización, pero también de cara a la racionalidad y principios éticos que implica la interacción con ella.

Un punto de vista que describe esta situación lo plantea Pérez, A. (2012), quien manifiesta que se trata de:

> Una plataforma de intercambio, para el encuentro, la colaboración en proyectos conjuntos, la constitución de nuevas comunidades virtuales, la interacción entre iguales cercanos o lejanos, el diseño compartido y la organización de movilizaciones

> globales, así como para la expresión individual y colectiva de los propios talentos, sentimientos, deseos y proyectos. (p. 59)

Aunque dicho planteamiento define un aspecto positivo de estos fenómenos sobre las personas, también es cierto que el mismo autor llama a la reflexión sobre otros efectos a tener en cuenta, denominándolos riesgos e incertidumbres (p. 59) debido a la falta de regulación de la información que allí aparece y a los peligros que esto puede acarrear si quien interactúa a través de los medios digitales no cuenta con la preparación y formación debidas. Esta influencia cobra sentido también a nivel individual, sin distingo de edad, género u ocupación, dadas las posibilidades de participar bien sea a través de una opinión en las redes sociales o por la inclusión en acciones y tareas de grupos desde diferentes ámbitos como el académico, el familiar o el laboral, entre otros, lo cual es referenciado por la mayoría de los entrevistados como una situación que debe ser de conocimiento del docente, para orientar su reflexión en la práctica.

Frente a todo lo anterior, se hace preciso contar con acciones formativas desde una preocupación más por el ser que por el saber hacer, que introduzcan una visión crítica y reflexiva en los sujetos que producen los contenidos digitales pero también en quienes los utilizan, cualquiera sea su objetivo, en especial, aquellos dirigidos a niños y jóvenes, para los que el consumo de contenidos digitales y la interacción con otros a través de medios electrónicos se han convertido en parte de su estilo de vida. Esta tarea recae tanto en las familias como en los colegios, por lo que resulta innegable la necesidad de plantear nuevos derroteros que dirijan las acciones en los contextos escolares, toda vez que son el lugar donde los estudiantes comienzan su desarrollo y estructuran su aprendizaje cognitivo, socio-afectivo y físico-creativo (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012).

Las escuelas se convierten entonces en los espacios propicios para formar a los ciudadanos que requieren competencias globales como son el uso y manejo adecuado de la tecnología, el uso de canales de comunicación asertivos, inclusivos y participativos, la actitud emprendedora no solo en el campo económico sino en las dimensiones personales y sociales, la conformación de un sentido de vida acorde con las necesidades individuales y colectivas y una educación desde el reconocimiento como seres de emociones e históricos para realizar una proyección de acciones promotoras de paz en medio de un país permeado

por diferentes situaciones como el posconflicto, aspecto para el que se ha iniciado un proceso investigativo serio como plantean Cómbita y Delgadillo (2013).

Pero es importante resaltar lo que en general manifiestan los entrevistados sobre el papel del docente y es aquí uno de los lugares donde las presiones del contexto globalizado se convierten en un elemento para que tanto el maestro conozca y reconozca que su labor debe trascender el aula de clases tradicional y adoptar posturas desde su saber pedagógico, como para que las apuestas de los programas le brinden la formación inicial pertinente, porque como menciona Marcelo (2007), se hace evidente un "replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y las profesoras" (p. 65).

De acuerdo con lo anterior, al requerirse por parte de los ciudadanos, aprendizajes para movilizarse en estas formas y fuentes de tecnología, es obvio pensar que el docente debe contar con habilidades que le permitan interactuar con ellas, pero más valioso aún, que detecte situaciones, problemáticas y posibilidades para enseñar a los escolares a ser ellos mismos quienes movilicen sus capacidades frente al tema, como futuros ciudadanos.

Sin embargo, las competencias que el contexto macro le plantean al docente deben superar la mirada sobre la influencia tecnológica y funcionalista, como sugiere Tejada (2000):

> [Para] pasar al desarrollo de competencias de concepción y acción mediante la integración tanto de competencias técnicas, sociales y metodológicas, bajo una organización de situaciones de aprendizaje entre la teoría y la práctica, donde la complejidad y la articulación de los lugares de formación cobran protagonismo. (p. 5)

Basta con observar las orientaciones de la Unesco (2003) para comprender que lo anterior encuentra un asidero en un abanico de aprendizajes que son parte de lo social y político, desde la base de una educación que propenda por minimizar la exclusión de poblaciones, tema que debe estar en la agenda del maestro. Sin embargo, por otra parte, el planteamiento referido a la exclusión es muy amplio y ambiguo y el docente debe tener una postura frente a tales tensiones.

Es importante observar que la exclusión de poblaciones no hace referencia únicamente a la discapacidad o a los problemas sociales. Este planteamiento alude también a las sociedades y comunidades en el mundo que son objeto de exclusión por el mismo poder que otorga el conocimiento en el contexto globalizado. Ejemplos de ello se pueden observar en temas como la postulación del inglés como idioma universal, el cual no es del dominio ni manejo de las personas en muchas de las escuelas, o la apuesta por la investigación formal a nivel universitario, que tampoco es una de las posibilidades en todos los países por cuestiones económicas y hegemónicas, como plantean Marginson y Ordorika (2010).

Pero hay un tercer tipo de exclusión que es medir la calidad de la educación con los resultados en pruebas externas, como se propone desde las pruebas PISA (para estudiantes de quince años). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2012), esta información permite hacer replanteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta situaciones de orden familiar y social, que son mencionados en los estudios, pero cuyos análisis reflejan una medición entre naciones con mayores oportunidades educativas.

A nivel nacional se sienten también sus consecuencias y un elemento que lo sustenta es precisamente que se centra la mirada al país, al docente y al estudiante desde el plano de lo disciplinar o cognitivo, y se deja de lado un sinnúmero de conocimientos de lo afectivo y social que, como se ha visto, es necesario comprender y apropiar para participar en los contextos globales y nacionales, aspecto compartido por algunos participantes para quienes el tema constituye un factor de exclusión al elaborar mediciones y clasificaciones de los colegios y las universidades, dejando “de lado sustancialmente todo aquello que tiene que ver con la formación humana y que complementa los fines de la educación” (TP).

Por lo anterior, se concluye que este contexto, denominado macro, plantea desde muchos aspectos un abordaje diferente sobre la formación inicial de maestros, toda vez que, como se ha expresado, es la mirada sobre un nuevo ciudadano actuante frente a las imposiciones de orden global que determinan las nuevas apuestas de las escuelas y de los sistemas educativos. Se hace preciso observar al maestro como lo plantea una de las entrevistadas:

> El profesor tiene que ser un ciudadano del mundo. Eso sí. (…) Y contemporáneo a lo que vive. Reconociendo la historia. Reconociendo el legado. Reconociendo el patrimonio histórico. Pero tiene que ser un ciudadano del mundo. Y un ciudadano del mundo que pueda vivir en el mundo. (Formadora 4, comunicación personal, entrevista, tercer momento del análisis 3, 01 de diciembre de 2015)

A propósito de lo expuesto por la entrevistada, autores como Cullen (en MEN, 2012) exponen la mirada sobre el educador como sujeto histórico y reflexivo en identidad con su contexto social, pero también como sujeto que forma ciudadanos para el mundo. Al respecto, señala que "no podemos ser ciudadanos del mundo si no es exponiendo nuestra pertenencia. Y no podemos tener identidad ciudadana sin sabernos desde ahí ciudadanos del mundo" (p. 1). Esto ratifica la mirada sobre el maestro por parte de la entrevistada y que coincide precisamente con una visión de este como profesional que traspasa los muros del aula de clase para ubicar su trabajo con relación a las incidencias del contexto macro.

Esto se ratifica con la crítica que hace Gimeno (2013) a las miradas sociales que pretenden deslegitimar al profesorado justificando que "son profesionales que no conocerán en toda su vida laboral otra actividad y otro contexto que los de estar en las aulas, lo cual no los predispone, precisamente, para enfrentarse con la sociedad que se está fraguando" (p. 252). Más adelante menciona "la crisis perceptible en el profesorado hoy está en parte justificada por el hecho de no saber cómo hacer frente a las nuevas situaciones, el no poder percibir su significado y el no saber cómo resolverlas" (p. 253).

Tales posturas son precisamente las que vale la pena romper acercando el contexto a la formación inicial de maestros y no solo el contexto del aula. Formular nuevos aprendizajes e imaginarios identitarios del maestro a partir de su postura crítica ante los fenómenos planteados y sus efectos en las poblaciones, redunda en la formación de sujetos capaces de resignificar su conocimiento y de buscar diferentes formas para transformar o actuar frente a las problemáticas, tan sentidas desde las instituciones educativas, pero que provienen y a la vez afectan el entorno global. Si el docente no conoce las tensiones, tendencias y problemáticas que atañen a su labor profesional, tanto su trabajo en el aula, como la toma de posturas frente a los fenómenos que aquejan la humanidad o a su país, pueden quedar en un vacío de sentido.

Esto tiene coherencia con lo que plantea García (2006) cuando asevera que la formación del docente debe mantener una relación estable con la educación que se desea en una nación y de acuerdo con "las exigencias que plantean a la escuela las nuevas realidades de nuestro mundo" (p. 282), con lo cual se ratifica la visión de interrelacionar las realidades de los múltiples contextos y la formación que deben recibir los docentes en el país.

No obstante, es claro que atender a todas las diversidades que le ofrece la globalización al docente y a la escuela no es una tarea fácil de emprender. Tampoco se espera que sea el maestro quien deba realizar los ajustes y cambios necesarios para integrarse a las nuevas tendencias, pero lo que sí es cierto es que, al revisar y reflexionar sobre ello, se asume una postura académica frente a las realidades que le rodean. El conocimiento del contexto ampliado le permite considerarse un sujeto en permanente construcción, en capacidad de emprender acciones que le posibiliten convertir su profesión y su lugar de trabajo en un escenario de debate y reelaboración de ideas para tomar decisiones y posturas frente a los aconteceres globales, a lo ocurrido en el entorno intermedio y finalmente, en su escuela.

4.1.2. Las tensiones del contexto nacional o contexto intermedio

Este contexto, que se presenta desde una visión intermedia entre lo macro y la escuela, se ha enmarcado en situaciones de orden nacional que afectan especialmente al sentido de la profesión y al perfil del maestro frente a lo que socialmente le referencia. Siendo coherentes con las connotaciones que a nivel global se esperan del maestro, se pensaría que lo que le plantea la situación actual del país frente a su participación en la construcción de acciones en el posconflicto y en un proyecto nacional que direccione a la población hacia la generación de acciones para la paz y la convivencia, fuera determinante en el perfil y rol que ejecuta como sujeto fundamental en el desarrollo de la Nación.

Sin embargo, llama la atención que la perspectiva de los entrevistados no es tan optimista frente a estas visiones, puesto que ellos plantean cuestionamientos a las miradas que conciben al maestro desde imaginarios ideales, en el sentido de que la posibilidad de generar espacios sociales para que fije una postura desde lo académico y pedagógico, que son sus herramientas principales, en la realización de acciones que atiendan la problemática

de sus estudiantes derivadas de fenómenos como la pobreza, el abandono y otras situaciones particulares, se ve afectada por la imposición de políticas o por el imaginario social que se cierne en torno a la profesión.

4.1.2.1. Tensiones de las políticas educativas

Como plantea Martínez (en Martínez y Álvarez, 2011), las reformas a la educación o a las políticas educativas en la modernidad "se inscriben en el campo de la economía" (p. 154), lo cual permite inferir que aunque haya esfuerzos de algunos organismos internacionales o de los maestros para ayudar en la disminución de la pobreza y la inequidad, los derroteros económicos serán los que dirijan las acciones y determinen los alcances de tales propósitos, aspecto que es reafirmado por los participantes, como lo señala uno de los rectores:

> Una cosa es la teoría implícita en las políticas educativas y otra es la realidad de las instituciones educativas. Instituciones carentes de recursos materiales y físicos, estudiantes con condiciones psicosociales y económicas con alto grado de impacto negativo, disfunción de la familia, bajo sentido de construcción de comunidad, generan una brecha significativa que impide en buena medida para un gran número de instituciones del país las 'soñadas'" políticas. (Rector 1, comunicación personal, entrevista escrita, quinto momento del análisis, 24 de marzo de 2016).

Estos argumentos se exponen aquí por la incidencia que tiene, en el establecimiento de un ideal de maestro, la relación con políticas económicas que sesgan su función y labor como actor en el entramado social y aunque el mismo profesor Martínez recalca, parafraseando a Popkewitz (en Martínez, 2011, p. 156), que el cambio no se encuentra en una reforma o una norma, esto sí incide en el sentido de una profesión y en el imaginario colectivo que se tenga sobre la misma.

Lo anterior por cuanto este elemento tensionante refleja unas realidades del contexto que el maestro necesita asumir con criticidad, para deslegitimar prácticas discursivas en torno a su ser pasivo y reproductor de currículos. No es a partir de las reformas como se da sentido e identidad a su quehacer, sino desde las mismas acciones que el docente emprenda. Aunque las reformas son situaciones impuestas por la dinámica internacional, se precisa

comprender que en el contexto intermedio repercuten de manera sentida en la concepción de la profesión.

Desde esta perspectiva, en el plano nacional la implementación de normativas y directrices se realiza con frecuencia de manera descontextualizada con las realidades que se viven en la escuela, porque son presiones de organismos internacionales para alcanzar buenos resultados en las pruebas externas. Un ejemplo de ello son las orientaciones y presiones de estudios como el *TERCE, Tercer estudio regional comparativo y explicativo* de la Unesco, cuyo objetivo es "contribuir a un debate público informado sobre la calidad de la educación sin exclusión, en favor de la garantía del derecho a la educación" (Unesco, 2015, p. 3), pero cuyos resultados se presentan de manera general, sin hacer distingos entre las características de los países, de las ciudades o entre los mismos colegios, como ocurre en la presentación de resultados de otro tipo de pruebas como las PISA o las TIMSS (de Zubiría *et al.*, 2015, p. 56),

En las lecturas que los entrevistados hacen de los cambios normativos, se encontró que estos también generan en ellos inconformidad, porque tanto sus efectos como las formas de dinamizarlos en los colegios son vistos como imposiciones esporádicas y fuera de contexto, como lo hace ver un docente con esta afirmación: "muchas veces los que generan las políticas educativas no conocen ni han estado en un contexto escolar, [y terminan] proponiendo proyectos descontextualizados y no pertinentes que debemos desarrollar en los colegios" (Docente en ejercicio 1, colegio 4, momento del análisis 5, técnica entrevista escrita, fecha: 1 de abril de 2016).

Los anteriores son elementos que generan parte de la resistencia en los maestros frente a la implementación de las políticas. El asunto va a que desde los programas de formación inicial se deben establecer derroteros y modos de tomar posiciones para que el maestro en formación asuma una actitud crítica que supere la opinión y el inconformismo y plantee, tras su incorporación al magisterio, alternativas de participación frente a los organismos nacionales, bien sea mediante la producción de conocimiento situado o desde su vinculación laboral en las mismas entidades. En este caso, si cuenta con la formación inicial pertinente, su acción en el contexto intermedio puede generar cambios importantes en las escuelas.

Pero la resistencia generada en los docentes también se debe a que se expiden documentos según las administraciones de turno, sin hacer revisiones o evaluaciones de los procesos ya elaborados por gobiernos anteriores, lo que hace que sea muy lenta la aceptación de los cambios en las escuelas. Asumir reglamentaciones sin un debido proceso de adaptación y conocimiento por parte de los maestros, genera confusión para su puesta en marcha (Silva, 2001). Un ejemplo es la implementación de los documentos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación, situación que es percibida por los entrevistados como puede verse en el siguiente fragmento:

> Ya tenemos tres documentos ahí, que están permeando fuertemente los currículos (…) Estándares (…), pues que básicamente muchos de los docentes no saben qué es un estándar. (…) No saben cuál es el lenguaje y el histórico de los estándares. Lineamientos curriculares que de por sí ya están desactualizados desde el ochenta y cuatro a esta fecha, ¿cuántas transformaciones no se han dado en investigación? Ese documento debería ser de actualización mínimo bianual. (…) Y ahorita el de aprendizajes básicos. (…) Entonces uno dice: el uno me está diciendo que las matemáticas son culturales, el otro me está diciendo qué es lo que debo enseñar y el otro (…) me está empoderando para que yo exija que esto sea lo mínimo que se me enseñe. ¿Culturalmente, qué estamos buscando? (Directora de programa 1, comunicación personal, entrevista, segundo momento del análisis, 04 de octubre de 2015).

Esto hace que se perciba una incongruencia entre el deber ser de algunas políticas y la forma como estas cobran vida en las escuelas, puesto que van en contravía de las funciones del docente. Es decir, por una parte se plantea la ejecución de acciones desde los gobiernos para atender las necesidades de los niños y jóvenes, pero la forma como estas disposiciones llegan a la escuela hace que se sobrecargue el trabajo de los maestros, quienes sienten que se desborda la razón de ser de su profesión, que es enseñar el conocimiento disciplinar. De acuerdo con los resultados del análisis en Atlas.ti, esta situación presenta una frecuencia importante en las codificaciones hechas a las apreciaciones de los entrevistados, quienes sienten que las mismas políticas están deslegitimando su trabajo al sobrecargarlos de tareas que no son aquellas para las cuales han sido formados o no se hallan dentro de la razón de

ser de su profesión, como se resume en una de sus declaraciones: “las políticas educativas están llevando a que la escuela se vuelva la cuidadora de los niños” (Docente en ejercicio 41, colegio 7, momento del análisis 5, técnica entrevista escrita, fecha: 13 de abril de 2016).

> En este sentido, la constate demanda de atención a proyectos para responder a problemáticas sociales, realizada sin la debida planificación y transversalización en las diferentes áreas, hace que la perspectiva de los maestros en formación y en ejercicio sea negativa y no se convierta en oportunidad de aprendizaje por la atención a la rutina: “llevábamos tres semanas sin poder hacer nada de clase porque es el día del día, el proyecto del proyecto, pero además que hay que revisarles la maleta [a los escolares], que vino la policía y que les sacó no sé cuántas navajas” (Directora de programa 2, comunicación personal, grupo de discusión, tercer momento del análisis 3, 30 de noviembre de 2015).

Esta situación remite a una crítica hecha por de Zubiría (2015) a la continuidad de apuestas curriculares centradas en contenidos y no en aprendizajes fundamentales, según el informe de Delors (1996), de tal manera que propone implementar una mayor dedicación a desarrollar competencias transversales en la educación escolar (p. 68), pero la misma Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) sigue planteada desde las ópticas de las disciplinas y desde allí permea la formación inicial que reciben los docentes y su ejercicio profesional. Así lo expresa una formadora: “entonces la universidad no ha innovado, porque si a mí me piden profesores de física, pues yo formo profesores de física” (Formadora 2, universidad 2, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 30 de septiembre de 2015).

Es preciso afirmar que sigue siendo un aspecto relevante la necesidad de actualizar las políticas y las normas, puesto que el docente debe aprender a convertir las alteraciones a la cotidianidad de la clase en momentos o espacios para enseñar y formar a sus estudiantes desde lo que ocurre o desde las competencias, como menciona de Zubiría. Lo contrario implicaría una continuación de actitudes que dan la espalda a estas situaciones, acrecentando el estrés por la imposibilidad de cumplir con los contenidos y un desaprovechamiento de circunstancias para la construcción de conocimiento situado.

Pero esta misma incongruencia se deriva de lo que los docentes mencionaron como el desconocimiento de las realidades contextuales por quienes realizan las normas. La apuesta es por formar seres humanos para las dinámicas del presente siglo, tanto en lo social como en lo tecnológico y lo afectivo. La misma Ley 115 de 1994 plantea los fines de la educación desde estas perspectivas, pero ante una situación tan relevante como la que el país vive a causa del posconflicto, parece inadmisible que las propuestas para resaltar la formación en valores, la aceptación por la diferencia, la multiculturalidad y la inclusión, entre otros, se vean afectados por decisiones políticas. A esto hace referencia el decano cuando menciona que:

> Un país que le está apostando a un proceso de posacuerdo, (…) a un proceso de paz (…) y no le está apostando a las humanidades desde la formación de docentes, que son los que dan la forma de la escuela, para mí es un peligro muy grande (Decano 1, comunicación personal, entrevista, segundo momento del análisis 2, 31 de agosto de 2015).

El entrevistado hace alusión con este comentario a las normativas dirigidas hacia la formación de maestros y señala que el componente humanista de la Resolución 2041 de 2016 se presenta reducido con respecto a los ejes disciplinar y pedagógico que conforman las licenciaturas y llama la atención sobre la incoherencia presentada con las realidades nacionales. La Unesco (2006) se manifiesta al respecto y en el documento *Modelos innovadores en la formación inicial docente* expone que "olvidar las características y necesidades del entorno social y geográfico del centro de formación docente, su ámbito de influencia, es un camino hacia el fracaso de la propuesta pedagógica del centro", con lo que pone de relieve la necesidad de plantear programas coherentes con las necesidades nacionales (p. 26).

Desde este punto de vista, es notorio que un programa de formación inicial de maestros deba ser alimentado de las realidades que le ofrece el contexto, no solamente en su entorno cercano sino de cara a las realidades del panorama nacional, y que eliminar esta situación de las políticas educativas deriva en un aprendizaje descontextualizado y sin sentido para los maestros, como se ha expuesto. Lo anterior se ratifica en la percepción de los entrevistados, quienes manifiestan con gran frecuencia su preocupación por relacionar

las situaciones y realidades del contexto con los conocimientos que se deben enseñar, buscando que sean de actualidad, relacionados con los espacios socioculturales específicos y "desde las crudas realidades" (Docente en ejercicio 3, colegio 6, momento del análisis 5, técnica entrevista escrita, fecha: 12 de abril de 2016), de manera que se rompan los esquemas determinados por las disciplinas, en coherencia con lo que proponen la Unesco (2006) y de Zubiría (2015).

Sin embargo, llama la atención que las normas nacionales tratan de involucrar estas realidades a través de la realización de proyectos transversales en los colegios, pero la formación inicial docente, centrada en disciplinas, no les brinda a los maestros los suficientes conocimientos para adelantar un proceso pedagógico en el que se permitan miradas críticas, evaluación y planes de mejoramiento frente a los conceptos vistos de manera interdisciplinar. Aunque la solución a estas disparidades entre las políticas y las realidades de los programas es de largo alcance y no se aborda esta investigación, se rescata que en las posiciones de los entrevistados, la Unesco (2006) y de Zubiría (2015), se considera la importancia de acercar las realidades contextuales para la formación del maestro, pero también reflejan que hacen falta decisiones de fondo, es decir, desde las políticas, para el logro de estos resultados, puesto que se deja en manos de la voluntad de los sujetos y no de la norma, la implementación de acciones duraderas frente al tema, cosa que afecta el alcance de los objetivos de los maestros.

Por otra parte, retomando las situaciones tensionantes en el contexto intermedio, se presenta otra que afecta el conocimiento del docente y tiene que ver con la implementación de la política de atraer a los mejores bachilleres, según los resultados de las pruebas Saber, para acceder a las carreras de licenciatura y ejercer la docencia (Fundación Compartir, 2014). Esta opción, acogida por el Ministerio de Educación, ha sido tenida en cuenta para dar respuesta a los propósitos del plan *Colombia, la más educada* (MEN, 2015a), aduciendo que con esto se busca contar con un mejor perfil de maestros para alcanzar los estándares mencionados, en concordancia con los planteamientos de la MEN y OCDE (2016) y con ello mejorar la calidad de la educación en el país.

Pero, de manera contraria, para la mayoría de los entrevistados, esta estrategia es cuestionable, como se puede observar en sus argumentos, porque la alusión a "ser pilo" o

tener buenos resultados en las pruebas Saber (Ministerio de Educación Nacional, 2010) no necesariamente son un reflejo de identidad y vocación para ser docentes, como lo expone uno de los expertos entrevistados:

> Este sistema de Ser pilo paga es el resultado académico del muchacho, si le fue bien en la prueba de Estado, pues entonces ya por eso se va a considerar que ese muchacho es apto para ir a formarse como docente. Es posible que no (…), es decir, el obtener un buen resultado en una prueba no puede ser el factor determinante de que ese alumno, ese estudiante, reúne los requisitos o las condiciones para formarse como maestro (Experto 2, comunicación personal, entrevista, momento del análisis 4, 19 de febrero de 2016).

Al observar esta contradicción en las percepciones, se puede comprender que pese a que contar con excelentes estudiantes para conformar la carrera docente es una estrategia que puede dar buenos resultados en las pruebas Saber Pro (ICFES, 2015), también es un factor que se convierte en objeto de análisis por cuanto la labor del docente no se limita al conocimiento y dominio de saberes teóricos o a la aplicación acertada de un currículo, tal como lo ha manifestado Gimeno (1995) al referirse al profesor como reproductor de contenidos. Así como lo menciona el experto en la declaración anterior, no necesariamente contar con habilidades y capacidades del orden conceptual garantiza un desarrollo profesional adecuado a las realidades del contexto escolar, lo cual aplica tanto a los estudiantes del programa Ser pilo paga, como para cualquier alumno de las licenciaturas, aspecto que es compartido por la mayoría de los entrevistados, según se aprecia en la frecuencia presentada en la codificación con el programa Atlas.ti.

Por esto, tomar como referente el argumento de que solo los mejores bachilleres serían los mejores docentes pone en cuestionamiento la labor de los programas de formación inicial, porque así como en las escuelas se pretende que el profesor sea exitoso en medio de tantas dificultades familiares y personales de los niños, se espera que de igual forma que el trabajo de las licenciaturas sea desarrollar en los maestros en formación todas las potencialidades y capacidades que tengan, para dotarlos de las herramientas conceptuales, axiológicas y comportamentales con las cuales transformar sus propias realidades y las de sus alumnos, independientemente de sus resultados en las pruebas Saber.

Sin embargo, sí es un factor que puede redundar en mejores resultados, pero tiene que ser parte de una estrategia mayor de trabajo, como lo que proponen García *et al.* (2015), en el sentido de inicialmente fortalecer los programas de formación previa al servicio para que con apoyo de recursos públicos se transformen desde los requerimientos de calidad necesarios (p. 39) y posteriormente reciban a estos estudiantes. Aunque esta propuesta es interesante, implica otros ajustes en las políticas, como la actualización de los estándares y los requisitos del registro calificado, un programa de incentivos económicos a los bachilleres y un amplio programa de difusión en los medios de comunicación para motivar la participación de los jóvenes, lo que de acuerdo con los mismos autores implicaría un esfuerzo económico importante que tal vez el Estado no esté en condiciones de hacer.

Por otra parte, de Zubiría (2015) también plantea una situación significativa frente la relación entre la buena selección de futuros maestros y los resultados de calidad, en el sentido de no hacer reducciones de la situación al papel del docente. Es decir, la calidad educativa no depende únicamente de uno de sus componentes, sino que se trata más de un aspecto estructural, en el que hay una suma e interrelación de circunstancias para que se den las condiciones de calidad exigidas. En esta vía propone una reflexión en torno de las condiciones salariales de ingreso, un acompañamiento formativo al profesor principiante y una cohesión en los contenidos curriculares.

Al hacer referencia a este tipo de situaciones y relacionarlas con la concepción de un contexto como escenario de sentido en la formación inicial, se supera el reconocimiento que se hace sobre el mismo y se empieza a elaborar una mirada sobre la identidad y el sentido que tienen ser maestro en el país, aspecto que se desarrollará más adelante, pero que es preciso introducir en este momento por tratarse de un diálogo con las políticas de ingreso e incorporación al magisterio que afectan la percepción sobre la carrera docente, como es la incorporación de profesionales no licenciados al ejercicio laboral en las instituciones educativas escolares.

El Decreto Ley 1278 del año 2002 permite la incorporación al servicio del magisterio estatal en los niveles de preescolar, básica y media a profesionales no licenciados. Llama la atención la distinción hecha desde la misma norma respecto a dos tipos de profesores: los licenciados y los profesionales no licenciados, como si el primer grupo no cumpliera con

los mismos requisitos de ley para ser visto como profesional —valga la redundancia del término—. Este aspecto planteado en el análisis sobre el rol del no licenciado en las escuelas cobró gran importancia para la discusión y provocó posiciones encontradas en los participantes. Por una parte, aunque con menor frecuencia, validaron a este tipo de profesionales como sujetos de un saber complementario a la labor de enseñanza que puede ser utilizado para el trabajo con los estudiantes, para hacer acercamientos a lo contextual laboral, es decir, con referencia a la utilidad de su conocimiento dentro de la industria o contextos específicos que sirven para que los estudiantes conozcan su aplicación en ellos.

Pero la mayor frecuencia y densidad de apreciaciones (número de vínculos entre los códigos), de acuerdo con el análisis en Atlas.ti, es la consideración de que para ser docente en los colegios se debe contar con una sólida fundamentación pedagógica y humanista, para atender las necesidades y realidades de los estudiantes en el presente siglo, lo cual es característico específicamente de una formación en las licenciaturas y no de otras carreras, con lo cual se pone de manifiesto una preocupación por el ejercicio docente de los no licenciados en las escuelas, también porque su situación es percibida como una intención negativa de las políticas, que pone en peligro tanto la formación como la estabilidad laboral de los licenciados. Se recogen dos apreciaciones al respecto que ilustran este sentir:

> Sus niveles de transposición de la información, de generar una didáctica para enseñar lo que para él es muy, muy fácil, porque es su dominio disciplinar, pues (…) genera un montón de nenés que odian la matemática. (Formadora 4, comunicación personal, entrevista, tercer momento del análisis 3, 01 de diciembre de 2015).

> Se suple la presencia de un ‘maestro’ con la de un ‘instructor’ sin importar la profesión de origen. Así, tenemos profesionales carentes de metodologías y didácticas apropiadas para formar [niños y jóvenes] y resolver conflictos (Rector 1, comunicación personal, entrevista escrita, momento del análisis 5, 30 de marzo de 2016)

En los anteriores casos se plantea una mirada desde tres aspectos. Por un lado, la crítica a la política en el sentido de dar mayor preponderancia a los conocimientos y saberes disciplinares por sobre los conocimientos pedagógicos, aspecto en el cual, según los

entrevistados, los programas de licenciatura marcan una gran diferencia por carecer de un aspecto técnico-instrumental en el proceso de enseñanza–aprendizaje dado por el componente pedagógico de la carrera. Por otro, se resalta la importancia del conocimiento humanista que parece menos evidente en el trabajo de los no licenciados, lo que de acuerdo con lo mencionado anteriormente es un componente importante para el trabajo en los contextos escolares.

Y el último hace referencia a las mismas políticas de incorporación de profesores al magisterio. Con la reflexión de los entrevistados, se cuestionan los criterios tenidos en cuenta para ingresar al magisterio mediante concurso, porque mencionan que los profesionales no licenciados tienen una experiencia diferente que aventaja la del maestro en el momento de la presentación de las pruebas de selección, lo cual puede deberse a una fundamentación fuerte en los ejes de la evaluación que son en el componente matemático, lecto-escrito y pedagógico. Esto pone en desventaja al licenciado por la profundidad del test, pero además de eso, llama la atención la alusión a que al tener un mayor referente para responder el cuestionario, está dejando sin trabajo al licenciado, lo que incrementa el debate sobre la incorporación de este tipo de políticas y su consecuencia sobre la concepción del maestro, aspecto que además abre un debate sobre la utilización de este tipo de exámenes para validar la incorporación de profesores ante tantas situaciones de orden contextual.

Frente a lo anterior, autores como Rodríguez (2015) plantean una crítica a la incorporación de dichos profesionales, objetando precisamente que esto “no garantiza la idoneidad pedagógica de los maestros” (p. 157) como se estableció en la Constitución Política, recalcando con ello que la norma por sí misma no habilita la obtención de competencias para ejercer la docencia. Argumento similar exponen Martínez y Álvarez (2011), quienes también dejan en claro que no es a través de una reforma como se cambia el imaginario del docente (p. 154), sino con un reconocimiento a su identidad como portador de saber pedagógico.

Esta percepción, que es compartida por los diferentes roles de los entrevistados, deja al descubierto una ruptura frente a la identidad del profesional licenciado como gestor de los procesos dentro y fuera del aula. La mirada de la política reduce el desempeño del maestro a la impartición de conocimientos y deja en el olvido una serie de componentes

conexos, como la formación humanista y la gestión de conocimiento pedagógico. Además, desdibuja la importancia del programa de formación inicial de maestros en el nivel de las licenciaturas, lo que podría conllevar a una pérdida de sentido de ellas en la sociedad.

Curiosamente al contrastar la mirada de lo que ocurre a nivel de los colegios con lo que pasa a nivel de las licenciaturas, en cuanto a la formación que debe poseer el formador de maestros, se encontró que no existe el mismo celo por cuenta de los entrevistados. Es decir, para el desempeño en los programas de formación inicial, no parece necesario contar con licenciados que formen en el conocimiento de la carrera o en las prácticas escolares: "para mí los no licenciados son personas que tienen una visión más amplia, y tal vez por la formación, ellos miran de forma diferente el contexto. Obviamente, no lo miran desde adentro sino lo miran desde afuera" (Directora de programa 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 4 de octubre de 2015).

Este aspecto llama la atención porque se percibe un quiebre en la coherencia de los dos escenarios. Al parecer, de acuerdo con los participantes, para formar maestros no resulta tan importante el conocimiento pedagógico-humanista que se le exige posteriormente al licenciado en ejercicio. Lo anterior deja intuir que el perfil del formador no necesariamente debe incluir el componente pedagógico, con lo que se resalta entonces una prevalencia del componente disciplinar por encima de lo contextual, formativo y didáctico, que a la larga redunda en el establecimiento de la identidad del docente. Sin embargo, autores como Vaillant (2005) y Arredondo (2007) hacen críticas frente a su formación y desempeño, dado que dichos formadores son los que consolidan la profesión en el nuevo maestro y afectan tanto positiva como negativamente el imaginario docente en los futuros educadores. Este tema se trabaja con mayor profundidad en el planteamiento sobre resignificar el rol de los formadores en el reto Resignificar el sentido de la profesión.

Conocer a profundidad los resultados del trabajo de los no licenciados en contraste con el de los que sí poseen el título, en términos de factores de éxito con los estudiantes, o con los proyectos escolares, no es parte del alcance de esta investigación, sí constituye un componente a tener en cuenta para la formulación del sentido de la profesión docente y el perfil del egresado en relación con las realidades de la escuela. No obstante, la percepción

de uno de los expertos entrevistados deja ver la necesidad de hacer una valoración al respecto:

> Todavía no disponemos de una evaluación seria, real, de lo que pasa con el magisterio a partir del año 2001, 2002, cuando se abrió el ejercicio profesional a cualquier profesional. Digamos que llevamos más o menos unos 12 años, 13 años en esa experiencia, que no ha habido todavía un estudio, una evaluación, pero todavía no es tiempo suficiente, yo creo. Pero lo que todo indica es que definitivamente el mejor maestro es el maestro que se formó para ser maestro. Y no el maestro que se forma maestro después de haber hecho una carrera profesional (Experto 2, comunicación personal, entrevista, momento del análisis 4, 19 de febrero de 2016).

Para finalizar, se enuncian aquí una serie de aspectos que atraen la mirada para el análisis. De una parte, para el sistema político-educativo, cualquier profesional puede enseñar a los maestros y también a los niños y jóvenes en las escuelas, puesto que posee el conocimiento del área específica de trabajo, pero el sentido de lo formativo-contextual queda en un segundo plano, por su escasa formación al respecto. De igual manera, se observa un alto margen de contenidos disciplinares específicos en los pénsum de las carreras de licenciatura, opacando de alguna manera los componentes pedagógico y humanista que también dan sentido a la profesión.

Lo anterior pone en cuestionamiento la función formativa especial que en este sentido cumplen las licenciaturas porque su razón de ser, que es la formación del profesorado, a la vez desdibuja el sentido de estos programas en el contexto social. Parece claro que un elemento esencial de la formación del licenciado debe ser la fundamentación en aspectos como el conocimiento de las realidades de la escuela, matizadas por la formación humanista, contextual, social y pedagógica que le definen en su trabajo en las escuelas.

Sin embargo, se concluye en este momento que uno de los efectos que trae la implementación de estas políticas gira en torno a una mirada instrumentalista de la profesión docente, la cual interfiere de manera negativa el posicionamiento del maestro en las estructuras sociales, desde lo laboral como mencionaron algunos entrevistados, aludiendo a la pérdida del rol como pedagogo y la mirada que se ha tejido como instructor

o como reproductor de currículos, en un espacio no académico, como si la escuela fuera un lugar dedicado a la didáctica, pero no a la construcción de conocimiento y a la formación de ciudadanos.

Esto influye en lo que se ha trabajado desde el inicio de este capítulo con respecto a la relevancia que tiene para la formación de los escolares que el maestro reconozca que su labor supera el conocimiento didáctico y el manejo del aula. Por ello, aquí cobran sentido tres aspectos: el primero, referido a la importancia de tener un dominio sobre lo pedagógico para poder enseñar un conocimiento; el segundo lo constituye el acercamiento al contexto; y el tercero, contar con una comprensión sobre el sentido que tiene la profesión para la sociedad. Esto motiva la presentación del segundo cuestionamiento planteado para el contexto meso, de acuerdo con el análisis: la referencia a la tensión generada por los imaginarios sociales en torno a la profesión.

4.1.2.2. Imaginarios sobre la profesión. Una tensión sobre el docente como sujeto de saber pedagógico

La formación del maestro y su posicionamiento como sujeto de saber pedagógico en el entorno social se ven afectados por imaginarios sociales, según los cuales hay una manifiesta desvalorización de la carrera docente que ha permeado al magisterio en el país, de manera histórica como plantean Serna (2004) y Martínez (1995). Aunque esta situación no es exclusiva del país, formula un aspecto que debe ser revaluado desde el sistema educativo nacional, es decir, aunque estos aspectos son más de tipo social y cultural, se plantean también como resultantes de las decisiones de políticas como las anteriormente expuestas (Álvarez, 2011).

Desde este punto de vista, se manifiesta con gran frecuencia la preocupación en los entrevistados por el valor que tiene la profesión docente para la sociedad, representado por un bajo reconocimiento económico de su labor. Al manifestar la necesaria comparación entre la docencia y los roles de profesionales de otras carreras, se evidencia que el desempeño del maestro no resulta encantador para los jóvenes que deseen formalizar su incursión en la docencia como proyecto de formación superior. Así lo han expuesto también la Fundación Compartir (2014, p. 24), de Zubiría (2015) y García *et al.* (2015), quienes atribuyen parte de esta situación a la relación entre el desempeño laboral y la

política salarial de los maestros desarrollada por los gobiernos. Aunque estos autores realizan sus planteamientos en términos del logro de los resultados de calidad en la educación, se encuentran coincidencias con lo expresado por los participantes, en el sentido que un bajo posicionamiento social y económico de la carrera le resta la importancia que tiene para el desarrollo social de los niños y jóvenes del país.

Pero no solamente esta situación se plantea desde el punto de vista económico, sino que también hay otros aspectos significativos en la identidad del docente desde la mirada de lo que significa ser maestro en el contexto social actual. Así lo manifiesta una directiva entrevistada: "carecemos de reconocimiento social como profesionales" (Directora de programa 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 4 de octubre de 2015).

Esta situación se desprende en parte por la implementación de las normativas cuyas finalidades deslegitiman de manera tajante la integración del saber pedagógico del maestro (Gimeno, 2013) y lo posicionan en un rol instrumental de la enseñanza, pero también porque como expone Serna (2004), su imagen es parte de una "cosmología profunda del orden social" (p. 102) otorgada por sí mismo y por las elaboraciones de lo que su acción representa para el entramado social en el que se desempeña. En otras palabras, este imaginario social es parte de un proceso similar al que Berger y Luckman (2001) han denominado como institucionalización, el cual es producto de la postura que asumen los seres humanos frente a las construcciones sociales legitimadas por consenso.

Dicho de otro modo, este sentido de lo que es ser docente ha sido parte de un sistema de creencias derivadas por la instrumentalización de su profesión desde la imposición de normativas contrarias al sentir de su carrera como portador de saber pedagógico, humanista y disciplinar, pero también por la repetición y legitimación de opiniones sobre sí mismo y sobre la profesión, tejidas culturalmente desde un concepto desfavorable, bien sea porque quienes acceden a la carrera no son portadores de los mejores resultados en las pruebas nacionales y encuentran complacencia en los requisitos de ingreso a los programas o porque los costos, en comparación con otras carreras, son favorables por su condición socioeconómica (García *et al.*, 2015, p. 36), lo cual obviamente no puede ser una generalización para todos los docentes.

Por supuesto, al ser el profesor parte del proceso de legitimación de las creencias, surge una objetivación de esta misma realidad que es transmitida a los estudiantes como parte de las lógicas de la docencia que se expresan en imaginarios entre las mismas carreras. Lo anterior se puede advertir en frases como las siguientes: "le preguntas a un maestro, ¿tú que eres? –Matemático. –No. Tú eres licenciado en matemáticas" (Decano 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 31 de agosto de 2015), "si yo no me reconozco como un sujeto que aprende y fuera de eso que soy quien encauza el proceso de formación y yo me veo como (…) menos, frente al proceso, pues obviamente voy a permitir muchas cosas" (Directora de programa 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 4 de octubre de 2015).

Aquí se advierte un fuerte llamado a los programas formativos para desarrollar el sentido de pertenencia a la carrera que se ha escogido como proyecto de vida y se invita a la construcción de acciones desde los programas de formación inicial para que se fortalezca la identidad del maestro como sujeto de saberes, capaz de reconstruir estos imaginarios, y con ello buscar un mejor posicionamiento de la profesión y del perfil del egresado. Ello se traduce en un reto para los programas de formación inicial de maestros y el trabajo que se lleve a cabo con los formadores, con el fin de fortalecer nuevos imaginarios del maestro en el país.

Pero el llamado no es solo para tomar acciones al interior de las instituciones, sino que se espera precisamente la posibilidad de impactar las políticas desde las necesidades de la escuela y de los maestros, esto es, desde las realidades del contexto. Lo anterior implica para las licenciaturas una tarea en la que se dé el paso de la teorización a la transformación del orden del sistema educativo, para cambiar el imaginario del docente, y para alcanzar de manera crítica y reflexiva, los objetivos y metas trazados para la escuela en el presente siglo.

Finalmente, al eliminar las miradas reduccionistas del desempeño docente centradas en el aula, es importante expandir el campo laboral a diferentes espacios como el trabajo administrativo en entidades del Estado, en universidades e incluso en institutos de investigación como el IDEP de Bogotá, en los que se requiere la postura, la experiencia y el conocimiento del maestro para que enriquezca los contextos con sus aportes significativos a

la ciudad o al país. En las entrevistas se encontró que el educador también puede desempeñarse exitosamente en otro tipo de espacios, como en instituciones del Estado, con poblaciones como niños sordos, con déficit de atención o con capacidades superiores; en labores administrativas, como ser editor de textos, directivo de colegios, gerente educativo, en colegios urbanos o rurales, con población de adultos o con universitarios. En fin, la formación que reciben los maestros debe permitirles transitar desde el trabajo del aula a contextos más ampliados con los cuales enriquecer el sentido de la profesión.

Hasta ahora se ha hecho referencia a dos dimensiones que, de acuerdo con los datos, conforman el contexto de desempeño del profesional docente. Hace falta profundizar en la tercera y última de ellas, la cual, siendo el espacio micro, se ha denominado en esta investigación La Escuela como ambiente de aprendizaje, por cuanto a la vez que es el lugar en el que se hace más visible el ejercicio del docente, se convierte a la vez en un territorio cuya riqueza académica, personal y social le proveen al profesor grandes oportunidades para aprender, mucho más al maestro en formación.

4.1.3. El contexto micro: la escuela como tutora en la formación inicial de maestros

Esta subcategoría posiciona a la escuela como un escenario en el cual se convierte en tutora en la formación del docente, dada la riqueza de las posibilidades que tiene para que, a partir de una interacción intencionada, el maestro en formación se relacione, conozca, comprenda, confronte y replantee los conocimientos adquiridos en el programa formativo. Al posicionar la escuela como tutora, se pretende entenderla desde una óptica de acompañamiento al proceso del docente en formación, desde las dimensiones de su desarrollo como profesional en contextos reales.

Vaillant (2005) hace referencia al acompañamiento hecho en algunas iniciativas al trabajo que realizan los maestros en ejercicio, el cual es llevado a cabo de manera coordinada hacia el logro de los objetivos propuestos en el programa de los practicantes. Así mismo, la autora alude a la metodología de los ciclos de supervisión clínica que surgió hacia el año 1973 en Estados Unidos (p. 73), de la cual se retoman dos elementos: primero, la participación de un grupo colegiado en la formación y retroalimentación de avances, que

en este caso serán los directores de práctica y los profesores y directivos del colegio; y segundo, la planificación, el seguimiento y la evaluación que se hace de todo el proceso, lo que desde esta perspectiva, se debe llevar a cabo por cuenta de la escuela y la universidad, de manera integrada.

Para complementar esta mirada, se resalta que el maestro en ejercicio se convierte en tutor del futuro colega, para lo cual debe desarrollar unas competencias afines al propósito de su acompañamiento que se abordarán en la categoría Resignificar el sentido de la profesión. No obstante, se recalca que desde el rol que juega la escuela como tutora en este aprendizaje, se pretende la generación de espacios pedagógicos, comunicativos y motivacionales, movidos por la incorporación de ambientes de aprendizaje, que favorezcan dicha formación. La escuela como contexto micro se convierte en un escenario para confrontar saberes, miedos o capacidades y desde esta óptica, se pretende que los futuros profesores encuentren en el ambiente escolar situaciones de diferente índole bajo el acompañamiento de quienes cuentan con experiencia con la cual reconstruir saberes.

La manera como se encuentra organizada esta subcategoría consta de dos grandes propiedades emergentes que la definen: La escuela como ambiente de aprendizaje en la formación inicial de maestros y La práctica como elemento vinculante.

4.1.3.1. La escuela como ambiente de aprendizaje en la formación inicial de maestros

Afirmar que la escuela se convierte en un ambiente de aprendizaje implica comprender que, de acuerdo con la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2012), se hace alusión al "proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas" (p. 9). Con ello se espera fomentar la creación de condiciones, saberes, experiencias y nuevos aprendizajes, que tanto de manera individual como colectiva potencien capacidades como la reflexión, la creatividad y la asertividad, en los sujetos (p.9).

Por tanto, se considera que la escuela, al contener estas disposiciones para el futuro docente, le provee de espacios en los que el Proyecto Educativo Institucional contribuye a que su formación adquiera el sentido y significado pertinentes en una mirada del contexto escolar como componente formativo del maestro.

Para el abordaje de este espacio o contexto micro se presentan dos escenarios: el primero se refiere a las prácticas y relaciones en el aula de clases y el segundo hace referencia a las cotidianidades en el ambiente escolar. Estos dos ámbitos se plantean como espacios para poner en práctica el conocimiento del futuro docente, pero también para confrontar saberes, sentidos y sentimientos. Así mismo, son lugares en los que confluyen relaciones visibles e invisibles que se convierten en una dimensión muy importante para su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

Es válido recordar que aunque los maestros fueron también estudiantes de colegio, lo cual les permite contar con un referente previo de su labor y del lugar en el que se desempeñarán (Vaillant, 2005, p. 61; y Baillauques, 2000), acercarse a la escuela desde las perspectivas y responsabilidades como docente les ofrece asumir una serie de retos que superan el conocimiento de la disciplina en la que se están formando, puesto que es precisamente el momento cuando pueden confrontar sus saberes con las realidades.

Por esto, al hacer referencia al contexto micro o a la escuela como ambiente de aprendizaje en la formación inicial de maestros, se hace importante brindar al docente en formación, la posibilidad de prepararse desde las prácticas, en el conocimiento de estas situaciones, de la mano de otros colegas, en un camino donde pueda aprender, refutar y rehacer de manera colectiva sus propios procesos formativos. Para esta comprensión, se recogen aspectos de los estudios realizados sobre el maestro novel, como los propuestos por Marcelo (1999) y Azcárate y Cuesta (2005), puesto que contienen elementos, que a pesar de distantes, son comunes en los dos roles a desempeñar: como maestros en formación y como principiantes en el ejercicio docente.

En complemento, se retoman también los planteamientos de Jordell (s.f. en Marcelo, 1999) en el sentido de ubicar tres niveles de impacto sobre el maestro en su interacción con los espacios escolares: la relación consigo mismo o personal, con la clase y, finalmente, con el nivel institucional. Cabe aclarar que su utilización obedece a que guardan cierta consistencia con los resultados arrojados en el análisis respectivo, porque son similares a los definidos como propiedades de la subcategoría de La escuela como ambiente de aprendizaje en la formación inicial de maestros, de acuerdo con la teoría fundamentada.

Desde la perspectiva del aula, como contexto micro y haciendo referencia al primer nivel, es decir, al contacto consigo mismo, Jordell plantea una relación del docente con el conocimiento del aula, que parte de su propia experiencia vivida como escolar, es decir, de su época como estudiante en la educación básica, lo que le da una mirada sobre lo que significa la labor del maestro, reflejada desde quienes fueron sus profesores, lo que en términos de Berguer y Luckman (2001) ocurre en los momentos de socialización primaria, cuando el futuro docente inicia su percepción sobre la profesión desde su vivencia como estudiante de colegio. Este planteamiento incide de manera importante en la construcción de su identidad, como mencionan quienes han revisado el tema de las teorías implícitas, como Rodrigo *et al.* (1993), Izarra (2008), López y Basto (2010) o Gómez y Guerra (2012), en cuyos debates se pone en evidencia la generación de un sistema de creencias o preconceptos con los que se forman los docentes desde su experiencia con quienes fueron sus maestros, bien en los niveles escolares, como en los programas de educación superior.

Referirse a esta situación cobra importancia para resaltar que los maestros en formación no inician la construcción de su identidad desde el vacío, ni tampoco desde el momento en que se matriculan en las licenciaturas. Hay una serie de ideas sobre lo que es el ejercicio docente que cada uno de ellos debe confrontar en este espacio que es el aula de clases. De ahí la importancia que reviste para ellos tener un gran conocimiento de las dinámicas y realidades que el contexto escolar les provee, para que puedan tomar decisiones y enfrentarse a sí mismos como futuros docentes.

Una consecuencia inevitable de lo anterior es la referencia a su vocación como maestro, aspecto que traduce gran importancia en su formación y que cobra diferentes matices desde su relación con el aula. Sobre este concepto, Rentería (2004) alude a:

> [Un] llamado espiritual, sentido desde lo más profundo de nuestra racionalidad, un deseo y una disposición unidos a unas condiciones intelectuales que permitan en la posteridad explorar el mundo de la educación, la pedagogía y la didáctica, tanto en el campo práctico como en el conceptual. (p. 63)

A su vez, complementa esta postura resaltando una condición desinteresada de servir a la mejora de la sociedad (Rentería, 2004, p. 63).

De otra parte, aunque Morin (2006) no se refiere explícitamente al término, deja entrever una referencia a lo que, según él, Platón señaló como una condición de la enseñanza: "el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos" (p. 122).

De las dos posturas se resaltan tres aspectos: uno de ellos referido a una dimensión interna de la persona, motivada por el compromiso hacia otro, que es el estudiante, y determinado por un deseo de transmitirle el saber propio; el segundo, un conocimiento, lo que implica un dominio conceptual y teórico de lo que se quiere transmitir; y el tercero, un placer o satisfacción al hacerlo. Llama la atención la referencia hecha por Rentería (2004) a lo pedagógico y didáctico, es decir, no bastaría con tener la motivación y el conocimiento, sino que importa y es necesaria la forma como se lleva a cabo esa transmisión. Pero a las dos concepciones les hace falta otra dimensión, que se podría denominar como la intención, es decir, el para qué de esa acción amorosa, como se puede dilucidar de las apreciaciones de los entrevistados.

Allí es donde encuentra sentido el conocimiento del contexto, en comprender que tanto a nivel macro, como meso o micro, se requiere de una comprensión y un sentido de la acción del docente con el estudiante y su finalidad no puede reducirse al aprendizaje de un concepto si este no tiene relación con una situación real en la comprensión que hace el estudiantado. Para complementar el concepto, se hace necesario revisar las siguientes expresiones manifestadas por los expertos entrevistados:

> Es en el ejercicio profesional donde él va a descubrir si realmente tiene o no tiene vocación para desempeñarse y ¿de qué depende eso?, pues depende de que sea exitoso. Yo creo que la vocación es un problema de éxito. Es decir, si al maestro le va bien, si obtiene buenos resultados con los alumnos, pues se puede decir que es un maestro que tiene vocación (…), si le va muy mal, se va a decir lo contrario (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis 4, 19 de febrero de 2016)

> La vocación de la docencia está centrada esencialmente en un deseo de servir. ¿En un deseo de servir de qué manera? Hay muchas formas de servir, sí, en una intención (…), como formadores (…), como educadores, (…) de prestar un servicio, trabajando en aquello que es lo más importante que hay, lo más valioso que hay en este planeta, que son los seres humanos. Es decir, un servicio centrado en lograr que los seres humanos seamos serviciales. Porque es eso, no es simplemente enseñar un conocimiento, es formar (Experto 1, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 03 de febrero de 2016).

Al contrastar estos pronunciamientos con lo que plantean Rentería (2004) y Morin (2009), se busca complementar el concepto de vocación puesto que le agregan dos aspectos importantes: la dirección al logro de los objetivos previstos para el estudiantado y el deseo de servir. En los dos se encuentra una dimensión teleológica referida tanto a lo cognitivo como a lo axiológico en el proceso. Esto complementa el aspecto referido a la intención, la cual puede ser entendida entonces hacia el alcance de los fines educativos, lo que en resumen plantea que la vocación supera con creces el solo deseo de servir y se matiza desde las intencionalidades pedagógica y formativa con que se realiza la acción del profesor. La Figura 9 presenta las dimensiones que conforman el nuevo constructo sobre vocación, como producto del análisis.

Figura 9. Construcción del concepto de vocación

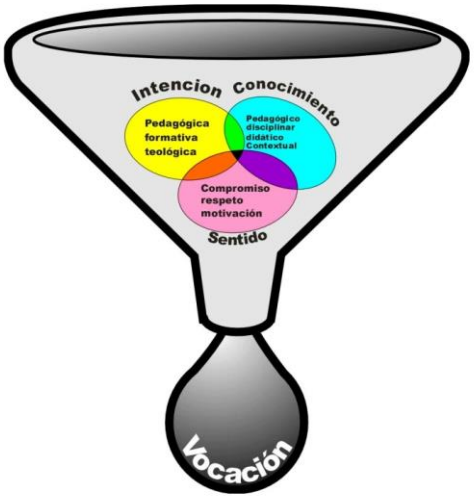

Figura 9. El concepto de vocación hace referencia a la integración de tres grandes dimensiones: la intención, el conocimiento y el sentido con que se realiza la acción pedagógica del maestro en los contextos. Fuente: elaboración propia

En el segundo nivel o de relaciones con el grupo de estudiantes o la clase, también entran en juego otro tipo de elementos a los que debe enfrentarse el futuro profesor y que son propios del inicio de su formación como docente, la cual no termina con la graduación, sino que continúa a lo largo de varios años de experiencia ya que, como menciona Marcelo (1999), se considera que es experto cuando cuenta con al menos cinco años en la docencia. Siendo un momento de aprendizaje, el maestro en formación puede presentar las mismas inquietudes que se han planteado para el profesor novel (Marcelo, 1999), de las cuales se resalta el conocimiento del trabajo con sus estudiantes.

Dado que se trata de un momento de transición entre la formación y su proyecto laboral, muchas veces emergen sus miedos frente al trabajo pedagógico, la interacción con los estudiantes, los colegas y las dinámicas escolares, todo lo que, de acuerdo con Marcelo (1999), genera en ellos sentimientos de inseguridad, desconfianza y aislamiento que se traducen en dificultad para realizar la transferencia de conocimiento en el estudiantado, lo cual también es manifestado por los entrevistados.

Ante estas circunstancias nuevas, que le producen incertidumbre, el futuro docente tiende a echar mano de sus experiencias pasadas, vividas desde la lectura que ha hecho de sus maestros, y trata de afrontarlas, interpretarlas y atenderlas de la misma manera que ellos lo hacían (Pozo *et al.*, 2006). Lo anterior, como se ha mencionado, es parte del enfoque de las teorías implícitas y debe llamar la atención de los programas formativos en el sentido de ofrecer, de manera conjunta con la escuela, posibilidades para que se hagan construcciones críticas frente a ello.

Dicho en otras palabras, en este nivel no se trata solo de hacer frente a sus miedos, sino de realizar elaboraciones desde su propia experiencia que le servirán para su futura carrera. Dado que en este momento el practicante solo se encuentra en un proceso formativo, tiene la flexibilidad de equivocarse y recomenzar, lo que le permite adquirir un mejor conocimiento sobre las formas de interacción con el aula de clases. Sin embargo, el asunto es complejo, como lo analiza Baillauques (2008), debido a que parte de sus miedos se derivan de la conciencia de su responsabilidad frente a un grupo de estudiantes cuya interacción le desconcierta por sus formas de actuar, pero sobre todo por la conciencia de asumir compromisos académicos y formativos frente a ellos, lo que le genera sentimientos de duda frente a sus conocimientos y habilidades, en especial sobre los "que no tiene, que creía poseer o que no había presentido que fueran pertinentes, necesarios" (p. 66).

Lo anterior es percibido también por algunos entrevistados como sentimientos de angustia de los maestros en formación, particularmente sobre el manejo de grupo o la manera de sostener el interés y la motivación del estudiantado en las actividades de la clase y contar con habilidades suficientes para que las relaciones de poder en el aula no se presenten de manera vertical. Al respecto, pueden encontrarse explicaciones en los trabajos de Azcárate y Cuesta (2005), OCDE (2008) y MEN (2011), sobre las características del profesor novel y su necesidad de interactuar con las dinámicas escolares, los aprendizajes desde las prácticas pedagógicas y las relaciones con los maestros en formación. Por esto es importante resaltar que la posibilidad de aprendizaje en el contexto del aula no se reduce a las perspectivas académicas y pedagógicas. Relacionarse con los estudiantes implica entenderlos como sujetos con capacidades, dificultades y fortalezas, que ven en sus docentes el valor de su profesión, pese a que como analiza Meirieu (2004) ha cambiado de

tal forma el espacio escolar, que fácilmente realizan actividades y toman actitudes como si estuvieran en sus casas o en otro tipo de contextos y olvidan algunas pautas y normas básicas que la escuela como institución trata de imponer (pp. 32-34) desde la óptica de la autoridad.

Resulta valioso observar la postura de los estudiantes, a quienes les parece importante que el docente sea estricto en su labor, como lo manifiestan los jóvenes en el grupo de discusión de esta investigación, destacando su rol como persona y ser humano significativo en su proceso formativo. Con lo anterior, se quiere resaltar la importancia que tiene para el maestro en formación, conocer más a sus estudiantes y establecer desde la proporcionalidad una relación de autoridad y respeto mutuo, por cuanto los escolares muchas veces ven en sus profesores no solo a los portadores de un saber temático sino a adultos que pueden llegar a ser su referente en muchas situaciones, y esto lo da el conocimiento del contexto y la atribución de sentido que se otorgue a la intención formativa, como se recoge en la siguiente afirmación de uno de los participantes en el grupo focal de no licenciados:

Hay muchachos que se equivocan, por ejemplo, me hablan y me dicen ‘tío’, me dicen ‘papá’, me dicen ‘papi’, me dicen (…) y uno dice oiga, estos muchachos no me ven como un profesor en ciertas ocasiones sino como la persona que los aconseja, que los ayuda, ¿sí?, como una familia (Docente no licenciado 3, colegio 1, momento del análisis 3, técnica grupo de discusión, fecha: 1 de diciembre de 2015).

Se puede afirmar entonces que de acuerdo con lo planteado, el objetivo de este espacio del aula además de permitir el conocimiento de los estudiantes en sus diferentes dimensiones y relaciones, trata de plantear retos al maestro en el sentido de comprender que la clase en los colegios, determinada por unos conocimientos teóricos bien organizados y planificados dentro de unos marcos didácticos complejos, ha sido superada y desbordada por otros factores que no son visibles, pero que son los que le separan de miradas tradicionales y le despojan de un rol transmisor de conocimiento disciplinar, para dotarle de posibilidades de transformación de realidades dentro de ella.

Pero, como es preciso posicionar al maestro en un tránsito de procesos y roles dentro y fuera del aula, a continuación se hace referencia al tercer nivel de impacto constituido por

el espacio escolar, sus dinámicas y las redes de relaciones que acontecen en ella, que determinan unas acciones diferentes a las que puede realizar en su soledad del salón de clases. Para este tema se trabajará desde referentes sobre la cultura profesional y el ambiente escolar.

A manera general es importante reiterar el sentido que tiene la escuela para el desempeño del docente en relación con los otros dos niveles de contexto: el macro y el meso, para lo cual cabe retomar lo anunciado por Imbernón (2014), quien al analizar el sentido de la educación y de la escuela menciona que "la realidad social de las instituciones escolares refleja los conflictos que se viven hoy en día en las familias, en las relaciones, en el contexto, en los grandes medios de comunicación, en los sistemas políticos, etc." (p. 51). Frente al tema, en el análisis realizado, se encontró que para los participantes el aspecto de las relaciones con los estudiantes cobra fuerza en la medida que se reconocen como personas desde sus dimensiones y fortalezas, así como desde sus dificultades y problemáticas, lo que impacta también al maestro y se aprecia en percepciones como la siguiente:

> Uno aprende a ser un ser humano cuando está a la altura del muchacho y se da cuenta que los muchachos vienen sin comer, que tienen las familias destrozadas, que muchos vienen violados y uno más encima los grita y no sabe qué les está pasando. Cuando usted los regaña, cuando no participan, pero resulta que en la casa han tenido un problema tremendo. (Docente no licenciado 3, comunicación personal, grupo de discusión, tercer momento del análisis 3, 01 de diciembre de 2015)

Para atender estas realidades, la misma Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) ha planteado los fines de la educación bajo un amplio abanico de desarrollos a llevarse a cabo en los procesos formativos de los estudiantes, que van desde la atención a las dimensiones personales, hasta las colectivas y sociales en los colegios. Para Meirieu (2004), resulta claro que la escuela es un espacio para que dichos fines cobren vida, superando visiones que la reducen a un servicio o al lugar de transmisión de los conocimientos por parte de los docentes. Por tanto, este escenario le ofrece al maestro en formación múltiples tareas para las cuales debe superar su visión de transmisión del

conocimiento didáctico disciplinar, pero buscar desde estos saberes la manera como pueda abordarlos en beneficio del estudiantado.

Lo anterior remite a pensar que, aunque se han dado modificaciones en el sistema educativo, también es claro que la escuela hoy requiere ser sometida a cambios estructurales que le lleven a mejorar las propuestas formativas de los estudiantes en consonancia con las necesidades sociales, como plantean Elmore (en Aguerrondo, 2009), Fullan (2012) o Perrenoud (2012). En todas las posturas de los entrevistados se resalta que estos propósitos se hacen efectivos en la realidad cuando cuentan con la participación de los maestros, por su liderazgo, por la adquisición de competencias que les permiten este objetivo y por un cambio en las creencias sobre el concepto de escuela que tengan, lo cual se refuerza con posturas de autores como Fullan (2012) y Pérez (2014).

Sin embargo, estos procesos son de largo alcance y requieren abordajes que impacten sus múltiples dimensiones y a pesar de los esfuerzos, es claro también que existe la percepción de que los cambios en la escuela se dan de manera muy lenta, como lo manifiesta una formadora: "el problema es que siempre, siempre, cuando uno discute, los cambios sociales van más rápido que la escuela" (Formadora 2, universidad 2, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 30 de septiembre de 2015). Esta postura se contradice y a la vez complementa con la de uno de los expertos, quien afirma: "yo creo que no es que sean exactamente lentos los cambios. Lo que pasa es que la escuela es muy resistente al cambio. ¿Por qué? Porque la gente prefiere seguir insistiendo sobre la manera como lo ha venido haciendo" (Experto 2, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 19 de febrero de 2016).

Aquí se presentan dos aspectos de fondo para el debate, por una parte, Perrenoud (2012), Fullan (2012) y Pérez (2014), plantean que los cambios se dan gracias a la acción de los maestros, pero desde la experiencia de los entrevistados estos son precisamente el mayor obstáculo. El otro tema tiene que ver con la formación del docente. Tanto en las posturas de Perrenoud, Gulan y Pérez como en las de los participantes, se resalta que hay una acción del docente para la cual necesita contar con las capacidades, las habilidades o los conocimientos que permitan la inserción de las modificaciones en las instituciones escolares.

Desde este supuesto, se refuerzan la intención y el sentido de convertir el contexto escolar en un ambiente de aprendizaje en la formación inicial de maestros, teniendo en cuenta que hay conocimientos, unos teóricos otros prácticos, que no son susceptibles de ser adquiridos mediante enfoques discursivos, sino que requieren de un conocimiento de primera mano en las realidades de los colegios para que con los dos saberes se puedan realizar los cambios esperados. Como propone Fullan (2012), se hace necesario que los docentes dominen el ambiente escolar y cuenten con formación necesaria para realizarlo.

Ahora bien, este nivel le ofrece al docente en formación una posibilidad de salir del espacio del aula, con cuyo dominio puede apoderarse de herramientas con las cuales construir la convivencia con sus colegas en espacios académicos y formativos desde la cotidianidad, compartir las experiencias y participar de manera activa en las decisiones que se dan en la elaboración del ambiente escolar. De acuerdo con Pérez (2014), los sujetos construyen unas pautas en las relaciones cotidianas que van determinando la manera como se aceptan y construyen reglas, acuerdos y compromisos que permiten una mejor convivencia entre sus miembros, lo cual cobra valor para Unesco-LLECE (2008) y MEN (2015b) porque se convierte en un factor decisivo para el buen resultado de los colegios según los criterios de calidad que establezcan.

Desde este punto de vista, es preciso entender que al hacer referencia a la cotidianidad, se retoman los siguientes postulados de Berger y Luckman (1968) para comprender que, en este nivel, cobran gran valor los significados, las objetivaciones e intersubjetivaciones que se construyan como espacio social que es la escuela, donde las redes de relaciones que en él se tejen son objeto del conocimiento de los maestros en formación, tanto para las acciones que realizan como practicantes o estudiantes, como para sus referentes posteriormente.

En primer lugar, se plantea que la vida cotidiana se presenta a los sujetos como una realidad que es interpretada y adquiere un significado subjetivo (p. 36). Este principio indica que el maestro en formación —y también el que ya se encuentra laborando— percibe y distingue los sucesos o situaciones que ocurren en la escuela y les atribuye un significado para sí. Esto implica entender que cada compañero en la convivencia, tanto los estudiantes como los maestros, familiares y administrativos, elaboran también sus propias

construcciones de lo que sienten es la realidad. Frente a esta situación, es posible comprender que la perspectiva de cada uno se traza de acuerdo a la forma como ha hecho estas distinciones y que en la convivencia se pueden presentar diferentes perspectivas de lo que ocurre, dando paso a lo que los autores denominan el "mundo intersubjetivo" (p. 40) que es compartido con otros.

Por tanto, las relaciones en la escuela se convierten en posibilidades intersubjetivas de comprensión de los fenómenos que en ella ocurren y que desbordan, como se ha dicho, el conocimiento teórico-disciplinar, dando relevancia a las posibilidades de crecimiento desde las colectividades. De allí la importancia que tiene generar comunidades de aprendizaje y migrar hacia la producción del conocimiento situado, para buscar soluciones a transformaciones a las situaciones que la escuela le plantea al maestro y que deben convertirse en conocimientos y competencias a impartir en los programas de formación, desde el contacto con los contextos.

De otro lado, los autores plantean que conocer al otro se realiza a través de la tipificación de esquemas que le definen a partir de la interacción en la vida cotidiana. Esto hace referencia a que en la cotidianidad se van tipificando imágenes, pensamientos, acciones, sentimientos, emociones, entre otros, de las demás personas, con lo cual se va configurando la imagen que se tiene de ellas. Igual puede ocurrir con las situaciones que ocurren en el diario vivir, las cuales se van haciendo anónimas por encontrarse en un rango ampliado a través de la interacción con las personas. Los autores plantean que la "realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del 'aquí y ahora' de la situación 'cara a cara'" (Berger y Luckman, 1968, p. 51). Es decir, que estas tipificaciones se van volviendo frecuentes y recurrentes entre los sujetos, de tal forma que se validan y legitiman, aún sin que estén de cuerpo presente.

Estos planteamientos se exponen aquí para comprender que la escuela como tercer nivel de impacto, de acuerdo con lo que se ha desarrollado, le ofrece al maestro en formación un espacio para conocer una cantidad de actividades alternas fuera del aula de clase, las cuales son elaboraciones hechas por el grueso de maestros como parte de su proceso pedagógico con el estudiantado y es gracias a ellas que se facilita la realización de

proyectos, investigaciones, propuestas y demás, para la transformación de las problemáticas de su comunidad educativa. De igual forma, estas redes de relaciones le están permitiendo el conocimiento y la construcción de invisibilidades que le afectan como persona y como docente.

Lo anterior contribuye a comprender cómo, a través de la participación del maestro en formación en los diferentes escenarios sociales y políticos en el colegio, se construye el ambiente escolar por medio de acciones en lo cotidiano, pero además, le permite asumir una postura frente a cada situación para evitar caer en sesgos vacíos de criticidad en lo que también constituye parte de su desarrollo como profesional, conforme lo mencionaron los entrevistados y que encuentra una explicación desde las teorías implícitas planteadas por autores como Rodrigo *et al.* (1993) y Gómez y Guerra (2012), respecto a que los maestros inexpertos tienden a replicar las mismas acciones, formas de enseñanza y de producción de cultura escolar que traen los antiguos, restringiéndose de innovar y crear nuevas propuestas frente a su trabajo y manera de relacionarse con los estudiantes.

Por supuesto lo que se espera es que sean los maestros nuevos que llegan a los colegios quienes ayuden a transformar y oxigenar las prácticas escolares con nuevas propuestas y a través de acciones participativas e incluyentes mejoren tanto la convivencia como los procesos académicos. Esto porque un aspecto que se resalta en el ambiente escolar es que se trata de una red de relaciones interpersonales, como se ha mencionado, pero cuyas decisiones corren el riesgo de ser objetivadas por la participación de solo una parte del colectivo y la aceptación pasiva o indiferente por la otra; es allí en donde a partir de un conocimiento del contexto escolar en las prácticas, los maestros pueden accionar de manera responsable frente al grupo.

Cuando una docente no licenciada entrevistada menciona “y también comienzo a buscar el apoyo de otros maestros que ya tenían más tiempo en la escuela como institución y me dejo aconsejar” (Docente no licenciado 2, colegio 1, momento del análisis 3, técnica grupo de discusión, fecha: 1 de diciembre de 2015), hace referencia precisamente a una posibilidad de aprendizaje con los pares, como resultante de la interacción entre los compañeros. Sin embargo, Marcelo (2007) plantea que “pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento” (p. 67) como la del maestro, refiriéndose a que es

necesario y oportuno que salga del aula para disponer su saber de acuerdo con las tensiones que le ofrecen la sociedad del conocimiento y los fenómenos asociados a ella, pero también en la posibilidad de convertir el espacio de relación con sus colegas en un lugar para el aprendizaje colectivo y el cambio educativo, como plantean Senge *et al.* (2000), Fullan (2012) y Hargreaves (2012).

A manera de conclusión de este apartado, es preciso resaltar que este nivel de impacto al maestro le posibilita un mayor conocimiento de las situaciones que ocurren tanto en la escuela como en el salón de clases. A su vez, se convierte en una oportunidad para intercambiar saberes con los demás compañeros desde las múltiples acciones que se realizan, que van desde su participación en las reuniones de área, en las actividades culturales y deportivas, en la realización de proyectos conjuntos, en la atención a padres, el acompañamiento en los descansos, entre muchas otras que ayudan a la conformación del ambiente escolar. Se plantea aquí que estos aprendizajes, al no realizarse en las aulas de la universidad, deben ser tenidos en cuenta en los procesos formativos de manera profunda y significativa a través de las prácticas.

4.1.3.2. La práctica como elemento vinculante

> "A ser docente se aprende con la práctica."
> Código *in vivo* de algunos participantes

En el apartado anterior se han expuesto algunos elementos que permiten afirmar que la escuela es un ambiente de aprendizaje, dada la riqueza de posibilidades que ella tiene para que a partir de una interacción intencionada, el maestro en formación se relacione, conozca, comprenda, confronte y replantee los conocimientos adquiridos en el programa formativo.

Al realizar el análisis de la información, emergió un elemento que cobró gran significado para su interpretación: al referirse a la manera como la profesión va adquiriendo las características que la significan, los entrevistados manifestaron que "a ser docente se aprende con la práctica", frase que resultó reiterativa en las entrevistas y con la cual se pudo interpretar y organizar el presente capítulo, dado el valor interpretativo que sugiere y las consecuencias que derivan de ella.

Esto resalta el valor formativo de la escuela como tutora de acuerdo con lo mencionado anteriormente, puesto que se hace más evidente la necesidad de ofrecer al maestro en formación un dominio de los procesos que conforman las tareas escolares que se han organizado desde la normatividad en los proyectos educativos institucionales, PEI (Ley 115 de 1994 y Decreto 1075 de 2016), de manera que al iniciar su vida laboral tanto en colegios como en otros escenarios, de orden local o nacional, pueda identificar, relacionar y proponer acciones pedagógicas, administrativas y comunitarias desde estas lógicas, pero asegurando un conocimiento de primera mano de las dinámicas y lógicas escolares.

Sin embargo, los testimonios y los textos organizados alrededor de este código *in vivo*, que de acuerdo con Strauss y Corbin es aquel cuyo "nombre se puede tomar de las palabras de los entrevistados mismos" (p. 114), dejan ver un aspecto muy importante en el proceso de ser docente y tiene que ver con el sentido y la riqueza de las prácticas, tanto desde los procesos formativos como del posterior ejercicio laboral del profesor. Se hace preciso comprender que este código *in vivo* —"a ser docente se aprende con la práctica" — al mismo tiempo que fortalece al maestro que aprende, lo hace con la escuela y con los programas de la licenciatura, entendiéndola como parte de una red de interacciones que conforma una estructura donde las acciones y decisiones que ocurren en cada una de sus partes afecta o realimenta a las otras (O'Connor y McDermott, 1998).

De esta manera, la escuela se convierte en un espacio para que los momentos de práctica tengan un sentido vinculante con la formación, que desde esta perspectiva se transforma en tarea conjunta entre la universidad y la misma institución escolar, dado que provee no solo los espacios físicos, sino elementos valiosos como la experiencia de otros docentes, el trabajo con niños y jóvenes, la vivencia de situaciones del ambiente escolar y la posibilidad de reflexión sobre lo teórico, pero también sobre lo que ocurre dentro y fuera de ella. Desde ahí, la práctica será vista como una oportunidad de aprendizaje y la escuela como tutora para ello.

En las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016a) se resalta el valor de las prácticas formativas de los educadores, entendiéndolas como un proceso en el que la autorreflexión lleva a que el futuro docente sea crítico sobre su trabajo en los colegios y pueda llevar un registro, análisis y balance de lo que de ellas se deriva para su

proceso formativo (p. 5). Esto lleva al Ministerio a concebirlas como un escenario de aprendizaje, por su papel protagónico en la confrontación de saberes y sentidos con respecto al significado que adquieren para el maestro en los colegios.

Esto se complementa con otras normativas de orden nacional, porque se resalta su carácter obligatorio como parte del proceso formativo del maestro. Bien desde la Ley 115 de 1994 (artículo 104), el Decreto 2450 de 2016 o con los fundamentos de la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016), las prácticas son asumidas como un elemento primordial para garantizar la idoneidad de los futuros educadores, por esto es importante reconocer que en la mencionada Resolución se resalta su valor vinculante con el conocimiento no solo de las dinámicas del aula, sino también a lo que se ha hecho alusión a lo largo de este capítulo, referente al conocimiento del contexto, las particularidades de los estudiantes y el conocimiento curricular que se desarrolla en el ámbito escolar.

También llama la atención que en la Resolución se establece como requerimiento indispensable para obtener, renovar o modificar el registro calificado (artículo 3 numeral 3.2), fortalecer los procesos de práctica a través de la incorporación de un mínimo de cincuenta (50) créditos presenciales de prácticas en el programa, a la vez que la celebración de convenios con instituciones educativas para la organización y el desarrollo de las actividades de práctica. En comparación con el análisis documental realizado, este aspecto muestra relevancia por cuanto, hacia el año 2015, la situación que se presentaba era una asignación de créditos muy baja con respecto a lo que la normativa reciente propone, como se presenta en la Tabla 3, que refleja una revisión hecha a cinco programas de licenciatura de nueve universidades.

Tabla 3. Asignación de créditos a la práctica formativa

Universidad	Programa	Créditos práctica
1	Humanidades	5
1	Artes plásticas	0
1	Preescolar	41
2	Lengua castellana	11
3	Bioquímica	6
3	Pedagogía infantil	3
4	Bioquímica	0
4	Educación ambiental	10
4	Artes	10
5	Básica énfasis artes	18
6	Artes	0
6	Ciencias sociales	0
7	Artes	10
8	Artes	8
9	Pedagogía infantil	46
9	Pedagogía infantil	17

Nota: la tabla muestra que la relación de créditos otorgados a la práctica formativa hacia el año 2015 es insuficiente con respecto a la nueva normativa, lo que pone en cuestionamiento su valor dentro del programa formativo Fuente: elaboración propia.

Empero, es preciso anotar que la sola asignación de créditos no respalda necesariamente la atribución de sentido en la formación. Este aspecto corre por cuenta de los programas y recae en sus manos organizar situaciones que le posibiliten al maestro en formación una mayor y mejor comprensión de su proceso a partir de las prácticas en contexto. Esto se comprende cuando una formadora menciona: “yo puedo estar en la escuela 30 años y no pensarme en nada y seguir perdiendo tiempo. Pero puedes estar un año y decir ‘oye, esto hay que cambiarlo, transformarlo, configurar un equipo de trabajo y hacer las cosas diferentes’” (Formadora 2, universidad 2, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 30 de septiembre de 2015). Esto significa que no necesariamente a mayor tiempo, o en este caso, a mayor número de créditos, se logra necesariamente un mejor proceso.

Dicha postura ha obligado a las facultades de educación a volver la mirada sobre este aspecto tan importante en la formación del maestro, porque implica organizar nuevos procesos al interior de los programas y realizar diferentes reflexiones sobre el sentido de las prácticas, replanteando debates en torno al acercamiento que se haga a los diferentes

niveles de afectación del contexto referidos en la subcategoría anterior y al impacto que tenga para la relación escuela-universidad, como destacaron los entrevistados.

En la revisión hecha a los pénsum de los programas, se encontró que antes de la Resolución 2041 de 2016, cada universidad presentaba cierta autonomía para el inicio de la práctica, evidenciándose en algunos casos su presencia solo hacia el final de la carrera, como se observa en la Tabla 4, cuya tercera columna muestra el semestre en el que se da inicio a la práctica de los maestros en formación. Las dos primeras columnas corresponden al código dado a la universidad y al programa analizado. Resulta interesante observar que en algunos programas se da inicio a esta parte fundamental del aprender a ser maestro en los últimos semestres académicos y por el contrario, en otros casos, esta cobra relevancia al iniciar desde el principio del proceso formativo.

Tabla 4. Relación semestre de inicio de práctica antes de 2015

Universidad	Programa	Semestre inicio práctica
1	Humanidades	2
1	Ciencias naturales	1
1	Artes plásticas	NE
1	Preescolar	1
2	Lengua castellana	7
3	Bioquímica	7
3	Pedagogía infantil	8
5	Básica énfasis artes	NE
6	Ciencias sociales	1
7	Artes	7
8	Artes	6
9	Pedagogía infantil	1

Nota: NE se refiere a que no hay claridad en el pénsum sobre el semestre de inicio de inicio a la práctica. Fuente: elaboración propia con base en información obtenida en el análisis de los programas de licenciatura consultados.

Siguiendo este aspecto, cabe resaltar que con la incorporación de mayor número de créditos académicos otorgados a la práctica pedagógica en la Resolución 2041 de 2016, se disminuye el tiempo de inicio de la misma, es decir, se incorpora desde el comienzo de la carrera, tal como se ha planteado por nuevas tendencias al respecto como exponen Jurado y Sánchez (2001), Altet (2008) y Picco y Coscarelli (2011). Esta situación ofrece una gran ventaja porque provee al futuro profesor de mayores elementos para conocer los espacios

contextuales y poder confrontar los conocimientos teóricos y disciplinares con un nuevo sentido, reafirmando lo encontrado en los hallazgos y referido por los participantes.

Lo anterior se plantea como una ventaja para fortalecer el concepto de que la escuela es tutora o copartícipe en la formación inicial de los maestros, a causa del hincapié que se hace en la gran posibilidad que ofrecen los momentos de práctica como espacio de aprendizaje, dándole una mirada que no es pasiva, sino que implica que el docente en formación sea actuante y participante frente a lo que ocurre en diferentes escenarios escolares: el aula, las dependencias y las derivadas de los componentes del PEI. Aunque no todas las prácticas se den en el contexto escolar, conocerlo a fondo puede generar en los futuros maestros una mejor apreciación de lo escolar, como fue resaltado por los entrevistados.

Estos argumentos se respaldan con posturas como las de Perrenoud (2007), Picco y Coscarelli (2011) y Martínez (2012), para quienes en las prácticas no solo se realizan acciones dentro del aula, sino una serie de tareas que superan la labor didáctica o de enseñanza-aprendizaje del conocimiento disciplinar con los estudiantes, aspecto que manifiesta concordancia con lo expresado por los participantes y que permite ratificar el valor que tiene para los maestros en formación hacer reconocimientos del contexto, de la vocación, del sentido de su profesión y de los estudiantes como seres humanos que requieren de su mística, cuidado y profesionalismo para su desarrollo en las escuelas actuales.

4.1.3.3. La práctica docente como oportunidad de aprendizaje

> "Yo creo que, definitivamente, el embudo de la formación del maestro es la experiencia. Obvio que esa experiencia es útil en la medida en que el maestro tenga una formación teórica-conceptual que le permita entender eso que pasa en su aula, lo que les pasa a los chicos. Si él no tiene esa formación (…), entonces va a caer en análisis muy empíricos, que no le ayudan a resolver problemas." (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016)

Antes de referirse a la manera como se organizó la información para argumentar por qué la práctica se convierte en una oportunidad de aprendizaje y la escuela como tutora de ese proceso (subcategorías del segundo reto), se presentan algunas perspectivas existentes sobre esta, de forma tal que contribuyan al abordaje.

En primer lugar, cabe anotar que al hacer alusión a la práctica docente se resalta la mirada de la misma desde dos grandes momentos, uno de ellos es la práctica que se ejecuta en el ejercicio profesional del maestro y el otro referente a los tiempos de formación que tiene el profesor durante su carrera (Tezanos, 2011; Vaillant, 2013; Picco y Coscarelli, 2011; y Jurado y Sánchez, 2001). Aunque el interés de la presente investigación es este último espacio, a lo largo del texto se apropiarán elementos teóricos referidos a la práctica profesional, en especial lo concerniente a las intencionalidades y la característica que la práctica tiene como espacio de reflexión, teniendo en cuenta que dichos componentes no son exclusivos de la vida laboral del educador, sino que se dan desde el momento en que inicia su carrera docente.

Así las cosas, cabe resaltar que para los procesos formativos, Tezanos (2011) considera tres tipos de práctica: la profesional, que se reduce a un saber técnico; la pedagógica, que le da una condición de "artesano-intelectual" al futuro maestro (p. 81); y la última, que denomina "práctica de la enseñanza", en la que sitúa la mejor posibilidad de aprender el oficio propio de ser maestro desde los procesos de formación inicial (p. 81) y cuyo concepto se ajusta de manera flexible al análisis realizado, debido a que incorpora la doble direccionalidad de la que se habló anteriormente, es decir, a la vez que configura al maestro, hace lo mismo con el fundamento disciplinar y con la misma práctica en sí.

La práctica como oportunidad de aprendizaje para el futuro docente es comprendida por Charlier (2008, p. 154) desde tres perspectivas: la primera como la posibilidad de aprender *a partir* de la práctica, lo que implica un punto de partida y de reflexión sobre la acción propia y la de sus colegas; la segunda es el aprendizaje *a través* de la práctica, como posibilidad de convertirse en un actor que frente a la realidad puede encontrar las mejores soluciones para adaptarse a cada situación; y la tercera plantea que un maestro aprende *para* la práctica, en la medida en que dichos aprendizajes son valorados según la influencia que ejerzan para su vida.

Esta visión de la práctica da paso a comprenderla como un sistema que permite el crecimiento del maestro en formación, quien al entenderla de esta manera, tiende a perpetuar en el tiempo su aprendizaje debido a que las acciones que la misma le implican se convierten en un pretexto para aprender su profesión, y para hacer de las vivencias, los cuestionamientos y las reflexiones en torno a ella, una experiencia valiosa para cualquier momento de su vida, anclada no solo al lugar en el cual se implica, es decir, la escuela, sino a las personas y al conjunto de situaciones que se desprenden de ella, en beneficio del estudiantado y de la comunidad educativa.

Como resultado del análisis, se encuentran coincidencias con esta forma de entenderla como pretexto de aprendizaje, pero para una mejor comprensión de esta subcategoría, se han organizado los resultados en cuatro ámbitos, derivados de las propiedades emergentes de la misma, a través de los cuales se intenta concebir la relación entre la práctica y la escuela como acompañante de sentido para el maestro en formación. Estos son: el tránsito de la acción pedagógica a la reflexión pedagógica en los contextos, el tránsito de la visión fragmentada del aula a la visión totalizadora del contexto, el tránsito de un rol docente pasivo a un rol constructor de su propia identidad y el vínculo entre la universidad y la escuela. Los dos primeros se trabajarán a partir de las reflexiones en la presente categoría, mientras que los siguientes serán desarrollados en las dos categorías siguientes: Resignificar el sentido de la profesión y La formación inicial docente, una tarea conjunta entre la universidad y la escuela.

Sin embargo, el alcance que se otorga a la práctica desde el conocimiento del contexto escolar quedaría en un vacío de sentido si no se potencia desde los componentes de los proyectos educativos institucionales, que son parte importante de la realidad contextual y, por tanto, en cada una de estas cuatro dimensiones se hará alusión a ellos, esperando otorgar mayores elementos de significado en la realización de prácticas en las escuelas como tutoras en la formación del maestro que necesitan las escuelas colombianas.

Este aspecto es compartido por el Ministerio de Educación Nacional (2016a), porque, aunque no manifiesta tanta relevancia al reconocimiento del contexto como escenario de sentido en la formación del futuro docente, sí destaca la importancia que tienen los espacios de práctica para relacionar el contexto con su propio proceso.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional es claro al enfatizar la obligatoriedad de las prácticas a través del Decreto 2054 de 2016 para la adquisición del registro calificado de los programas de licenciatura y establece, a través de este decreto y de la Resolución 2041 de 2016, la posibilidad de realizar convenios con diferentes "instituciones educativas públicas o privadas, y con entidades gubernamentales o empresas privadas" (artículo 2, numeral 2.5.3.2.11.2). Además, plantea que en los programas se debe evidenciar el aumento de estos espacios tan importantes en la formación del maestro.

A continuación se presenta una visión sobre el sentido de la práctica en la formación inicial de maestros, derivada del análisis obtenido mediante la triangulación teórica, empírica y las relaciones entre las dos, lo que permitió evidenciar las propiedades de esta subcategoría: la práctica como tránsito de la acción pedagógica a la reflexión pedagógica y aplicación en los contextos, y la práctica como tránsito de la visión fragmentada del aula a la visión totalizadora del contexto, como se aprecia en la Figura 10.

Figura 10. Sentido de la práctica como oportunidad de aprendizaje

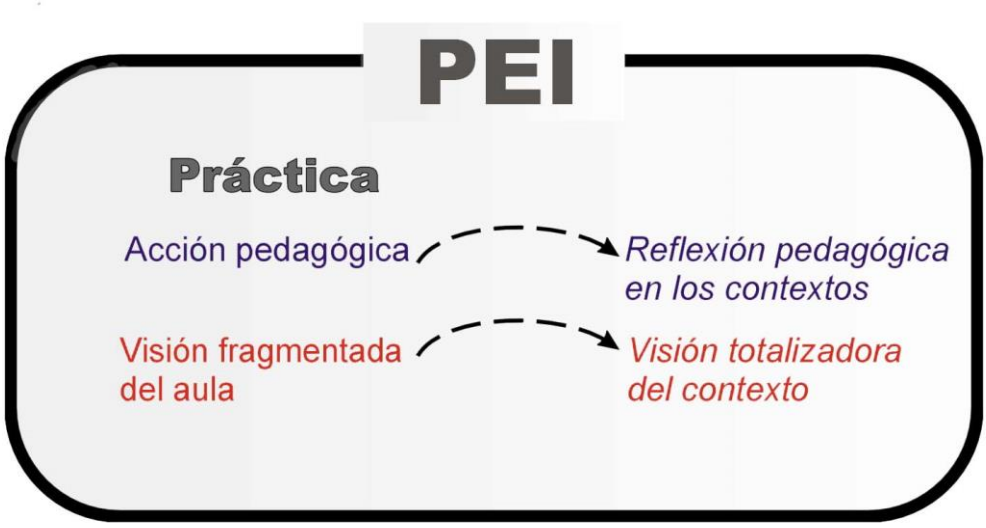

Figura 10. Representa el sentido de la práctica como oportunidad de aprendizaje, comprendiéndola como parte fundamental en el aprendizaje del futuro docente. Se plantea desde una mirada que trasciende la mirada referida a los procesos de enseñanza en el aula. Fuente: elaboración propia

4.1.3.3.1. La práctica como tránsito de la acción pedagógica a la reflexión pedagógica en los contextos

En este apartado se pretende entender la práctica como parte de la acción reflexiva que define el perfil del maestro para el presente siglo. Por tanto, se necesita comprenderla desde un orden que supera el entrenamiento o la simple realización de simulaciones a manera de microclases, como menciona Tezanos (2011, p. 79), en ambientes que no alcanzan a reflejar las realidades del contexto ya descritas. Es decir, se trata de pasar de una acción rutinaria y mecánica, en la que las propuestas didácticas se encuentran descontextualizadas del currículo escolar, a una acción reflexionada desde las realidades escolares en las que se está desempeñando el maestro en formación. Esto implica una acción real en la que se encuentre con niños y jóvenes que le cuestionan y que permanentemente le ofrecen situaciones donde tenga que replantear y adecuar la planeación prevista. Como menciona una formadora: "traen su taller muy preparado, pero cuando se encuentran con una realidad que les transforma eso, no saben qué hacer. Entonces esa es la práctica donde ellos van a aprender" (Formadora 3, universidad 2, momento del análisis 3, técnica entrevista, fecha: 26 de noviembre de 2015).

Por esto, la escuela como tutora debe encargarse de multiplicar las situaciones en las que los futuros docentes hagan uso de su conocimiento pedagógico y disciplinar para ponerlo en juego frente a lo que ocurre en la cotidianidad, de la mano de los profesores en ejercicio para que así puedan validar y definir modelos propios de enseñanza-aprendizaje, haciendo acopio de sus esquemas y marcos conceptuales, como plantean Carbonneau y Hétu (2008, p. 129). No obstante, estos mismos autores hacen un llamado a que exista una alternancia entre una formación para el análisis y otra para la intervención, entendiendo con ello el desarrollo de capacidades para que puedan analizar las situaciones que se presenten, pero que también las puedan prever para planear su programación (p. 129).

En términos de posibilidades para los maestros en formación, lo que plantean Carbonneau y Hétu (2008) resulta coincidente con lo que exponen los directivos entrevistados en el sentido de permitir una intervención desde el conocimiento de los maestros en formación, pero acorde con las circunstancias que le ofrece la escuela como escenario formativo.

Contrario a lo anterior, la percepción de los docentes en ejercicio frente a la preparación que traen los maestros en formación no es correspondiente con lo que se plantea desde la universidad ni desde lo que mencionan los autores. Esto se puede apreciar en las intervenciones de algunos docentes que resaltan la falta de profundización en temas pedagógicos y referidos al contexto social en el que se desempeña el profesorado, indicando que la teoría dista de las realidades que se pueden apreciar en el día a día en los colegios. Así mismo, se eleva la crítica al excesivo interés de fortalecer la dimensión cognitiva de los estudiantes, dejando de lado las demás que también requieren de grandes desarrollos desde la escuela, dadas las características de los estudiantes y las comunidades.

Ante este distanciamiento de posturas se hace necesario buscar un elemento vinculante entre el deber ser y el hacer, el cual se puede encontrar desde la programación y previsión de prácticas en las que se trascienda la reflexión sobre lo didáctico y lo ocurrido en la clase, hacia una mirada retrospectiva que posibilite encontrar relaciones entre lo que se requiere y lo que se dinamiza en el contexto. Esto significa poner en perspectiva este tipo de situaciones desde tiempo anterior a la planificación de la práctica. Para esto, se espera que el maestro en formación cuente con un conocimiento mayor de las dinámicas de la escuela y pueda programar y anticipar su trabajo en estas realidades y pasar de la acción a la reflexión pedagógica de lo realizado

Es importante aclarar que con lo anterior no se quiere significar que la acción pedagógica carezca de reflexión. En ningún caso se trata de partir de tal premisa. Por el contrario, se atribuye a lo pedagógico el valor de la reflexión en la práctica, como ha sido mencionado por diversos autores como Vaillant (2005), Perrenoud (2007), Pacquay (2008) y Barragán (2013), y lo que se quiere precisamente es potenciar el carácter reflexivo que tienen las acciones pedagógicas de los maestros, de manera que las valoraciones que se hagan no queden únicamente en situaciones de momento o de suceso, sino que se lleven a cabo de manera compleja, integrando las dimensionalidades del contexto, de lo pedagógico y lo disciplinar. Esto significa pasar de la reflexión de acciones pedagógicas a una reflexión más completa, desde momentos previos, presentes y posteriores de la práctica, interactuando con las realidades escolares. En otras palabras, no reflexionar todo, sino el todo.

Un aspecto manifiesto en las entrevistas tiene que ver con que el maestro en formación necesita hacer lectura de contextos para dirigir su aprendizaje y darle sentido a las prácticas, como se aprecia en uno de los fragmentos de las entrevistas: "nuestra lectura de contextos es casi nula. (…) O sea, el saber interpretar qué es lo que está pasando allí, qué relaciones hay" (Directora de programa 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 4 de octubre de 2015). Desde el punto de vista de Giraldo (2013), la lectura de contexto se hace teniendo en cuenta que este no habla por sí solo; es necesario que haya alguien que lo lea y construya significado a partir de allí. Para esto se necesita no solo estar en el lugar, sino adentrarse en las relaciones subyacentes a las dinámicas que le rodean para interlocutar con lo que sucede, que es en últimas lo que llama la atención del observador activo del contexto, entendiendo también que no debe partir de hipótesis previas, sino que debe dar prelación a lo que ve para así comprenderlo.

Al valorar las expresiones de los entrevistados, se resalta una propiedad emergente de la subcategoría, que es la formación en investigación. Varios autores han planteado la importancia que tiene para los maestros contar con competencias investigativas para dirigir su práctica pedagógica, como Vaillant (2005), Perrenoud (2007) y Hargreaves y Fullan (2014). Para el caso de los participantes, se presentan a continuación dos posturas que son contradictorias con respecto a la relevancia de la investigación en los procesos formativos. Sin embargo, después, desde las mismas voces de los entrevistados, se argumentan miradas equilibradoras y no excluyentes frente a esta situación:

> Todos tenemos la capacidad de investigar, pero hay que empezar a agudizar, hay que empezar a abordar y hay que empezar a desarrollar esa habilidad. Entonces desde la práctica uno, de un antiguo currículo que teníamos, ellos y ellas tenían que empezar a hacer un trabajo de investigación, pero también un trabajo pedagógico (Formadora 3, comunicación personal, entrevista, momento del análisis 3, 26 de noviembre de 2015).

Frente a las necesidades de valorar la investigación como elemento constitutivo de la labor del maestro, surgen otras posturas que se contraponen y asumen estos procesos como adiciones y trabajos extra que sobrecargan al maestro y que hacen que la investigación sea

vista como un aspecto que no se debe trabajar desde la formación inicial, situación que también es abordada por la mayoría de los entrevistados.

No obstante, se resalta que también para la mayoría de los entrevistados, de acuerdo con la frecuencia en la codificación de los datos a través de Atlas.ti, se precisa contar con posturas equilibradoras que buscan precisamente ajustar los procesos investigativos, de manera que se conviertan en elementos formativos para el futuro docente, en diferentes niveles de complejidad dentro del programa.

Estas posturas que tratan de superar los problemas de temporalidad permiten rescatar las potencialidades de hacer ajustes al programa y dar cabida a que a través de la práctica en los procesos formativos se puedan desarrollar las habilidades investigativas, según niveles de complejidad, pero siempre orientando al maestro como sujeto susceptible de conocer y de aprender desde los contextos, lo cual se convierte en un aprendizaje definitivo para comprender la escuela no solo desde las ópticas de lo que vive a través de su indagación en la práctica, sino poniendo esto en diálogo con lo que ocurre en los contextos meso y macro de la realidad.

Desde allí cabe la posibilidad de fortalecer el vínculo que tienen las prácticas con los proyectos educativos institucionales, PEI, para que se realice teniendo en cuenta la acción de interlocución mediada por la revisión documental, pero también la conexión con las dinámicas y redes de relaciones que se encuentran inmersas en la cotidianidad escolar. Es decir, al guiar desde la investigación su práctica docente, el maestro supera la revisión de las mallas pedagógicas o el plan de estudios porque pone sus conocimientos didácticos, pedagógicos, disciplinares, en interacción con la vivencia tanto en el aula como en el patio de descanso, en las oficinas y en los documentos, de forma que obtiene una lectura de complejidad sobre lo que ocurre y de esta manera puede reflexionar sobre el lugar que ocupa su práctica frente a la realidad, a la vez que va indagando o investigando y fortaleciendo su rol como sujeto de saber.

Con fundamento en lo anterior, se recapitula entonces que la reflexión pedagógica de la práctica se plantea desde los diferentes componentes del PEI y no solamente desde el trabajo del aula, lo que significa una mirada sobre los cuatro grandes contenidos del

Proyecto: horizonte institucional, gestión administrativa, pedagógica y de la comunidad, así como los procesos de gobierno escolar, desarrollo de la convivencia y la evaluación (Peinado y Rodríguez, 2007).

Precisamente porque el Proyecto Educativo Institucional contiene muchos elementos a ser desarrollados, se convierte en una necesidad de primer orden, para el maestro en formación, conocerlo y tener una mirada propia sobre las relaciones que derivan de este tanto para su disciplina en particular, como para el conocimiento del contexto escolar. Así la práctica adquiere un sentido teleológico dirigido fundamentalmente a definir un rol del maestro que transita entre el aula y el entorno, reconociendo que su saber se debe poner en diálogo con las realidades que allí ocurren para buscar y proponer alternativas frente a ellas.

De esta forma, al realizar las prácticas con sentido, reflexionadas y guiadas por una acción investigativa, el PEI se convierte en un pretexto para comprender esta red de relaciones que le permean como docente. Por ello se propone que el maestro en formación reflexione, conozca, se reconozca y realice aportes en los siguientes aspectos:

- Académicos: como el desarrollo del currículo, la planeación de aula, la revisión del plan de estudios del área específica, la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes, la elaboración de guías y material didáctico, la revisión, elaboración y realización de proyectos transversales y de ley en su clase, el seguimiento a estudiantes.
- Convivenciales, como la conservación de la sana participación y las relaciones entre estudiantes y docentes en el aula, el cuidado del grupo en las formaciones y en los descansos, la posibilidad de observar y conocer el manejo dado por sus colegas a las dificultades de la cotidianidad con los estudiantes en la clase, las entrevistas con los padres, entre otros.
- Administrativos, como la implementación de actividades de orden institucional determinadas por la rectoría o las coordinaciones, las relaciones con la comunidad, asistir a reuniones de padres de familia, participar en los proyectos y actividades que los involucran —como las escuelas de padres—, la participación en el gobierno escolar —como la selección de los órganos de participación en el salón—

y por último, en la evaluación de estudiantes, en las comisiones de promoción y en la implementación de la normatividad existente.

Se reitera entonces que reducir los espacios de práctica del futuro docente al solo trabajo didáctico y de aula minimiza el conocimiento de todo lo que conforma la escuela y de las actividades paralelas a su formación, a las cuales puede realizar grandes aportes desde su conocimiento o experiencia.

4.1.3.3.2. La práctica como el tránsito de la visión fragmentada del aula a la visión totalizadora del contexto.

En el apartado de La escuela como ambiente de aprendizaje, se expuso ampliamente la necesidad de posicionar al maestro en tránsito entre el aula y las dinámicas escolares, toda vez que su desempeño y el rol requerido en la actualidad no solo le permiten realizar su práctica en las dos instancias, sino que movilizar sus saberes en los dos escenarios se ha convertido en objeto obligante para el maestro en formación. Con el fin de no hacer repeticiones sobre la importancia y los componentes de dicho tránsito, en este aparte se hará alusión únicamente a lo que se considera debe ser su práctica fuera del espacio del aula y su relación con el PEI.

Sin embargo, es necesario hacer las siguientes precisiones con respecto a los contextos. Como menciona Giraldo (2013), referirse al contexto implica un abordaje desde tres posibles definiciones. Por una parte, al espacio físico, que por sí solo puede generar significados de tipo atribuir un sentido simbólico, cultural o social en los individuos, en este caso, la escuela como institución formadora de niños y jóvenes, con las representaciones que tiene para la sociedad por tradición. De otro lado, la autora se refiere al conjunto de circunstancias que le rodean y que designan un asunto particular, como por ejemplo el aula de clase, sus dinámicas, formas de organización y relaciones que se tejen en ella. Y finalmente, como unidad de análisis desde su relación con los abordajes investigativos. Cabe recordar además que es parte de un sistema más complejo que le afecta y es afectado por las relaciones y acciones e interacciones que en dichos contextos se realizan permanentemente.

Con estos referentes, al pretender transitar la práctica del aula a la escuela, se busca aportar a la formación inicial del maestro desde el acompañamiento y enriquecimiento de su experiencia, obtenida en la vivencia y relación directa con otras formas de conocimiento. Desde el abordaje del conocimiento PEI, se propone que la práctica de los maestros en formación tenga un carácter vinculante desde los saberes propios de su disciplina para aportar a las realidades del contexto escolar.

Así las cosas, en los espacios generados por la escuela como tutora, se plantean algunas posibles acciones de aprendizaje desde la práctica del maestro en formación, como las siguientes:

Desde el componente académico: el desarrollo del currículo institucional; la revisión del plan de estudios; la revisión, elaboración y participación en proyectos transversales y de ley que se desarrollan en las actividades de la institución como parte de la cotidianidad; la colaboración a la coordinación académica en las actividades propias de esta; el seguimiento a estudiantes; la participación en la elaboración de planes de mejoramiento; el acompañamiento a los maestros en ejercicio.

Desde su práctica en los procesos convivenciales: la participación en las jornadas pedagógicas, en los descansos, en la posibilidad de observar y conocer el manejo dado por las coordinaciones y comité de convivencia, en la resolución de situaciones con los estudiantes, con los colegas y los padres, en la revisión y proposición de aspectos del Manual de Convivencia, el aporte a actividades de orden institucional que involucran a los escolares.

Desde su reconocimiento del horizonte institucional: identificar formulaciones de la misión, visión y objetivos institucionales y su relación con los demás componentes y las vivencias cotidianas; la revisión del perfil del estudiante y su relación con las tendencias globales, nacionales o locales, entre otros aspectos que puede no solo conocer desde su práctica, sino observarlos de manera crítica y convertirlos en objeto de indagación.

Desde el componente administrativo: situaciones para que conozca la implementación y preparación del Plan Operativo Anual y las acciones para su ejecución; las características de los procesos como las matrículas, las interventorías, el mantenimiento, algunos

requerimientos de las autoridades locales y nacionales y la manera como cobran vida en la escuela; la gestión organizacional.

Conocer el manejo de las relaciones con la comunidad, asistir a reuniones de padres de familia, participar en los proyectos y actividades que los involucran, como las escuelas de padres, las reuniones con el sector productivo, los vínculos con las juntas de acción comunal.

En cuanto al gobierno escolar: participación en consejos académicos y consejos directivos, consejos de padres y de estudiantes, en la preparación para las elecciones estudiantiles, asambleas de maestros, reuniones de área y de nivel.

En los procesos de evaluación de estudiantes, en las comisiones de promoción, en las actividades de evaluación institucional.

Finalmente, a través de la práctica relacionada con el PEI, los futuros docentes puedan identificar formas de comunicación, vivencias del clima laboral y del ambiente escolar.

También es preciso recalcar que, de acuerdo con la construcción realizada a partir de los datos y de la reflexión sobre las prácticas y el nuevo perfil del maestro para atender las necesidades de la escuela de hoy, como resultante del análisis en el que limitar la práctica a la escuela va en contravía de lo que se expone desde los contextos estudiados, se propone escalar los espacios de práctica a otros ámbitos de desempeño del maestro que aportan a su aprendizaje, como las direcciones locales de educación en las que puede conocer el trabajo en redes de maestros, la administración política y económica de los colegios, las relaciones entre colegios oficiales y públicos, las reuniones de los órganos estamentales y de participación, la revisión del plan local de educación, las apuestas formativas del plan sectorial de educación de su ciudad, las relaciones con el sector productivo y gubernamental que impactan en los colegios, entre otras.

Al plantear la práctica como tránsito de la visión fragmentada del aula a la visión del contexto, se busca precisamente evitar reducciones desde el componente disciplinar y propender por un aprendizaje desde una óptica ampliada que desarrolle competencias en los

demás elementos propuestos porque, como menciona Faingold (2008), “los esquemas de pensamiento y acción específicos de un cuerpo profesional se forjan a través de la experiencia, gracias a la confrontación con otras situaciones comparables, aunque diferentes” (p. 208).

Aquí es donde entra en juego el papel de la escuela como tutora en la formación inicial de maestros, dado que a través de una mirada compartida entre la universidad y el contexto escolar se pueden minimizar tiempos y espacios formativos, en función del maestro egresado, toda vez que las dos partes se benefician de ello. De manera complementaria, contar con maestros con suficiente conocimiento del contexto escolar se convierte en una estrategia para minimizar los efectos que se producen en los maestros nóveles, quienes, como mencionan Marcelo (2008), Flores (2008) y Cornejo (2008), cuando ingresan al trabajo en escuelas, sufren un impacto por el desconocimiento del contexto, el trato con los estudiantes o las condiciones conexas de su labor.

A manera de cierre de la presente categoría, cabe resaltar que propender por una formación inicial de maestros que busque posibilidades de ampliar la perspectiva contextual de la labor docente, enmarcándose en las problemáticas, las situaciones y los efectos de los fenómenos globales, disminuirá las miradas reduccionistas que ven al docente dentro del aula. Por el contrario, ser formados desde una mirada global les permite comprender mejor lo que ocurre con sus estudiantes, con el conocimiento y con las relaciones en el mismo contexto escolar y, de esta forma, posibilitar que su trabajo profesional valide su significado en la cotidianidad actual.

De igual forma, comprender que la escuela además de ser un ambiente de aprendizaje se convierte en tutora para la formación inicial de maestros, ayuda a otorgar sentido y significado a los procesos formativos desde el punto de vista que se convierten en oportunidades para que tanto los formadores como los futuros maestros resignifiquen la labor docente y enriquezcan su saber pedagógico.

4.2. Segundo reto: resignificar el sentido de la profesión

> “A la cultura del maestro hay que cambiarla. Si usted no cambia esa cultura, ¿cómo hace él para ir a cambiarla? No la

> puede cambiar.” (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016)

Como se ha presentado ampliamente en la primera categoría de análisis, el perfil del maestro se ve afectado por las tensiones que los contextos macro o internacional y meso o nacional, le plantean, en referencia a unas necesidades instaladas desde el campo global tanto a los ciudadanos como a las escuelas. Lo anterior conlleva a pensar que las acciones en estas últimas deben ser revisadas de manera tal que puedan responder a las situaciones tensionantes que se generan desde las nuevas formas de acercarse al conocimiento y concebir a los sujetos, partiendo para ello de una concepción de la escuela como tutora en la formación inicial de los maestros. Como consecuencia, los sujetos que en ella se encuentran requieren ser convocados a una nueva concepción de sus prácticas, de la manera como aproximan las realidades del entorno escolar y de los nuevos roles que deben asumir para ello.

Desde el punto de vista anterior y teniendo en cuenta la relevancia expresada por los participantes para puntualizar descriptores que definan el perfil del maestro que requiere la escuela actual, se ha organizado la información según las siguientes subcategorías emergentes: por una parte, es necesario repensar el rol de los sujetos maestros para afrontar las necesidades planteadas, esto implica no solamente a los maestros en formación sino a sus formadores y se extiende la mirada hacia los maestros en ejercicio, quienes también tienen un papel protagónico en este proceso formativo; de otra parte, a lo largo de la misma categoría, se plantean algunos elementos que recogen la necesidad de proyectar la carrera docente para que el maestro migre desde el espacio del aula a otros contextos en los cuales puede poner sus conocimientos al servicio de la sociedad. La Figura 11 presenta la estructura de esta categoría.

Figura 11. Organización categoría reto: resignificar el sentido de la profesión.

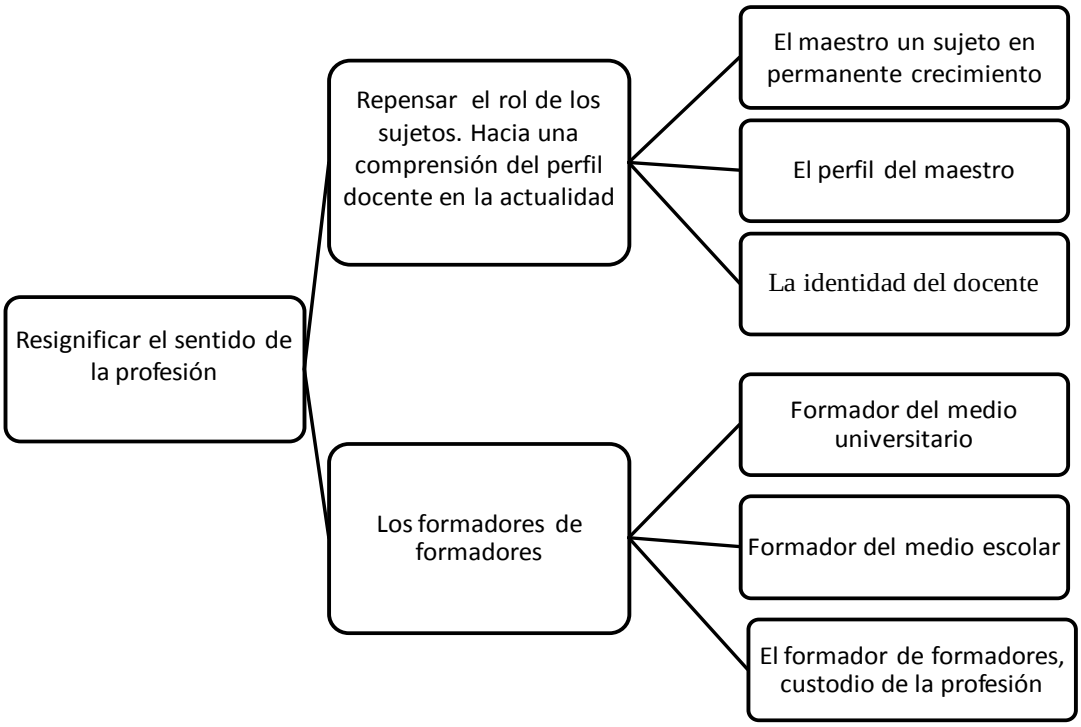

Figura11. Categoría-reto Resignificar el sentido de la profesión: da cuenta del proceso de organización de la información en el análisis, para la construcción argumental que conlleva comprender la importancia de realizar planteamientos que contribuyan al fortalecimiento de la identidad del maestro desde su formación inicial. Fuente: elaboración propia

4.2.1. Repensar el rol de los sujetos. Hacia una comprensión del perfil docente en la actualidad

> "Si no cambiamos los docentes, ¿qué es lo que hacemos en la práctica en el aula? Reproducir aquello que decimos que hay que cambiar." (Experto 1, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016)

Proponer el tránsito de la escuela de ayer a la escuela que se necesita hoy conlleva pensar que todo en ella genera movimiento. Esto significa concebirla como un sistema en el que sus partes se conectan entre sí, pero también se afectan mutuamente, como se sugiere en el pensamiento sistémico (O'Connor y McDermott, 1998). Este es un punto de partida para comprender que en la medida que se van dando los cambios en los contextos exteriores, las prácticas en la escuela también se van transformando y, con ellas, los sujetos que las generan.

Sobre los maestros recae gran parte de la responsabilidad de realizar estos ajustes a la tradicionalidad de la escuela, con el fin de apoyar la formación de ciudadanos que sean capaces de potenciar sus habilidades, valores y capacidades para movilizarse en la vida cotidiana, en medio de situaciones sociales como la inequidad, la injusticia, la desigualdad y la falta de oportunidades, para que, aún con todo esto, puedan construir sus proyectos de vida personal, laboral y profesional, lo que lleva a cuestionar cuál debe ser el perfil que el docente necesita para realizar este cambio.

Esta pregunta convoca a recordar que, como se mencionó en el apartado referido al contexto, ante las nuevas manifestaciones sociales y personales de los niños y jóvenes, se hace imperiosa una escuela renovada, en la que ellos puedan desarrollar las capacidades y competencias con las cuales puedan aproximarse al ideal de ciudadano global, como mencionan Coll (2010) o Morin (2010), o hacia la construcción del nuevo colombiano esperado para la etapa de posconflicto, tema que hasta ahora se ha empezado a estudiar.

Lo anterior lleva a concepciones de una escuela en la que el tipo de aprendizajes que deben ser alcanzados por los estudiantes combinen los conocimientos científicos con otros que los preparen para movilizarse de manera acertada en los contextos externos al aula. Tal es el caso de la propuesta de Perrenoud (2012), quien abre el debate sobre lo que debe orientar la enseñanza en los colegios, proponiendo un equilibrio entre las competencias establecidas en los programas de educación y los aprendizajes que le permitan al estudiantado prepararse para la vida, aspecto que también ha sido compartido por los entrevistados, en especial los maestros en ejercicio y rectores, que son quienes conviven en la cotidianidad con estas situaciones.

Sin embargo, también la pregunta pone sobre la mesa la capacidad del profesor y la escuela para alcanzar tantos ideales. Dejar en manos de los maestros tantas responsabilidades es una situación que no solo desborda las intenciones y las soluciones a las mismas, sino las capacidades de ellos , lo cual acrecienta el llamado malestar docente, que de acuerdo con Escudero (2006), se identifica con la "expresión de la conciencia de una crisis profunda de identidad que están experimentando muchos docentes" (p. 31), precisamente derivada de la elevación de tantas demandas que recaen sobre ellos, como menciona el autor y como se evidencia en las escuelas actualmente. En contraste, esta crisis requiere ser resuelta a partir de un cambio de concepción del maestro, como plantea el profesor Martínez (2011), atacando todo lo que le confiere un estatus disminuido de su fuerza profesional, como los estereotipos que se plantean sobre él, asociados a su pobreza o a la feminización de la carrera y especialmente a una visión reducida de su acción docente al proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 161).

Para hacer una comprensión de lo anterior, es necesario involucrar el proceso formativo de los maestros y delimitar la mirada sobre los alcances de los docentes, bajo una prescripción que les confiere la escuela como formadora, pero también como aquella que les brinda posibilidades de conocer las realidades y sentidos sobre su carrera profesional, como se propone desde los fragmentos de las entrevistas expuestos al inicio del capítulo, los cuales invitan a repensar una nueva perspectiva en el sentido de la profesión del maestro desde las apuestas por su formación. En ellas se llama la atención sobre un cambio de perspectiva de lo que define e identifica al maestro, más que de las competencias o conocimientos que debe desarrollar. Es decir, proponen una mirada abarcadora de lo que significa ser docente y hacen entrever la necesidad de un abordaje diferente sobre este sujeto para que promueva lo mismo en sus estudiantes.

Por eso también se recoge el planteamiento de Gimeno (2013, p. 252) sobre las características que definen a un buen profesor, y se retoma su postura en el sentido de plantear unas líneas gruesas al respecto, de tal forma que, como señala Escudero (2009), no polarice la capacidad del profesor desde unos estándares tan altos o tan bajos que terminen finalmente en concepciones y compromisos que deterioren su identidad y no lleguen a soluciones concretas. Esto, desde el punto de vista de los entrevistados, implica reconocer

el referente de las políticas educativas actuales en materia de formación de los educadores y el sistema nacional de acreditación para armonizar las posturas, que son un eje fundamental para cualquier cambio, como lo expresa el decano "a nivel de procesos de lineamientos curriculares para facultades de educación se atiende mucho desde la misma política" (Decano 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 31 de agosto de 2015).

4.2.1.2. El maestro, un sujeto en permanente crecimiento

> "Para mí el perfil del docente ahora es un ser humano ante todo. Porque el conocimiento está ahí (...), en todos lados. Es más, el chico puede aprender solito (…), el docente es esa persona, ese guía, ese ser humano (…), que lo acompaña en eso." (Docente no licenciado 1, comunicación personal, grupo de discusión, tercer momento del análisis 3, 01 de diciembre de 2015).

Durante la recopilación de información se hizo la pregunta a los entrevistados sobre cuál creían ellos debía ser el perfil del maestro para su desempeño en los contextos escolares actuales y se encontraron dos aspectos importantes para la investigación. Por una parte, las posturas se fijaron desde los mismos principios y derroteros sin observarse grandes variaciones de fondo entre ellas. Por la otra, se lee que al tratar de buscar una definición que abarque el concepto, los entrevistados realizaron una lista de descriptores con los que consideran el maestro debe contar para su desempeño profesional.

Lo primero llama la atención en el sentido de ubicar unos elementos comunes aun cuando se trató de entrevistados con diferentes roles dentro del proceso, como lo son docentes en ejercicio, un decano de facultad de educación, directivas de programas, formadores, expertos en educación y rectores, con lo que se puede empezar a inferir que no se encuentra lejos de unas realidades que son percibidas desde los diferentes roles como válidas para definir al maestro en la actualidad.

Por el otro lado, este perfil es visto como un conjunto de habilidades, capacidades, valores y conocimientos, que al conjugarse entre sí conforman un ideal de maestro. De esta situación se resaltan dos aspectos que van integrados entre sí, como una codependencia o unidad: la primacía de una mirada desde su desarrollo como ser humano y la perspectiva

que toma con el estudiantado. Es decir, se concibe al que enseña ante todo desde su desarrollo personal, pero la sensibilidad que esto puede acarrear siempre se traduce desde la óptica de una responsabilidad frente al sujeto que aprende.

Esta doble dimensionalidad también es concebida por autores como Márquez (2009), Oviedo (2009), Fernández (2011), Feo (2011) y Tuay (2013), para quienes el docente necesita contar con capacidades y competencias que le permitan fortalecer las relaciones con los contextos escolares y ponerlas en discusión con los mismos, desde abordajes que superan el conocimiento disciplinar hacia la utilización de enfoques que atiendan la diversidad y necesidades de sus estudiantes, a partir de la visión del maestro como sujeto de valores. Lo anterior resulta interesante y coherente con lo que las realidades de la escuela plantean, en la búsqueda de seres humanos capaces de construir sus relaciones de vida, más que un conocimiento teórico y académico, entendiendo con humano una acepción a un sentido de corresponsabilidad con el otro, no únicamente desde lo racional, sino desde lo emocional.

Con lo anterior se puede comprender la postura de los estudiantes de colegio al preguntárseles por las características que ellos consideran describen a un buen profesor, ante lo cual, la mirada refleja una concordancia con lo dicho hasta ahora:

> Son personas que no se preocupan solo por lo que pase ahora, sino por lo que nos pase en un futuro. Y porque ella quizás de pronto nos ha enseñado a cuidarnos a nosotros mismos y también cuidar un poco de los demás. (Estudiante 5, comunicación personal, grupo de discusión, momento del análisis 5, 10 de marzo de 2016).

No obstante, esta visión muchas veces no es compartida social ni culturalmente, como se expone en el apartado sobre el contexto intermedio de la categoría anterior, en el que se comparten percepciones de los entrevistados en torno a una mirada peyorativa del docente, derivada de posturas que menosprecian su saber pedagógico, con bajo rendimiento académico y escaso reconocimiento social, aspecto ampliado por Gimeno (2013, p. 253), quien además de manifestarse de acuerdo con lo anterior, hace alusión a las miradas que se

ciernen sobre él y su profesión desde ópticas laborales que le restan importancia social y económica con respecto a su función dentro de la sociedad.

Para hacer una mayor comprensión del tema, a continuación se hace una construcción desde los hallazgos, en discusión con los planteamientos de algunos teóricos y los aportes empíricos de la autora, de manera que se puedan comprender las características que definen el perfil del profesor para el primer cuarto del siglo XXI. Cabe resaltar que ante la palabra perfil, los entrevistados respondieron con unos descriptores que se distancian de concepciones instrumentalistas o laboralistas del concepto, como critica Gimeno (1995) en sus estudios, y lo situaron dentro de lo que para ellos corresponde a un rol que define el desempeño del maestro en la sociedad. En este marco de ideas, se enuncian dichos descriptores con los elementos que los conforman, los cuales se ponen en diálogo con las posturas de otros autores o estudios, entre los que se encuentra la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, por tratarse de una orientación a los planteamientos del Gobierno de convertir a Colombia en el país mejor educado para el año 2025 (MEN, 2015a), política que enmarca las acciones de los programas y el sistema educativo en la presente década, con el fin de obtener una mejor visión de ellos sin que el orden de su presentación tenga relación con el grado de importancia o relevancia en el estudio. Estos condensan lo que se pide a la escuela y lo que necesita el maestro para responder a esas necesidades. También es importante mencionar que los descriptores finales fueron concentrados en tres grandes grupos de información (dimensiones) que definen la identidad del maestro.

4.2.1.2.1. Lo que se pide a la escuela

Descriptores que definen la relación entre el perfil y la escuela

En el análisis se hallaron los siguientes descriptores:

- El perfil del maestro cobra sentido desde las realidades de la escuela.
- Se necesita un docente que transforme las realidades escolares.
- Se trata de una persona que mueva los procesos estancados en la escuela.
- Una persona que atienda a las diversas poblaciones en la escuela.

Este grupo de descriptores soporta el ideal del maestro desde la óptica de un sujeto que debe ser capaz de actualizar las prácticas escolares hacia las exigencias que se le imponen a la escuela. Implican un amplio conocimiento de este contexto, la capacidad de realizar diagnósticos y a través de ellos buscar posibilidades de solución. También tienen como trasfondo el deseo de cambiar la escuela, lo que implica que el docente sea un sujeto que evalúe los procesos y se sienta involucrado con la problemática que detecte. En este aspecto cobra sentido la práctica como posibilidad de pasar de la acción pedagógica al análisis de los contextos, aspecto presentado en la categoría anterior.

Al poner esta información en diálogo con el documento de la OCDE (2005), se encuentra que en él se menciona que en los procesos de calidad cuentan los aportes de los docentes, no se plantea un perfil de maestro, pero se aportan algunas acciones o competencias que debe desarrollar, con las cuales se puede comprender su relación con la escuela. En este informe se menciona que el rol del docente ha sido ampliado dados los cambios en los estudiantes, las clases, las escuelas, la comunidad local y el mundo en general, y plantea que así mismo (p.3), con respecto al factor escolar, sus responsabilidades deben centrarse en planear en equipos, evaluar, planificar de manera sistémica, usar las tecnologías de información y comunicación para la enseñanza, ejercer liderazgo grupal, evaluar y procurar una mejora sistémica de la misma institución (p. 3).

De igual forma, el documento plantea que la educación del maestro no está bien conectada con las necesidades de la escuela ("*teacher education is not well connected to school needs*", p. 8), poniendo sobre la mesa la falta de comunicación entre los contextos escolares y los programas de formación, lo cual presenta igualmente consonancia con la visión de una formación que contemple las realidades escolares para que, precisamente con dicho conocimiento, el maestro haga los análisis pertinentes para sus propuestas de mejora, de acuerdo con los componentes del PEI, como se planteó en la categoría anterior, y de esta manera tanto su formación como su perfil de egreso cobren un sentido más allá del saber disciplinar.

Por su parte, Perrenoud (2011) amplía la mirada sobre este tópico y formula entre las nuevas competencias que según él "contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente" (p. 7) unas referidas a la relación con la gestión escolar, como las siguientes: elaborar y

negociar un proyecto institucional, administrar los recursos de la escuela, coordinar y fomentar una escuela con todos sus componentes, organizar y hacer evolucionar la participación de los alumnos y competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje. Aunque no hace referencia directa a un rol específico, en conjunto con otras nueve competencias, pretende hacer comprender hacia dónde se dirige la enseñanza, con lo cual se puede intuir que complementan los descriptores planteados.

En estas tres posturas se resalta la mirada ampliada sobre el perfil del maestro, puesto que lo posiciona desde un campo más allá de la acción reflexiva de la escuela y lo ubica desde la gestión escolar, lo cual implica una posibilidad de ascenso en su carrera, dadas las connotaciones directivas de dicha competencia. Esta mirada fortalece la visión del maestro en interacción entre el salón de clases y el contexto escolar, ubicándolo como gestor y agente de transformación de las realidades, pero desde una comprensión del liderazgo y trabajo en equipo con sus colegas para que puedan encontrar en la colectividad formas de mejora y producción de aprendizajes situados, lo que contrarresta la postura individual y de aislamiento que lleva al profesor a ejecutar acciones en la soledad y en los espacios aislados del aula, como resulta en muchos casos en la cotidianidad escolar, lo cual se pone en evidencia desde el planteamiento de uno de los expertos entrevistados:

> Lo que ocurre en el aula, el trabajo del aula (…), en la institución escolar como colectivo, como corporación, digámoslo así, no se ocupa. Ese sigue siendo un trabajo que se deja en manos del maestro. Y al maestro le toca solo trabajarlo (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016).

Para complementar esta mirada hacia la gestión social, se presenta la referida por el Ministerio de Educación como "un conjunto de mecanismos que promueven la inclusión social y la vinculación efectiva de la comunidad en los proyectos sociales. Esta permite que los sujetos cultiven un sentido de pertenencia, de participación ciudadana y de control social" (MEN, 2016b, p. 1), la cual confirma la postura de Imbernón (2014), quien expone que en la actualidad "de una función principalmente de instrucción se ha ido pasando a una función de educación y agente social" (p. 44). En este sentido se corrobora que el rol del maestro supera la labor en el aula de clases y se amplía hacia la comprensión del contexto

desde los conocimientos que tiene por su formación como licenciado, independientemente del área en que se ha formado. No obstante, es importante clarificar que la postura no menosprecia la acción en el aula, sino que, por el contrario la potencia desde el contacto y enriquecimiento con lo que ocurre en los múltiples contextos que le rodean.

Finalmente, la referencia al último descriptor, una persona que atienda a las diversas poblaciones en la escuela, muestra una preocupación por comprender que las múltiples características culturales y sociales de la población escolar deben ser objeto de preocupación de la escuela y, por ende, del maestro, para que tengan abordajes desde el ámbito pedagógico. Por esto se aclara que la atención no es de orden asistencial, sino por el contrario, una posibilidad de realizar integración curricular con la diversidad, la multiculturalidad y las políticas incluyentes, que deben ser parte de la formación inicial del maestro, como se apreció en el trabajo de campo.

En el documento de la OCDE (OECD, 2005), no se plantean competencias docentes orientadas para incorporar aprendizajes en este sentido, sin embargo en otros textos, como el diseñado para orientar el mejoramiento del liderazgo escolar (OCDE, 2009), elaborado especialmente para guiar la labor de los responsables de elaborar las políticas públicas educativas y para promover el liderazgo escolar, se toca sutilmente el tema mencionando de que la pedagogía se encuentra en proceso de cambio y que dentro de estas nuevas dinámicas se deben contemplar acciones pedagógicas porque “hay también una demanda creciente de individualización y personalización que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje incluyentes y sensibles a los ambientes multiculturales para grupos de estudiantes cada vez más diversos” (p. 13).

Al contrastar con el documento orientador de la política en Colombia para los próximos años, *Colombia, la mejor educada en el 2025* (MEN, 2015a), llama la atención que ante las demandas de la sociedad actual en el país, este no sea un tema relevante para ser trabajado en los procesos de formación inicial de docentes, como tampoco se puede apreciar en la Resolución 2041 de 2016, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Esta situación pone en cuestionamiento la relación

entre las realidades escolares y los criterios de formación inicial de docentes, direccionados desde el sector público educativo.

En contraposición, el documento *Foros de debate acerca del Proyecto Metas Educativas 2021* de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010a), se plantea como una de las tres competencias que deben dominar los docentes en la actualidad para el cambio educativo contar con "disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria" (p.136), lo cual amplía el marco de proyección de los programas formativos hacia el trabajo de los maestros con un estudiantado real.

Con lo anterior, se concluye que, lamentablemente, una de las realidades más fuertes que la escuela le plantea al profesor para guiar y orientar su trabajo, como es la multiculturalidad, no encuentra asidero desde las políticas educativas, ni desde los programas de formación de maestros.

Descriptores que definen la relación entre el perfil y su saber pedagógico

Estos son los elementos agrupados en el análisis:

- Conocer muy bien su área disciplinar.
- Tener una mirada interdisciplinar.
- No reproducir el conocimiento.
- Saber transmitir sus conocimientos.
- Utilizar las tecnologías de la comunicación y la información para su práctica pedagógica.
- Gestionar el conocimiento escolar.

En este grupo se asocia el saber pedagógico con el conocimiento disciplinar y se le asigna como dominio al perfil, el cual cobra un papel importante para realizar otras apuestas como la búsqueda de la interdisciplinariedad y el uso de herramientas didácticas, pedagógicas y tecnológicas para transmitirlo. De igual forma, llama la atención un componente referido a la necesidad de realizar transposición didáctica, para no reproducir los contenidos sino, por el contrario, adaptarlos al nivel y tipo de enseñanza y personas hacia quien se dirige el trabajo pedagógico. En esta relación entre el perfil y el saber

pedagógico del maestro, se requiere que asuma posiciones críticas frente a los temarios a trabajar con los estudiantes para evitar hacer reproducciones de información que resten sentido al valor de lo tratado. A la vez, se plantea la posibilidad de hacer gestión del conocimiento, desde su planificación hasta el momento de evaluarlo, compartirlo, distribuirlo y producirlo con la comunidad académica y escolar.

En relación con estos elementos, para el Ministerio de Educación, en la Resolución 9317 de 2016 (MEN, 2016d) estas características del perfil están asociadas con tener "amplios conocimientos respecto a lo que enseñan" y una "eficaz planificación de su quehacer*"* (p. 8), lo que es coherente con lo mencionado por los entrevistados en el sentido de contar con suficiencia teórica que les permita transmitir el conocimiento con la población estudiantil. De la misma manera, se expone la necesidad de realizar planificación de sus acciones para evitar improvisaciones y se supone seguir el curso de los estándares curriculares dentro del marco de planeación para cada grado. Esta postura, aunque es compartida por los entrevistados y por supuesto es parte de la profesión docente, da cuenta de un abordaje desde la política, orientado a los resultados en las pruebas, dados los principios de calidad que rigen al país (MEN, 2015a).

Por su cuenta, Perrenoud (2011) amplía también esta relación, implicando al maestro en lo que él llama "gestionar la progresión del aprendizaje de sus estudiantes" (p. 33), dando un enfoque más allá de la transmisión de conocimientos o de las clases regulares, a partir de trabajar las diferentes formas de aprender a través de una óptima organización de los tiempos de clase, la planeación del cumplimiento de objetivos, la vinculación de referentes teóricos pertinentes y el seguimiento a los procesos.

Sobresale de este autor la intención de organizar y gestionar los tiempos y contenidos para atender las diferencias de aprendizaje en el aula, lo cual es consistente con la respuesta que se busca dar a las realidades descritas, en las que confluyen estudiantes con estilos diversos de aprendizaje derivados de situaciones multiculturales, de salud, de condición social, entre otras, y además porque supone una mirada profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la gestión del conocimiento.

En los tres casos, se resalta la importancia del saber disciplinar, el cual es uno de los ejes de la formación del maestro de acuerdo con la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c) y que se respalda en las aseveraciones de los entrevistados, como los que muestran la percepción de una de las formadoras y una directiva, en su orden: "entonces ahí tenemos unos propósitos amplios de formación donde los pesos específicos sí son mayores para la formación disciplinar y la formación disciplinar de soporte" (Formadora 2, universidad 2, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 30 de septiembre de 2015); "si va a ser profesor de matemáticas pues tiene que (...), o sea, no va llegar allá a hablar en vacío, ni va a colocar una tarea en vacío. ¡No!, tiene que formarse académicamente" (Directora de programa 2, universidad 2, momento del análisis 3, técnica grupo de discusión, fecha: 30 de noviembre de 2015). Es preciso entonces hacer miradas en las que no se reste valor al conocimiento disciplinar, pero tampoco que se trabaje desde y para este, con lo cual se reafirma la necesidad de contar con posturas equilibradoras, en las que el maestro pueda transitar desde lo que se espera de él y su relación con lo pedagógico en la formación de los estudiantes.

Descriptores que definen la relación entre el perfil y el ser humano

Según los elementos encontrados en el análisis, se espera que el maestro:

- Posea un rol de gestor social.
- Tenga compromiso y responsabilidad social.
- Reconozca al estudiante como portador de saber.
- Entienda que el otro también tiene un conocimiento.
- Comprenda su responsabilidad en la formación de nuevas generaciones.
- Tenga perspectiva humanista.

En los anteriores descriptores se pueden analizar tres grandes agrupaciones de sentido: una permite ver la orientación al compromiso social que la escuela necesita, otra referida al reconocimiento del estudiante como parte del proceso y, la última, equilibradora de las dos anteriores desde el desarrollo del ser.

Así las cosas, es comprensible que en el primer grupo mencionado se expone al maestro no solo como portador de saber científico, teórico o disciplinar, sino desde una

perspectiva que lo ubica en relación con grupos sociales: otros maestros, estudiantes, padres y comunidad, con quienes pone en contacto su conocimiento con finalidades que sobrepasan los intereses personales y se dirigen hacia logros colectivos e institucionales. Como expresa el decano: "yo estoy convencido de que el maestro ya no es maestro, sino es un gestor social en la escuela" (Decano 1, universidad 1, momento del análisis 2, técnica entrevista, fecha: 31 de agosto de 2015). Este llamado a ser un agente de procesos sociales en la escuela hace un quiebre en la concepción de un rol que se limita a la enseñanza disciplinar y, como en los casos anteriores, también se plantea desde la gestión, donde hay implicados unos procesos de planificación, organización, proyección, fijación de metas y objetivos y de controles periódicos, como exponen Perrenoud (2011, p. 15), Fullan (2012) y Hargreaves (2012).

Una arista de este mismo grupo define una responsabilidad frente a lo que ocurre socialmente y en la escuela, es decir, el maestro adquiere un compromiso, que puede ser pedagógico, social o personal, desde su rol, en situaciones que ocurren en los contextos macro e intermedio, pero desde la perspectiva de lo que ocurre en la institución escolar, que es su marco de acción más próximo. No obstante, también lo saca de este ámbito y lo ubica, como se ha expuesto, en otros contextos como el intermedio, donde puede realizar estos procesos de compromiso y sociales, no solo desde el sector educativo, sino desde otros como el ambiental, el administrativo, el político, el económico, el artístico, el cultural, para nombrar algunos en los que desde su saber disciplinar, pedagógico y humanista, dinamice situaciones y proyectos que beneficien directa o indirectamente a la institucionalidad escolar.

Lo anterior se reafirma en planteamientos de los entrevistados, en especial de los directivos de programa y formadores, para quienes existen múltiples escenarios para el trabajo de los maestros, que incluyen el campo administrativo, la producción de textos, la gestión en entidades no gubernamentales, la docencia universitaria, entre otros que fortalecen la concepción descrita hasta ahora de migrar la visión de la enseñanza a otras en las que el aporte pedagógico del profesor apoye otro tipo de procesos que redundan en beneficio de los niños y jóvenes, así como de la vida en los colegios.

El segundo aspecto que llama la atención es el referido a que el docente reconozca al estudiante como portador de saber. Para este tópico se hace pertinente comprender que el estudiante es otro en el proceso educativo y que como tal se busca que al hacer este reconocimiento, el maestro empiece a remplazar las relaciones verticales en el aula, en las que él es el poseedor del conocimiento y transmite a los estudiantes su saber, por otras en las que se construya conjuntamente desde la intersubjetividad, como se propone en los procesos de pedagogía para la alteridad (Araya, 2010). Esta postura también es compartida por algunos entrevistados, para quienes tanto los estudiantes como los colegas poseen conocimientos que deben ser respetados, compartidos y potenciados por el maestro que adquiere un rol de autoridad, pero también como guía, acompañante e interlocutor en la construcción de saberes desde el aula, el colectivo docente y la escuela misma.

Finalmente, al exponer el perfil del maestro en relación con el ser humano, se puede comprender un afán por disminuir las falencias socioafectivas de los estudiantes en los contextos reales, por las situaciones que viven en casa o en el barrio, que como se ha expuesto ampliamente, cobran vida en la escuela. Por esto, al tratar de interpretar el sentido de lo que significa para los participantes una perspectiva humanista, se entiende que esta haga referencia a una formación que desarrolle en el docente capacidades de tipo ético y político, que le permitan reconocerse como sujeto crítico, histórico, cultural y emocional, para que logre transmitir estos aprendizajes a sus estudiantes y con ellos hacer construcciones colectivas en beneficio de la comunidad en la que se encuentran inscritos, lo cual puede corroborarse en las tesis de autores como Imbernón (2014) y Maturana (2002), para quienes el sentido de lo humano en la formación de los estudiantes parte del principio de contar con modelos de maestros que puedan potenciar los valores, sentimientos y emociones propicios para vivir en comunidades cada vez más tolerantes y afectivas. A continuación, se presenta un fragmento del trabajo de campo que recoge el sentir de los participantes al respecto:

> Hay algunos profesores que se concentran (en), o les importan los problemas que uno tenga, que no son del colegio. Y le dan a uno consejos y pues así sea uno terco y no los resuelva (…), ellos siempre están ahí para apoyarlo a uno y preguntan ¿cómo

siguió?, ¿qué pasó con que tal cosa? (Estudiante 4, comunicación personal, grupo de discusión, quinto momento del análisis, 10 de marzo de 2016)

Suena coherente que debe buscarse entonces una formación inicial de maestros que proyecte su perfil nivelando los componentes disciplinares con los pedagógicos y los humanistas, como se ampliará en la tercera categoría de análisis referida al cierre de la brecha entre las universidades y la escuela, donde se tratará también la relación entre los programas y las decisiones de política nacional e internacional que conllevan a que se presente un quiebre entre lo esperado sobre el docente y lo que la licenciatura le provee para desarrollar las competencias requeridas para llevarlo a cabo.

4.2.1.2.2. Lo que necesita el maestro para responder a esas necesidades

Con el fin de organizar la información en este apartado sobre lo que necesitan conocer los docentes para definir su perfil de acuerdo con los requerimientos sobre la escuela, la información recolectada fue agrupada desde dos ámbitos: el personal y el profesional. Es importante resaltar que estas dos dimensiones se hallan muy interconectadas entre sí, puesto que mutuamente ayudan a forjar un perfil y una identidad del maestro, y lo que describe a cada una se convierte en elemento para hacer lo propio con la otra. Sin embargo, con el fin de otorgar al maestro un perfil que no le vea solo desde el ámbito profesional, se presentan de manera separada, bajo esta prescripción.

A nivel personal

En este nivel se reflejan los descriptores que involucran al maestro en su persona, como ser humano, los cuales se ponen en conversación con otros sujetos de la escuela para que se vean materializados en la cotidianidad. Estos complementan a los referidos sobre lo que se pide a la escuela por parte de la sociedad. Se presentan a manera de potencialidades que el docente puede desarrollar, porque se considera que es un sujeto en permanente construcción y evaluación y ello le imprime un carácter generador a cada uno de los ítems, en relación con los demás que le apoyan. Además, porque como menciona Martínez (2011, p. 149), se hace preciso cambiar la mirada de quienes lo ven desde sus carencias y necesidades, aspecto que se comparte en todo el análisis y que es parte de la respuesta a

cambiar miradas peyorativas sobre el maestro, para potenciarlo frente a las necesidades de transformación de la escuela en el presente siglo.

El docente y su potencial de aprendizaje: Este fue un aspecto relevante tanto en la búsqueda de un perfil del maestro en la actualidad como en los relatos generales de los participantes. Así, el docente aparece en una circularidad, que se realimenta permanentemente, al ponerlo en un proceso de enseñar-aprender-enseñar, puesto que toda acción que aprenda para su profesión tiene repercusiones en las prácticas pedagógicas que pasan de la acción a la reflexión, es decir, implican el quiebre de una concepción lineal para pasar a una sistémica (O'Connor y McDermott, 1998). Así lo expresa uno de los expertos: "seguimos teniendo el pensamiento lineal que entiende causas unilineales solamente, no multifactoriales, que ve todo desagregado, que no asume corresponsabilidad" (Experto 1, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 3 de febrero de 2016).

Estas coincidencias conceptuales permiten comprender que se refuerza la mirada sobre el maestro que en tanto aprende, mejora su labor y ayuda a que los estudiantes conozcan nuevas y diferentes dimensiones del conocimiento que les es impartido en la escuela, para transformar sus realidades.

Los contenidos de este descriptor hacen referencia a que el docente esté en permanente capacitación sobre aspectos que le atañen a su profesión, no solamente en cuanto a su disciplina, lo que implica estar informado permanentemente de lo que ocurre en el mundo y que desde diferentes ángulos incide en los procesos escolares, bien sea porque repercute de manera directa, como la implementación de una política o una decisión de corte ambiental, por ejemplo, o porque son situaciones que le sirven como pretexto para direccionar sus clases. Este mismo componente le da posibilidad de indagar sobre lo que ocurre y cómo ello incide en su quehacer o en su vida, y lo concibe como un ser en permanente capacidad de investigar desde sus propios saberes, aspecto que, cabe resaltarse, fue manifestado de diferentes formas por todos los entrevistados.

Perrenoud (2011) ha presentado entre las diez competencias a desarrollar en el maestro actualmente, una referida precisamente a ello. La denominó "organizar la propia formación continua" (p. 133) y aunque también la direccionó hacia su trabajo en la escuela,

reta al maestro a implicarse en los procesos formativos permanentes, tanto a nivel individual como colectivamente. Sin embargo, llama la atención que ni en los documentos de la OCDE (2005 y 2009) ni en los del Ministerio de Educación —Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), *La educación en Colombia* (MEN y OCDE 2016) y *Colombia, la mejor educada en el 2025* (MEN, 2015a)—, se plantean acciones o se toman posturas respecto de los perfiles del educador y las posibilidades de reconocerlo como sujeto de aprendizaje, salvo en los apartados referidos al cumplimiento de los índices sintéticos de calidad, los resultados de las pruebas externas e internas o los derivados del programa de bilingüismo, con lo que se entiende su relación directa con los logros académicos de los estudiantes en las áreas de conocimiento establecidas por el mismo Ministerio, pero no por un incentivo a elevar las calidades del profesorado o por realizar ejercicios que busquen una educación de cara a las necesidades del mundo globalizado..

El docente y su potencial de proyección. En la misma línea del análisis, se encuentra que para los informantes constituye un elemento importante que el maestro se proyecte personal y profesionalmente, fortaleciendo su capacidad para asumir y enfrentar retos que le son impuestos desde diferentes ámbitos como el social, el económico, los derivados de la sociedad del conocimiento, la globalización y el impacto de la tecnología. Por tanto, se espera que desarrollen su potencial de emprender proyectos tanto personales como escolares, con pensamiento flexible, creativo y autónomo, para que con acciones éticas y axiológicas puedan liderar procesos innovadores tanto para sí mismos como para la comunidad educativa.

A los entrevistados también les parece importante que el maestro desarrolle otras potencialidades complementarias a su proyección, tales como saber manejar los cambios, poseer pensamiento flexible, ser emprendedor, innovador y líder, con las que se espera pueda apoyar e incrementar la posibilidad de proyectarse personalmente, pero también en su carrera, con lo que se hace notoria una visión del docente, muy estrecha en relación con su profesión, como parte de una sola identidad. Aquí se encuentra un aspecto que invita a la reflexión por cuanto la mayoría de estos descriptores indican que estas potencialidades son susceptibles de ser desarrolladas a través de la formación inicial, para lo cual se espera que los programas trabajen de manera integrada a través de los formadores, las intenciones

pedagógicas y los currículos, a fin de alcanzar esta mirada del perfil desde lo personal, toda vez que conforma una capa muy fina que puntualiza el desempeño acertado o no del educador en los contextos reales.

Uno de los expertos entrevistados plantea lo siguiente:

Hoy estamos hablando de que también los estudiantes deben aprender a emprender, es decir, ser transformadores (…), ahí nos estamos quedando muy cortos, porque los docentes no tienen las competencias, las capacidades para poderlo implementar en los espacios, porque ellos no saben de eso tampoco. Son producto de un viejo sistema y estamos tratando de construir un nuevo sistema con herramientas viejas. (Experto 1, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 3 de febrero de 2016)

El experto trata de acercar una realidad concreta en el sentido de que existe una solicitud para que el maestro propicie unos desarrollos en sus estudiantes, pero se hace evidente que él mismo no ha tenido la formación para ello, lo que cuestiona seriamente los programas de formación inicial para los cuales este tipo de procesos es parte del componente humanista, que como se ha dicho, no es el más significativo en relación con el pedagógico y el disciplinar. Ahora bien, de trabajarse transversalmente, se requiere que todos los formadores lo hagan de forma sintonizada y clara, lo cual, como se verá a lo largo de esta categoría, no es fácil de evidenciar sobre la marcha.

De manera contraria, al referirse al potencial que tienen los maestros para alcanzar los descriptores referidos anteriormente, la OCDE y el Ministerio de Educación, en tres documentos individuales (MEN, 2016c, y OCDE, 2005 y 2009) y en uno conjunto (MEN y OCDE, 2016), parecen obviar que el maestro requiere este tipo de formación y, por el contrario, manifiestan la obligación que tiene de transmitir dichos saberes a los estudiantes. Al no explicitar esta claridad o la obligatoriedad de aportar en este sentido al maestro en formación desde los planes curriculares de las licenciaturas, se deja un margen muy amplio de responsabilidades, que no permite ver estas acciones sobre la realidad y se deja en manos del futuro profesor optar por hacerlo o no. Se evidencia entonces una baja formación en habilidades sociales en estos procesos formativos, lo cual es reprobado por la mayoría de los entrevistados, de acuerdo con la información analizada, porque sienten que faltan

elementos formativos sobre gestión que fundamenten la labor del docente y la potencien en el entorno personal y social en el que se encuentre.

El docente y su potencial de convivir bien con otros. Para los participantes se convierte en elemento trascendental concebir al maestro como sujeto social, susceptible de crecer personal y profesionalmente con sus semejantes, lo cual le permite fortalecer la mirada que hay sobre sí y sobre su profesión, puesto que es visto como miembro de esa comunidad a la que hace aportes y esta hace lo propio por él. Este principio le permite comprenderse como un ser que debe contar con valores como el respeto y la tolerancia en el trato con los demás, sean sus colegas, estudiantes o miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, un descriptor que fortalece la mirada del potencial para convivir socialmente de manera exitosa es contar con habilidades comunicativas asertivas referidas a expresar, leer, escribir y escuchar en relación con lo que ocurre a su alrededor con los demás, lo que potencia sus buenas relaciones interpersonales y la capacidad de conciliar, entre otras.

Este aspecto sigue siendo parte del deber ser, es decir, ha sido planteado desde el punto de vista de los participantes, de lo que han vivenciado en su cotidianidad o las experiencias con las que han reflexionado al respecto. Pero, al igual que en el caso anterior, los organismos consultados siguen obviando una formación del maestro hacia estos propósitos, salvo en el documento *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (MEN, 2013), donde se explicita la necesidad de "preparar a los educadores para valorar el diálogo como fuente permanente en la superación de diferencias y de aproximación a consensos" (p. 73), así como la importancia de que:

> [Se formen] conscientes de ser sujetos para el ejercicio y el desarrollo profesional en las diferentes áreas del conocimiento y la cultura, con responsabilidad social, adquiriendo las competencias básicas, disciplinares, pedagógicas y didácticas, propicias para fomentar los aprendizajes escolares hacia el desarrollo integral y diverso de las poblaciones en los diferentes niveles y contextos de vida. (p. 73)

No obstante, que no se encuentre expreso en los documentos no significa que no se lleven a cabo procesos en esta dirección, pero ante las necesidades del orden social-global,

se espera que esta formación se haga explícita dada la importancia que reviste para la profesión y también para la formación de los niños y jóvenes en el país frente a la situación de posconflicto que se vislumbra en la actualidad.

Observar al maestro desde este potencial fortalece el sentido de una profesión que se encuentra a tono con modelos de enseñanza en los que la colectividad vence al individualismo, puesto que las formas de acceso al conocimiento y de elaboración del mismo implican la construcción conjunta de saberes, la resolución de problemas y la participación en diferentes instancias que encauzan por buen camino las relaciones en el ambiente escolar.

A nivel profesional

Los anteriores descriptores han hecho referencia al plano personal del maestro, con lo cual se espera complementar la estructura que lleva a encontrar un perfil con el que pueda transformar la escuela de ayer en la que se requiere hoy. Así las cosas, queda por hacerse una revisión de lo que profesionalmente el maestro debe desarrollar para alcanzar este ideal. Sin embargo, se aclara que algunos de estos descriptores se han venido desarrollando tanto en el ítem referente a lo que se espera de la escuela, como al anterior del maestro, porque como se mencionó, no se puede escindir o mirar por separado, sino que conforman una sola integralidad. Desde esta óptica, se enuncian los descriptores resultantes de los análisis, organizados en tres grupos temáticos: un docente que se sienta identificado con su profesión, un docente que desarrolle acciones para mejorar el ambiente escolar y la cultura profesional, y un maestro que incorpore los contextos macro e intermedio a su práctica.

Un docente que se sienta identificado con su profesión. Para comprender este descriptor, se sigue la misma línea con la que se ha venido desarrollando el análisis, es decir, se plantean las percepciones de los participantes y se triangulan con lo que plantean los teóricos y el análisis empírico de la autora, de manera que se resalten comprensiones abarcadoras o complejas del apartado frente al fenómeno. Así las cosas, los participantes hacen un llamado de atención para que tanto el maestro en formación como el que está ejerciendo, desarrollen un amplio sentido de identidad con la carrera que han elegido. Por tanto, reflexionan en torno a que el docente ame su profesión, tenga como prioridad ser un educador de las nuevas generaciones y posea compromiso con todo lo que comprende su

ejercicio docente: “que haya elegido el ser docente con el convencimiento de las implicaciones socioculturales y económicas que ello demanda” (Rector 2, colegio 2, quinto momento del análisis, técnica entrevista escrita, fecha: 26 de marzo de 2016).

Por otra parte, los participantes cuentan con que el docente adquiera y cultive una sólida formación pedagógica, con la cual pueda desarrollar su propio discurso frente a los fenómenos que le rodean y le afectan en lo profesional y personal. Así mismo, se espera que amplíe su compromiso con lo académico desde enfoques sociales y políticos que le permitan ser crítico frente a las situaciones que rodean la escuela, toda vez que su perfil adquiere importancia al asumirlo en transición entre el aula y lo que encuentra fuera de ella y el entorno escolar.

Al revisar los documentos OCDE (2005 y 2009), OEI (2010), MEN (2015c) y MEN y OCDE (2016), al respecto se percibe un abordaje disminuido sobre el tema, pero sí se ofrece una mirada desde el lineamiento donde se menciona que “se reclama un educador cuyo perfil de formación abarque varios ámbitos que lo constituyan como un sujeto político íntegro e integral” (p. 73), con lo cual, aunque no se hace alusión al sentido de pertenencia a su profesión, sí se hace mención a algunos de los indicadores o propiedades de este componente y aun cuando se requiere una postura más contundente, se constituye en un esbozo de lo que significa ser maestro en el país, de un perfil que cuestione y refute o replantee situaciones desde su saber pedagógico.

En las condiciones actuales de la escuela, la educación y el mundo globalizado, se hace preciso que el maestro construya su propia identidad en colectivo, de forma que se resalte la importancia de su profesión, tanto para sí mismo, para el gremio y para que la sociedad en su conjunto comience también un trabajo de valoración de quienes forman a sus hijos y futuros ciudadanos.

Se requiere que el docente sea un sujeto crítico, que tenga lo que para Gimeno y Pérez (1999, p. 227) es el “dominio sobre su práctica” para que no sea ejecutor de currículos o normas, sin reflexión. Con ello, puede asumirse desde su propia identidad y adoptar posturas frente a lo que ocurre a su profesión y a la escuela.

Un docente que desarrolle acciones para mejorar el ambiente escolar y la cultura profesional. En este descriptor se encuentran aspectos que son compartidos con los referidos al nivel personal mencionado anteriormente. Se focaliza la atención en comprender al maestro como un ser capaz de gestionar proyectos pedagógicos y sociales en y para su comunidad educativa, lo que implica reconocerse dentro de esa colectividad en la que labora.

Mejorar el ambiente escolar alude también a que reconozca a los demás sujetos, estudiantes, padres y colegas, como miembros de la comunidad y portadores de saber, que, al ser puesto en discusión con las realidades, puede apoyar la producción de conocimiento situado para la resolución y el manejo de conflictos. Con estos elementos, el maestro requiere desarrollar habilidades de trabajo en equipo, prácticas interdisciplinares y la capacidad de comprender que los aportes de los demás contribuyen a tener una mirada de conjunto para abordar y buscar soluciones a las problemáticas alrededor o dentro de la escuela.

Se resalta el trabajo en equipo puesto que es una de las acciones que requiere la labor cotidiana en el ambiente escolar, sin embargo, aunque no siempre se cuenta con capacidades y disposiciones por parte de los maestros, el trabajo en equipo se considera una habilidad social que deben adquirir desde su formación inicial para que al llegar a su contexto micro, no solo hagan propuestas de trabajo, sino que a su vez puedan realizar acciones que forjen la construcción de conocimientos situados.

Al respecto, tanto en el documento de la OCDE (2009) como en el del Ministerio *Colombia, la mejor educada en el 2025* (MEN, 2015a), se alude a que la formación del docente promueva mejoras en el ambiente educativo, pero desde una mirada referida a los resultados de los estudiantes, es decir, la conformación de un ambiente educativo positivo se traza en la medida que favorezca los resultados en las pruebas externas, mas no necesariamente por una convivencia sana, mucho menos como un elemento que deba ser parte de la formación inicial del maestro. Un poco más se plantea desde el documento OCDE (2005), en el que se propone trabajar y planificar en equipos (p. 3) como una de las competencias a desarrollar a nivel de la escuela.

Contrarresta con esta postura el planteamiento de Imbernón (2014, p. 52), para quien es claro que el trabajo en colectividades convoca a emplear “modelos relacionales y participativos”, en los que redunden aspectos éticos, reflexivos, emocionales y colegiales, que ubican al docente en consonancia con los requerimientos del presente siglo, lo cual supera concepciones técnicas, como la expuesta en el párrafo anterior.

Ante las realidades escolares, en las que el maestro debe vivenciar tantas situaciones que se salen de su orden conceptual y físico, se precisa del trabajo en equipo no solo para construir conocimiento derivado de las acciones en colectivo, o de las evaluaciones e investigaciones realizadas desde la clase o desde las problemáticas sociales, sino para armonizar las tareas que dan vida a la escuela con el alumnado en la cotidianidad.

4.2.1.3. El perfil del maestro

Los descriptores mencionados en conjunto conforman los aprendizajes, habilidades, competencias, saberes o capacidades que los maestros deben desarrollar desde su formación inicial para el trabajo en los colegios. Sin embargo, no siempre son realidades explícitas en los programas formativos como se mencionó anteriormente, pero se convierten en situaciones de la cotidianidad para las cuales no encuentran otra solución que copiar esquemas o representaciones que los maestros en ejercicio han desarrollado por tradición, lo cual resta el valor de la criticidad frente a las realidades planteadas, como han expuesto los autores de las teorías implícitas Gómez y Guerra (2012), González (2011) y López y Basto (2010). En la Figura 12 puede apreciarse la visión hecha sobre el nuevo perfil del maestro en el marco de la investigación.

Figura 12. Construcción del perfil del maestro

Figura 12. Representa la concepción del perfil del maestro como un gestor de procesos en la escuela, desde el fortalecimiento de su identidad personal, la formación como sujeto portador de saber pedagógico y la capacidad de realizar lectura de contextos. Fuente: elaboración propia

Los expertos entrevistados esbozaron fuertes cuestionamientos a los programas de formación inicial al respecto, explicando que para poder fomentar en el estudiantado diferentes valores y actitudes, el mismo maestro en formación debe desarrollarlos primero, pero no encuentran en los procesos formativos las opciones para hacerlo. Esto se aprecia en la voz de uno de ellos cuando menciona:

> Pero, ¿y al maestro quién le enseña? ¿O es que el maestro por naturaleza es bueno? El maestro también tiene los mismos problemas que tiene la población en general. Él es maestro pero eso no lo excluye de la realidad social (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016).

Frente a lo anterior, es necesario buscar estrategias que contribuyan a disminuir estas brechas, iniciando por una reestructuración del perfil del maestro que se necesita para el trabajo en las escuelas en el siglo XXI. Mientras se dé continuidad a una formación

centrada en el desarrollo de las disciplinas, estos descriptores, que definen lo que se espera de los educadores desde la percepción de los diferentes roles entrevistados, pasó a un segundo plano y esto significa continuar con planteamientos tradicionales y distantes de las realidades escolares que en nada benefician a la población estudiantil.

No obstante, al intentar definir cuál es el perfil del maestro requerido para atender las necesidades de transformación de la escuela de ayer en la escuela de hoy, se propone observarlo como una conjugación de actitudes, capacidades, valores, potencialidades y conocimientos (pedagógicos, personales y profesionales) que sumados a un sentido de pertenencia por su carrera, le permiten proyectarse como ser humano en permanente desarrollo en función de sí mismo y de sus estudiantes, de manera armónica con los cambios sociales y culturales que se imponen al contexto educativo y desde acercamientos a las realidades escolares y las de los estudiantes, como exponen autores ente los que se encuentran Braslavsky (2006), Imbernón (2006), Coll (2010) y Unicef (2011).

Con esto se quiere significar, en primera instancia, que dicho perfil parte de una referencia de sí mismo como portador de saberes pedagógicos. Una mirada sobre el sujeto maestro a quien se hace preciso apoyar para que pueda proyectarse desde su carrera profesional. El llamamiento es a fortalecer el sentido que implica contar con un título de licenciado en educación, sea cual sea la especialidad, puesto que a partir de esta nominación se consolida un imaginario de todos los elementos que le competen dentro de una profesión específica, que requiere ante todo un abordaje humanista, dadas las necesidades que se encuentran en las escuelas. Una vez consolidado este tema, el perfil del maestro se armoniza con los saberes científico y pedagógico para complementar lo esperado.

Desde esta óptica, para el Ministerio de Educación, el perfil docente debe ser pensado como un elemento fundamental para que la educación incentive la creatividad y el compromiso social, y sea un servicio pertinente y de calidad (MEN, 2016d), pero al margen de lo anterior, hay un aspecto contundente que no puede dejarse de lado y es el que implica la visión del maestro como ejemplo a seguir por parte de los estudiantes con quienes interactúa de manera permanente en la cotidianidad. Este rasgo es uno de los que involucra mayor complejidad e importancia en la definición del perfil del maestro, puesto que

comprende una visión del ser humano docente en su totalidad, el cual es abordado desde su postura como formador de la presente y las próximas generaciones de colombianos.

Poner al profesor como un ser en capacidad de orientar a los estudiantes y sus familias, acompañarlos, escucharlos y respetarlos, es parte del imaginario que los escolares tejen sobre esta persona, en quien encuentran un ideal a seguir, como lo manifestaron los integrantes del grupo focal participante. Esto lo reafirma el mismo Ministerio de Educación (2005) cuando explica que "para los estudiantes, el maestro es un ejemplo de vida, imagen de autoridad y respeto. Es decir, es un referente en la consolidación de su propia identidad" (p. 4).

Por tanto, como resultante del análisis y del trabajo de campo realizado, el perfil del maestro hoy se refiere a un profesional de la educación y la pedagogía, con alto sentido de pertenencia e identidad hacia su carrera, capaz de hacer lectura de contextos para gestionar procesos pedagógicos y socioculturales de manera crítica, tanto en su trabajo de aula como en el que realiza en los entornos escolares, en la búsqueda de una transformación de las prácticas escolares encaminadas a la formación de los nuevos ciudadanos colombianos. Hablar de su perfil implica reconocerlo en transición entre el aula y el contexto, convirtiendo la escuela en un ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, colegas y la comunidad, pero entendiéndolo en primer lugar como un sujeto portador de saber.

Con esta definición, resultante del análisis y triangulación de la información, se presenta a continuación un aspecto que complementa el perfil del maestro para transformar la escuela de ayer en la que se necesita hoy, referido a la identidad del profesor como elemento fundamental en la redefinición de los sujetos docentes y del sentido de la profesión en la actualidad.

4.2.1.3.1. Identidad del maestro

Una vez se ha concretado el perfil del docente requerido para transformar la escuela de ayer en la escuela que se necesita hoy, se hace necesario precisar unos descriptores que definen su identidad, en complemento con lo planteado en el apartado anterior. Desde este punto de vista, se abordará un primer plano sobre lo que algunos autores han expresado respecto del tema y finalmente se presentará una organización hecha de acuerdo con los

resultados del análisis, sin entrar en explicaciones de orden conceptual sobre cada aspecto, dado que ya se han venido esbozando en las dos categorías de análisis hasta ahora presentadas. Por tanto, en este apartado se hará referencia a la identidad del maestro desde su relación con la formación recibida y el perfil requerido para transformar la escuela de ayer en la escuela de hoy.

En coherencia con lo planteado hasta ahora, en el sentido de hallar un perfil del docente más allá de una reproducción de conocimientos del currículo y alejada de un direccionamiento que lo enfoca hacia el cumplimiento de resultados de calidad centrados en las pruebas externas, se presenta una visión que más que otorgar una definición de identidad del maestro en el siglo XXI, permite esbozar abordajes que lo ubican como un ser en permanente construcción.

Desde este punto de vista, es preciso advertir que identificarse como maestro en la actualidad requiere comprender los procesos históricos, políticos y sociales del país que cada docente ha transitado a lo largo de su vida, como plantea el profesor Martínez (1995 y 2011). Ha habido un fuerte referente del maestro como luchador por alcanzar sus derechos, pero también para posicionarse como un profesional y sujeto de saber pedagógico con el cual es capaz de transformar las realidades que debe vivenciar en su ámbito laboral.

Esta posición es compartida por Serna (2004), quien manifiesta que:

> Las fuerzas que determinan el mundo social, al invocar al maestro como una figura genérica revestida con unas propiedades comunes para todos, oscurecen las condiciones divergentes del ejercicio magisterial que son producto de la existencia del maestro en medio de la oposición de la estructura social. (p. 94)

Las dos posturas dejan ver a un sujeto activo, reflexivo y crítico de los imaginarios sobre la profesión, en consonancia con lo descrito por los participantes, pero también permite entrever que no es posible hablar de una sola identidad en singular, sino en plural, porque como menciona Serna, esto sería hacer genérica su mirada, cuando los mismos contextos proporcionan espacios diferentes.

Lo anterior lleva a comprender que es una identidad que debe ser construida por los mismos docentes, en la que se visibilicen rasgos de su propio sentido como sujetos sociales portadores de saber. Como mencionan Jiménez y Moreno (2014), implica una conciencia de sí mismo en diferentes circunstancias, pero conservando lo que define su esencia (p. 141), como educador y transformador de realidades en el plano educativo, lo que es amplio pero indica una acción que desborda la mirada centrada en la enseñanza de su disciplina.

No obstante, tampoco se trata de pasar al otro extremo, como bien esboza uno de los expertos entrevistados al referirse a la práctica del maestro: "tampoco que sea alguien muy humanista pero que no maneja conocimientos concretos, porque se queda en un discurso vacío" (TP). Se busca entonces asumir posturas equilibradoras, desde las cuales pueda fortalecerse en su identidad como maestro.

Para esto resulta fundamental el sentido que otorguen los programas de formación. Autores como Bolívar (2006, p. 133) y Serna (2004) manifiestan que desde ellos se fija la impronta sobre el futuro maestro, aspecto compartido por los entrevistados, quienes, al hacer distinciones al respecto, dejan observar que cada universidad fija un sello identitario propio en sus egresados.

Pero, al mismo tiempo, esto hace que la identidad como pedagogos se va diluyendo desde la misma formación que reciben, la cual está muy orientada desde las disciplinas (Bolívar, 2006, p. 133), lo que es corroborado por entrevistados como el decano, al afirmar por ejemplo: "le preguntas a un maestro, ¿tú que eres? —Matemático — ¡No! Tú eres licenciado en matemáticas" (Decano 1, universidad 1, segundo momento del análisis, técnica entrevista, fecha: 31 de agosto de 2015). Cabe recordar aquí que también dicha formación obedece a las políticas de orden nacional que dirigen la labor de las facultades de educación, movilizando los saberes hacia el conocimiento disciplinar, con lo que a su vez alejan en parte el sentido de los fines de la educación promulgados en la Ley 115 de 1994.

De acuerdo con lo anterior, en la Figura 13 se exponen unos descriptores de la identidad del maestro, extraídos del análisis y que complementan dicha definición, tanto de aquel en formación como el que se encuentra en ejercicio, enunciados como una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que identifican la labor docente,

tratando de conservar una prevalencia de lo pedagógico. Se han organizado desde tres dimensiones que se retroalimentan entre sí y juntas conforman una sola estructura, que es la identidad docente. Estas son: identidad personal, identidad social e identidad profesional. En esta última, se hace alusión a un saber técnico, únicamente con la finalidad de marcar algunas distinciones entre su labor en aula y el trabajo ampliado.

Figura 13. Descriptores de la identidad del docente

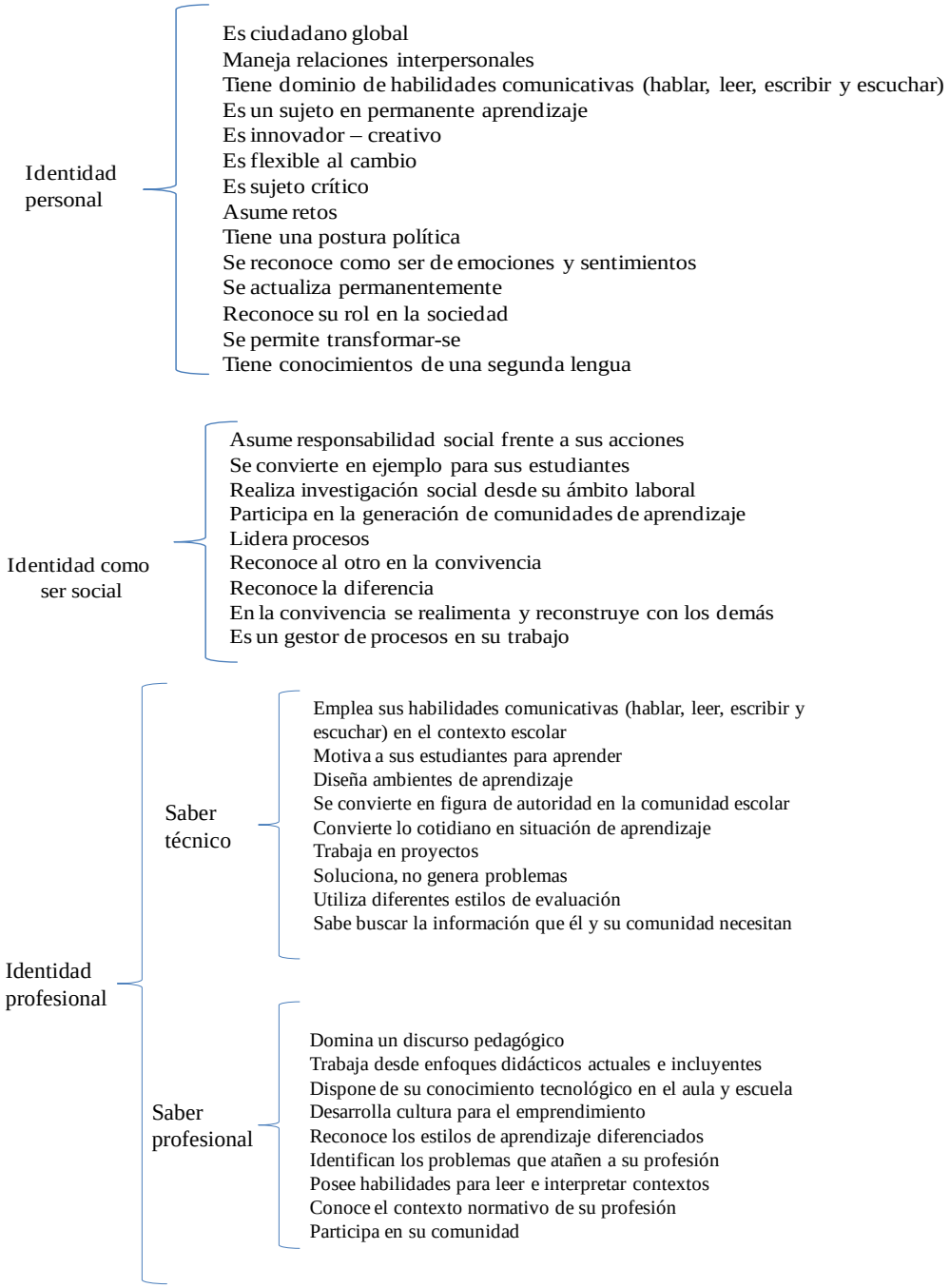

Figura 13. De acuerdo con el análisis y resultados encontrados, se presentan tres grandes dimensiones de la identidad del docente, conformadas por diferentes descriptores como se sintetiza en la gráfica. Fuente*:* elaboración propia.

4.2.1.4. Los formadores de formadores

> "Las facultades de educación deben buscar y poner como formadores a los mejores maestros." (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016)

La incidencia del rol de los formadores en los futuros docentes es considerada por autores como Avalos (2005), Vaillant (2002 y 2005) y Gómez (2005) de gran importancia en sus procesos formativos, toda vez que las acciones realizadas por estos repercuten de manera importante en el aprendizaje de las formas como posteriormente los profesores enseñarán. Aunado a lo anterior, se resalta que la relación que ellos establecen en los maestros contribuye a fijar su identidad como profesionales de la educación. Sin embargo, para que esto ocurra, es necesario realizar acercamientos con el contexto escolar para que su labor cobre mayor sentido.

Dentro de la categoría que corresponde al segundo gran reto para los programas de formación, correspondiente a resignificar el sentido de la profesión a través de una mirada en la que se piensen los sujetos como portadores de saber, se hace preciso abordar un tema que generó gran impacto entre los participantes por cuanto se considera que su trabajo se convierte en una pieza fundamental del proceso formativo de los futuros docentes: el rol que desempeñan los formadores de maestros.

Sin embargo, antes de presentar el análisis, es necesario hacer una precisión en este punto. Generalmente cuando se hace referencia al formador de maestros se comprende únicamente al docente universitario, al que trabaja como profesor bien sea de tiempo completo, medio o por horas en las facultades de educación de las universidades (MEN, 2016c). Pero en esta investigación se interpreta que de acuerdo con el análisis realizado, desde la percepción de los entrevistados, el docente en ejercicio, es decir, el profesor de escuela, también adquiere el carácter de formador de los maestros en formación, toda vez que la mirada desde los contextos le otorga un sentido y rol importante en dicho proceso, como afirma Marcelo (2008).

Esta distinción es necesaria porque, según se ha mencionado, aspectos como la definición de la vocación, la adquisición de sentido, la reflexión de la práctica y la identidad con la profesión, se logran gracias a la presencia de *un otro* docente que contribuye desde su experiencia, conocimiento, ejemplo y perfil a formar al futuro maestro.

Cada uno de estos formadores le ofrece al futuro docente aprendizajes diferentes y similares al mismo tiempo, con los cuales puede tener una mirada compleja de su profesión y aunque la labor de uno y otro tiene sus particularidades, cumplen el mismo objetivo teleológico: la formación de los niños y jóvenes del país. Sin embargo, para abordar el tema, en esta subcategoría, se presentan los análisis de manera separada inicialmente, con la finalidad de realizar las caracterizaciones pertinentes a cada perfil, para luego hallar puntos de encuentro que permiten comprender al formador como un custodio de la profesión.

Así mismo, para una mayor claridad en el tema, se hace alusión al profesor de la facultad como formador en el medio universitario (FMU) y al maestro en ejercicio como formador en el medio escolar (FME), entendiendo que los dos roles juegan un papel igualmente importante en el proceso y que son resultado de las propiedades de la categoría del análisis de la información y que ayudan a comprenderla, según la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012).

4.2.1.4.1. El formador en el medio universitario

De acuerdo con Vaillant (2005, p. 34), no existe mucha literatura e investigaciones respecto a las implicaciones que el trabajo de este tipo de formadores ejerce en los futuros educadores, sobre las que se puedan promover reflexiones al interior del sector educativo. Sin embargo, autores como Imbernón (2014), Escudero (2006), Fernández (2004) y Paquay (2008), ofrecen una mirada crítica sobre este rol y su relación con dichos procesos formativos, puesto que coinciden en manifestar que su función, la forma como brindan sus conocimientos, las relaciones que establecen con el estudiante y los programas, son aspectos primordiales en la formación del futuro docente y su relación con la profesión. La percepción sobre este aspecto fue objeto de una importante frecuencia en la codificación de los datos a través de Atlas.ti, por tanto, se puede afirmar que se encuentran coincidencias con los anteriores planteamientos de los autores.

También es importante señalar que, de acuerdo con Vaillant (2005, p. 35), no se han detectado suficientes políticas claras al respecto en América Latina. Para el caso colombiano, aunque el tema no se ha desarrollado de manera profunda, se encuentran posturas valiosas desde el Ministerio de Educación, como la plasmada en el documento *Lineamiento de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014), donde se regula como uno de los requisitos y condiciones de calidad de los programas, contar con personal docente pertinente para el proceso (p.17). Al respecto, el documento hace referencia al importante papel que juega el formador en el medio universitario tanto para la calidad del programa como para los resultados con los estudiantes, aspecto que concuerda con los requerimientos hechos por los participantes en la investigación, cuyos puntos de encuentro sirven de pretexto para plantear la relación de su rol como custodio de la identidad del maestro y del fortalecimiento del sentido de la profesión en la actualidad.

Tensiones

Una primera dimensión a tener en cuenta tiene que ver con las denominadas teorías implícitas (Vaillant, 2005; Izarra, 2008; y Tezanos, 2011) y su relación con las prácticas que llevan a cabo los FMU. De acuerdo con estos autores, se han realizado diferentes investigaciones desde el ámbito académico que permiten encontrar una relación directa entre las formas como los maestros en ejercicio realizan sus prácticas y la manera como fueron formados. Para explicarlo mejor, se recoge la propuesta de Vaillant (2005), quien dice que "innegablemente ocurre que maestros y profesores en última instancia terminan enseñando de la misma forma en que les enseñaron a ellos" (p. 36).

Los participantes no hicieron reflexiones explícitas sobre el tema, sin embargo, sí llamaron la atención, en su mayoría, sobre el rol fundamental que cumplen los formadores como transmisores del saber pedagógico y de la identidad del maestro, porque consideran que de ellos depende en gran medida el éxito en la formación inicial de los maestros. Se presentan a continuación dos posturas que, aunque no están enfrentadas, permiten ver el fenómeno en complejidad. Por una parte, una de las directivas entrevistadas, expresa que el desempeño del FMU ejerce una gran influencia sobre el aprendizaje de los maestros en formación, refiriéndose en especial a la motivación que estos formadores ejercen hacia el aprendizaje de las disciplinas y hacia el cultivo de la vocación, desde lo que los estudiantes

pueden ver que “les llama la atención, les parece que eso es chévere, que eso es bonito, que es muy interesante” (Directora de prácticas 1, universidad 2, momento del análisis 3, técnica grupo de discusión, fecha: 30 de noviembre de 2015).

Sin embargo, los expertos entrevistados expresaron serios cuestionamientos y dudas sobre el rol que estos desempeñan frente a las responsabilidades que el proceso formativo implica para el desempeño del maestro y plantean el rol del FMU como uno de los grandes problemas que tiene la educación, pero además como uno de los retos que deben ser tenidos en cuenta para el logro de metas educativas en los programas de formación inicial del maestro. Estos son algunos apartes de sus reflexiones que se considera valioso explicitar por su contenido crítico frente al tema: “el gran problema que hay en la formación de los maestros o uno de los grandes problemas, es que no hay formadores de maestros” (Experto 2, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 19 de febrero de 2016) y “el cambio de prácticas en la escuela de docentes tiene como condición que cambien los profesores que forman a los docentes” (Experto 1, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 3 de febrero de 2016). Estos argumentos son compartidos por autores como Méndez (2013) y su grupo de investigación, para quienes el formador en el medio universitario se convierte en modelo a seguir siempre y cuando tenga un perfil que lo defina desde el compromiso, la experiencia y la actitud pedagógica en su desempeño (p. 92).

Dichas posturas abren el debate sobre los requisitos con que debe contar el FMU para satisfacer las necesidades educativas propuestas por la facultad de educación, puesto que no se aprecian como suficientes los criterios de tener estudios de la más alta calidad y nivel (Arredondo, 2007, p. 481), o sostener la creencia que “para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o materia” (Vaillant, 2005, p. 35), cuando lo que se ha presentado a lo largo de esta investigación es precisamente la necesidad de vincular las realidades de los contextos escolares con la formación inicial de los futuros educadores, en aras de un mejor desempeño con significado y direccionadas hacia la construcción de un perfil acorde con los requerimientos hechos a la escuela actualmente, desde las necesidades de los niños y jóvenes.

Por esto se fortalece la idea de que el perfil de los formadores en el medio universitario supere el marcado énfasis en la oralidad, la utilización de métodos frontales de

enseñanza y la prevalencia de teorización, que promueve una formación abstracta desde ideales de conocimiento, sujeto y realidad, como expone Vezub (2007, pp.11-12), o desde la formación memorística manifestada por Vaillant (2005, p. 36), lo que pone en evidencia una desvinculación de las condiciones reales de los contextos micro, meso y macro de desempeño docente. Así lo plantea uno de los expertos:

> Entonces ese profesor formador de maestro lo que hace es entregarle todo un bagaje teórico que él tiene. Entonces se lo pasa al futuro maestro. Cuando hoy, exactamente (…), no necesitamos que el maestro reciba todo ese mundo de conocimientos que se da en las facultades de educación, la formación disciplinar, sino que lo que necesitamos [es] que el maestro tenga una capacidad para analizar, interpretar, tomar posición frente a realidades muy complejas. (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016).

Lo anterior es coherente con lo formulado en documentos como el de la Fundación Compartir (2014), el *Lineamiento de calidad para las licenciaturas* (MEN, 2014) y la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), desde los que se busca dar coherencia al trabajo del formador del medio universitario con respecto a las realidades escolares, lo cual es un indicador importante de mejora para los programas, pero cuyos planteamientos necesitan tomar mayor poder obligante frente a su cumplimiento por parte de los programas, pues lo que se ve en la realidad es que el quiebre se sigue manifestando de forma constante y permanente.

Sin embargo, aunque la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c) proponga que al menos el 30 por ciento de los docentes de tiempo completo tengan "experiencia de aula en los niveles de educación inicial, preescolar, básica o media" (numeral 3.7), se espera que este porcentaje sea paulatinamente más significativo, dadas las necesidades de articulación entre los dos estamentos y la urgencia de mayor apropiación del maestro de las realidades que viven los niños y jóvenes del país. Esto refuerza la importancia de promover la formación de maestros con el contexto, en especial desde los niveles de la educación obligatoria en el país, para una mejor comprensión de lo que ocurre en los contextos meso y macro de la estructura del sistema educativo.

Aunque es un paso necesario que se debe dar en los programas de formación para alcanzar los objetivos de calidad y el acercamiento de los procesos formativos a las realidades escolares, también es cierto que se requiere de voluntades y grandes esfuerzos económicos, pedagógicos, políticos y administrativos para lograr materializarlo. Se precisa que sean las facultades de educación las que formulen propuestas para que estos planteamientos cobren vida en la realidad. Sin embargo, se necesitan cambios paradigmáticos en la concepción del formador de formadores desde el medio universitario por parte de las facultades de educación para armonizar el tema, porque en el sentir de los entrevistados es necesario fortalecer su compromiso con la escuela para que los discursos y prácticas tengan mayor coherencia con lo que ocurre en ella.

Este cambio de paradigma se plantea al menos desde dos miradas: por un lado, reconocer al contexto escolar como un componente de su propia práctica formativa; y segundo, reconocer en el formador del medio escolar a un par académico en la tarea de formar a los futuros educadores. Esta parte se ampliará más adelante, en el apartado del formador como custodio de la profesión docente. Por ahora, se plantearán las tensiones referentes al formador del medio escolar, es decir, el docente en ejercicio.

4.2.1.4.2. El formador del medio escolar

El concepto del maestro en ejercicio como formador de los futuros educadores no es un terreno muy explorado como fenómeno en sí, pero han surgido posturas relacionadas desde la mirada al rol que cumplen en la inserción de los maestros nóveles o principiantes al contexto escolar (Marcelo, 1999). No obstante, estos abordajes se focalizan en el papel que cumplen a modo de tutores o mentores (Marcelo, 2008), desde un acompañamiento reducido a la didáctica o la planeación y evaluación de las clases (Vaillant, 2005, p. 72). Por esto, se requiere una mirada más abarcadora del rol que pueden ejercer de manera conjunta con los formadores del medio universitario, en el objetivo de lograr una formación inicial del futuro educador más congruente con las realidades escolares y que les permita potenciar la profesión, hacia nuevas miradas y perspectivas en los contextos micro, meso y macro de su acción.

Entrar en caracterizaciones de su perfil implica un trabajo exhaustivo, que no es parte de los alcances de esta investigación, sin embargo, se plantean algunos aspectos

considerados importantes, de acuerdo con el análisis sobre su visión como formadores en el medio escolar.

Tensiones

Para el abordaje del docente en ejercicio como formador en el medio escolar, se hace necesario observar primero algunas tensiones que se tejen acerca de su labor cotidiana profesional, entre las que se cuenta la impronta que este posee sobre las formas de enseñanza en la escuela, derivada en muchos casos por la misma relación que tuvo tanto en el momento de su formación como en el de inserción a la docencia, en lo que algunos autores han denominado las teorías implícitas y las teorías del choque. El primer concepto es referido por Rodrigo *et al.* (1993) y Gómez y Guerra (2012, p. 27) a la formación en el nuevo docente, de un sistema de creencias, ideas y preconceptos en su práctica pedagógica, copiados o apropiados por la relación que ha tenido con quienes fueron sus profesores. La teoría del choque hace referencia al impacto y estrés que tienen los maestros recién egresados al asumir por primera vez la responsabilidad docente frente a grupos de estudiantes, colegas y dinámicas escolares para las cuales muchas veces no se encontraban preparados desde su formación y de cuya experiencia forjan su práctica profesional en adelante (Azcárate y Cuesta, 2005; Rodríguez, 1999; Gómez y Guerra, 2012). Lo anterior se traduce en que el maestro en ejercicio lleva sobre sí un sistema de creencias respecto a la docencia, que también debe ser objeto de reflexión permanente, lo que en términos generales empieza a definir el sentido del acompañamiento al maestro en formación.

Aunque en la revisión bibliográfica no se encuentra mucha información referida al maestro de escuela como formador del medio escolar en la formación inicial de docentes y tampoco fue un tema explícito en el trabajo de campo, se considera como un aspecto emergente del análisis por la importancia que tiene su rol dentro de una concepción de escuela como formadora, puesto que son ellos, los docentes en ejercicio, quienes pueden de manera articulada con los formadores del medio universitario, apoyar el aprendizaje desde el contexto. Lo anterior encuentra también un apoyo en los pronunciamientos de algunos entrevistados que hicieron mención a que el maestro en la escuela debe favorecer la incorporación de los practicantes para evitar precisamente los efectos de las teorías implícitas y del choque, enunciadas anteriormente.

Al hacer alusión al éxito del maestro en ejercicio, los entrevistados mencionaron la importancia que tiene conocer la profesión, la realización de construcciones desde su labor en la escuela, el aporte a la obtención de resultados satisfactorios en los egresados (pruebas Saber), el conocimiento de los estudiantes, de sus formas de aprender, de las necesidades, carencias y fortalezas en diferentes edades de los niños y jóvenes, poseer sensibilidad hacia la lectura de contextos en la escuela, la apertura a la investigación, a la indagación y a la implementación de nuevos enfoques y modelos pedagógicos de acuerdo con la caracterización de su escuela.

Estos descriptores, que como se mencionó corresponden al ideal de maestro, se pueden aplicar también al concepto de perfil del formador en el medio escolar, porque introducen una mirada del profesor en transición entre el aula y la escuela. Según se ha dicho, es necesario un formador que conozca las acciones y tareas que se realizan en las escuelas desde los órganos de participación, la implementación de los PEI, las acciones de convivencia escolar, la realización de proyectos transversales, en fin, un sinnúmero de conocimientos que con años de experiencia enriquecedora y con la interacción permanente de un colectivo de maestros se puede lograr, pero que puede ser susceptible de utilizarse para formar a sus futuros colegas.

En complemento, se plantea que el formador en el medio escolar no sea un profesional aislado, único y casi difícil de encontrar, sino que sea parte de un colectivo de maestros que hayan tenido precisamente avances significativos en los resultados con los estudiantes. Desde este punto de vista, los colegios que cuenten con experiencias en investigación reconocidas por las secretarías de Educación, resultados satisfactorios en las pruebas nacionales y en las encuestas sobre ambiente laboral, participación en programas como maestros que aprenden de maestros, así como buenas puntuaciones en el índice sintético de calidad del Ministerio, pueden ser algunos factores, entre otros, que cuenten para hallar este tipo de docentes.

4.2.1.4.3. El formador de formadores, custodio de la profesión

Desde la perspectiva planteada en el apartado anterior, es preciso resaltar la importancia que tienen los formadores para resignificar el sentido de la profesión y potenciar la identidad docente en los futuros maestros y en los docentes en ejercicio. Comprenderlos

como un eje importante dentro del proceso formativo obliga a fijar la atención en estrategias que permitan disminuir las problemáticas que se presentan, y potenciar sus conocimientos y desarrollos de manera articulada. La Figura 14 representa el concepto recogido en el análisis.

Figura 14. El formador como custodio de la profesión

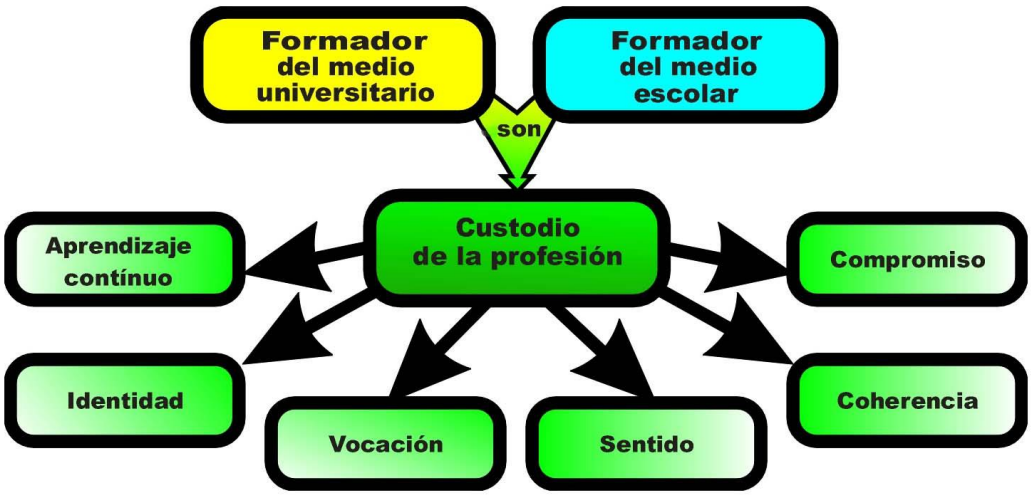

Figura 14. Los formadores de maestros, es decir, el del medio universitario y el del medio escolar, se convierten en custodios de la profesión desde la superación de dificultades y la mirada dirigida a potenciar la vocación, el sentido de la profesión y la coherencia y pertinencia de su acción en el proceso formativo, entre otros aspectos que deben desarrollar. Fuente: elaboración propia

Una de las estrategias que permiten resignificar el sentido de la profesión desde la posibilidad de repensar los sujetos es precisamente comprender que los procesos formativos del futuro educador se dan tanto en la universidad como en la escuela y, por tanto, los formadores en los dos ámbitos cumplen una función preponderante en este proceso. Consecuentemente, verlos desde sus dificultades, pero también desde las potencialidades que como estrategia presentan, se convierte en un elemento a ser indagado y profundizado con mayor complejidad en otro escenario investigativo. Por supuesto que en este apartado se hará alusión a los aspectos generales que definen la estrategia como un elemento que

emerge del análisis realizado con la teoría fundamentada, lo que permite plantear la mirada desde las fortalezas y las dificultades generales que implican.

Aunque las dificultades del trabajo conjunto entre los formadores del medio universitario y los del medio escolar son pocas en comparación con las fortalezas que pueden llegar a desarrollar, resulta pertinente mencionar que son significativas e implican un trabajo serio y juicioso por parte de la facultad de educación, pero también de las escuelas seleccionadas y de las entidades que acompañen la estrategia.

Dado que, como se mencionó, la fundamentación teórica al respecto está sesgada desde una orientación hacia los formadores del medio universitario o hacia los formadores en el medio escolar desde la teorías implícitas o del maestro novel, se utilizó el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012) para establecer algunas semejanzas y diferencias no solo entre los datos obtenidos en el análisis, sino dialogando con la experiencia propia del observador, de manera que se pudieran concretar algunas dificultades y fortalezas.

Dificultades

Credibilidad en el trabajo del colega

Esta situación es expuesta por los formadores entrevistados y por los maestros en ejercicio que participaron. Se refiere a apreciaciones que tienen tanto los FMU como los FME sobre el trabajo de los otros, el cual es subvalorado por diferentes motivos. Esta situación puede deberse a que hay una percepción negativa desde la vivencia de cada uno o desde la experiencia que tuvieron como estudiantes en el colegio y también desde la que tuvieron en la licenciatura. Aunque los formadores del medio universitario representan la misma figura de los que formaron a los docentes del medio escolar, se esperaría una mayor credibilidad entre ellos.

Sin embargo, al margen de los motivos, se hace evidente que esta baja credibilidad en el otro como interlocutor válido aumenta las brechas comunicacionales entre la universidad y la escuela porque sesga las miradas hacia el reconocimiento del saber pedagógico que cada uno porta y a la importancia que pueden tener frente a los procesos formativos del futuro docente, por lo que se necesita un reconocimiento profesional entre las dos partes.

Una forma de buscar espacios para interlocutar es la estrategia de visión compartida (Senge *et al.* 2006), cuyos propósitos son precisamente examinar las causas que generan las tensiones entre los dos cuerpos colegiados. Para esto se necesita que haya espacios de diálogo y reconocimiento mutuo a través de encuentros en los que puedan realizar revisiones de experiencias y formalizar construcciones colectivas hacia el logro de resultados (p. 87 y p. 326). Se recuerda que los dos formadores tienen un propósito común, que es la formación del futuro educador.

Coherencia entre el decir y el hacer

Este aspecto, que va de la mano con el anterior, señala una percepción en los entrevistados sobre una baja coherencia entre lo que cada grupo de formadores dice con lo que en realidad se hace. Por ejemplo, para los formadores del medio escolar, los del medio universitario fundamentan su labor formativa desde el discurso, el cual no alcanza a brindar la información necesaria para que el maestro en formación se posicione en los procesos escolares. Así mismo, se aprecia que no hay un trabajo práctico de formación en temas como la adquisición y enseñanza de las competencias o el trabajo por proyectos, entre otros, que se dan de manera teórica y a través de la cátedra. Vaillant (2005) y Vezub (2007) lo mencionan como un quiebre entre la formación de tipo frontal que se imparte en la universidad y la que debe ponerse en marcha en las escuelas.

En contraposición, los formadores del medio universitario, critican la falta de fundamento teórico en las acciones y decisiones de los maestros y poca rigurosidad en la investigación que hace que sus producciones no cumplan con requisitos mínimos estandarizados, para poner algunos ejemplos extractados de los diálogos. Este tipo de reflexiones fomenta un desconcierto entre el deber ser y lo que en realidad se vive, como han planteado Vaillant (2005) y Marcelo (2009), pero son parte de fenómenos que deben ser minimizados para obtener los resultados que se esperan tanto para el maestro en formación como para la identidad de la profesión, toda vez que son los dos formadores quienes se convierten en los potenciadores de la profesión.

Los dos planteamientos anteriores, es decir, la baja credibilidad en el colega y la percepción de no tener coherencia entre el discurso y lo que se lleva a cabo, evidencian un proceso de legitimación previo de las maneras como se concibe y realiza la docencia, que

ha llevado a una institucionalización de estas prácticas tanto por parte de los formadores del medio universitario —que repiten acciones de sus propios profesores—, como por los formadores del medio escolar —que replican acciones de sus formadores.

Para generar una transformación, se necesitaría que a partir de procesos reflexivos y vivencias desde el ámbito escolar, realizados de manera conjunta entre los dos formadores, se llevara a cabo un cambio en las habituaciones o acciones repetidas que llevaron a dicha institucionalización (Berger y Luckman, 2001). Esto por supuesto es una empresa de grandes proporciones, que quizás no sea fácilmente realizable, puesto que se necesita un cambio de creencia o *ethos* en la forma de vivenciar la práctica docente. Sin embargo, se plantea como una opción y a la vez una necesidad para dar mayor coherencia en la formación del futuro maestro.

Fortalezas

Revisadas estas dificultades, se requiere ahora dirigir la mirada a las fortalezas que tiene para la formación inicial de maestros la posibilidad de trabajar de manera integrada las potencialidades de los formadores del medio universitario con las de los del medio escolar. Este reto planteado para los programas convoca al análisis de algunos beneficios que ello implica. Se espera que no sea un trabajo solo de las facultades, sino que la propuesta migre hacia las entidades del Estado del sector, para que con apoyo económico, administrativo y político, se puedan lograr estas finalidades.

Vale la pena entender que no solo en los procesos de formación de docentes resultan valiosos, para el logro de los resultados, los efectos del trabajo en equipo y tener una visión compartida. Estas dos estrategias conducen a la materialización de los objetivos planeados en cualquier área de desarrollo del ser humano (Senge *et al.*, 2000), por lo tanto, se resalta como fortaleza que los programas formativos, a través del trabajo conjunto e integrado entre los formadores del medio universitario y los del medio escolar, busquen el acercamiento a la transformación de la escuela que se requiere hoy, porque como se ha descrito a lo largo del trabajo, se necesita con urgencia cerrar las brechas entre la formación que reciben los profesores y las realidades de la escuela, de manera que esta pueda transitar desde la visión tradicional, estancada y poco cercana a las realidades escolares, hacia una

donde se armonicen los efectos de la globalización y la sociedad del conocimiento en la construcción de saber situado.

Así las cosas, desde el punto de vista del futuro docente, se convierte en un primer punto de partida comprender que es una gran oportunidad de aprendizaje contar con unidad de criterios ente los formadores del medio escolar y los del medio universitario, aun cuando haya diferencias y distancias conceptuales o metodológicas como las ya mencionadas, puesto que al vivenciar un lenguaje conjunto entre ellos, se disminuye la brecha entre la formación teórica y la realidad que encuentra el maestro en formación. En la medida que sus formadores organicen situaciones de aprendizaje comunes, trabajen desde una perspectiva metodológica conjunta y organicen los planes de estudio en los que sus conocimientos son válidos, la significación y el debate cobrarán nuevos sentidos. Lo anterior implica la adquisición de competencias como el trabajo en equipo por parte de los formadores, aspecto fundamental para elevar los niveles de calidad de la formación, según menciona Imbernón (2014, p. 159).

De lo anterior se resalta que, al trabajar de manera conjunta, con objetivos y tareas específicas centrados en visiones compartidas entre los formadores, se potencia la identidad docente, debido a que con ello se propicia una situación similar a la que Fernández (2004) ha denominado “autopercepción profesional menos desprofesionalizante” (p. 572) resultante de una heteropercepción construida en el aprendizaje con profesores de alto nivel profesional. En términos de la propuesta de consolidar una visión del docente como profesional en tránsito entre el aula y los contextos, esto significa potenciarse y proyectarse desde una identidad como maestro que aprende, que trabaja en equipo, capaz de proyectarse y producir situaciones de aprendizaje para transformar la escuela de ayer en la escuela que se necesita hoy, tema que se desarrolla en la categoría referida al sentido de la profesión.

Lo mencionado anteriormente complejiza el proceso de trabajo colectivo, dado que el FME generalmente se torna en transmisor de la cultura escolar, al convertirse en ejemplo y modelo a seguir por parte de los futuros docentes (Imbernón, 2014; Fernández, 2004; y Marcelo, 1999 y 2008). Esto significa que se requieren espacios de reflexión permanente, aunados a procesos de comunicación y capacitación constante sobre las implicaciones que

conlleva en la formación de la identidad del futuro educador. Plantear un trabajo colectivo implica precisamente este tipo de situaciones que posibilitan aprender, pero también a des-aprender en la búsqueda de una mejor concepción de la labor del docente. Aunque la tarea supone superar grandes retos, obstáculos y paradigmas, no significa por sí misma que sea imposible de lograrse.

Son procesos que, al realizarse de manera programática, pausada e intencionada, vinculando a los miembros participantes, decanos de las facultades, formadores, directivos de las instituciones educativas y de los entes gubernamentales, a través de agendas participativas y de visiones compartidas, pueden ocasionar grandes avances al respecto. Se concluye la idea con el planteamiento hecho por uno de los expertos entrevistados: "la formación de docentes debe ser esencialmente una manera de actuar, una manera de vivir, una manera de establecer las relaciones en la organización" (Experto 1, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 3 de febrero de 2016).

Cabe finalizar esta sección mencionando que este se convierte en un tema susceptible de ser profundizado y reformulado en aras de proveer una mejor comprensión de las ventajas que tiene para la formación inicial de maestros, resignificar la profesión a partir una nueva mirada al equipo de formadores. Este es un reto que se traza para los programas, en razón a que está en cabeza de la academia analizar, estudiar, conceptualizar, promover y proponer iniciativas que busquen transformar la escuela de ayer en la escuela que se requiere hoy y posicionar cada vez más la profesión docente.

Es pertinente comprender que evaluar seriamente este tipo de estrategias aporta un camino dirigido a cerrar las brechas comunicacionales existentes entre la universidad y la escuela, que se reflejan en una formación que no tiene mucha relación con lo que se requiere en el ámbito escolar en la actualidad, como han planteado Perrenoud (2001, p. 8) y el lineamiento del Ministerio (MEN, 2014, p. 80). Son oportunidades para reflexionar sobre los PEI, las necesidades de formación disciplinar, académica y convivencial en las escuelas. La percepción de los participantes puede condensarse en el siguiente argumento de uno de los expertos entrevistados:

> "Que desarrollen también una transformación de sus propias creencias, porque es fácil creer que los que tienen las creencias equivocadas, o los que las tienen que cambiar, son los estudiantes, pero no nos miramos los docentes. Si no cambiamos los docentes, ¿qué es lo que hacemos en la práctica en el aula?, reproducir aquello que decimos que hay que cambiar (…). El punto está por ahí." (Experto 1, momento del análisis 4, técnica entrevista, fecha: 3 de febrero de 2016).

4.3. Tercer reto: disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad

Al realizar el análisis que permitiera comprender los principales retos que enfrentan los programas de formación inicial de maestros para transformar la escuela de ayer en la que se requiere hoy, se encontró una relevante necesidad de hacer una mirada reflexiva a los programas, sus intencionalidades, los sujetos que allí convergen y las posibilidades que se pueden plantear para reducir la brecha comunicacional que está causando desajustes de sentido tanto para los maestros como para los estudiantes, sus familias y la misma sociedad.

Para ello, es necesario conocer el contexto en el que se desenvuelve el maestro para otorgar un mayor sentido a la formación que recibe desde los planos pedagógico y didáctico, pero también desde el desarrollo de posturas críticas que ayuden a trasformar la visión de los profesores sobre lo que ocurre con su sociedad, la escuela, su misma profesión, y en concordancia con las realidades de sus estudiantes, para que puedan movilizar sus aprendizajes de forma acertada en la condiciones sociales y culturales en las que se encuentran inmersos y no solo para responder a las pruebas que miden los estándares de calidad educativa, como plantean Aravena y Zúñiga (2011).

Una gran dificultad para esto se encuentra en las políticas educativas al respecto, tanto internacionales como de orden nacional. Realizar ajustes y cambios direccionados a una mayor pertinencia en la actualidad hace necesario empoderar a las facultades de educación para que promuevan un sentido de cambio y con ello forjar, cada vez con más presencia, la incorporación de enfoques con los que el perfil del maestro se fortalezca (OCDE, 2005; y Bolívar 2006).

Pero alcanzar estos objetivos es una tarea compleja que requiere de voluntades y de cambios en las maneras como se forman los maestros en las licenciaturas. De acuerdo con

los planteamientos de los participantes, se necesita al menos realizar transformaciones en aspectos fundamentales como:

Comprender que la escuela y el contexto son espacios propicios para que la formación adquiera sentido. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario para aprender a ser maestro y para ello deben fortalecerse los espacios de práctica docente. Con esto se brindan mayores oportunidades de realizar prácticas vinculantes que acerquen la universidad y la escuela a través de los procesos formativos de los futuros docentes, como se expone en la categoría de análisis denominada Reconocer el contexto escolar como un escenario de sentido en la formación inicial de docentes.

También es importante resignificar el sentido de la profesión, a través de una nueva mirada sobre el docente, concibiéndolo en tránsito entre el aula y los contextos ampliados. Esto implica que el maestro rompe con el esquema instrumental con el que algunas políticas educativas lo interpretan y lo pone dentro de posibilidades de transformación de lo que ocurre en las escuelas y sus contextos próximos.

Lo anterior hace ver que dicha reflexión debe migrar hacia los formadores del medio universitario y los maestros en ejercicio, quienes se convierten también en formadores del medio escolar. Comprenderlos como forjadores del perfil del maestro requerido en la escuela actual, así como co-constructores de la identidad del maestro, facilita una labor y mirada conjunta para fortalecer dichos procesos formativos, como se expone en la categoría de análisis Resignificar el sentido de la profesión.

Estos aspectos, que se encuentran desarrollados en las otras dos categorías, apoyan la tesis de ahondar la mirada en las acciones de los programas, desde la óptica de la pertinencia entre lo que se desea formar y las realidades del contexto escolar. Cabe mencionar que esta se constituye en la categoría central del análisis, puesto que al buscar las propiedades y dimensiones en el proceso con la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012) se encontró que estas fortalecían el concepto de brecha comunicacional y ayudan a fortalecer el poder explicativo y abarcador del tema, lo que llevó a una organización de la información, en la cual las demás categorías de análisis ayudaran a complementarla y desarrollarla.

De igual forma, se resalta que para los participantes obtuvo significado hacer alusión, en gran parte de sus aportes, a reflexionar y revisar los elementos que conllevan a que se genere una gran distancia entre lo que se plantea a nivel de la universidad y las situaciones que ocurren en las escuelas, derivadas en gran parte por una falta de comunicación ente las dos instancias, aspecto que también es esbozado por autores como Bolívar (2006), Unesco (2006) e Imbernón (2014), para los cuales es necesario y pertinente brindar mayor coherencia entre lo establecido en los programas de formación inicial y lo que en realidad necesita ser formado en la escuela.

Con estas precisiones, se presentan entonces las subcategorías y sus propiedades, organizadas según las dificultades y necesidades detectadas, las cuales ofrecen al fenómeno una mirada más compleja de lo que significa para los participantes reconocer los motivos por los cuales se considera que existe la brecha, así como las posibles formas de iniciar su disminución. En la medida que se van presentando las dimensiones y propiedades, se abordan también elementos que reaparecerán en las demás categorías analíticas, dado su carácter complejo. La Figura 15 muestra la estructura y organización de la presente categoría.

Figura 15. Organización de la tercera categoría-reto: disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad.

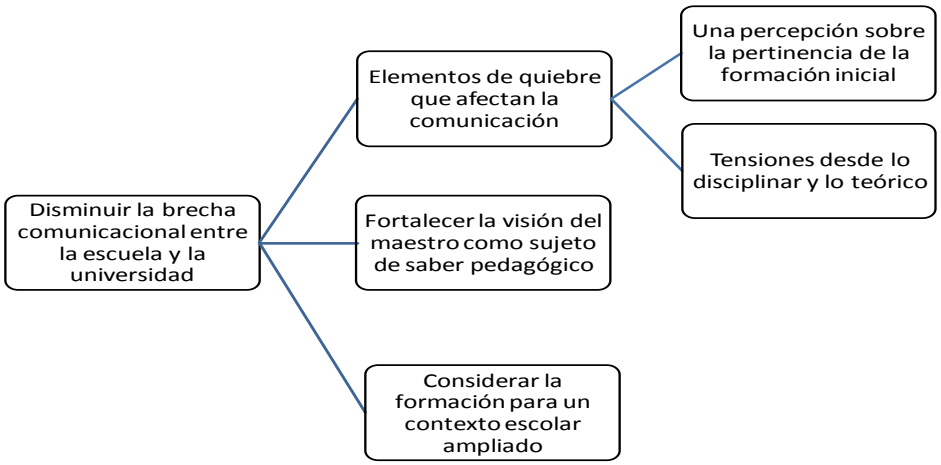

Figura 15. La tercera categoría se encuentra organizada en tres subcategorías que apoyan la construcción y organización de la información interpretada. Fuente: elaboración propia

4.3.1. Elementos de quiebre que afectan la comunicación

Se plantean a continuación una serie de hallazgos del análisis realizado, que permiten comprender la brecha existente, la cual se centra en dos aspectos primordiales: la percepción sobre la pertinencia de la formación y las tensiones derivadas de una formación centrada en el componente disciplinar-teórico. Posteriormente, se presenta la discusión sobre el saber pedagógico como elemento importante a desarrollarse en los programas de formación inicial de maestros.

4.3.1.1. Una percepción sobre la pertinencia de la formación inicial

Al confrontar la formación que reciben los futuros docentes con las realidades que encuentran en los contextos escolares, se formulan serios cuestionamientos por parte de los entrevistados, que atañen a la pertinencia del programa desde el punto de vista de la relación entre lo que se está aprendiendo y lo que se necesita poner en marcha posteriormente en las escuelas. Específicamente estos aspectos aluden a temas como un bajo reconocimiento de la relación entre las dinámicas escolares y las intenciones de los programas formativos, la preponderancia de la formación disciplinar y una muy baja o

escasa en lo interdisciplinar, situaciones que también han llamado la atención de autores como Vaillant (2005), Oviedo (2009) y Márquez (2009). De igual forma, se manifiesta una prelación de conocimientos teóricos sobre otros que se requieren en el aula de clases y una organización curricular estática que se convierte en obstáculo para realizar ajustes sobre la marcha y que, de acuerdo con Saravia y Flores (2005), debe contener aspectos culturales e históricos de acuerdo con las realidades de los contextos en los que la escuela se encuentra inmersa.

Desde el punto de vista de la relación con la escuela, estos planteamientos sobre la pertinencia de los programas llaman la atención a revisar que aunque los espacios de desempeño del futuro docente son variados —porque se trata de ampliar su perfil para que transite dentro y fuera del aula de clases; esto es, ver al educador no solo como un profesional que enseña, sino como un gestor de situaciones escolares y productor de saber pedagógico, como se apreciará en las tres categorías—, la mirada de los programas se centra generalmente en los ambientes escolares, pues son el lugar donde por excelencia realiza su labor, pero precisamente esta circunstancia debe obligar a que se tenga una comprensión de la escuela como un espacio no solo en el que se realizan las prácticas formativas, sino que se trata de un lugar, que se convierte en ambiente de aprendizaje para el futuro maestro.

Sin embargo, este escenario cargado de complejidades requiere un conocimiento que supere la visión de ser un apoyo a la formación inicial del docente, como se menciona en el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (MEN, 2013, p. 77). Por el contrario, para tener una mayor pertinencia en los procesos formativos, se requiere que la escuela sea vista como corresponsable en la formación del futuro docente, es decir, como un ambiente de aprendizaje que otorga sentido y significado a la formación del maestro, a los contenidos programáticos, a las intenciones formativas y a los procesos curriculares, pero entendiéndola también en un rol formador, como se amplía en la categoría referida al contexto.

Este ambiente de aprendizaje incorpora no solamente las apreciaciones sobre las visibilidades, sino que también da muestras claras de ser una organización “estructurada por unas reglas, poderes, territorios, jerarquías, competiciones, relaciones humanas

complejas" (Perrenoud, 2012, p.175) que dan vida a lo que se ha denominado currículo oculto (p. 146), referido por este autor a la emergencia de unas experiencias no organizadas pero que toman vida al producir aprendizajes, y también permiten visibilizar redes de relaciones que configuran el ambiente escolar y la cultura profesional que se adopte por sus miembros, aspectos que necesitan ser conocidos por el maestro en formación para organizar las situaciones de aprendizaje propias y de los estudiantes, como lo han planteado los participantes, aludiendo a que es un elemento central en las relaciones en la escuela y el cual sienten que los programas pueden fortalecer a partir de la posibilidad de mayores escenarios de práctica reflexiva.

Pero este escenario escolar, por tratarse de un ambiente multicultural, necesita que los procesos pedagógicos rompan la uniformidad (Imbernón, 2014, p. 71), lo que implica que sea el profesorado quien realice este tipo de distinciones y dinamice acciones para este propósito. Por esto, los entrevistados consideran necesario que tales acciones se apoyen desde los espacios formativos de los maestros, para que los logros en las transformaciones sean más eficaces, puesto que el maestro llevará un bagaje teórico y cultural que le permita diseñar diferentes ambientes de aprendizaje para los estudiantes y contrastar las realidades con lo que sus formadores le están enseñando, para que de esta manera dé mayor significado a la información y conocimientos que recibe.

En este sentido, según la OCDE (2005), también es necesario armonizar la formación que recibe el maestro con las nuevas estructuras y prácticas sociales y culturales que definen a los estudiantes, ante lo cual los profesores deben ser capaces de prepararlos para autodirigir su aprendizaje y seguir aprendiendo a lo largo de su vida, de forma que puedan convivir en las relaciones que la sociedad y la economía espera de ellos (p. 2), con lo que esta organización internacional alienta a los programas a desarrollar acciones para estos fines. Por supuesto, aunque es solo una recomendación, tiene coherencia con lo que los autores consideran debe enseñarse en la escuela, como lo exponen Rentería (2004), sobre la exigencia de dar sentido a los saberes en la sociedad del conocimiento, y de Zubiría (2015), en términos de fortalecer las competencias para convivir, interpretar, pensar y emocionar (p. 68), las cuales deben prevalecer sobre las que implican solamente saberes disciplinares o teóricos. Es de resaltar que los participantes al respecto también llaman la atención sobre

la necesidad de hacer revisiones en los programas para buscar coherencia entre la formación que recibe el futuro docente y lo que debe desarrollar en los estudiantes del colegio. Un ejemplo de ello se encuentra en lo que manifiesta uno de los expertos:

> Así como en la escuela básica y media necesitamos una reforma curricular profunda, una reforma curricular que dé cuenta de la formación en una serie de competencias o capacidades o habilidades —como las quieran denominar— de los alumnos, para el mundo de hoy, para la vida de hoy, en el entorno de hoy. Y no tanto unos currículos para llenar de conocimientos a los estudiantes. Igual hay que hacer en la formación del maestro. (Experto 2, comunicación personal, entrevista, cuarto momento del análisis, 19 de febrero de 2016)

Lo anterior introduce el abordaje de las tensiones que genera contar con una formación centrada en aspectos disciplinares y teóricos, o como menciona Márquez, con un enfoque enciclopédico:

> [En el que] la competencia del profesor reside en la posesión de los contenidos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos. Se evalúa principalmente la adquisición de los contenidos conceptuales, dando menos importancia a la formación didáctica, contextual, en habilidades, actitudes y destrezas que deben complementarse en la formación pedagógica del docente. (2009, p. 65)

4.3.1.2. Tensiones desde lo disciplinar y lo teórico

Siguiendo este análisis, se resalta que Yepes (2009), al exponer los resultados de una investigación realizada en nueve países de América Latina, que partió de comprender la relación que tienen los docentes egresados como variable en la calidad de la educación (p. 13), encontró, entre otros aspectos, la predominante tendencia de las instituciones formadoras hacia una "visión conceptual y teórica relacionada con orientaciones, doctrinas, corrientes pedagógicas, teorías científicas y sociales que en su conjunto no guardan relación con el aspecto práctico de las dificultades y situaciones conflictivas que enfrentará en la cotidianidad del trabajo docente" (p. 40). Con este hallazgo, manifiesta que parte del

aprendizaje de la profesión se da en las relaciones con la realidad que el maestro encuentra en los lugares donde se desempeña, lo cual genera "distorsiones de los procesos pedagógicos" (p. 40) que derivan en prácticas memorísticas que no proporcionan suficientes espacios de desarrollo de crecimiento personal en los estudiantes.

En un sentido similar, Vaillant (2005) menciona que en la formación que reciben los profesores a nivel de los procesos iniciales, no se aplican los principios que requieren posteriormente para su trabajo en las escuelas, aspecto que es apoyado por Tedesco (2011), quien plantea precisamente que esta formación se encuentra alejada de lo que hallan en los salones de clase, en especial lo referente al desempeño con sus alumnos y las situaciones sociales y cotidianas que se viven allí, lo cual redunda en que los maestros caigan en una repetición de modelos de enseñanza que encuentran en las escuelas o apropiados de sus formadores, que no les ofrecen opciones de criticidad, innovación o creación de acciones para atender dicho contexto. Esta parece ser también la percepción de las investigadoras colombianas Rincón, Lozano y Quitián (2001, p. 51), quienes afirman que en los procesos formativos iniciales del maestro no se han presentado avances que promuevan cambios en la comprensión y las formas de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial de la lengua materna, como su campo de interés, refiriendo como algunas causas la desarticulación de la teoría y la práctica y el hecho de que ni en el "saber disciplinar específico de las diferentes áreas del conocimiento, ni el saber propio de la pedagogía" (p. 52) se encuentren evidencias de una relación con lo que ocurre en la escuela.

Al contrastar la postura de entidades como la OCDE (2005), se percibe que en las prioridades de acceso a la carrera laboral existen varios factores que dificultan el éxito de los maestros en su desempeño, entre los que menciona que la educación que reciben no está bien conectada con las necesidades escolares (p. 8), por lo que plantea que resulta necesario asumir políticas que forjen una serie de conexiones fuertes entre su formación inicial y otros aspectos de desempeño profesional (p. 8). Aunque esta postura está formulada desde el plano laboral para el cumplimiento de metas de calidad, se analiza para comprender la incidencia de dicha relación no solo en los programas que se ven cuestionados por una baja congruencia en términos de objetivos políticos, sino para las escuelas, pues son las que reciben este profesorado y se ven afectadas por las consecuencias derivadas de tales

situaciones en términos de pertinencia con las realidades de sus contextos. Esta falta de conexión con las necesidades escolares se convierte en el reclamo de los entrevistados, en especial de los que ejercen o han ejercido su labor en los colegios, puesto que entienden que aun cuando la organización de los programas también obedece a orientaciones políticas, se necesita mayor contacto y conexión con lo que ocurre en la escuela.

En el documento *La educación en Colombia* (MEN y OCDE, 2016), se plantean como elementos críticos para el país, no contar con un "marco nacional de estándares de enseñanza, ni una declaración o perfil que establezca claramente lo que se espera que los profesores y directivos docentes sepan y hagan" (p. 174), lo cual, aunado a los elementos de la evaluación docente consignados en el Decreto Ley 1278 de 2002, no deja ver una clara incidencia entre la formación que reciben y los niveles de calidad esperados, que para el caso de la OCDE, hacen una referencia muy importante a los resultados de las pruebas. En la búsqueda de coherencia, el Ministerio de Educación (2016d, antecedentes) al replantear el manual de funciones de los docentes en ejercicio, menciona como un reto recrear nuevas formas de enseñanza que permitan a los estudiantes adquirir aprendizajes significativos dentro y fuera del aula, que superen el saber cognitivo y sean pertinentes para sus vidas (p. 4), lo que implica de por sí una formación del maestro que transite en los mismos espacios. No se evidencia así en la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), la cual plantea un carácter más instrumentalista al ejercicio del docente, lo cual es tomado por algunos entrevistados como parte de la falta de conocimiento de quienes hacen las políticas, reflejado en los análisis y tomas de decisiones descontextualizados, que según ellos, se hacen a partir de las mismas.

Al respecto, la OEI (2010) plantea una situación similar al referirse a la agenda trazada dentro de la reflexión hecha para la educación, a propósito de la conmemoración de los bicentenarios de independencia en los países de América Latina, y señala el involucramiento de las familias en los procesos de sus hijos y la incorporación de la investigación como factores que dificultan la labor docente para el cumplimiento de los objetivos de dicha agenda, tanto en términos de calidad y pertinencia como en cuanto a las dificultades que genera para la formación de los futuros maestros no contar con conocimientos pedagógicos para atender la multiculturalidad. Esta crítica justifica también

la postura de los participantes, quienes en su mayoría pusieron de relieve que la escuela ha tenido cambios importantes en los últimos años y la población estudiantil que se atiende representa nuevas formas de relación con el conocimiento y con los profesores y adultos, para lo cual es indispensable pensar en diferentes aprendizajes y abordajes por cuenta del docente.

Como una mirada complementaria de este tema, se llevó a cabo una revisión empírica de cinco programas de licenciatura pertenecientes a nueve universidades, realizada antes de la expedición de la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), sin la finalidad de hacer comparaciones entre ellos, sino buscando comprender la manera como organizan sus planes de estudio y asignan créditos académicos para el desarrollo de los mismos. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Revisión de asignación de créditos en programas de formación inicial de maestros*

Universidad	Programa	Créd. Disciplinar	Créd. Pedagogía	Créd. Humanístico	Créd. Investigación
1	Humanidades	58	50	6	25
1	Artes plásticas	123	16	10	8
1	Preescolar	36	3	10	44
2	Lengua castellana	71	23	11	14
3	Bioquímica	105	10	4	11
3	Pedagogía infantil	29	26	4	13
4	Bioquímica	160	33	0	2
4	Educación ambiental	38	20	0	17
4	Artes	198	53	0	19
5	Básica énfasis artes	52	20	5	7
6	Artes	65	0	0	2
6	Ciencias sociales	45	16	9	15
7	Artes	36	36	2	16
8	Artes	152	80	10	18
9	Pedagogía infantil	34	26	0	17
9	Pedagogía infantil	23	25	0	8

Nota: en las columnas se presentan los principales componentes de análisis y en las filas, los programas revisados. Para ubicarlos, se tuvo en cuenta la nominación de la asignatura en el plan de estudios y se precisa que el valor cero indica que no tienen una nominación explícita. Fuente: elaboración propia con base en información de universidades.

En la tabla se aprecia que las asignaturas que evidencian un soporte disciplinar en la formación del futuro docente superan en créditos a los otros componentes que se espera sean más significativos en un plan de estudios para una carrera que forma a los educadores como transformadores de la escuela de ayer en la escuela de hoy. Este ejercicio permite observar una relación entre lo que manifiestan los participantes con respecto a una clara brecha entre las intenciones formativas de los programas y las necesidades de los contextos escolares en la actualidad. Aunque la información de la Tabla 5 no aclara los contenidos de

las asignaturas en términos de incorporar elementos didácticos, teóricos o prácticos, sí permite ver la importancia que tiene el abordaje de los conocimientos disciplinares frente a los demás componentes. Esta situación se contrapone a lo que autores como Márquez (2009), Oviedo (2009) y Fernández (2011), han expresado sobre la relevancia que tiene para el docente en la actualidad contar con las capacidades para construir relaciones con el medio, de forma que puedan ser materializadas en la cotidianidad, para lo cual aunque el conocimiento disciplinar es necesario, se requiere que sea balanceado y puesto en diálogo con otros enfoques más diversos, que involucren las realidades y necesidades de los grupos poblacionales de la escuela a través de una formación que refuerce la visión de ciudadano integral y la multiculturalidad que converge en los escenarios escolares.

Al contrastar lo anterior con los planteamientos del Ministerio de Educación, se percibe que desde el deber ser hay una intención de orientar los procesos en las facultades teniendo en cuenta estos principios, pero al observar tanto las orientaciones de la Ley General de Educación, como de la Resolución 2041 de 2016, es evidente que la relación con el conocimiento y la organización disciplinar continúa siendo el aspecto más relevante para la formación docente. Así mismo, al revisar las posturas de los participantes, se encuentran planteamientos que reafirman este quiebre entre los programas y la escuela porque, desde su mirada, la formación que reciben los profesores se encuentra desarticulada con las realidades escolares, es decir, no se halla una fuerte coherencia entre lo que aprenden en las licenciaturas y lo que requieren trabajar frente a grupos de estudiantes reales, con diversas carencias, dificultades y características, en tiempos cuando las relaciones se hallan marcadas por los medios tecnológicos, con todas las problemáticas que pueden acarrear, así como por las realidades de sus entornos sociales, personales y familiares.

Las anteriores percepciones muestran que el trabajo del maestro en las escuelas se complejiza en la medida que, a pesar de contar con una buena fundamentación de aspectos y temáticas que deben ser enseñados a los estudiantes, sus conocimientos no resultan tan suficientes y necesarios para resolver los problemas de la cotidianidad escolar. Es decir, no basta con ser el poseedor de un saber teórico en su campo específico de trabajo si no lo convierte en un saber pedagógico, entendiendo que este no se limita al campo disciplinar

específico, ni al conocimiento de lo didáctico, sino a la reflexión y escritura que se hacen sobre la práctica y el trabajo del maestro (Tezanos, 2011, p. 50).

En este punto se resalta un elemento importante del análisis: la pertinencia en la formación, referida en términos de la relación entre lo que el maestro aprende en la universidad y las demandas que el contexto y la escuela actual le exigen, lo que desborda el conocimiento teórico y disciplinar. Frente a esto, se hace necesario un acercamiento entre la universidad y la escuela, de manera que se pueda realizar un trabajo conjunto entre las dos partes y se visibilice que el maestro en formación es uno solo y que en las dos instancias recibe la misma formación. En otras palabras, se necesita crear canales de comunicación y formativos entre los dos escenarios, que lleven a unificar los discursos, las intenciones pedagógicas y curriculares y las concepciones sobre el maestro que la escuela y la sociedad están requiriendo, entendiendo que la escuela también es un espacio formativo para el futuro docente y que los maestros en ejercicio también son formadores.

Tanto por la información obtenida con los participantes, como por las propuestas de los autores mencionados, se entiende que hay una demanda sobre aquello que niños y jóvenes deben aprender en su formación escolar actualmente (lo cual se expone en la categoría referida al contexto), bien sea por las exigencias de ley planteadas a través de proyectos transversales (Decreto 1075 de 2015), por la lucha contra la desigualdad y la pobreza desde el ámbito escolar programada por organismos internacionales como la Unesco (2003, 2008) y Unicef (2011 y 2016), o por las tensiones que tendencias como la globalización, la sociedad del conocimiento y la tecnología demandan (Brunner, 2000; Marcelo, 2007; y Pérez, A. 2012), reclamo que debe ser reconocido y abordado por los docentes desde sus prácticas.

Este es un indicador para los programas de formación inicial de maestros que le demanda reflexionar sobre el perfil de egreso de sus futuros docentes y con base en tal perfil, orientar los procesos formativos en busca de una mayor coherencia sobre lo que se espera que el educador haga en las escuelas. Es claro reiterar que no se trata de convertir al

maestro en un "solucionólogo"[1] de los problemas sociales, los cuales son cambiantes y dinámicos. Por el contrario, lo que se pretende es posicionarlo como un sujeto capaz de hacer transformaciones desde su saber pedagógico. Para enfocar un poco más este término, se retoma el planteado por Pérez (2009) en el artículo titulado *Pertinencia de la educación: ¿pertinencia con qué?*, en el que se hace la atribución al sentido de congruencia, conveniencia y coherencia con aspectos como las necesidades sociales, las normas y las características del estudiantado, lo que resulta afín con lo encontrado en el presente análisis, porque se resalta que los programas de formación inicial de maestros deben ser coherentes con las necesidades de la sociedad y los sujetos que la conforman, por lo que se requieren prácticas en las que se vinculen sus realidades para que tanto los futuros docentes como sus formadores otorguen sentido a sus procesos, resignifiquen la teoría, planifiquen sus acciones formativas según realidades vinculantes y puedan convertir en objeto de aprendizaje para sí mismos y para los niños y jóvenes aquello que ocurre en el contexto escolar, lo que confirma la necesidad de balancear el componente disciplinar de las licenciaturas con otros como el humanista y el pedagógico, en la búsqueda de mayor sentido en los procesos formativos docentes.

Aunque en las percepciones se encuentran posturas distantes, se presenta una prevalencia hacia la búsqueda de equilibrios al respecto, no obstante se manifiesta que el elemento que genera mayor disonancia es la orientación que plantean las políticas educativas, tanto del orden nacional como del internacional, determinado por la necesidad de obtener resultados en las pruebas censales, de manera que los programas son organizados para responder a la inclusión de estas políticas visibilizadas en documentos como *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (MEN, 2006) y lo que solicita la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

---

[1] Término tomado de la entrevista al experto Teodoro Pérez, referido a que la visión del maestro en la actualidad transita entre ser un problemólogo y un solucionólogo de las situaciones que ocurren en la escuela, no solo en términos de problematizar la realidad, sino que se le ha cedido también la responsabilidad de resolverla.

La formación situada hacia el desarrollo del pensamiento propio de las disciplinas, al orientarse desde el plano teórico y didáctico, pero sin tener en cuenta el contexto escolar, no alcanza a cumplir los objetivos necesarios para adecuar la escuela a las necesidades y realidades actuales, como ha sido la constante a lo largo del tiempo. Esto indica que los cambios se deben realizar de manera estructural, es decir, contando con la participación y planeación requeridas en las diferentes instancias del sistema educativo: política, administradores, ordenadores del gasto, programas formativos y profesorado, para hacer los acercamientos necesarios con lo que se demanda a la escuela.

Sin embargo, aunque entre los participantes se observó una coherencia en el sentido de buscar equilibrios al respecto, es necesario exponer que también se encontraron distancias frente la intensificación del conocimiento disciplinar en la formación inicial docente, tensión generada por la postura asumida por formadores y directivos frente a lo que esperan los expertos, maestros en ejercicio y rectores. Se apreció que los primeros ratificaron la relevancia que tiene para la fundamentación del maestro contar con una sólida formación disciplinar, necesidad derivada de dar cumplimiento a la normativa y porque se considera también contar con un conocimiento profundo de este componente por las posibles dudas que presentes los estudiantes. Frente a ello, los segundos concuerdan en mencionar que aun cuando es importante tener claridad y un buen conocimiento al respecto, lo que indica el contexto escolar es que no es tan relevante dicha profundidad y, por el contrario, lo que se necesita es un balance con otro tipo de conocimientos que posibilite un mejor desarrollo de los niños y jóvenes hacia las realidades inmersas en las cotidianidades escolares. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en lo mencionado por uno de los rectores:

> Hago énfasis en que la clave del trabajo docente, más que los contenidos de una disciplina (que incluso se pueden complementar en su ejercicio o con los programas de formación o posgraduales), es la comprensión de los contextos donde desarrolla su trabajo, al punto que debe tener la capacidad de entender los colectivos y saber atender individualidades (Rector 1, comunicación personal, entrevista escrita, quinto momento del análisis, 24 de marzo de 2016).

Con lo anterior se pone de manifiesto la falta de comunicación entre los dos contextos, el formativo de maestros y la escuela, cuyas posturas muestran distancias sobre cómo debe ser la formación en este sentido, lo que crea una disonancia no solo en los maestros en formación o los nóveles, sino en el estudiantado y en los egresados que cuando inician sus carreras profesionales llegan con una cantidad de información que muchas veces no cubre los requerimientos necesarios, puesto que su proceso ha sido memorístico, carente de significado, a través de la acumulación de muchos conocimientos sin procesar y poco organizados (Avalos, 2005).

Por esto es preciso también revisar la postura de algunos autores como Pérez (2009) y de Zubiría (2015) porque para ellos se plantean como retos de la formación de los maestros transitar hacia miradas abarcadoras y complejas del sentido que tiene la profesión frente a situaciones de los contextos. Así, por ejemplo, Pérez, gerente del Plan Decenal de Educación 2006-2016, menciona seis ámbitos con los cuales debe ser pertinente la educación en las escuelas:

> 1. La Constitución Nacional y la Ley (Ámbito normativo), 2. El desarrollo económico, social y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Las exigencias de un mundo globalizado (Ámbito global), 4. Los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. La necesidad de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbito pedagógico y didáctico). (p. 1)

Llama la atención que no hace referencia al conocimiento disciplinar como un ámbito sobre el que se deba trabajar fuertemente en los procesos educativos, por el contrario, lo que está proponiendo es una pertinencia con las realidades que rodean y tensionan el contexto escolar, que por supuesto requieren ser abordadas por los programas de formación inicial de los futuros maestros encargados de direccionar las acciones pertinentes para su ejecución. Algo similar plantea de Zubiría (2015) al presentar la situación en términos de una carencia de los programas de formación inicial, los cuales:

> No forman a los futuros maestros para que aprehendan a desarrollar competencias comunicativas, éticas, argumentativas e interpretativas, ni para

> que los docentes formados en ellas desarrollen en sus estudiantes competencias para resolver problemas cotidianos y creativos o procesos complejos de pensamiento. Por absurdo que parezca, siguen transmitiendo conocimientos, que, más complejos y actualizados, no logran transformar la mediación que tendrían que llevar a cabo los futuros docentes en las aulas. (p. 79)

Estas dos posturas críticas del proceso de formación de maestros muestran una cercanía con lo expresado por expertos y profesores en ejercicio entrevistados, lo que es un indicador claro de la necesidad de buscar estrategias que permitan cerrar las brechas entre lo que se espera en los programas y lo que se requiere en las escuelas, como se ha planteado en el texto y se amplía en las demás categorías de análisis.

Ahora bien, no solamente el cuestionamiento se hace a la relación de la formación disciplinar y teórica en términos de pertinencia, sino que también se necesita hacer alusión al componente investigativo que se espera permee los procesos formativos del maestro y la ejecución posterior de su labor docente, en la expectativa de convertirlo en sujeto portador de saber pedagógico. Como puede observarse en la Tabla 5, la asignación de créditos al componente investigativo también es baja en comparación con la de los créditos disciplinares. No obstante, tampoco se hace referencia en los pénsum a un abordaje de competencias investigativas en las asignaturas disciplinares, pero esta información puede también servir para introducir el análisis.

Tezanos (2011), a propósito de su propuesta de cambio curricular en la formación inicial docente, destaca la importancia de la investigación, resaltándola como un elemento "constitutivo y sustancial" (p. 75) de dicho proceso y planteándola desde dos ámbitos: por una parte, a nivel de asignaturas, según la normatividad; y la otra, desde los procesos de práctica en la confrontación con la realidad (p. 76). Por su parte, autores como Aravena y Zúñiga (2011), luego de haber realizado una revisión bibliográfica sobre el tema, afirman la importancia de comprender que la investigación educativa ayuda a fortalecer el rol protagónico de los maestros y la exponen como una "condición necesaria en los docentes", que los convierta en agentes "con voz y poder" en el plano educativo, lo cual es manifestado por todos los autores revisados por ellos (p. 8). Esta visión del maestro permite

visibilizarlo en un rol que supera la concepción de ser un desarrollador de currículo y, por el contrario, destaca su capacidad de hacer reflexiones, análisis y cuestionamientos sobre lo que ocurre en los contextos escolares, y producir conocimientos importantes para la profesión y su trabajo (p. 9). Kincheloe (2001) también coincide en que, a través de la investigación en el contexto escolar, el maestro profundiza los resultados de su trabajo pedagógico, lo que le posiciona como un sujeto que se cuestiona sobre lo que ocurre y recurre a los procesos investigativos como forma de responderse sus interrogantes, pero también sobre lo que enseña, la manera como lo hace y los replanteamientos que proponga por medio de la acción reflexiva.

Desde estas perspectivas que ven al profesor como un sujeto en capacidad de investigar para modificar su rol, se encontró que la Unesco también se manifiesta al respecto y en el documento *Modelos innovadores en la formación inicial docente* (2006) expone experiencias de algunas universidades y facultades de educación de siete países de América Latina y Europa. En el análisis realizado en este documento, surge como un elemento importante precisamente la necesidad de fortalecer las competencias investigativas en los futuros docentes, "como una manera de reorientar la reflexión y la mejora de la docencia" (p. 50) y se propone su incorporación en el currículo de formación, para lo cual se requiere que tanto el formador como los futuros educadores la potencien como herramienta didáctica.

En el caso colombiano, en *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (MEN, 2014), se sugieren como las características que definen el perfil del maestro las siguientes:

> a) Sea líder, b) capaz de formar personas libres y responsables que conviven en paz, c) promueve en el estudiante el aprendizaje autónomo, d) enseña a pensar y formar criterios, e) usa estrategias pedagógicas efectivas, f) enseña en contexto, g) investiga, innova y usa las TIC, h) está conectado con el mundo, y, además, i) sea miembro activo de comunidades de aprendizaje. (p. 7)

Aunque el aspecto que interesa en este momento es el referido a la investigación, se resalta que varios de estos descriptores también implican la necesidad de investigar por parte del maestro, de manera que, aun cuando no se mencione explícitamente, hay una referencia a la importancia del tema para el ejercicio profesional, pero también para la formación inicial de docentes, lo cual va en concordancia con lo manifestado por la mayoría de los entrevistados para quienes realizar investigaciones sobre las realidades escolares se debe convertir en parte del ejercicio docente. La problemática se encuentra en la falta de formación al respecto.

En el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Política* (MEN, 2013), también se resalta la importancia de contar con maestros que desde su formación inicial puedan efectuar "investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, las mismas que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a las condiciones contextuales colombianas" (p. 74), lo cual fija criterios importantes que conllevan a una visión más amplia del perfil del futuro docente y guarda relación con lo planteado a lo largo de la investigación, en el sentido de convertir el contexto escolar en un espacio para aprender a ser docente, pero también para transformar su realidad y la de los estudiantes a su cargo, a través de procesos que le vean como sujeto portador de saber pedagógico.

Esta visión sobre el valor de la investigación en los procesos de formación inicial de maestros también se convierte en un elemento vinculante en los programas, a partir de la expedición de la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), toda vez que allí se manifiesta que los egresados deben contar con las competencias necesarias para realizar procesos investigativos tanto de su disciplina como de las situaciones que ocurren en los contextos escolares (artículo 2). Con parámetros como estos se obliga a una fundamentación fuerte en el componente investigativo que debe ser desarrollado no solo en los procesos que conllevan a los proyectos de grado, sino que debe ser trabajado por los formadores y, por supuesto, por los docentes en ejercicio, denominados formadores en el medio escolar en esta investigación, dado que también contribuyen con este proceso al futuro educador.

Se resalta que desde el componente normativo nacional se propenda por formar en estos aprendizajes al maestro y que se considere al contexto como elemento vinculante en

la práctica del docente. Esto reafirma lo que se ha mencionado anteriormente sobre el cambio en el rol del maestro, pero también implica transformaciones en los programas, puesto que las habilidades investigativas deben ser desarrolladas desde el inicio de la formación, lo que implica una mayor comunicación sobre lo que la escuela está necesitando para evitar vacíos formativos en los que solamente se planteen estrategias de trabajo para enseñar el tema desde el plano teórico. Sin embargo, entre los entrevistados, al igual que en el caso anterior, las opiniones se encuentran divididas, porque al parecer la investigación es considerada por algunos como una carga en el proceso del maestro en formación, percepción evidente en declaraciones respecto a que se trata de un proceso muy riguroso que requiere un conocimiento profundo, tiempo y procesos lectores exigentes que contribuyen a desbordar las tareas del docente, lo que contrasta con posturas como las de Robalino (2005), Contreras (2010) y Esteves y otros (2010), para quienes la incorporación de las competencias investigativas en los futuros docentes es un ejercicio en aumento en la comunidad académica, por los fortalecimientos que se requieren para la construcción de saber pedagógico desde las escuelas.

Al relegar al maestro de aula de la responsabilidad de investigar o al desvirtuar su carácter de productor de saber pedagógico a través de la investigación, se quiebran las intenciones que buscan propiciar la formación en este tipo de competencias en los futuros docentes, puesto que no solo se deslegitiman sus capacidades y potencialidades frente al tema, sino que se corta la posibilidad de involucrar el contexto en la formación que reciben a nivel inicial, con lo que se amplía la brecha comunicacional entre los dos espacios formativos.

Por esto, un proceso de retroalimentación desde las prácticas formativas por cuenta de los futuros educadores y de los formadores universitarios y escolares, es necesario para cerrar la brecha comunicacional mencionada. Pero la referencia a la retroalimentación debe superar miradas a aspectos instrumentales o mecánicos de la práctica y centrarse en cuestiones de fondo que ayuden a fortalecer los programas desde las necesidades de los estudiantes, para implementar desarrollos que impliquen revisiones a las temáticas, a los abordajes teóricos, a las metodologías y a los contenidos de las licenciaturas, a través de canales efectivos de comunicación, de concertación de objetivos y metas comunes y de

posibilidades de fortalecer el trabajo conjunto entre los diferentes responsables de la formación, como se ha expuesto a lo largo de la categoría.

Por tanto, se necesitan posturas más equilibradoras, en las que se logre fortalecer el perfil del docente requerido en el siglo XXI, desde ópticas que le posicionen como sujeto capaz de producir saber pedagógico a partir de las vivencias que su labor le impone, situación que no solo le vigoriza personal y profesionalmente, sino que a su vez, le potencia como miembro de un gremio, generando mayor sentido de pertenencia e identidad con su profesión.

4.4. Fortalecer la visión del maestro como sujeto de saber pedagógico

A lo largo del análisis se ha hecho referencia en repetidas ocasiones al concepto de sujeto de saber pedagógico, como característica propia del maestro en formación y en ejercicio, por tanto, se hace necesario precisarlo para tener una mejor comprensión de su significado en los procesos formativos y en la necesidad de acercar los contextos escolares para transformar la escuela de ayer en la que se necesita hoy.

Aunque este aspecto no fue parte del tema de las entrevistas, sí se considera como un elemento emergente de la información, que se convierte en una propiedad manifiesta en las otras categorías resultantes del análisis: Resignificar a los sujetos y Cerrar la brecha entre los programas. No obstante, se considera que tiene mayor poder explicativo en esta última, por cuanto en ella se pretende hacer acercamientos entre los programas y la escuela a través del sujeto portador de saber como elemento vinculante, capaz de generar acciones que renueven los procesos de enseñanza en las dos instancias y promover el conocimiento a través de problematizar los contextos escolares, según lo mostró el proceso investigativo.

Lo anterior indica que, al plantear el reto de cerrar las brechas comunicacionales entre la escuela y la universidad, no se alude exclusivamente a la organización de los programas, sino a que esto se hace mediante la acción fortalecida del maestro, sea el formador del medio universitario, el del medio escolar o el que se encuentra en formación, quien le asigna el carácter dinámico y pertinente a todo el proceso.

Desde este punto de vista, para Tezanos (2011), el saber pedagógico es "el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura" (p. 51). De esta concepción se retoman tres aspectos que generan atención. En primer lugar, la referencia al trabajo reflexivo del maestro, es decir, no se trata de un conocimiento que le es dado u otorgado por otros, que pone al maestro como reproductor de currículo como menciona Gimeno (1995), sino que le implica acciones en las que se cuestiona no solo el qué y el cómo enseñar, sino que le imprime un carácter generador de respuestas y criticidad extendiendo los interrogantes sobre a quiénes, en qué condiciones y para qué enseñar los conocimientos teóricos o disciplinares.

Un segundo aspecto tiene que ver con la alusión al colectivo, lo que ubica al portador de este saber en juego con otros sujetos, que para el caso pueden ser sus formadores, sus estudiantes o sus colegas, con los cuales puede convertir en situación de aprendizaje lo que ocurre en el contexto, así como producir un conocimiento situado, es decir, en el contexto específico, que puede ser organizado y construido a través del debate pedagógico, desde las propias problemáticas contextuales, para su posterior socialización hacia comunidades académicas (Sallán, 2009).

El tercero de estos elementos hace referencia a la generación de escritura, como elemento a través del cual se sistematizan las experiencias y se evita dejarlas en el olvido. A través de ella se organizan el pensamiento y la experiencia, y se complementan las intenciones y los resultados de cada situación objeto de la reflexión desde los componentes pedagógico, epistemológico y metodológico. Cabe señalar que estas situaciones no son solamente las referidas al proceso del salón de clases, porque como se menciona en la categoría referida a los sujetos, el maestro se halla en tránsito entre el aula y el contexto, que es donde ha ampliado su acción y participación profesional.

Este elemento acerca la posibilidad de realizar investigaciones desde lo cotidiano, como las problemáticas de estudiantado, las necesidades de la escuela, los problemas que transforman las prácticas y los elementos de los proyectos educativos institucionales, conformados por la gestión a la comunidad, la gestión académica, la gestión administrativa y la planificación del horizonte institucional (Ley115 de 1994, artículo 73), entre otros.

Resulta evidente que, por una parte, se recalque la pertinencia del conocimiento de lo pedagógico, pero también de la experiencia práctica de las vivencias en el ambiente escolar, que es matizado por la convivencia en la cotidianidad. Para Suarez y Ortiz (2011), este componente investigativo cobra gran sentido en la concepción de saber pedagógico, puesto que posiciona al maestro como un sujeto investigador, lo que, como se ha dicho, implica un cambio en las concepciones instrumentalistas y mecanicistas del profesorado.

Anclar el saber pedagógico a la práctica del docente se convierte en otro elemento constitutivo de este concepto. Al respecto, Martínez y Unda (1995) resaltan que en el valor de la enseñanza y la práctica del maestro, el conocimiento es transformado a través de la ética cultural del docente, a quien convierte en "un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo" (p. 7). Los autores también reflexionan sobre el valor de la formación del maestro en la construcción del saber pedagógico, desde el punto de vista de abrirle las posibilidades a transformar el rol transmisionista con el que muchas veces ha sido concebido y, por el contrario, reconocerlo como portador de saber propio derivado de su interacción con la cultura y la práctica pedagógica.

Encontrar la percepción sobre este tema en los entrevistados requirió de un diálogo a través de los memorandos realizados en la teoría fundamentada y un proceso comprensivo-interpretativo (Cárcamo, 2005), mediante el cual se buscó el sentido de la información suministrada. En otras palabras, se realizó un proceso en el que se interlocutó con los datos, para observar las relaciones manifiestas y correspondientes con el concepto teórico a fin de develar elementos que permitieran comprender la presencia de la alusión al saber pedagógico. Así, entre los entrevistados se encontraron posturas que ven al maestro en una relación con la práctica como tránsito de la visión fragmentada del aula, a una visión totalizadora del contexto, aspecto trabajado en la categoría Reconocer el contexto escolar como un escenario de sentido en la formación inicial de docentes, con lo cual se simboliza que su ejercicio como profesional supera la mirada de aula y le concibe en procesos de transformación de las realidades escolares. Así las cosas, la sugerencia por un saber del maestro se halla fuera de la repetición de contenidos programáticos y se armoniza con procesos investigativos de los saberes disciplinares, pero también de sus saberes pedagógicos al servicio de procesos ampliados formativos de sus estudiantes a cargo.

Como resultado del análisis, se incorpora a los elementos ya mencionados, que el saber pedagógico adquiere un carácter contextual escolar, es decir, vincula la reflexión crítica, el trabajo colectivo, la escritura de experiencias, la materialización de procesos investigativos, desde lo que ocurre en el contexto de desempeño y no solo a partir de lo que pasa en el aula de clase. De ser aprovechado este saber por parte de las universidades, se potencia la divulgación del conocimiento escolar como factor que contribuye a la actualización de las políticas educativas y a resignificar la profesión docente. La Figura 16 representa el constructo referido al maestro como sujeto de saber pedagógico.

Figura 16. Maestro como sujeto de saber pedagógico

Figura 16. Se presentan los componentes que refieren al maestro como sujeto de saber pedagógico, los cuales se encuentran relacionados y retroalimentados entre sí desde una visión de su participación activa en los contextos. Fuente: elaboración propia

Al remitirse a los programas de formación inicial de maestros, se hace un llamado a comprometer sus procesos y perfiles de egreso en la vía de formar docentes portadores de este saber pedagógico para que, desde las prácticas formativas, en articulación con sus formadores, puedan desarrollar procesos que retroalimenten los programas a partir de la sistematización de las experiencias vividas en los espacios de práctica. Esto implica una revisión a los *syllabus*, los procesos metodológicos y de comunicación al interior de la

facultad entre los formadores y los funcionarios administrativos, para buscar mayores acercamientos a miradas interdisciplinares con metodologías participativas y concertadas con los miembros de la facultad, eliminando los métodos frontales que, como menciona Vaillan (2005), remiten al maestro en formación a adoptar los estilos tradicionales con los que es formado, restando potencialidades de producción y reflexión planteadas desde el saber pedagógico del docente que requiere la escuela actual.

Es preciso, así mismo, resaltar el elemento pedagógico de la carrera por ser el fundamento de la licenciatura, la alusión al saber pedagógico, a los procesos didácticos, a las metodologías, al sentido teleológico que permite al maestro en formación reconocer y desarrollar los fines de la educación establecidos en la Ley General de Educación (Ley 1154 de 1994). Se reitera la importancia del componente disciplinar, pero se requiere que esté al servicio de lo pedagógico, como ha sido el llamado de la mayoría de los entrevistados y, en cierta medida, de autores como Saravia y Flores (2005) y González (2007), quienes sin hacer referencia a los *syllabus*, dejan ver la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial de los maestros partiendo de diagnósticos de las realidades que se encuentran en las escuelas, y fortaleciendo el carácter histórico y cultural de los contextos para ello.

A manera de síntesis, se recalca que existe una exigencia de revisar y autoevaluar los programas de formación inicial de docentes, de cara a las necesidades y realidades de los contextos escolares y los estudiantes que en ella se encuentran, para otorgar mayor sentido a las formas como los futuros profesores enfrentarán de manera pedagógica dichas situaciones. Como se mostró en la investigación, se pide al educador que realice nuevos procesos, armonice las situaciones cotidianas, las convierta en entornos de aprendizaje y maneje una serie de capacidades y competencias, pero no están siendo aprendidas por ellos en las licenciaturas. Lo anterior constituye un llamado urgente para quienes dinamizan los programas en las universidades, de forma tal que se cierre la brecha comunicacional entre las dos partes y que, a través de la investigación, se revisen las estrategias y transformaciones que mejor posibiliten estos cambios y empoderen al futuro docente como sujeto de saber pedagógico, aspecto necesario para superar los roles transmisionistas con

los que tradicionalmente los maestros están siendo formados y con ello se logren objetivos de pertinencia en la educación del país.

Igualmente, se necesita fortalecer el componente pedagógico en la formación inicial de docentes, puesto que este le otorga el sentido a la profesión. Es mediante una sólida formación en esta materia como los futuros docentes se convierten en sujetos de saber que transforman, a través de sus conocimientos y potencialidades, las situaciones que encuentran en el día a día en la escuela y en los contextos anexos a ella.

4.5. Considerar la formación para un contexto escolar ampliado

En la perspectiva orientada a ubicar al docente en tránsito entre el aula y el contexto escolar, se ha expresado la postura de concebirlo en ámbitos de desempeño ampliados, es decir, en espacios contextuales a nivel macro y meso. Por esto se propone como posibilidad realizar las prácticas en espacios como entidades del orden educativo, direcciones locales de educación, universidades y otras organizaciones no gubernamentales, donde los futuros docentes pueden apoyar y conocer, no solo desde la observación sino desde la participación directa en actividades locales como las reuniones de las mesas estamentales, la revisión de los planes locales de educación, la participación en acciones en las que convergen personas de los colegios y del sector productivo, entre otras, por lo que se espera que desde este lugar se apoye la consecución de diferentes experiencias para que los maestros en formación encuentren espacios de aprendizaje, desde entornos circundantes, administrativos y académicos fuera del aula y de la escuela, favoreciéndose de las posibilidades que el Decreto 2450 de 2016 ofrece para la celebración de convenios que fomenten el desarrollo de prácticas de los futuros docentes.

Esta perspectiva da una mirada ampliada del formador en el ámbito escolar, puesto que no se refiere únicamente al maestro de aula, sino a una serie de docentes que pueden apoyar la formación del profesor, desde unos perfiles que le brinden una óptica compleja del ejercicio docente, por ejemplo, personal administrativo, líderes comunitarios, directivos docentes, agentes del Estado y representantes del sector productivo, entre otros, que enriquecerán al futuro educador desde el trabajo que desempeñan. Con esta ampliación del contexto en el cual se desempeñará el docente, se considera válida la frase expuesta por

Martínez (2011) “romper la escuela no es destruir su relación con la enseñanza, es superar su comprensión estrecha, su topología limitada a un espacio y tiempo lineal” (p. 130). Esto indica que el carácter formativo no pierde su esencia, pero los espacios de práctica ampliados son una gran posibilidad para que el profesor adquiera una mayor visión de su profesión, a la vez que un mejor entendimiento de lo que ocurre en su aula.

Con este tipo de abordaje, se busca una formación del futuro docente de manera complementaria entre las realidades escolares y los componentes teóricos que le provee el ámbito educativo y corresponde a las facultades de educación liderar la consecución de convenios entre las entidades del estado idóneas como el Ministerio de Educación, las secretarías de Educación y las instituciones escolares, para consolidar una formación del maestro acorde con las necesidades e imposiciones de la escuela. En este sentido, la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c), el documento *Directiva Ministerial 030 de 2016* (MEN, 2016a) y el Decreto 2450 (2015), consideran necesario realizar dichos convenios y dan las orientaciones para su realización.

Pero estos cambios son necesarios también porque, como se ha expresado, se requiere una resignificación del sentido de la profesión, una impronta en la sociedad sobre lo que significa ser maestro para el país. Este argumento se plantea porque en los profesores se encuentra gran parte de la responsabilidad del ideal nacional del educador y, por tanto, su responsabilidad necesita trascender de un rol observador a uno como el formador del colombiano del siglo XXI.

Las connotaciones que tiene para el maestro concebirse desde escenarios diferentes al aula de clase, se convierten en una posibilidad para fortalecer la carrera docente, la cual, como se ha dicho, se propone en tránsito entre el trabajo de aula y los demás contextos de acción del docente. Las fortalezas que esto trae conducen a posicionar al profesor en otros desempeños como los ámbitos directivos en la institución y fuera de ella, la asesoría pedagógica en otras empresas, el trabajo en la universidad, en entidades del Estado tanto del sector educativo como en otros, en entidades no gubernamentales, en organismos internacionales, entre otros espacios, que si bien no tienen relación directa con la didáctica de una disciplina, lo contextualizan como un agente crítico que plantea posturas, problemáticas y soluciones para las situaciones que ocurren en el entorno micro o por la

misma profesión, como se constató en los diálogos y entrevistas realizados con los participantes, quienes en su mayoría consideraron oportuno hacer este tipo de miradas que dan sentido a la identidad del docente.

Capítulo Cinco

Conclusiones, alcances, limitaciones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Las siguientes conclusiones se presentan como resultado del análisis llevado a cabo en la búsqueda por responder a los objetivos planteados y también a las preguntas del problema de investigación, con los cuales se guiaron las indagaciones y el análisis e interpretación de los resultados. De igual forma, contribuyen al debate para la construcción de nuevos marcos de referencia que permitan fortalecer los programas de formación inicial de maestros, de cara a las realidades que los contextos escolares le ofrecen al futuro docente.

Este marco de referencia se plantea desde los retos que tienen actualmente los programas de formación inicial de maestros para responder a las realidades de la escuela. Aunque estos son diversos, los resultados se organizaron en tres, derivados del proceso de análisis de la información y que se consideran abarcadores y actuales: reconocer el contexto como un escenario de sentido en la formación inicial de docentes, resignificar el sentido de la profesión y disminuir la brecha comunicacional entre la escuela y la universidad. En ellos se recogen las percepciones hechas a partir del análisis, sobre lo buscado en los objetivos y preguntas del problema planteados.

Desde este punto de vista, se concluye que los programas formativos deben reconocer al contexto que rodea a la escuela, como un escenario que otorga sentido a la formación inicial de docentes. Esto implica que se forme a los futuros docentes en la comprensión de que la escuela, como contexto micro y uno de sus próximos lugares de trabajo, es afectada por las repercusiones de otras esferas o dimensiones contextuales, como las políticas y los imaginarios nacionales sobre ella y la profesión docente, así como los efectos de tendencias globales que afectan los diferentes sistemas de desarrollo del ser humano en sus diferentes dimensiones, y que ellos como potenciales miembros de este espacio necesitan conocer, actuar en él y transformarlo.

Lo anterior es necesario porque ante las realidades socioculturales convergentes en los contextos escolares, se hace cada vez más visible la necesidad de formar maestros capaces de convertirlas en situaciones de aprendizaje con sus estudiantes y, a la vez, contribuir a formar a los ciudadanos que demanda la sociedad actual. Esto conlleva a comprender la necesidad que tiene el maestro de conocer dichas presiones porque inciden de manera importante en las relaciones cotidianas en los colegios, lo que implica la toma de posturas y decisiones para que fortalezca su trabajo dentro y fuera del aula, de forma que convierta dichas circunstancias en pretextos para enseñar y contribuir en la formación del ciudadano.

Así mismo, el futuro profesor necesita ser formado para que comprenda que las decisiones políticas de orden internacional y nacional influyen en su trabajo y, por tanto, conocerlas y reconocerse en ellas se convierte en un elemento fundamental para fortalecer su identidad como maestro y sujeto portador de saber pedagógico, toda vez que al interpretar los trasfondos de dichas normativas se obliga a tomar posiciones frente a su quehacer docente en la sociedad actual.

Derivado de lo anterior, se invita a fortalecer el reconocimiento hecho de la escuela como ambiente de aprendizaje para la formación inicial de los futuros profesores, lo que conlleva a comprenderla como tutora en el proceso y como el lugar para armonizar y confrontar los conocimientos teóricos con las realidades que en ella se vivencian. Esto implica que las prácticas formativas tengan mayores niveles de alcance ligándolas al desarrollo de los proyectos educativos institucionales, PEI, en equilibrio con el trabajo didáctico que el aula de clase ofrece, y potenciar el trabajo de los formadores del medio escolar en conjunto con los del medio universitario.

Siendo la escuela un espacio en el que la cultura institucional, el ambiente escolar y las redes de relaciones que en ella emergen se convierten en fundamentos empíricos para el aprendizaje y desarrollo de competencias, capacidades o dominios del futuro docente, se precisa que para comprenderla es necesario generar mayores espacios de práctica donde el futuro docente transite de la acción pedagógica que realiza en el aula, a una reflexión pedagógica permanente —valga la redundancia del término— y a la construcción de conocimiento situado a partir de ello.

Esto significa que desde los programas formativos se propicie en el futuro docente una reflexión crítica sobre lo que ocurre, sobre sus propias acciones y sobre la manera como su formación le posibilita afrontarlo, desde enfoques y modelos pedagógicos, de gestión e investigativos, que permitan fortalecer tanto al practicante como a los programas, no solo en aspectos que atañen a la disciplina y la didáctica, sino que debe incorporar las relaciones con los componentes del Proyecto Educativo Institucional, las relaciones con los estudiantes y las dificultades en la aplicación de metodologías, entre otros.

De igual forma, se requiere que la práctica se presente como posibilidad para que el futuro maestro transite de la visión fragmentada que le ofrece el aula de clase, a una visión en la que pueda interactuar de manera totalizadora con el contexto escolar, lo que implica ejercer su labor en espacios como los administrativos, directivos, de relaciones con la comunidad, locales y en diferentes contextos, con lo que su perfil como profesional no se encasilla únicamente a un salón de clases o al conocimiento de una disciplina, sino que involucra un saber de mayor envergadura y complejidad frente a los procesos que ocurren y atañen a su profesión y en especial con relación a las realidades actuales de la escuela.

Frente al tema, la Resolución 2041 de 2016 (MEN, 2016c) plantea grandes aciertos al intensificar los créditos otorgables a la práctica formativa, con lo que se espera se hagan convenios con las instituciones educativas a través de las cuales se fortalezca la visión del futuro docente, sobre su labor y sentido de la profesión. De igual forma, con este tipo de políticas se acercan los espacios escolares a los procesos formativos, disminuyendo las brechas comunicacionales que derivan de una formación teórica centrada en las disciplinas, para migrar a procesos formativos con mayor sentido porque permiten al futuro docente contrastar las temáticas vistas con las realidades escolares.

Así mismo, el documento *Directiva Ministerial 030* (MEN, 2016a) plantea la práctica pedagógica como escenario de aprendizaje para los maestros, lo cual presenta coherencia con los hallazgos de la investigación en cuanto a su relevancia en la formación del futuro docente y en que se requieren mayores tiempos para su realización. Sin embargo, distan en que sigue situando al maestro dentro del aula y en el desempeño de la enseñanza, y no en tránsito con los contextos y la construcción de saber situado, como se propone en esta investigación.

En complemento, se retoma un código *in vivo* tomado textualmente de las expresiones de los entrevistados (según Strauss y Corbin, 2012) y reiterado por la gran mayoría de ellos, que lleva a comprender que a ser maestro se llega con la práctica, lo que deja ver el potencial que esta contiene para la formación del futuro docente y para los programas de formación inicial de maestros, no solo en lo que atañe a fortalecer los procesos pedagógicos sino para forjar la identidad, el sentido de pertenencia a la profesión y la vocación de ser educador, que de acuerdo con el análisis hecho es susceptible de ser enseñada, toda vez que aunque implica para el futuro profesor ser poseedor de motivaciones personales, también involucra una serie de conocimientos e intencionalidades pedagógicas y formativas para que el estudiante aprenda y se desarrolle como se establece en los fines educativos.

El segundo reto para los programas de formación inicial de maestros, implica resignificar el sentido de la profesión, puesto que es a partir de procesos formativos como la misma adquiere un carácter social importante para el desarrollo del país. Lo anterior se fortalece a partir de repensar el valor y la significación que tienen los sujetos maestros, tanto los que se están formando como los que son sus formadores. Desde este punto de vista y al comprender a la escuela como tutora, se requiere vincular al profesor de los colegios o maestro en ejercicio —que para esta investigación adoptó el nombre de formador del medio escolar (FME) — a los programas de formación, de manera articulada y en permanente diálogo y construcción pedagógica con los formadores del medio universitario (FMU).

De esta forma, no solo se pretende un lenguaje unificado con el cual se propicie un estrechamiento de la brecha comunicacional evidenciada entre la universidad y la escuela, de acuerdo con los participantes en el proceso, sino que ambos tipos de formadores se conciben como sujetos custodios de la profesión. En otras palabras, tanto los FMU como los FME son los encargados de formar la identidad del futuro docente como profesional de la educación, tarea necesaria frente a las dinámicas sociales en las cuales se percibe una subvaloración del profesor y un menosprecio hacia él.

Así mismo, establecer este reto implica que los programas formativos redefinan el perfil del maestro en la actualidad, de acuerdo con lo que indica la escuela, como espacio

por excelencia para su desempeño, superando roles instrumentales reproductores de currículos y contenidos. Por el contrario, se busca forjar nuevas identidades que posicionen a los docentes como agentes de cambio escolar desde su perspectiva como sujetos de saber pedagógico. Bajo este punto de vista, el maestro es visto como un sujeto en permanente crecimiento personal y académico, referenciado desde su condición de ser humano que comparte saberes pero que reconoce a la vez que no es el único poseedor del conocimiento. Por tanto, su labor se identifica desde sus fortalezas que como persona pone al servicio del estudiantado para la construcción conjunta de las realidades, lo que le ubica en tránsito entre el aula y el contexto, lugares donde sus acciones repercuten de manera importante en la consolidación de espacios escolares sanos, productores de saber pedagógico y concordantes con lo que se espera de la escuela en la actualidad.

Lo anteriormente expuesto implica también que en los programas se fortalezca la identidad del maestro como constructor de conocimiento situado y sujeto de saber pedagógico que involucra lo que ocurre en el contexto como elemento formador que da sentido a su profesión, desde las miradas críticas que haga de las realidades de sus estudiantes, familias y contextos, las cuales adquieren significado a partir del incremento de las prácticas reflexivas desde su formación.

De igual forma, al plantear un nuevo perfil del maestro en la actualidad, se fortalece positivamente el imaginario sobre la profesión docente, en la que el maestro sale del aula de clase y da inicio a una mirada como un profesional que es capaz de convertir en situaciones de aprendizaje y de cambio lo que ocurre en la escuela con los estudiantes y padres, el conocimiento y la misma escuela.

Así mismo, de acuerdo con los resultados del análisis, se precisa incluir en estas conclusiones que ser el más ‘pilo’ en el bachillerato no necesariamente implica ser el mejor docente. Este aspecto se resalta y se pone en diálogo con otras propuestas e investigaciones que concluyen que acercar a las licenciaturas a los bachilleres con mejores resultados en las pruebas externas se convierte en un factor de excelencia docente. Esto no necesariamente es así porque aun cuando la vocación y la identidad hacia la profesión se pueden y deben formar desde los programas, se resta importancia al potencial que tienen los formadores y el contexto como transformadores y forjadores del sentido de la profesión. Aunque es un

aspecto favorable contar con futuros docentes que obtengan buenos resultados en las evaluaciones, no se puede desconocer que las realidades de los contextos desbordan el conocimiento académico, teórico o disciplinar, y requieren de la mediación de otros saberes como los éticos, críticos, políticos, el compromiso social con los estudiantes y el sentido de pertenencia hacia su profesión, asuntos que no son fácilmente identificables en la revisión de las pruebas de ingreso.

Por supuesto no se concluye que se deban retirar de las políticas este tipo de iniciativas, sino que, por el contrario, se deben fortalecer con miradas en las que se fundamente el perfil del licenciado que necesita el país para que a partir de ello se potencien sus saberes no solo cognitivos sino también afectivos, éticos y sociales, de forma que se busque un perfil equilibrado del futuro docente para que en condiciones de igualdad todos los que ingresan a las facultades de educación puedan ser docentes ‘pilos’ posteriormente.

Lo anteriormente expuesto conlleva a comprender que la vocación es un concepto inherente al maestro, pero que es susceptible de ser desarrollada y convertirse en objeto de estudio por cuenta de los formadores. Este argumento tiene su asidero en la comprensión de la misma como una conjugación de dimensiones como la intención pedagógica, formativa y teleológica, que aunada al conocimiento pedagógico, disciplinar y contextual, y a la atribución de sentido y compromiso con el desarrollo y la formación de niños y jóvenes en las realidades que la escuela le plantean, permiten al maestro una transformación de su práctica cotidiana y conducen a la potenciación de su identidad.

Corresponde a los formadores comprender que no se trata solamente de esperar un ánimo de servicio, sino que se necesita que ellos mismos contribuyan de manera efectiva al desarrollo vocacional de los futuros docentes, desde el ejemplo y con prácticas transversales que desplieguen y potencien la vocación a nivel personal y social.

De otra parte, se plantea como tercer reto cerrar la brecha comunicacional con la escuela y se necesita evaluar los enfoques y las relaciones teóricas con los cuales se forma actualmente al docente, para que las reflexiones de las prácticas sean diálogos permanentes entre los formadores del medio escolar y los del universitario sobre las problemáticas de los

estudiantes, sus nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, así como la incorporación de procesos investigativos, de forma que se generen visiones compartidas de los contenidos programáticos y se posicione al maestro como sujeto de saber pedagógico, según se ha mencionado.

Aunado a lo anterior, es preciso comprender que los conocimientos teóricos y disciplinares con que se forma a los docentes son muy importantes para sus clases y para que su trabajo no quede en vacíos empíricos que generen dificultades a sus estudiantes. Sin embargo, estos conocimientos no pueden ser los más relevantes en el proceso formativo de licenciados, puesto que de acuerdo con lo mencionado en los retos anteriores, se requiere de una sólida formación en pedagogía y reconocimiento del ser humano que aprende, a través de la generación de mayores espacios para confrontar las realidades con lo impartido en el programa, para hacer reflexiones y construcciones de nuevos conocimientos pertinentes para los contextos de desarrollo de su práctica profesional.

También se requiere comprender que la escuela en la actualidad está siendo sujeta a cambios derivados de las dinámicas sociales y culturales que repercuten en ella tanto en las relaciones interpersonales como en el tipo de aprendizajes que se requieren, lo que debe motivar a las facultades de educación a realizar nuevas reflexiones y propuestas de manera que en los futuros docentes de todas las especialidades se desarrollen competencias ambientales, éticas, de emprendimiento, emocionales y direccionadas a la promoción de los derechos humanos, los derechos reproductivos, la multiculturalidad, la diversidad, la inclusión, el uso y desarrollo de tecnologías y de otros lenguajes, para que puedan enseñarlas y desarrollarlas con los escolares de forma que estos puedan movilizarse en condiciones de igualdad social al egresar de sus colegios, como se plantea en los fines de la educación.

Se evidencia en el análisis una percepción que indica una baja coherencia entre la metodología con la que se enseña a los docentes en los programas y la manera como estos deben ponerla en práctica en las escuelas. Lo anterior hace referencia a que mientras los formadores enseñen de manera frontal y teórica, los futuros docentes repetirán en su trabajo la forma como aprendieron en la universidad. Esto significa que desde las facultades se debe direccionar el trabajo en metodologías actuales e innovadoras que posibiliten su

vivencia por cuenta del maestro y de esta forma llegue a la escuela con mayores herramientas y referentes que le impliquen una mejor participación en los procesos académicos.

De igual forma, el quiebre manifestado indica que, aunque se hace referencia teórica, no se focalizan completamente los componentes del Proyecto Educativo Institucional de los colegios en las competencias que el docente debe adquirir, como consecuencia de una alta formación en el conocimiento de las disciplinas pero que no vincula las realidades escolares en el proceso. Derivado de ello, se percibe que los docentes llegan a las escuelas y no pueden intervenir de manera asertiva, participativa y crítica en las dinámicas escolares, sino que terminan asumiendo posturas cómodas y repetitivas, determinadas por culturas escolares estancadas en miradas tradicionales y sustentadas en frases como "siempre se ha hecho así", restándole poder de significación y potencial de construcción de nuevas experiencias y saberes que identifiquen la profesión.

La adquisición de competencias investigativas debe constituir un factor de gran importancia en la formación del futuro docente desde el inicio de su carrera y hasta el final de su desempeño como maestro. En consecuencia, se necesita vincular tanto las prácticas como las cátedras a procesos investigativos en los que el maestro-estudiante pueda realizar una comprensión e interacción con las realidades de manera más significativa y participativa, en la búsqueda de cambios o resolución de problemáticas.

Realizar los cambios y ajustes propuestos en los programas de formación inicial también conlleva a que la formación en servicio, o formación avanzada, no se realice sobre los temas que debe recibir el maestro en su preparación como licenciado, sino que, por el contrario, le ayuden a profundizar en situaciones específicas del conocimiento derivadas de las relaciones cambiantes que le plantea la escuela desde lo cotidiano.

Por otra parte, se requiere una actualización de la Ley General de Educación, que concibe la educación por disciplinas, lo que conlleva a que los programas también se organicen en este sentido. Es preciso empezar a realizar debates y miradas que busquen campos más amplios del conocimiento tanto para responder a las realidades de la juventud y niñez en la actualidad, como para formar a los docentes desde competencias generales y

no tan específicas que le cierran los espacios de acción e intervención frente a lo que ocurre en la cotidianidad escolar.

Se concluye, además, que la formación como docente de los profesionales no licenciados requiere de abordajes que inicien desde su formación inicial, es decir, que se hace una propuesta para que en las demás carreras se genere una línea de pedagogía en la que se aborden temas pertinentes al trabajo con los niños, jóvenes y adultos que familiaricen a los futuros egresados interesados en la docencia con ámbitos como el escolar y el universitario.

Lo anterior conlleva también a que se evalúen los programas de formación dirigida a los no licenciados que se incorporan al trabajo docente en los colegios, para lo cual se necesita fortalecer temas como la identidad del maestro y el conocimiento y manejo pedagógico de las realidades escolares —que en cambio el licenciado adquiere con las prácticas formativas—, de manera que su inserción en los colegios sea más favorable para los escolares.

Derivado de lo anterior, se invita a iniciar una reflexión seria, con procesos investigativos, sobre rol que desempeñan los docentes no licenciados en las escuelas y a su formación en aspectos como el humanista, puesto que su incorporación al magisterio cuestiona el sentido que adquiere formar licenciados en el país.

5.2. Alcances

El análisis realizado permite plantear una mirada diferente del perfil del maestro en la actualidad, que le ubica no solo en el aula de clase sino también en otros ámbitos y contextos, aspecto que debe ser revisado desde los perfiles de egreso de los programas y las políticas educativas, hasta una concepción del mismo docente como un sujeto que además de enseñar conocimientos pertinentes a sus estudiantes, pueda reconocerse como sujeto que porta saber pedagógico y se convierte en agente de cambio pedagógico desde su labor cotidiana. Con esto se espera alcanzar una nueva ruta que direccione la carrera docente y la potencie socialmente para transformar los imaginarios que le ven como reproductor de currículo.

De igual forma, se invita a que las facultades de educación puedan revisar propuestas como la que se plantea en la investigación, para impulsar un diálogo que permita acercarse a la escuela y beneficiar a los niños y jóvenes con una educación cada vez más pertinente y coherente con lo que ocurre en el entorno escolar, a la vez que se potencia el capital humano de los formadores tanto de la escuela como de la universidad, para resignificar la identidad del maestro en la actualidad.

Se plantea una reflexión para que desde las políticas educativas se potencie y fortalezca el rol del maestro licenciado en el país, entendiendo que su formación se dirige al desarrollo adecuado de los fines de la educación, contando con un profesorado capacitado para atender las realidades escolares, desde una mejor comprensión del desarrollo de los niños y jóvenes, con pedagogos capaces de convertir en situaciones de aprendizaje lo que ocurre dentro y fuera del aula.

5.3. Limitaciones

En el desarrollo de la investigación se encontraron algunos aspectos que obstaculizaron el acopio de la información, como la difícil apertura de tiempos para agendar y realizar las entrevistas con algunos participantes. Esto conllevó a que el proceso de análisis se demorara más de lo previsto inicialmente, sin embargo, aunque el objetivo se alcanzó, no fue posible hacer profundizaciones con algunos entrevistados para conocer o reforzar sus puntos de vista en temáticas específicas emergentes.

Lo planteado en el análisis da cuenta de la necesidad de realizar cambios amplios en la organización de los programas, lo cual implica para las facultades grandes inversiones económicas que pueden ser vistas como una limitante. Sin embargo, se hace la invitación a realizar convenios con las entidades del Estado y los mismos colegios, para que haya un aporte y un beneficio mutuo entre las partes.

5.4. Recomendaciones

Aalgunas recomendaciones derivadas de la investigación son:

Asignar a los componentes del plan de estudios de los programas de formación inicial, porcentajes similares en cuanto al número de créditos e importancia dentro de la

carrera, de tal forma que tanto los aspectos pedagógicos como disciplinares y humanistas conserven un equilibrio dentro del proceso formativo de los maestros.

Sin embargo, dadas las características de los estudiantes, sus necesidades y perspectivas para un mundo globalizado y un país que inicia procesos de posconflicto, se invita a consolidar una gran fundamentación en la protección y vivencia de los derechos humanos y la generación de ambientes escolares sanos, a partir de los espacios de práctica formativa y de la armonización de lenguaje desde las cátedras en la universidad.

Formalizar espacios de diálogo con los maestros del medio escolar en los que se conozcan sus aportes a la formación inicial de maestros desde su experiencia y conocimiento del escenario educativo. Lo anterior implica reconocer y dar mayor credibilidad a su trabajo y a la posibilidad de construcción colectiva.

Armonizar las nuevas propuestas y diálogos con el Sistema Nacional de Acreditación, para unificar criterios que beneficien tanto a los programas como a los maestros y, finalmente, a los niños y jóvenes, que son quienes reciben los impactos de las políticas educativas.

Realizar nuevos ejercicios investigativos para profundizar en ciertos temas, como un estudio comparativo de los resultados obtenidos de políticas educativas como la incorporación de profesionales no licenciados al medio escolar, sus repercusiones en términos pedagógicos y formativos, de manera que sus resultados sirvan como insumo para reorganizar los programas de formación inicial de maestros.

Capítulo 6.

Marco de referencia para fortalecer los procesos de formación inicial docente

En virtud de los resultados obtenidos en la investigación plasmados en las tres categorías mencionadas, los cuales permiten observar la necesidad de realizar ajustes y revisiones a los procesos de formación inicial del profesorado para que respondan a las necesidades actuales de la escuela, se propone a continuación, en líneas gruesas, un planteamiento que puede contribuir a la reflexión y orientación de los programas.

Su propósito esencial es esbozar una organización de los programas en la que se potencie y desarrolle la identidad del licenciado a través de una sólida y contundente formación en pedagogía como fundamento primordial de la profesión, buscando fortalecer la formación humanista que tanto se requiere y demanda por las dinámicas de la escuela actual, y la formación por campos de conocimiento para orientar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, es importante reiterar que dicho planteamiento se fundamenta en los principales elementos de discusión obtenidos en el capítulo de discusión y resultados.

6.1. Generalidades

Al realizar una propuesta que parte del análisis de las percepciones de personas que juegan diferentes roles dentro del sistema educativo —docentes en ejercicio, rectores de colegio, formadores de maestros, directivos de programas, expertos en el tema y estudiantes de colegio—, se brinda una información importante desde el sentir de quienes están involucrados de un modo u otro con los resultados de los procesos formativos de los profesores, por tanto, se considera relevante que se tengan en cuenta sus posturas como un punto de partida para la reflexión y adecuación según los principios filosóficos, epistemológicos, antropológicos, sociales, políticos y normativos de cada facultad, pero con la consideración de que en este diálogo, con seguridad, se enriquecerá la pertinencia de los programas.

Lo anterior conduce a comprender que realizar ajustes a los programas de formación inicial de maestros es un proceso que parte del respeto por la autonomía de cada

universidad, pero se ratifica que la línea de esta propuesta busca posicionar al futuro maestro como un sujeto que trascienda el carácter instrumental que lo forma como reproductor de los contenidos disciplinares y competencias establecidos en la ley. Por el contrario, se pretende que lo asuma como un sujeto productor de saber pedagógico desde la realización de lecturas de contexto en la búsqueda de la transformación de las realidades de sus estudiantes.

Comprender que es necesario acercar las realidades de los contextos escolares para dar mayor sentido y significado a la formación de los maestros, implica comprender que se trata de procesos de largo alcance, permanente reflexión, diálogo y construcción, que requiere realizar acercamientos con otros participantes como los profesores y directivos de los colegios, las secretarías de Educación, el Ministerio de Educación, CONACES, SECU, SACES y escuelas normales, de manera que los abordajes permitan mayor complejidad de análisis.

6.2. Justificación de la propuesta

Como se ha mencionado, esta propuesta se esboza teniendo en cuenta los principales conceptos emergentes del análisis realizado. Por tanto, debe observarse que para la sociedad actual es necesario contar con escuelas en las que los ciudadanos que se forman a través de sus procesos puedan adquirir las competencias y capacidades requeridas para movilizar sus aprendizajes en función de convertirse no solo en ciudadanos globales (Morin, 2006 y Álvarez, 2001), sino también en actores de sus propios procesos familiares, personales y socioculturales en los contextos aledaños a su cotidianidad.

Desde esta perspectiva, es pertinente que los futuros docentes cuenten con una formación inicial que posibilite estos procesos en sus estudiantes, la cual sea consecuente con los efectos de los fenómenos globales y con las realidades escolares (Imbernón, 2006; Fullan, 2012; y Cardona, 2002).

Así, al realizar este acercamiento, los docentes potenciarán sus conocimientos, pero también su rol dentro de los entornos escolares, el cual debe migrar hacia miradas que cambien su papel reducido al aula de clase, por uno en el cual se convierta en sujeto

portador de saber pedagógico (Tezanos, 2011; Martínez y Unda, 1995) y con que se fortalece como gestor de procesos sociales al interior del ámbito escolar.

Se pretende con ello transformar los programas de formación inicial de maestros desde estas perspectivas y así cerrar brechas comunicacionales entre los dos niveles formativos, escuela y universidad, de manera que el profesorado sea formado de manera más pertinente con lo que pasa en la cotidianidad escolar, las necesidades reales de sus estudiantes y las oportunidades para desarrollar los proyectos educativos institucionales.

6.3. Organización del programa

Al recoger las percepciones sobre los grandes cuestionamientos plasmados en el problema de esta investigación, se propone para el debate la siguiente estructura curricular general, planteada desde la importancia que tiene para la configuración del perfil del maestro en el primer cuarto del siglo XXI, contar con una sólida fundamentación pedagógica y humanista que le ayude a consolidar aprendizajes en los estudiantes para su movilidad en el mundo globalizado y en las dinámicas sociales que le rodean.

Así las cosas, se propone que los programas cuenten con dos grandes núcleos formativos con los cuales se puedan egresar los maestros como licenciados en educación, con énfasis en primera infancia o preescolar, básica primaria o básica secundaria y media. Estas dos últimas salidas con una profundización cada una en un campo del conocimiento.

6.3.1. Núcleo de base o de aprendizajes comunes a la formación del licenciado

Organizado en los dos primeros años de la carrera, en este núcleo se brindará la formación pedagógica y humanista que todo licenciado necesita adquirir y dominar para el ejercicio de su labor con niños y jóvenes en las escuelas y otros escenarios que lo ubican fuera del aula. La apuesta es por fortalecer la identidad del maestro como sujeto de saber pedagógico, el reconocimiento de los escenarios escolares y contextos conexos al colegio que darán sentido a su trabajo, el fortalecimiento de la vocación como elemento identitario, el abordaje de las normatividades y sus implicaciones en los proyectos educativos institucionales desde la postura pedagógica, la visión del maestro como agente de cambio y miembro activo en comunidades de aprendizaje (Hargreaves, 2003; Carriego, 2006; Altet, 2008; y Méndez, 2013).

6.3.2. Núcleo de profundización

Se plantea un segundo núcleo formativo a partir de la profundización en campos del conocimiento, que rompa las estructuras de las disciplinas como unidades formativas. La acepción de los campos del conocimiento permite miradas complejas y abarcadoras sobre el saber, para disminuir los abordajes de conocimiento fragmentado dado desde las disciplinas. Esto implica, obviamente, cambios en las estructuras de los programas y de la misma Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Resolución 2041 de 2016, el Decreto 2450 de 2016, la Directiva Ministerial 03 de 2016 (MEN, 2016a) y demás normativas reglamentarias. Sin embargo, se considera necesario recomendar este ajuste en razón de las realidades que los colegios y la población estudiantil están demandando al sistema educativo, como se pudo observar en la categoría referida al contexto como escenario de sentido.

Desde este punto de vista se retoman posturas como la de la Secretaría de Educación de Bogotá (2007), que en su momento realizó una aproximación desde la escuela en cuatro denominados *campos del pensamiento* en las siguientes áreas: pensamiento histórico, expresión, arte y comunicación, pensamiento científico y pensamiento matemático.

Con este referente, se proponen los siguientes campos para las licenciaturas:

- Campo del conocimiento histórico, político y cultural: que abarque saberes que ubiquen al sujeto que aprende como portador de un legado histórico, cultural y político.
- Campo del conocimiento científico: que comprenda el desarrollo de competencias de ciencias, procesos biológicos, físicos y químicos.
- Campo del conocimiento tecnológico: que comprenda el uso de la tecnología y de las TIC para el desarrollo y la igualdad, y que busque transformar el uso por la producción.
- Campo de conocimiento de comunicación: en el que se aborden las lecturas de texto y contexto, la producción oral, escrita y gráfica y otras lenguas.
- Campo de conocimiento de expresión artística: desde las diferentes manifestaciones culturales que convergen en la escuela.

- Campo de conocimiento corporal: que comprenda proceso de nutrición, cuidado del cuerpo y deportes
- Campo de conocimiento matemático: para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, como su nombre lo indica.

La formación recibida en el campo del conocimiento específico debe partir de la incorporación de enfoques didácticos novedosos, actualizados y acordes con las realidades de los colegios, la incorporación y articulación de saberes demandados desde los proyectos transversales trabajados por el futuro maestro en los colegios y una fundamentación a partir de las realidades de las escuelas como fenómeno orientador de los procesos, toda vez que las acciones del futuro licenciado, así trabaje desde campos laborales distantes del espacio escolar, repercuten de manera directa o indirecta en la escuela, como lo indica la esencia de su carrera.

6.3.3. Componentes

Con la finalidad de dar profundización a los dos núcleos, se proponen cuatro componentes para ser abordados en ellos curricularmente, con base en lo establecido por la norma (Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994), los cuales deben contar con un peso equilibrado entre sí dentro de la carrera. Esto significa restarle la preponderancia al componente disciplinar, ampliamente criticado por los participantes en la investigación, por cuanto no le permite al docente fortalecer los otros componentes que le dan identidad como maestro en el contexto nacional. Estos son:

- Componente de fundamento humanista: trabajado desde fundamentos psicológicos, filosóficos, epistemológicos y socio-antropológicos, que orientan el conocimiento del sujeto que enseña, pero también del que aprende.
- Componente de fundamento pedagógico/científico: con fundamentos desde la historia de la educación y la pedagogía, modelos pedagógicos, estrategias didácticas, pensamiento y problemas educativos, técnicas de salud ocupacional para el maestro, entre otros.

- Componente de fundamento disciplinar: la profundización de las temáticas y fundamentos de cada campo del conocimiento desde lo teórico y lo didáctico en confrontación con las realidades contextuales.
- Componente de fundamento contextual: que implica el reconocimiento de las dinámicas escolares; los proyectos educativos institucionales; las redes de relaciones personales entre estudiantes, entre ellos y los adultos, entre colegas, con la comunidad circundante y con las cotidianidades escolares; el trabajo pedagógico y didáctico de los proyectos de ley, las políticas educativas nacionales e internacionales y los abordajes a fenómenos educativos y sociales que afectan el trabajo del docente como la inclusión, la multiculturalidad, la violencia escolar, la prevención al *bullying* y a otras problemáticas que aquejan a los niños y adolescentes en la actualidad y que requieren abordaje desde todos los campos del saber.

6.3.4. Ejes transversales

En complemento de la estructura anterior, se plantean de manera transversal los siguientes ejes: la investigación como pretexto de aprendizaje, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación como herramientas pedagógicas, el uso de una segunda lengua, la identidad docente y el Proyecto Educativo Escolar. Con estos ejes se pretende que sean orientados los procesos formativos, evaluativos y las prácticas pedagógicas desde todas las asignaturas acreditables.

Cabe resaltar que se requiere articular los procesos formativos con los espacios escolares, los formadores del medio escolar, las dinámicas del Proyecto Educativo Institucional, a través de las prácticas pedagógicas en diferentes escenarios como el aula, las coordinaciones, las rectorías, las direcciones locales de educación y otras entidades de orden local y nacional que le posibiliten al maestro en formación adquirir miradas complejas y abarcadoras de lo educativo y de la misma escuela.

Finalmente, se hace una invitación a implementar con todos los formadores, del medio universitario y del medio escolar, procesos que metodológicamente convoquen a los futuros docentes, como la visión compartida, el trabajo en equipo (Senge *et al.*, 2000; y

Fullan, 2012), la pedagogía por proyectos (Rincón *et al.*, 2001), la pedagogía problémica (de Zubiría, 2007) y otras modalidades, (Fernández, 2004; y Schunk, 2012), para articular los conocimientos adquiridos desde su formación como licenciados y de esta forma eliminar los quiebres que se dan al recibir la información de manera teórica, distando de la práctica. En otras palabras, las metodologías deben ser vivenciales desde la formación en la universidad, de manera que todos los formadores trabajen bajo los enfoques metodológicos y puedan dar mayor coherencia a los conocimientos que el maestro en formación debe implementar posteriormente para responder a las realidades que le plantea la escuela hoy.

6.4. Otros aspectos importantes

Cabe resaltarse que se requiere implementar aspectos como los siguientes:

Articular los procesos formativos con los espacios escolares. Esto significa comprender que la escuela se convierte en tutora del proceso formativo del futuro maestro, como se presentó en el capítulo Resultados y discusión. En este sentido, el profesor podrá recibir una formación con mayor coherencia frente a las realidades de la cotidianidad escolar. Los aprendizajes derivados de esta figura le potencian una mirada más realista de lo que ocurre y una forma de comprender de manera articulada con las personas que trabajan y conviven en este lugar, cuya experiencia les posibilita un conocimiento que traspasa el plano teórico de la universidad, desde los abordajes de las realidades.

Se espera que estas escuelas tutoras tengan unos perfiles de maestros dispuestos a compartir la mirada formativa que tiene la universidad, a través de una comunicación permanente y efectiva en la que se fortalezcan y retroalimenten los pénsum, los sentidos, metas y objetivos esperados, a través de una visión compartida con didácticas y metodologías comunes y realizadas de manera articulada.

En consecuencia, la práctica formativa se debe realizar en desarrollo de los proyectos educativos institucionales y no solamente a nivel de la didáctica del aula. Desde esta perspectiva, los maestros en formación tendrán la posibilidad de conocer diferentes ámbitos de desarrollo profesional del docente que lo ubican fuera del aula, como por ejemplo en el desarrollo de acciones en los componentes directivo, comunitario, convivencial, académico y administrativo, con los cuales podrá tener una imagen más compleja de las realidades

escolares y de su acción e identidad como portador de saber pedagógico y gestor de procesos en la escuela.

De igual forma, esta visión ampliada de la práctica le abre un abanico de posibilidades para comprender lo educativo desde diferentes aristas dentro de la escuela, pero también, al concebir que el contexto de desempeño del maestro deba ser ampliado, las facultades de educación han de buscar la realización de prácticas formativas extramuro de la escuela, mediante la materialización de convenios (Decreto 2450 de 2015 y Directiva 030 de 2016), en espacios como las direcciones locales de educación, secretarías de Educación, universidades, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones que de alguna u otra forma afectan la escuela, para fomentar el reconocimiento de la misma como parte del sistema educativo, cuyas repercusiones le afectan y construyen.

Es necesario fortalecer el perfil de los formadores del medio universitario, de manera que promuevan el diálogo con los del medio escolar. Con esto se busca una mirada compartida y articulada de procesos, metodologías, formas de evaluar e investigar, con los cuales el maestro en formación perciba coherencia entre lo que le plantea la teoría y las vivencias en la escuela.

Con esta intencionalidad se busca que los formadores del medio universitario puedan trabajar los saberes teóricos desde la puesta en marcha permanente de metodologías actuales, con las que el futuro docente aprenda a vivirlas y a enseñarlas. Lo anterior supone reducir el uso de la cátedra frontal en la formación y, al contrario, articular los contenidos a proyectos o tópicos comunes con los cuales todos los formadores puedan aportar de manera focalizada y retroalimentada con los maestros en la escuela tutora, quienes se convierten en formadores del medio escolar.

Esta figura de la escuela como tutora le quita la mirada reducida a la escuela como el espacio en donde se realizan las prácticas, carente de posibilidad de formación y receptora de los practicantes. Por el contrario, se vincula a los programas formativos en la adquisición de sentido.

Se reitera entonces la invitación a implementar con todos los formadores, del medio universitario y del medio escolar, procesos que metodológicamente convoquen a los futuros docentes, como la visión compartida, el trabajo en equipo, la pedagogía por proyectos, la

pedagogía problémica y otras modalidades pedagógicas, para articular los conocimientos adquiridos desde su formación como licenciados y de esta forma se eliminen los quiebres que se dan al recibir la información de manera teórica, distando de la práctica. En otras palabras, las metodologías deben ser vivenciales desde la formación en la universidad, de manera que todos los formadores trabajen bajo los enfoques metodológicos y puedan dar mayor coherencia a los conocimientos que el maestro en formación debe implementar después para responder a las realidades que le plantea la escuela actualmente.

6.4.1. El sentido de la identidad

Para fortalecer la identidad del maestro como sujeto de saber pedagógico es necesario que tanto en los contenidos del programa como a través de la organización y puesta en marcha de los programas con la implementación de las escuelas tutoras y el fortalecimiento de los formadores del medio universitario y el medio escolar, se fortalezca la carrera docente y se potencie su identidad en el contexto nacional. Por esto, la figura del formador como custodio de la identidad del docente se convierte en un elemento importante para que los futuros maestros logren identificarse con visiones que transformen la percepción instrumentalista del maestro, que lo concibe como reproductor de currículos (Gimeno, 1995) y por el contrario, se fortalezca su identidad como sujetos actuantes y deliberantes de los procesos que afectan a los niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Trabajo presentado en la conferencia El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades, julio, Brasilia. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf.

Aguerrondo, I. (2004). *Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores*. Sistemas de acreditación de la formación docente. *PREAL. Santiago, Chile.* Recuperado de: www.preal.org.

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on curriculum Issues, 8*, 4-16. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf.

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 8* (2), 51-74. Recuperado de: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana8(2)_4.pdf.

Aiello, B. (2015). *La formación docente inicial del profesorado de nivel secundario. La construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el profesorado en letras de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina)* (tesis doctoral). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57628.

Albanese, V. (2014). *Etnomatemáticas en artesanías de trenzado y concepciones sobre las matemáticas en la formación docente* (tesis doctoral). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57914.

Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay y otros (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: FCE.

Álvarez, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación, 26,* 35-58. Recuperado de: http://rieoei.org/rie26a02.htm.

Álvarez, A. (2011). La crisis de la profesión docente en Colombia. En A. Martínez y A. Álvarez (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 167-186). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arango, G., Bringué, X. y Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas, 9* (17), 45-56. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3417208.pdf.

Aravena Domich, M. y Zúñiga Cortés, J. (2011). *La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, agosto, La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.941/ev.941.pdf.

Araya, B. (2010). *La alteridad como punto de partida de una práctica transformadora de la educación* (tesis de pregrado). Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-araya_bl/html/index-frames.html.

Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica, N.º Monográfico*, 46-74. Doi: 10.3989/redc.2012.mono.977. Recuperado de: http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825.

Arias, G. (2015). *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Melilla, España. Recuperado de: https://hera.ugr.es/tesisugr/25973459.pdf.

Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12,* 473-486. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf.

Atlas.ti. (2012). *Guía Rápida*. Recuperado de: http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/QuickTour_a7_es_05-1.pdf.

Atlas.ti. (2016). *Versión 7.5.16*. Licencia individual.

Avalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro.* Trabajo preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, septiembre, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf.

Avalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. *Scribd.* Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/171282162/Las-Instituciones-Formadoras-de-Formadores.

Azcárate, P. y Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *23* (3), 393-402. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/record/16084.

Barbero, G. (2016). *La formación del profesorado en ámbitos de marginación. El caso de la provincia de Jaén* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/43420/6/2596396x.pdf.

Barragán, D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Bas, E. y Pérez, M. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Revista Educatio Siglo XXI, 28 (1)*, 41-68. Recuperado de: http://revistas.um.es/educatio/article/view/109721.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* España: Editorial Gedisa S.A.

Beech, J. (2005). Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación. *Quaderns Digital*, *38*. Recuperado de: http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8601/8601.pdf.

Bel, Y. (2017). *Retos formativos del profesorado en un contexto intercultural. Estudio empírico en la ciudad autónoma de Ceuta* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/tesis?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=formaci%C3%B3n+inicial+profesores&inicio=161.

Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

Blázquez, F. (2001). Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles. En F. Blázquez (Coord.), *Sociedad de la información y educación* (pp. 219-240). Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado de: http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/blanquez.pdf.

Boéssio, B. y Da Cunha, M. (2011). Calidad de la enseñanza superior: reclutamiento docente y responsabilidad social. *DIDAC Nueva Época, 58*, 47-53. Recuperado de: http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/2/pdf/Didac_58_pdf.pdf.

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.123-154). España: Ediciones Octaedro.

Botacio, C. y Acosta M. (2007). *Experiencias innovadoras en la formación inicial de docentes.* San José: IDER. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/experiencias_innovadoras_formacion_inicial_docentes.pdf.

Braslavsky, C. (2005). Cinco pilares del cambio de paradigma en la educación del profesorado. *Tarea Revista de Educación y Cultura, 61,* pp. 26-34. Recuperado de: http://www.tarea.org.pe/images/Tarea61_26_Cecilia_Braslavsky.pdf.

Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 4,* 84-101. Recuperado de: http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=Diez+factores+para+una+educaci%C3%B3n+de+calidad+para+todos+en+el+siglo+XXI&rft.aulast=Braslavsky&rft.aufirst=Cecilia&rft.date=2006.

Briones, G. (1993). *La investigación de la comunidad*. Bogotá: SECAB.

Briones, L. (2011). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 31* (2), 392-430. Recuperado de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/243.

Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, agosto, Santiago. Recuperado de: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf.

Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC: el gran caballo de batalla. *Revista Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, 195,* 27-31. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=322.

Cabra, F. (2013). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 68,* 149-171. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n68/n68a07.pdf.

Camargo, M. *et al*. (2008). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de la Sabana.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Campusano, R. (2016). *La formación personal del futuro profesor: un estudio desde el enfoque radical e inclusivo y la ontología del lenguaje* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/handle/10486/672365.

Canabal, C., García, M. y García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado, construyendo un marco conceptual. *Revista Perspectiva Educacional, 56* (2), 28-50. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050616.

Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad de León. Recuperado de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis_408fc6.PDF?sequence=1.

Cañón, S. (2014). *Violencia escolar relacionada con barras del fútbol en Bogotá* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperada de: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/violencia_escolar_relacionada_con_barras_del_futbol_en_bogota.pdf.

Carbonneau, M. y Hétu, J. (2008). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En L. Paquay y otros (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 107-138). México: FCE.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 23*, 204-216. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm.

Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning. Elementos para la discusión. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf.

Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina, una perspectiva político-pedagógica. *Revista cuadernos de pedagogía*, *308,* 38-45. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf.

Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista iberoamericana de Educación, 39/2*. Recuperado de: http://www.rieoei.org/1421.htm.

Castro, C. (2014). *La formación de profesores y la educación intercultural en la universidad pública del Caribe colombiano: el caso de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico* (tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=91092.

Celorio, G. y López, A. (Coords.). (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo.* España: Vitoria-Gasteiz. Recuperado de: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf.

Coll, C. (2004). *La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación superior*. En COMIE (Ed.), VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (pp. 15-56). México, D.F.: Comité Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1vSyv04lWq4MIQ7dQZdtOTuE0nfV7wuMVfDIkVC_3rAQ/edit?hl=en_US.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano, 7*, 47-66. Recuperado de: http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero7.pdf.

Contreras, P. (2016). *Estudio sobre la identidad y conocimiento profesional de estudiantes para maestro de primaria desde la educación matemática* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/55569.

Contreras, Z. (2010). El maestro y la investigación en el aula. *Educando, el portal de la educación dominicana*. Recuperado de: http://www.educando.edu.do/articulos/docente/el-maestro-y-la-investigacin-en-el-aula/.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Ediciones Jurídicas E.U.

Cornejo, J. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 99-154). Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf.

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.

Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. (2015). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html.

Decreto 2450 de 2015, por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. (2015). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf.

Decreto Ley 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.

De Souza, M. (2005) Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Revista Electrónica Salud Colectiva*, 6, 251-261. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73115348002> ISSN 1669-2381.

De Zubiría, J. (2015). La calidad de la educación en Colombia. En de Zubiría (Comp.), *La calidad de la educación bajo la lupa* (pp. 49-90). Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría, M. (2007). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Delgado, P. (2008). A Criança em risco e a relação Escola – Família. Protecção e Sucesso Educativo. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social,* 15, 113-122. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674009.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Documento Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. Recuperado de: https://www.dnp.gov.co/CNP/Paginas/Documentos.aspx.

Dos Santos, M. (2012). *A formaçao e as atitudes de professores do ensino básico face á inclusâo dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de: http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898.

Dubois, A. (2007). Desarrollo humano. En G. Celorio y A. López (Coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 78-82). España: Vitoria-Gasteiz. Recuperado de: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf.

Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo*. Buenos Aires: Ediciones Garnica S.A.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile Área de Educación. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Elmore.pdf.

Escudero, J. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-54). España: Ediciones Octaedro.

Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación, 331,* 101-121. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre331/re3310511294.pdf?documentId=0901e72b81257908.

Esteve, J. (2003) La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. *Contextos Educativos, Revista de Educación,* 6-7, 358-360. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049534.

Esteve, J. (2008). La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. *Revista de Educación, 350*. Recuperado de: www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_profesores_europa_esteve.pdf .

Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación, 350,* 15-29. Recuperado desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf.

Esteve, O. y Alina, A. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. *Univest 09*. Recuperado de: http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1952?show=full.

Faingold, N. (2008). Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales. En L. Paquay y otros (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 197-221). México: FCE.

Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 56,* 10-11. Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/4132Feo.pdf .

Fernández, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular.* España: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Fernández, R. (2007). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de*

Administradores de la Educación, 11 (1), 4-7. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/210899621/Competencias-Profesionales-Del-Docente.

Ferrer, P. (2007). *Las necesidades de formación de los orientadores ante los nuevos retos de la sociedad globalizada: un análisis internacional* (tesis doctoral). UNED, España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43153.

Flores, C. (2015). *Factores que inciden en la valoración de estudiantes de Pedagogía sobre sus competencias digitales. El caso de la Universidad del Bío-Bío (Chile)* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50256.

Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro. Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf.

Flores, R. (1995). El campo científico de la pedagogía. En C. Angarita (Ed.), (2001), *Pedagogía y educación a distancia* (pp. 27-39). Bogotá: Corcas Editores.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fuertes, M. (2012). El APS en el prácticum de la formación inicial del profesorado. Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional (tesis doctoral). Universidad de Cataluña, España. Recuperado de: http://www.tesisenred.net/handle/10803/104577.

Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. España: Octaedro.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Recuperado de: http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica (en línea), 16*, 48-57. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf.

García, F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-304). España: Ediciones Octaedro.

García, M. (2017). *Análisis de la formación inicial del pedagogo infantil en Uniminuto, Bogotá (Colombia)* (tesis doctoral). Recuperado de: http://digibug.ugr.es/handle/10481/47092#.WX3x1YSGOM8.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, K. y Saavedra, J. (2015). Resumen y precisiones sobre "tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos". En J. de Zubiría (Comp.), *La calidad de la educación bajo la lupa* (pp. 33-48). Bogotá: Editorial Magisterio.

Garrido, J. (2010). *Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=84339.

Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (1998). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la etapa Postmoderna. *Heuresis Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, 2*, 2-26. Recuperado de: http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.pdf.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

Giménez, R. C. (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*. Trabajo presentado en el XX Congreso Anual de AEDEM, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa, Palma de Mallorca. Recuperado de: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b__ho4ohRnAJ:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D2499458+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co.

Giraldo, M. (2009). El interaccionismo simbólico, un enfoque metodológico para la investigación de las TIC en educación. *Monográfico Maestría en Educación, I,* 108-112. Recuperado de: https://www.academia.edu/6048075/El_Interaccionismo_Simb%C3%B3lico_un_enfoque_metodol%C3%B3gico_para_la_investigaci%C3%B3n_de_las_TIC_en_Educaci%C3%B3n.

Giraldo, M. (Productor). (2013). Reflexiones a propósito de la lectura de contexto. [Videoconferencia realizada en el marco del programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales.] Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia.

Gómez, L. (2005). Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXV (1-2),* 35-88. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035203.

Gómez, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico*. México: Editorial Pax México.

Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios pedagógicos (versión on line), 38 (1),* 25-43. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100001

González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96830/gagv1de1.pdf.

González, J. (2011). El maestro que aprende más allá de teorías implícitas. La coherencia entre objetivos y estilos educativos. *Revista Apuntes de Psicología, 29 (1),* 5-22. Recuperado de: http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/183.

González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación, 43,* 1-14. Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf.

González, H., Lamber, A. y Serrano, J. (2012). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/guba_y_lincoln_-_competencia_de_paradigmas_en_la_inv._cuali..pdf.

Gutiérrez, L. (2011). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones*. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/656/paradigmas_cuantitativo_y_cualitativo_en_la_investigacion_socio.pdf.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva).* Barcelona: Octaedro. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/recensiones/n5_rec_jbc.htm.

Hargreaves, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* España: Octaedro.

Hernández, G. (2016). *Propuesta de un modelo de formación del profesorado para abordar el proceso de enseñanza mediante la tecnología educativa en el municipio de San Juan de Girón* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: http://digibug.ugr.es/handle/10481/44464#.wx1diisgom8.

Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. y Páez, M. (2011). G*eneración de teoría. Teoría fundamentada.* Maracaibo: Universidad del Zulia. Recuperado de: http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/informe-teoria-fundamentada.pdf.

Hernández, R, .Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw Hill.

Husserl, E. (2011). La idea de la Fenomenología (cinco lecciones). En Edmund Husserl, *La idea de la Fenomenología.* Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Imbernon, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 231-244). España: Octaedro.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Izarra, D. (2008). *Formación docente y teorías implícitas*. Trabajo presentado en el V Encuentro Internacional "Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos, junio, Lima, Perú. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/313386387_formacion_docente_y_teorias_implicitas.

Izcara, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa.* Recuperado de: https://www.freelibros.org/guias/la-praxis-de-la-investigacion-cualitativa-simon-pedro-izcara-palacios.html

Jarauta-Borrasca, B. y Medina-Moya, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2,* 353-370.

Recuperado de: http://site.ebrary.com.bdatos.usantotomas.edu.co:2048/lib/bibliotecaustasp/reader.action?docID=10352892.

Jiménez, F. (2013). *La evaluación del practicum de formación del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/283565/FIJS_TESIS.pdf?sequence=1.

Jurado, F. y Sánchez, V. (2001). La práctica como motor de la transformación de la formación docente (inicial y continua). En Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, *La formación docente en América Latina* (pp. 155-201). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Universidad Nacional de Colombia.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.

Krüger, K. (2006). El concepto de 'Sociedad del Conocimiento'. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales (serie documental de geocrítica), XI (683).* Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm.

Leal, N. (2013). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Arbitraje, 1-2*, 51-61. Recuperado de: http://biblat.unam.mx/es/revista/arbitraje/2.

Leite, C., Martínez, R. y Monteiro, A. (2016). TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa, 7 (1),* 69-72. Recuperado de: https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2577.

Lennon, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 12*, 29-46. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2473885.pdf.

Ley No. 1324, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. (2009). Recuperado de: http://mineducacion.gov.co/1621/article-210697.html.

Ley No. 30, Ley de Educación Superior. (1992). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/.

Ley No. 115, Ley General de Educación. (1994). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/.

Lopes, H. (2009). *La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25934.

López, I. (2005). *Construir el currículum global*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educ, 13 (2)*, 275-291. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf.

Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Trabajo presentado en IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, diciembre, Montevideo. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, 19,* 101-144. Recuperado de: http://rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación 540,12 (2)*, 531-593. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749

Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor, 10 (1)*, 63-90 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo, *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf.

Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Colombia: Ediciones USTA.

Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf.

Martínez, A. (1995). *Crónica del desarraigo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (Comps.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Recuperado de: http://www.albertomartinezboom.com/escritos/capituloslibros/2012_Practica_pedagogica_Historia_y_presente_de_un_concepto.pdf.

Martínez, A. (2014). *La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad: propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y de excelencia* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=97976.

Martínez, A. (2015). *Modelos y propuesta de formación docente inicial para la justicia social* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666981/martinez_peiret_ana.pdf?sequence=1.

Martínez A. y Álvarez, A. (Comp.). (2011). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, A. y Unda, M. (S.F.) Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación, 31*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf.

Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Maturana, H. (1998). *La objetividad, un argumento para obligar*. Colombia: Dolmen Ediciones S.A. en coedición con TM Editores.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. España: Dolmen Ediciones.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. España: Octaedro, S.L.

Méndez, P. (2013). *Currículo en la formación docente. Una propuesta de lineamientos interdisciplinarios para fortalecer las prácticas docentes*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Meyer, J. y Ramírez F. (2010). *La educación en la sociedad mundial*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Enseñar para la vida. *Al tablero, 34*, 4. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Programa Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC. Programa estratégico para la competitividad*. Recuperado de: http://wikiplanestic.uniandes.edu.co/lib/exe/fetch.php?media=vision:ruta_superior.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Periódico electrónico Al tablero, 50*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-195576.html.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Pruebas Saber*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente.* Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación.* Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Colombia, la mejor educada en el 2025*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-355154.html.

Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico "Siempre día E". Guía 4 para directivos docentes: El ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes*. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%204_Ciclo%203_V4ok.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Directiva Ministerial 030. Invitación a la realización de convenios entre instituciones de educación superior, IES y las Entidades Territoriales Certificadas en Educación ETC, para que los programas de licenciatura puedan desarrollar su práctica pedagógica en establecimientos educativos oficiales*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357401.html.

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *¿Qué es la gestión social?* Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-350646.html.

Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Resolución 2041/16, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2016d). *Resolución 9317/16, por la cual se adopta e incorpora el manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357013.html.

Ministerio de Educación Nacional y Banco Interamericano de Desarrollo. (2011). *Estrategia de acompañamiento. Docentes nóveles.* Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327885_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional y OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.

Mora, R. (2004). Perspectivas teóricas curriculares latinoamericanas. *Revista Psicogente, 12,* 133-147. Recuperado de: http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/viewFile/1007/1003.

Moreira, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista Investigación en la escuela*, *64,* 5-18. Recuperado de: http://manarea.webs.ull.es/articulos/art16_investigacionescuela.pdf.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá.

Morin, E. (2006). *Educar en la era planetaria.* España: Editorial Gedisa, S.A.

Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership.* Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

O'Connor, J. y McDermott, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Ediciones Urano S.A.

Olivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica popular. Una Lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico. *Revista Iberoamericana de Educación, 40/4*, 1-14. Recuperado de: http://rieoei.org/1527.htm.

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2010a). *2021. Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de: http://www.oei.es/metas2021.pdf.

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2010b). *Foros de debate acerca del Proyecto Metas Educativas 2021. Docentes*. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/metas2021/foro10portugues.htm.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2008). *The Experience of New Teachers*. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/49846877.pdf.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2013). *Trends shaping education 2013, OECD Publishing*. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight%205-%20Infinite%20Connections.pdf.

Oviedo, Y. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Revista Apertura, 1/1*, 2-11. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815006.

Ozollo, M., Parés, B. y Sayavedra, M. (2011). Los estándares de calidad en la formación docente. Una propuesta de incorporación de las TIC en contextos inclusivos. En J. Ríos y J. Ruiz (Eds.), *Competencias, TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos* (pp.87-100). Bogotá: Ediciones de la U.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia: Ediciones Uniandes.

Palacios, J. (2007). *La educación en el siglo XXI (I)*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Paquay, L. y otros. (2008). Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas. En L. Paquay, L (Ed.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 11-32). México: FCE.

Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información.* Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55032.

Peinado, H. y Rodríguez, H. (2007). *Manual de gestión y administración educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. España: Ediciones Morata.

Pérez, T. (2000). *Enfoques metodológicos comprensivos*. Bogotá: Javegraf.

Pérez, T. (2012). *Formación ontológica de los docentes para una escuela educadora en ciudadanía.* Recuperado de: http://claupatty27.jimdo.com/app/download/5214414968/formacion+ontologica+para+docentes.pdf?t=1348170309.

Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Perrenoud, F. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV (3),* 503-523. Recuperado de: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. *Profesionalización y razón pedagógica*. Recuperado de: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá: Editorial Magisterio.

Picco, S. y Coscarelli, M. (2011). Formación docente y protocurriculum: elementos para pensar la responsabilidad profesional. *Didac, 58,* 41-46. Recuperado de: http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=5&totalRows_paginas=6&id_volumen=2&id_articulo=36&pagina=5.

Pineda, J. (2013). *El conflicto y la convivencia experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesión* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2079/el-conflicto-y-la-convivencia-experimentacion-de-un-ambito-de-investigacion-escolar-y-analisis-del-desarrollo-profesional-docente/.

Pogré, P. (2004). *Estado del arte: situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay.* Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/.

Pogré, P. (2012). Perspectiva educacional, formación de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores, 51 (1),* 45-56. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167004.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J. Pozo, M. Pérez, M. Mateos, E. Ortega y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180.

Puelles, M. y Viñao, A. (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid. Recuperado de: http://biblos.javeriana.edu.co/uhtbin/cgisirsi/?ps=cyzRshYRM1/B-GENERAL/201950106/18/X245/XTITLE/Profesi%F3n+y+vocaci%F3n+docente.

Reimers, S. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rentería, (2004). *Formación de docentes: un reto para las escuelas normales superiores y las facultades de educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Riaño, A. (2012). *Programa de cualificación profesional inicial: itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversa* (tesis doctoral). UNED, España. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25960.

Rincón, G., Lozano, I. y Quitián, S. (2001). La pedagogía por proyectos como estrategia para la formación docente. En F. Jurado y V. Sánchez, *La formación docente en América Latina* (pp. 51-82). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill Inc. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea___ritzer__george.com).pdf.

Rival, H. (2009). *El conocimiento estratégico y procedimental implicado en la formación inicial docente* (tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/handle/10803/9272.

Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educere, 8* (24), 57-62. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602410.

Robalino, M. (2005). *Formación docentes y TICs: logros, tensiones y desafíos. Estudio de 17 experiencias en América Latina*. Trabajo presentado en Seminario de Innovación en Informática Educativa, octubre, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_tics_17esperiencias_AL.pdf.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/Las_teor%C3%ADas_impl%C3%ADcitas.html?id=RP6MAAAACAAJ&redir_esc=y.

Rodríguez, A. (2015). *Veinte años de la Ley General de Educación*. *Resultados y posibilidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rodríguez, J. (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: El caso de Alicia. *XXI Revista Educación,* 1. 133-156. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/318.

Rodríguez, M. (2012). *Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la Educación Básica*. México: Limusa.

Rodríguez, M., López, E. y Barceló, M. (2017). El prácticum en la formación inicial del maestro. Un estudio longitudinal sobre la satisfacción de los estudiantes en su periodo de prácticas. *Symposium POIO 2017*. Recuperado de: http://reppe.org/poio/wpcontent/uploads/2017/06/Rodriguez_Lopez_Barcelo_RESUMEN-COMUNICACIO%CC%81N.pdf.

Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5e)*, 21-26. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025003.pdf.

Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Recuperado de: http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf.

Sallán, J. (2009). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. *Revista de Ciencias Sociales, 15 (4)*, 47-92. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4971.

Sánchez, Z. (2008). *La formación inicial de docentes de I y II ciclos de la educación general básica y su desempeño en el aula* (resumen tesis doctoral). UNED, España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=40711.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16 (1)*, 1-19. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/727.

Saravia, L. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países.* Recuperado de: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2279&debut_5ultimasOEI=50.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Bogotá: Imprenta Distrital.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos. Vol. 1*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Schunk, D. (2012).*Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México, D.F.: Pearson.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrurtu Editores.

Silveira, T. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores: uma Prática Educativa na Escola Superior de Educação João de Deus* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676770.pdf.

Sen, A. (2000). *Development as freedom. Introduction*. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Qm8HtpFHYecC&oi=fnd&pg=PR9&dq=development+as+freedom&ots=81fmG1i6J-&sig=NTuF18IXBuxC3nrCYRJzqiM-1JQ#v=onepage&q=development%20as%20freedom&f=false.

Senge, P., Cambron, M., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Editorial Norma.

Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, IV-3 (7),* 123-146. Recuperado de: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf.

Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Recuperado de: http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/13086/13449.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Recuperado de: http://csmvigo.com/pedagoxia/files/2016/07/d.a.-sch%c3%96n-la-formaci%c3%93n-de-profesionales-reflexivos.pdf.

Silva, M. (2001). La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar. *Revista Pensamiento Educativo Pontificia Universidad Católica de Chile, 29,* 231-244. Recuperado de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/16.

Soto, J. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=62967.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Suárez, R. (2010). Concepción de ser humano detrás de la quinta disciplina. *Revista Venezolana de Gerencia, 15 (52),* 621-638 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29016182007.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de: http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf.

Tedesco, J. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional de Educación Media, agosto. Bogotá. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_09controv.pdf.

Tedesco, J. (2002). Los pilares de la educación del futuro. *OEI.* Recuperado de: http://oei.es/noticias/spip.php?article521.

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, 4 (1),* 1-13. Recuperado de: https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf.

Tezanos, A. (2011). *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: Ecoe Ediciones Ltda.

Torres, C. (2012). *Violencia escolar femenina* (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00732452/document.

Torres, R. (2000). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Documento de trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, agosto, Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/profesion_docente_informatica_lucha_pobreza_torres.pdf.

Tuay, R. (2013). Editorial. *Revista Internacional Magisterio*, *65*, 8. Bogotá: Editorial Magisterio.

Unesco. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf.

Unesco. (2004). *Directores en acción. Orientaciones conceptuales y didácticas*. Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Modulos%20para%20la%20formacion%20en%20competencias%20para%20la%20gestion%20escolar%20en%20cont%20pob.pdf.

Unesco. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf.

Unesco. (2013a). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Recuperado de: http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicasdocentesespanol27082013.pdf.

Unesco. (2013b). *Docentes para la ciudadanía mundial del siglo XXI.* Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/teacher-education/single-view/news/teachers_for_21st_century_global_citizenship.

Unesco. (2015). *TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/.

Unesco y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE. (2008). *SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe.* Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf.

Unesco y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC. (2017). *La formación inicial, docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf.

Unicef. (2011). *Estado mundial de la infancia. La adolescencia, una época de oportunidades*. Recuperado de: http://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf.

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44832291_Formacion_de_formadores_estado_de_la_practica.

Vaillant, D. (2005). *Formación docente en América Latina*. España: Octaedro.

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación de mañana. En A. Marchesi y M. Poggi, *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 113-128). Recuperado de: http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero7.pdf.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada, 22,* 185-206. Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf.

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Ebook. Recuperado de: https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/621231.

Vargas, G. (2005). Epistemología de la pedagogía. *Colombia Itinerario Educativo: Revista de las Facultades de Educación, 46 fasc.,* 57-78. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_06arti.pdf.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54 (2),* 143-178. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/1170301?seq=1#page_scan_tab_contents.

Velarde, M. (2015). *Las actitudes de los futuros docentes de educación primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género: propuestas para la formación educativa de la diversidad de género, etnia y cultura* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/3989.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11 (1),* 1-23. Recuperado de: https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf.

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 86/30.2,* 103-114. Recuperado de: www.redalyc.org/html/274/27447325008/.

Yepes, J. (2009). *Profesión vs. disciplinas. Una disyunción académica influyente en la calidad de la formación de educadores en la Universidad de Caldas*. Manizales: Universidad de Caldas.

Yuste, L. (2016). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio, análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de: http://roderic.uv.es/handle/10550/50524.

Zabalza, M. (2006). El prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.

Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesor universitario*. Bogotá: Narcea Ediciones de la U.

Zaitegui. (2009). *Hacia una escuela inclusiva*. Recuperado de: http://web.educastur.princast.es/proyectos/mediacion/confer-comun/ponencia1.htm.

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá.

Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Apéndices

Apéndice A Análisis documental de cada programa

Apéndice A.xlsx

Apéndice B. Matriz inicial de comparación de entrevistas (ejemplo)

Apéndice B.xlsx

Apéndice C. Formato de entrevista (ejemplo)

Entrevista a decano de facultad de educación de programa de licenciatura en educación

Objetivo: Conocer las concepciones, necesidades y relaciones entre la formación inicial de docentes y las necesidades de la escuela actual, desde la percepción, sentidos y significados atribuidos por los Decanos de Facultades de Educación

1. **Formación estudiantes en edad escolar:** Fenómenos como la globalización y la sociedad del conocimiento y de la información, han generado cambios en los niños, niñas y jóvenes quienes han modificado sus estilos de aprendizaje, relación con el conocimiento, formas de comunicación y de relacionarse con los adultos

Desde esta perspectiva, ¿de qué manera el programa de Licenciatura brinda herramientas al docente para atender estas nuevas necesidades de estudiantes en la escuela actual?

¿Considera que los programas desarrollan competencias en el docente para abordar problemáticas de los niños, niñas y jóvenes, desde planos como el social, afectivo, familiar y las relaciones interpersonales?

Las escuelas se han convertido en escenarios en los que convergen múltiples problemáticas y situaciones que deben ser atendidas por todos los docentes, de manera transversal o mediante el desarrollo de proyectos.

¿Considera que los programas de formación en general, capacitan al docente para el trabajo de los proyectos transversales en el aula de clases? ¿De qué manera?

2. Formación para el contexto escolar.

¿De qué manera los programas de formación inicial promueven el trabajo interdisciplinar y la producción de conocimiento desde la vivencia escolar?

¿Estos programas favorecen la formación para que el docente participe e interactúe con las comunidades, los padres de familia y diferentes situaciones alrededor de la escuela? ¿de qué forma?

3. Formación en investigación. Algunos teóricos plantean la importancia de brindar un peso relevante en el programa de formación de maestros a aspectos propios del ejercicio docente como la investigación y la práctica. El Ministerio ha planteado que la investigación debe darse desde el principio de la carrera y ASCOFADE manifiesta que este componente debe incorporarse cuando haya suficiencia teórica en el estudiante.

Desde su percepción y experiencia, ¿cómo considera debe estructurarse este aspecto en los programas?

¿Qué tipo de acciones se deberían desarrollar para que la investigación y la práctica se realimenten y brinden las competencias necesarias para su proyección profesional?

4. Precategoría Relación teoría- práctica. En mi ejercicio profesional he sentido que los docentes encontramos una brecha al relacionar la teoría con la practica

Desde su experiencia dirigiendo el programa, ¿Cuáles ajustes cree que podrían llevarse a cabo en los programas para disminuir esta brecha entre teoría-práctica?

¿Se hace una retroalimentación al programa con las vivencias de la práctica de los estudiantes?

5. Precategoría calidad educación- políticas educativas. En la actualidad, se ha abierto el debate sobre la importancia del trabajo del docente en la búsqueda de la calidad educativa

¿Usted considera que hay armonía entre las políticas educativas actuales y los propósitos que el programa pretende? ¿De qué manera?

Me gustaría saber el concepto sobre calidad educativa que ustedes manejan desde el programa y su relación con las políticas nacionales

¿Considera que las políticas educativas están teniendo en cuenta el perfil que requiere el docente para cumplir sus metas?

6. Precategoría relación conocimiento pedagógico- disciplinar. Muchos docentes recién egresados utilizan metodologías tradicionales con sus estudiantes

¿A qué cree que puede deberse esta situación?

¿Cómo cambiar la formación desde los contenidos por una que promueva el pensamiento crítico y la producción de conocimiento?

¿De qué forma se articulan los saberes pedagógicos con los disciplinares para el posterior trabajo en el aula?

7. Precategoría Perfil docente. Además de contenidos disciplinares, se requieren docentes que orienten la convivencia, los valores, el desarrollo integral de los estudiantes

¿Qué debe hacer la Universidad para preparar un docente que forme desde el sentido humanista a sus estudiantes?

¿Considera que la formación que reciben los egresados les posibilita actuar en la transformación del sistema educativo? ¿De qué manera?

¿Cómo se realizan los procesos de seguimiento a egresados?

¿En qué sentido este seguimiento retroalimenta al programa?

¿Cómo se articulan las diferentes licenciaturas para lograr un perfil de egresado de la Universidad?

Apéndice D. Matriz método comparativo constante (ejemplo)

Apéndice D.xlsx

Apéndice E. Formato entrevista a rectores mediante cuestionario

Objetivo: Conocer las concepciones del encuestado sobre las relaciones entre la formación inicial de docentes y las necesidades de la escuela actual, desde la percepción, sentidos y significados atribuidos como directivo y líder de proyectos escolares.

Preguntas:

1. Como Rector de un Colegio, ¿Cuáles considera que son los principales retos que debe enfrentar el maestro en la escuela actual?

2. ¿Cree que los docentes están siendo preparados adecuadamente, desde su formación inicial para afrontar dichos retos? (Esta pregunta va referida a los docentes noveles).

3. ¿De qué manera los programas de formación inicial de maestros deberían desarrollar las capacidades o competencias en el docente novel para abordar problemáticas de los niños, niñas y jóvenes, desde planos como el social, afectivo, familiar, las relaciones interpersonales, los proyectos de ley, etc.?

4. ¿Considera que "ser docente se logra con la práctica"? (Esta pregunta va referida en tres sentidos: por una parte, a la importancia que se otorga a la tensión entre una fundamentación teórica y la práctica durante el programa de formación. En segundo lugar, referida a la incorporación de profesionales no licenciados en los contextos escolares. En tercer lugar orientada hacia lo que llamamos "vocación" para llegar a ser maestro).

5. ¿Considera que hay armonía y dialogo entre las políticas educativas, los programas de formación inicial y los contextos del ejercicio docente? ¿Cómo se evidencia?

6. ¿Cuál cree que debe ser el perfil o perfiles del docente para la presente década?

7. ¿Cómo podría la escuela articularse con los programas de licenciatura para dar mayor contexto y significado a la formación inicial de los maestros?

8. ¿Qué aspectos considera deben hacer parte de la formación inicial de los maestros?

Apéndice F. Relación de los participantes

Apéndice F.xlsx

Apéndice G. Instrumento para validar entrevista

Apéndice G.xlsx