

Informe de Investigación



MICROCENROS Y FORMACIÓN DOCENTE
(Un estudio exploratorio en el Departamento del Huila)

César A. Vera Gil*
Francisco Parra Sandoval**

Introducción

La capacitación de maestros como campo de investigación se presenta en la actualidad casi inexplorado. Numerosos eventos sobre investigación en educación, en sus conclusiones han urgido la realización de estudios que den cuenta de este relevante aspecto educacional. Solamente hasta hace aproximadamente cuatro años y jalonado por la Universidad Pedagógica, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, se viene adelantando un proceso de investigación que ha mostrado la crisis de la formación de maestros en servicio y ha propiciado la experimentación de modalidades alternativas.

El presente estudio de carácter exploratorio, toma como objeto central de investigación la capacitación docente en el departamento del Huila y realiza una evaluación de lo que ha significado el cambio de metodologías que estimulan los Microcentros como estrategia de capacitación.

Se trata de un estudio crítico que desde la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación educacional, pretende establecer la realidad de dicho fenómeno, analizando sus dificultades, logros y perspectivas hacia el futuro. Igualmente por su carácter exploratorio postula algunas líneas de política, para la orientación de esta modalidad de capacitación que evidencia aspectos muy positivos, pero que requiere ser apoyada por estudios e investigaciones rigurosas.

El cuerpo del escrito está constituido por cuatro capítulos. El primero hace referencia al carácter, metodología y justificación del estudio.

En el segundo se analiza la evolución de la política nacional de capacitación desde los años setenta, ubicando en ella el surgimiento de los Microcentros como estrategia relativamente innovadora.

El eje central del estudio lo constituye el tercer capítulo "Los Microcentros, una mirada crítica", que realiza una evaluación y análisis de la suerte que han corrido los Microcentros en el Departamento del Huila. Allí se abordan prioritariamente los aspectos de capacitación, sin descuidar tópicos atinentes a la imagen del maestro, la renovación curricular y el movimiento pedagógico y la relación entre teoría y práctica en el trabajo cotidiano del educador.

Finalmente se presentan los aspectos interpretativos de conclusión y se postulan las líneas de política, que deben marcar las perspectivas hacia el futuro para que no fracasen los Microcentros como metodología de capacitación.

* Historiador. Investigador CIUP.

** Director Instituto de Educación Permanente.

Se espera que el presente trabajo pueda ser continuado por esfuerzos que lo complementen en la búsqueda de la transformación y la democratización educacional.

Los autores

I. CARÁCTER Y METODOLOGIA DEL ESTUDIO

Como punto de partida es importante definir el carácter del estudio realizado. Por sus pretensiones teóricas y sus rasgos metodológicos puede definirse como de carácter exploratorio. En primer término se realiza un diagnóstico y evaluación sobre la situación actual de la estrategia de capacitación docente a través de Microcentros en el departamento del Huila y derivado de ello se postulan algunos lineamientos de política para cualificar-la en el futuro. Como se ve el objeto de investigación es bien claro y concreto. Ante la inexistencia de estudios evaluativos sobre la capacitación de docentes durante los últimos años se consideró indispensable la realización de un estudio que estableciera con alguna claridad el estado actual de ese aspecto educacional y permitiera proponer políticas a mediano y largo plazo.

Ahora bien, para la recolección de la información se acudió a diversidad de instrumentos y técnicas, con el fin de complementar ágilmente los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación en educación. Es así como el cuerpo del estudio se nutre de la tríada Encuesta-Observación-Entrevista.

Respecto a la primera, fue diligenciada por una población de 100 docentes de los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria de la zona urbana pertenecientes a los Distritos Educativos 1, 5 y 6. Dicho instrumento contempla tres ejes para la recolección de la información requerida: a) Autoimagen del docente; b) Trabajo cotidiano, y c) Aspectos relacionados con la capacitación. El último eje, como es obvio es el central e involucra temáticas atinentes a la definición de la estrategia de los Microcentros, aciertos y desaciertos de los mismos y recomendaciones de los maestros para su perfeccionamiento.

La entrevista de carácter semi-estructurada fue aplicada a docentes de los niveles antes mencionados y su importancia radica en el registro de conceptos de "viva voz" algunos de ellos con críticas muy bien fundamentadas. Por su parte, la observación no participante realizada *in situ* a varios Microcentros, amplió notablemente el horizonte de la información.

Esta tríada permitió realizar el análisis de la relación que existe entre la teoría y la práctica en el desarrollo de los Microcentros. Dicho en otros términos, detectar los desfases y/o coincidencias que existen entre lo que se dice hacer en el Microcentro y lo que realmente se hace.

Otro de los aspectos que se buscó determinar con la estrategia metodológica del estudio, fue el relacionado con las condiciones del trabajo grupal tales como: niveles de participación, rol de los coordinadores, encuadre grupal, rigurosidad de las reflexiones, pertinencia de las temáticas abordadas y textos utilizados en el desarrollo de los diversos Microcentros observados.

Lo anterior permite una mirada crítica y confiable sobre los logros y obstáculos que han tenido los docentes del Huila en la aplicación de una estrategia de capacitación que les

exige un profundo cambio de actitud y la conquista de la autonomía en sus formas de pensar y de acceder al conocimiento. Por otra parte, cabe destacar que esta modalidad de auto-capacitación viene impulsándose desde el Ministerio de Educación Nacional desde hace cuatro años, pero hasta la fecha no se ha adelantado un estudio evaluativo, ni se ha realizado un debate conceptual en torno a la trascendencia de la formación en servicio de los docentes y a la construcción de alternativas que consulten las necesidades e intereses de los usuarios. Si bien es cierto que se ha legislado prolijamente, como se anotó en otro estudio, “la capacitación docente ha sido objeto de numerosas reglamentaciones, diagnósticos y multiplicidad de políticas que no han logrado superar el desfase existente entre la capacitación ofrecida a través de numerosos y diversos cursos y un efectivo mejoramiento de las prácticas pedagógicas y por ende de la calidad de la educación”⁷⁹

En síntesis los Microcentros como objeto de investigación, por hallarse en proceso de experimentación y sedimentación como opción distinta de capacitación, ameritaba un tratamiento metodológico que permitiera detectar su situación objetiva y aparte de ello postular las recomendaciones necesarias para que no fracasara una opción, sin duda interesante, pero que requiere análisis críticos.

II. LA POLITICA NACIONAL DE CAPACITACION Y LOS MICROCENTROS COMO ESTRATEGIA DE FORMACION

Como resultado de la toma de conciencia por parte del Ministerio de Educación sobre las dificultades presentadas por la capacitación tradicional y la necesidad de enfrentar el reto contenido en el Decreto 1002 de 1984, en lo referente a la expansión de la renovación curricular a todo el territorio nacional, la Dirección General de Capacitación se planteó estrategias buscando garantizar tanto la cobertura como la calidad en los procesos de capacitación.

Esto lógicamente significaba un replanteamiento en la concepción de la formación en servicio, ya que ésta giraba alrededor de cursos presenciales, a un costo muy elevado, con un sentido administrativo de normas de personal, desligados de la realidad de las necesidades del docente y sin relación con su práctica.

“La capacitación debe estar entonces en función del mejoramiento cualitativo de la Educación, de la eficiencia y eficacia del Sistema Educativo Nacional. Esto significa que ella debe estar, en primer lugar, en función de la prevención del fracaso escolar, del rendimiento educativo y de la escuela y de la promoción del docente como persona, como profesional y como promotor del desarrollo social”⁸⁰.

La concepción anterior unida a lo expresado por el Decreto 1419 de 1978 como definición de los fines del sistema educativo colombiano:

—“Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos.

⁷⁹ César Vera; Francisco Parra. “Contribución a un Análisis de la Capacitación Docente y la Práctica Pedagógica”. *Revista Investigación Educativa No. 1*. DIE-CEP. Bogotá, 1985, p. 12.

⁸⁰ MEN, Orientaciones para el Desarrollo de la Política Nacional de Capacitación. Bogotá, 1982.

- Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social y fortalecer los vínculos que favorezcan la identidad y el progreso de la sociedad.
- Desarrollar en la persona la capacidad crítica y analítica del espíritu científico.
- Fomentar el desarrollo de actividades y hábitos permanentes de superación que motiven a la persona a continuar la educación a través de su vida.
- Fomentar el estudio de los propios valores y el conocimiento respecto de los valores característicos de los diferentes grupos humanos.
- Formar una persona moral y cívicamente responsable”.

Dejan evidenciar la brecha existente entre la teoría de la política educativa y la práctica real del docente y de la organización de la educación a nivel de la administración del proceso.

No pocos investigadores en sus estudios, partiendo desde el realizado por los esposos Reichel Dolmatoff *La escuela formal en Aritama*, en la década del 50, pasando por los de Rodrigo Parra, hasta los de Araceli de Tezanos, describen la práctica pedagógica con calificativos como: memorística, repetitiva, adivinación, imposición, disciplina (niño obediente) no contradecir al maestro (alumno sumiso), sistema de negación (no pararse, no correr, no hablar), individualismo, ausencia de análisis crítico, tradicional y retórica. Confirmando el desfase entre la teoría pedagógica, la formación de los maestros y la práctica del docente.

La estrategia del Ministerio de Educación debe partir entonces del sentido de la capacitación, de sus objetivos, de las metas de la política educativa, de la realización del docente como persona y como profesional. Todas claramente enunciadas y definidas en los documentos oficiales.

La capacitación debe contribuir finalmente a la realización del maestro como promotor del desarrollo integral, lo cual exige de él un conocimiento de la política del Estado, de la comunidad y sus formas organizativas, un alto grado de responsabilidad social y una aproximación a los espacios de reflexión y análisis del trabajo cotidiano.

Surge entonces, a partir de este análisis la idea de los Microcentros para el sector urbano y la Escuela Demostrativa para el sector rural.

Los Microcentros se presentan como una estrategia de capacitación que valorando la experiencia y vivencia de los docentes los involucra en procesos de autoformación maestro a maestro, intercambiando conceptos y compartiendo actividades para buscar soluciones a problemas de aula o de relación con la comunidad. Inicialmente el Microcentro fue concebido como un mecanismo para impulsar el conocimiento y aplicación de la Renovación Curricular.

“Se pensó además que se requerían unas condiciones mínimas de organización y administración de estos grupos básicos de capacitación, con el fin de que tuviesen asesoría, tutoría y se estableciera una retroalimentación por parte de un equipo técnico responsable a nivel local y regional”⁸¹.

⁸¹ MEN, Boletín de los CEP No. 12. Bogotá, octubre de 1987, pág. 3.

En este sentido el MEN publicó la orientación básica para la organización, funcionamiento y asesoría de los Microcentros en los Boletines números 4, 9 y 12 de los CEP, en ellos se define al Microcentro como “la célula básica de organización educativa a nivel de municipio, que consiste en conformar grupos de trabajo de docentes y/o docentes directivos de uno o varios establecimientos educativos a los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional para desarrollar actividades de capacitación maestro a maestro conducentes a detectar necesidades, analizarlas y buscar la solución más adecuada, con el propósito de resolver su problema a nivel de aula, de establecimiento educativo y de la comunidad”⁸².

Ahora bien, teniendo listas las actividades generales de organización administrativa, se procedió a definir las acciones y la metodología de trabajo que permitiera el intercambio de maestro a maestro y que hiciera operativa la acción del docente, es decir que los cambios, estrategias y soluciones se reflejaran en la práctica del docente, en la calidad de la educación y en la toma de conciencia sobre su responsabilidad social. Se generó entonces la llamada capacitación-acción-crédito.

El trabajo del Microcentro se hace girar sobre dos ejes, los talleres pedagógicos y el proyecto educativo. Los primeros tienen como propósito lograr respuesta concreta y práctica a los problemas que en el manejo curricular y en las relaciones trabajo con los padres enfrenta el maestro, buscando, mediante el trabajo en grupo, el intercambio de experiencias y la participación individual, las respuestas a los problemas planteados⁸³.

El segundo se definió como “la secuencia de tareas planificadas, con una intencionalidad práctica y productiva que debe lograrse a través del trabajo cooperativo, los Microcentros que desarrollen proyectos educativos deben planearlos a corto plazo (1 año)”⁸⁴.

En las mismas orientaciones proporcionadas por el MEN se plantean los pasos para el trabajo tanto del taller como del proyecto y se ligan a la propuesta normativa de perfeccionamiento expresada en los documentos oficiales de políticas de capacitación.

Los condicionantes administrativos y de concepción manejados, tanto por las regiones como por los mismos técnicos del Ministerio de Educación han impedido un real avance académico de una de las estrategias más ambiciosas y progresistas en el campo del perfeccionamiento docente. Este hecho se ha reflejado en una constante lucha entre los enunciados teóricos de la capacitación y las prácticas burocratizadas y administrativistas de la misma. El componente investigativo, elemento esencial del perfeccionamiento, se trata en forma superficial y no se legitima como productor de nuevos conocimientos sobre la realidad escolar.

El perfeccionamiento docente, es un marco de generación del pensamiento científico sobre la práctica, como producto del avance del conocimiento del sentido común, se entiende como “la actividad que realizan los profesores para mejorar y modificar su práctica docente. Concepción que parte de la base de que un maestro estará en condiciones de modificar su práctica en forma consciente y creativa, en la medida que adquiera una capacidad de analizarla críticamente. En otras palabras, partimos de la base

⁸² MEN, Boletín de los CEP No. 9. Bogotá, marzo de 1986, pág. 5.

⁸³ Cfr. MEN. Boletín de los CEP No. 9. Bogotá, marzo de 1986.

⁸⁴ MEN. Boletín de los CEP. No. 9. Bogotá, marzo de 1986.

de que la modificación de una práctica no se reduce a disponer de un modelo de práctica alternativa sino que por el contrario y primeramente en un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional que tiene la práctica que actualmente ejerce como profesor”⁸⁵.

Por último queremos analizar la importancia de la vinculación de las universidades y las facultades de educación a todos los programas de formación e investigación sobre los maestros en ejercicio. La aproximación a esa realidad práctica del desempeño docente tiene un doble efecto, alimenta los procesos académicos de la Universidad, beneficia a los maestros en ejercicio y se reconoce el papel protagónico de la comunidad, lo cual permite “diseñar planes curriculares, investigativos, culturales, tecnológicos de beneficio comunitario y lo más trascendental, el propiciar un reconocimiento de la posibilidad de autogestión colectiva y de autorrealización de los miembros de la comunidad.

III. LOS MICROCENTROS EN EL DEPARTAMENTO DEL HUILA: UNA MIRADA CRITICA

El presente capítulo que constituye el eje central del estudio estará dedicado al análisis de lo que ha sucedido con los Microcentros en el Huila, acudiendo al testimonio directo de los protagonistas. No se limitará la cobertura temática exclusivamente a los aspectos relacionados con la capacitación, sino que se hará referencia inicialmente a otros tópicos igualmente importantes que gravitan sobre la práctica de los docentes, tales como la imagen, el ser y deber ser del trabajo cotidiano y la renovación curricular. También se hará referencia a la incidencia del Movimiento Pedagógico en la transformación de la escuela y el quehacer de los maestros colombianos.

A. La imagen del maestro, del apostolado al heroísmo cultural

Cuando se habla de la profesión del maestro es insoslayable hacer referencia a la imagen que se tiene sobre ella en dos sentidos: la que perciben de sí mismos los maestros y la que social y culturalmente se le asigna. Es claro que en los últimos años la imagen de la profesión docente ha experimentado cambios al igual que la sociedad colombiana. Los crecientes procesos de urbanización, la crisis en la formación de los docentes, el deterioro de la calidad de la educación han acarreado una discutible pérdida de estatus del maestro. Antaño, en nuestra sociedad aldeana y pastoril era un personaje consultado y algo respetado intelectualmente. Los maestros llegaban entonces a autodefinirse como apóstoles que comparaban su práctica a la del sacerdocio. Pero las luchas gremiales, la concepción contractual de su trabajo y los fenómenos de masificación educacional llevaron al maestro a autodefinirse como trabajador o asalariado. Las luchas del magisterio se enfocaron entonces hacia las reivindicaciones salariales y prestacionales. Ello permitió sin duda, el mejoramiento de sus condiciones laborales. Pero hasta finales de la década del setenta pareció olvidarse que los maestros además de ser asalariados eran formadores de ciudadanos, es decir, desempeñaban una actividad de tipo cultural. Con el surgimiento de reflexiones sobre la esencia de su trabajo y el impulso de los gremios al llamado Movimiento Pedagógico⁸⁶,

⁸⁵ Rodrigo Vera G. “El Taller de educadores, un espacio grupal para el desarrollo de investigación protagónica”. *Dialogando* No. 10. Santiago de Chile, 1985.

⁸⁶ Es importante reseñar brevemente las metas y la filosofía del Movimiento Pedagógico. Así expresan sus líderes los objetivos: “El Movimiento Pedagógico busca crear una corriente de pensamiento y acción en el campo de la cultura y específicamente en la educación y la pedagogía, no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro como la del niño, la del joven y la de la escuela”. Sobre la escuela y la cultura se plantea, “si
Digitalizado por RED ACADEMICA

se ha reemplazado la imagen del apostolado y el asalariado para dar cabida a la de "Trabajador de la Cultura", aparte de lo loable que esto ha sido se ha idealizado tanto esta imagen que hemos saltado, sin solución de continuidad, del apostolado al heroísmo cultural. Después de haber sido desconocidos y tratados como intelectuales subalternos, hoy se quiere supervalorar a los maestros y cuando deben ser ellos los que se encarguen de reivindicar la imagen de sí mismos o de su profesión. Nos encontramos entonces en la confrontación de dos imágenes igualmente idealizadas. Se puede señalar pues, que enhorabuena los maestros y su profesión vuelven a ser objeto de análisis, investigaciones y debates.

Por lo anterior el punto de partida de la encuesta estuvo orientado a detectar en los maestros huilenses las visiones que tienen sobre su profesión. Las respuestas evidenciaron multiplicidad de tendencias que el cuadro expresa de la siguiente manera:

CUADRO No.1

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS OPINIONES SOBRE LA IMAGEN DEL MAESTRO

CATEGORIAS	%
1. Apóstol de la educación, orientador, segundo padre	68
2. Trabajador asalariado	21.7
3. Trabajador de la cultura, pedagogo, investigador	10.3
	100

El panorama de respuestas confirma que persiste el predominio de la imagen del apostolado 68% matizada por el del asalariado 21.7% y el de trabajador de la cultura 10.3%. Cabe anotar que al momento de categorizar las diversas respuestas se enfrentó una dificultad, pues muchos maestros se definían simplemente como guías, "amigos", "orientadores", "formadores", "instructores", lo cual evidencia de qué manera la ausencia de reflexión los impide mirarse a sí mismos y ser conscientes de lo que son y de lo que eventualmente representan. Si es cierto que los Microcentros se postulan como un espacio de reflexión de y para los maestros, en ellos debe abordarse entonces la imagen del docente como algo indispensable para que adquieran conciencia de su trabajo, de sus compromisos y de la urgencia de conquistar la autonomía. De lo contrario continuarán teniendo una imagen arcaica y superada de su profesión.

B. La renovación curricular

Durante los últimos años el tema del currículo ha sido preocupación constante del Estado y objeto de estudio de algunas investigaciones. Antes de entrar a analizar la

los fenómenos culturales se crean por fuera de la escuela, ésta tiene la posibilidad de ser el espacio de encuentro y de síntesis de la vida cultural de municipios y provincias, desde donde se pulsarían y expresarían las necesidades particulares de cada región. La escuela se convertirá en lugar de confluencia de todo tipo de tradiciones, orales y de quehaceres, de diversos saberes no académicos, de manifestaciones artísticas populares, en fin de la vida misma de vastos espacios". Tomado de: "Movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros". Revista *Educación y Cultura*. No. 1. Bogotá, julio, 1984, pp. 10 y siguientes.

opinión de los participantes en el estudio acerca de la actual renovación curricular es importante tener en cuenta las recomendaciones y análisis que han hecho algunos expertos sobre esta temática. Estudios sociológicos postulan la necesidad de adoptar un currículo flexible, en razón al desarrollo económico desigual de nuestro país. En su opinión, “esto, por supuesto, lleva a la necesidad de un planteamiento sobre la naturaleza de la sociedad colombiana y dado que un currículo flexible es un instrumento que sobreentiende su aplicación a situaciones diversas y heterogéneas, debe enfocarse esta característica básica de la sociedad colombiana: la desigualdad de crecimiento entre unas regiones y otras. El currículo flexible debe verse como un instrumento que responde a las necesidades educativas de cada una de las regiones según sus estadios de desarrollo y que acompaña con mayor eficacia el desarrollo de cada región, por lo tanto como una herramienta educativa con posibilidades de ser más eficiente en la disminución de la desigualdad del desarrollo”⁸⁷.

Para otros autores es necesario “desarrollar currículos donde se parta de la creatividad del maestro y de los niños, respetando sus procesos de desarrollo y sus experiencias de vida para generar procesos de apropiación de la cultura, que permitan formar maestros pedagogos y recuperar la reflexión y la discusión pedagógica”⁸⁸.

Como es sabido, a partir de la segunda mitad de la década del setenta, el Estado se halla empeñado en un gran proceso de experimentación y renovación curricular en el marco del “mejoramiento cualitativo de la educación”.

El presente estudio consultó el concepto de los docentes sobre el mencionado proceso y como se verá, sus respuestas expresan criterios contrapuestos y concepciones diversas. Las preguntas estuvieron dirigidas a sondear su opinión sobre las ventajas y desventajas del Nuevo Currículo, lo cual de alguna manera expresa los aspectos pedagógicos que contempla. El resultado fue el siguiente:

CUADRO No. 2

DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL CONCEPTO DE LOS DOCENTES SOBRE LAS VENTAJAS DEL NUEVO CURRICULO

CATEGORIAS	%
1. Es flexible da al alumno mayor libertad, estimula la participación y la creatividad del maestro y el alumno, está de acuerdo al medio	50.5
2. Se aplica una pedagogía activa, el profesor deja de ser dictador para convertirse en amigo, se da más el trabajo en grupo, se tienen en cuenta los procesos y el niño	35.1
3. Se da interacción de áreas, los programas se hacen más sociales, permite la autoformación	14.4
	100.

⁸⁷ Rodrigo Parra S. *La Profesión del maestro y el desarrollo nacional en Colombia*. p. 8.

⁸⁸ Aracely de Tezanos. *Escuela y comunidad, un problema de sentido*. p. 68.

CUADRO No. 3**DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL CONCEPTO DE LOS
DOCENTES SOBRE LAS DESVENTAJAS DEL NUEVO CURRÍCULO**

CATEGORIAS	
1. Algunas áreas son demasiado extensas especialmente las sociales, hay temor a que no se cumpla lo que está escrito, algunas actividades son poco prácticas	42.1
2. Se carece de material didáctico en las instituciones, falta el presupuesto	31
3. No se consulta al docente, falta capacitación al maestro y a los padres de familia, falta evaluación y control al trabajo del docente	26.9
	100

Si se miran comparativamente los cuadros que hacen referencia a las ventajas y desventajas del nuevo currículo en opinión de los maestros del Huila, el balance es favorable a los aspectos positivos. Nótese cómo se destaca el estímulo de la creatividad del niño y del maestro con la aplicación de lo que definen como "pedagogía activa". Respecto a las desventajas señalan fenómenos más que todo formales, referentes a la extensión de los programas y la carencia de material didáctico lo cual no cuestiona la reforma desde lo pedagógico y lo didáctico, tópicos en los cuales se ha adelantado el debate por la orientación tecnologista de la misma.

Esto puede ser explicable en el sentido de que la actividad de los Microcentros se ha orientado básicamente a las tareas de parcelación de unidades, integración de contenidos y planeación de temas, lo que ha impedido a los maestros realizar un análisis más riguroso de la renovación curricular, como fenómeno que incide directamente en su práctica cotidiana. Aquí se puede decir metafóricamente que un árbol les ha impedido visualizar el bosque.

Como se verá más adelante estas actividades menores han ocupado gran parte del tiempo de la actividad de los Microcentros y los han rutinizado peligrosamente. Para que los análisis sobre la Renovación Curricular no se queden en lo "cositero" es indispensable que en los distintos Microcentros se aborde el estudio de los marcos teóricos, de los fundamentos del nuevo currículo y de los fines de la educación, que muchos maestros manifestaron desconocer, cuando fueron entrevistados. Es decir, si el maestro desconoce los fines de la educación, no tiene claridad sobre el por qué y el sentido de su práctica. Es en este terreno donde se ubica la importancia de los movimientos de renovación pedagógica. Pero esto se debe lograr desde abajo, desde el análisis crítico de la cotidianidad del docente y es allí precisamente donde se ubica la importancia de los Microcentros como dimensión de capacitación y de reflexión de carácter pedagógico. Por esa ausencia de reflexión y de pensamiento crítico se concluyó en reciente congreso: "La escuela y los maestros son víctimas de un extrañamiento del saber y de la cultura. La escuela por cuanto no se le ha dado la dimensión de constructora y transformadora de cultura, y los maestros, porque no se les ha permitido el encuentro y la recreación ni de su

propio saber, el saber pedagógico, ni de los saberes específicos”⁸⁹. Por ello es urgente que los maestros conquisten y se apropien de los Microcentros para recrear su saber; generar conocimiento sobre la profesión de enseñar y fortalecer así la innovación y el Movimiento Pedagógico. Acerca de la polémica que se ha suscitado en torno a la Renovación Curricular anota el profesor Carlos Vasco: “de todas maneras se trata de un problema que no es meramente educativo. Se trata de un problema político, se trata de un problema de coyuntura, se trata de un problema donde hay que ver cuáles son las correlaciones de fuerza, en qué se puede ceder y en qué no se puede ceder. De todas maneras ¿por qué no aprovechar el nuevo espacio que abre la Renovación Curricular para fomentar el Movimiento Pedagógico?”⁹⁰. Este interesante debate no puede ser ajeno al magisterio del Huila y tiene que involucrar los docentes de los distintos niveles y no quedarse en el seno de los sindicatos y de las oficinas de los funcionarios de la Secretaría de Educación.

C. Práctica cotidiana del maestro y fracaso escolar

Otro de los ejes importantes de la encuesta estuvo relacionado con la práctica cotidiana del docente. Las preguntas fueron dirigidas a lograr una mirada sobre lo que realiza diariamente. Un punto hace referencia al proceso pedagógico que rutinariamente observa el maestro y otro a los aspectos que considera deficientes en su formación y en su práctica los cuales serían susceptibles de modificación.

Antes de hacer referencia al caso específico de los participantes en el estudio, se aproxima un análisis más general de la práctica pedagógica de los maestros en Colombia. Para ello se acude a los resultados de las investigaciones recientes y el análisis estará centrado en la ruptura entre teoría y práctica y el papel que puede jugar la capacitación en la superación de la misma.

Como punto de partida se tendrá en cuenta lo relacionado con la metodología que utiliza el maestro para la estructuración de las clases. El común de los docentes afirma aplicar los pasos formales de introducción, desarrollo y evaluación. Pero en la práctica cotidiana no los tienen en cuenta y algunos expresan tal confusión y mezcla de métodos que son víctimas de la llamada “anomia metodológica”. A partir de los años setenta numerosos estudios se han ocupado de analizar la forma como los maestros imparten el saber y el reflejo de ello en el aprendizaje de los niños. Una de las investigaciones pioneras en esta materia es la realizada por los profesores Gerardo y Alicia Reichel, que tomaron como estudio de caso una escuela de un municipio de la Sierra Nevada de Santa Marta. Sus hallazgos y conclusiones nos sirven para ilustrar la manera cómo ejercen la práctica pedagógica los maestros de una zona rural. El estudio en cuestión demostró que el discurso pedagógico era organizado por el maestro teniendo en cuenta básicamente el “cuaderno de notas” el cual “ha pasado de un maestro a otro, de amigos y parientes como de tías a nietas y contiene un resumen más o menos completo de la materia dispuesta según preguntas y respuestas”⁹¹.

El método de enseñanza gira en torno al contenido de este cuaderno y consiste en la repetición mecánica de preguntas y respuestas; “no hay necesidad de que el niño piense, lo único que se requiere es cierta habilidad en la repetición maquina y memorística. Si

⁸⁹ Declaración final Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá, agosto de 1987.

⁹⁰ Carlos Eduardo Vasco. “Conversación informal sobre la renovación curricular”. *Revista Educación y Cultura*. No. 4. Bogotá, CEID, pp. 17-18.

⁹¹ Gerardo Reichel. “La enseñanza formal en Aritama”. Publicado en *Educación y Sociedad en Colombia*. Bogotá, UPN, 973, p. 135.

una pregunta es formulada de una manera diferente el niño es totalmente incapaz de responderla de la misma manera se le reprenderá si trata de responderla variando el orden de las palabras”⁹², es decir, si por un lado la metodología no facilita el aprendizaje, los contenidos que figuran en los famosos cuadernos abarcan tal cúmulo de errores que el niño termina memorizándolos y tomándolos como verídicos. En uno de esos cuadernos los profesores Reichel encontraron conceptos como: “La monarquía es una forma de gobierno que no existe entre las naciones civilizadas”.

“¿Cómo murió Bolívar? Desnudo como nació”, y cuando una maestra “explicaba que en otros países la gente hablaba diferentes lenguas, tales como inglés, francés o alemán, señaló que la ventaja del español era que podía ser no solamente hablado sino también escrito”⁹³. Hoy, más de 20 años después tal forma de impartir el saber no ha experimentado transformaciones sustanciales y otros estudios recientes así lo han demostrado.

En el año ochenta y uno, desde la perspectiva etnográfica se realizó un estudio sobre escuela y marginalidad urbana que abordó los aspectos relacionados con la metodología y el discurso pedagógico. Sobre el particular el estudio afirma que “en cuanto a las pautas metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza, se puede sostener que los docentes utilizan una gama que oscila entre dos grandes categorías: La metodología tradicional y lo que podríamos denominar la anomia metodológica que se caracteriza por la no aplicación de alguna pauta definida, la mezcla de criterios diferentes y en definitiva, el total desorden desde el punto de vista del manejo del proceso de aprendizaje”⁹⁴. Ahora bien, otros estudios etnográficos que han tenido como objeto de investigación la escuela primaria y la organización del discurso pedagógico nos suministran información adicional para continuar con el presente análisis. Las conclusiones de una de estas investigaciones reitera la práctica de una enseñanza que adopta la forma expositivo-participativa, en la cual, “los niños van respondiendo a las demandas de la maestra. Sin embargo, esta participación de los niños apela al recurso de la memorización y de los nombres. Hay entonces un traslado mecánico y nominativo del concepto (le participación del alumno que distorsiona la articulación entre el modelo teórico (pedagogía de Herbart) y realidad. Puesto que el significado de participación al anterior del primero connota creatividad, imaginación y cuestionamiento, en la realidad sólo apela a la memoria”⁹⁵.

Las investigaciones reseñadas han utilizado como recurso fundamental para el análisis de lo que sucede al interior del aula, la observación directa de clase, la cual ha sido empleada también por investigadores y pedagogos norteamericanos y europeos. Su importancia radica en que presenta una “radiografía” de la relación pedagógica maestro-alumno y suministra información para eventuales replanteamientos en la formación inicial y la capacitación de los docentes. Para el caso de un célebre pedagogo francés la observación directa de clase le permitió identificar un tipo de relación pedagógica muy similar a la que se da en nuestras escuelas, dicha relación “se caracteriza por el rol dominador del maestro, en el cual las preguntas y directrices conducen enteramente la actividad del alumno. La participación de éstos se limita a recibir la lección que le aporta conocimientos juzgados útiles, el papel que ellos juegan está neta y visiblemente

⁹² *Ibidem*. p. 136.

⁹³ *Ibidem*. p. 137.

⁹⁴ “El concepto de anomia permite describir el estado de desorganización de la enseñanza y establecer que la crisis no es un simple problema del sistema, sino un fenómeno de estructura. Tomado de *La Relation Educative*. Por Marcel Postic. Presses Universitaires de France, 1982, p. 145.

⁹⁵ Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra. “Escuela y Marginalidad Urbana”, en *Revista Colombiana de Educación*. No. 7. Bogotá, CIUP. 1981, p. 21.

subordinado al que se atribuye el maestro, ya que ellos deben limitarse a responder a las solicitudes que éste les dirige. Nos acercamos con estos conceptos a una de las principales debilidades de la escuela tradicional, el entrenamiento insuficiente de la creatividad, de la capacidad de aprender y de pensar de manera autónoma”⁹⁶

Ahora bien, las preguntas de la encuesta se orientaron por una parte a la mirada de los docentes sobre la relación maestro-alumno y su incidencia en el fracaso escolar. El cuadro de respuestas presenta el siguiente panorama.

C U A D R O No. 4

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS OPINIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS DIFICULTADES EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO QUE INCIDEN EN EL FRACASO ESCOLAR

CATEGORIAS	%
1. Falta llegar más al niño, poco conocimiento de la comunidad y de la vida familiar del niño. El maestro debe	53.4
2. Carencia de material didáctico. Falta interés del alumno	28.8
3. Temas extensos, contenidos lejos de lo real, poca disciplina, autoritarismo del maestro, problemas de planta física	17.8
	100.

Si se miran detenidamente las respuestas, no es difícil señalar cómo los problemas específicamente pedagógicos son soslayados o minimizados por el docente. Menos de un 20% hace referencia al autoritarismo como factor coadyuvante del fracaso escolar. Esto obedece sin duda, a que ha sido visto como un fenómeno de rendimiento. Es paradójico ver de qué manera ningún maestro en las respuestas emitidas en la encuesta, ni en las entrevistas, señaló su deficiente formación pedagógica como factor interviniente en la llamada deserción escolar.

Sin embargo, un alto porcentaje (53.4%) apunta a un factor importante cual es la completa descontextualización del maestro con respecto al entorno sociocultural del niño. Pero así mismo se evade la incidencia del maestro en el fracaso de los niños, con el manido argumento de la carencia de material didáctico (y desinterés del alumno 22.8%).

En síntesis, casi siempre son factores externos al maestro los que determinan el fracaso de los niños. Esto es explicable si tenemos en cuenta que la rutinización y esquematización del trabajo del maestro, le imposibilita ver críticamente su incidencia en el abandono de la escuela por parte de sus alumnos, que para el caso de la escuela colombiana presenta índices escandalosos. Por ello, un interesante estudio etnográfico que abordó el fracaso escolar desde el punto de vista pedagógico y teniendo en cuenta lo que sucede cotidianamente en las “formas de dictar clase” los maestros, concluyó que “el fracaso escolar está enmarcado desde las características memorísticas, adivinatorias e impositivas que adopta el trabajo en el aula, mediando la relación maestro-alumno. Fracasar es entonces, no responder en el momento preciso, el dato correcto, dentro de los significados impuestos a los objetivos fijados por el maestro”⁹⁷.

⁹⁶ Cfr. Vera y Parra. *Op. cit.* pp. 16-17.

⁹⁷ Aracely de Tezanos. *Fracaso Escolar. “Aproximaciones para su interpretación”*. Mimeo. Bogotá, CIUP, 1981, p. 47.

De otra parte se indagó a los maestros sobre sus sugerencias para superar los anteriores obstáculos, encontrándose el siguiente espectro de respuestas:

C U A D R O No. 5

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS SUGERENCIAS DE LOS DOCENTES PARA SUPERAR LAS DEFICIENCIAS EN LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

CATEGORIAS	%
1. Que se brinde una capacitación adecuada que permita el cambio de actitud del docente y la experimentación de otras metodologías.	60.8
2. Dotación de material didáctico, adecuación de la planta física, grupos menos numerosos.	39.2
	100.

Si tenemos en cuenta que más del 60% de los encuestados asigna trascendencia a otro tipo de capacitación para mejorar su desempeño, se evidencia así una actitud positiva del maestro para cualificarse. Los Microcentros entonces, deben ser pensados rigurosamente como alternativa metodológica para obtener esa capacitación que solicita el maestro. No obstante y lo veremos en el siguiente literal, han sido numerosos los equívocos y las improvisaciones de las distintas agencias pedagógicas del Estado, en la aplicación y seguimiento de esta estrategia de capacitación.

D.Los Microcentros en el Huila, problemas y perspectivas

El objetivo principal del presente estudio está constituido por el establecimiento de la pauta de evaluación de los Microcentros en el Huila. Es importante aclarar que no se trata de la elaboración de un instrumento puntual y limitado en su aplicación, sino en la determinación de criterios para que en otras regiones del país quienes se interesen en adelantar un proceso similar, dispongan de elementos conceptuales y metodológicos. Es hecho reconocido que en la mayoría de las reformas educativas el sujeto menos consultado es el maestro. Sin embargo, es él quien tiene que aplicarlas muchas veces con procedimientos impositivos. Para el caso que nos ocupa —los Microcentros— dicha estrategia metodológica viene impulsándose desde el Ministerio de Educación Nacional y los Centros Experimentales Pilotos desde hace cuatro años, con la máxima de “Capacitación - Acción - Crédito”. Se adoptó oficialmente esta política ante los múltiples problemas que acarreo el sistema tradicional de cursos-crédito los cuales generaron la llamada “feria del crédito”. No obstante ser una política que casi completa un lustro en su aplicación, no se conocen estudios evaluativos confiables que den cuenta de los avances, obstáculos y perspectivas de ella. Con el fin de subsanar dicho vacío el presente estudio postula la posibilidad de evaluar el proceso de manera participativa, acudiendo al testimonio y las vivencias de los protagonistas. Como quedó dicho se acude a la información suministrada en la encuesta, pero se le dará mayor relevancia a la proveniente de las entrevistas y las observaciones. Es decir, se hará énfasis en el enfoque cualitativo, sin descuidar los aportes del cuantitativo.

Ahora bien, en el reciente Congreso Pedagógico la directora nacional de capacitación del Ministerio de Educación señaló: “en la capacitación se han logrado avances, especialmente en lo que se refiere al sentido y orientación de la misma. Se concibe la capacitación como una respuesta a la necesidad de un mejor desempeño del docente, de modo que pueda contribuir a aumentar el bienestar y el grado de satisfacción del niño en la escuela. En la práctica, la capacitación se orienta actualmente en la línea de la investigación-acción, a partir de necesidades y problemas concretos que se viven en la escuela, con el fin de procurar su atención y solución. Se llama la atención sobre todo para resolver los problemas del aula”⁹⁸. Para la obtención de estos postulados se han dado los lineamientos generales de los Microcentros, dejándole un margen de relativa autonomía a las regiones para organizarlos y evaluarlos.

1. El testimonio como protagonista del proceso

El punto de partida de la pauta de evaluación tiene que ver con la definición que los maestros dieron a los Microcentros. Docentes pertenecientes al nivel preescolar así lo definieron:

“Se concibe el Microcentro como un equipo de trabajo donde hay un interés común: el niño. Este equipo se reúne para trabajar, planear y organizar actividades. Cada integrante aporta experiencias y se discuten alternativas para trabajar con los niños y con la comunidad. El Microcentro es entonces, un grupo de apoyo y trabajo de los docentes que lo integran”.

Otro maestro de básica primaria opinó:

“Yo considero que el Microcentro es una reunión de maestros que tenemos un interés: el interés de realizar reflexión pedagógica. La realizamos sobre los problemas que tenemos en el aula con los niños, sobre los problemas que enfrentamos con la comunidad y de esta manera intercambiamos nuestras experiencias”.

Por su parte, uno de los líderes sindicales más célebres del departamento y actual director del CEID sostuvo:

“Concibo el Microcentro como un taller colectivo que facilita el desarrollo de la actividad docente, en la medida que a través de él no sólo se rescata la experiencia de los educadores sino que permite su socialización”.

No cabe duda que los maestros se han apropiado de una manera muy precisa y, acertada de la idea de la capacitación por Microcentros. Vale la pena destacar su definición como espacio de reflexión pedagógica. Así recuperan su palabra y abren su práctica a la mirada pública.

Pero si analizamos en profundidad las opiniones, se percibe cómo se entiende el Microcentro no solamente en la dimensión de capacitación, sino de organización del trabajo escolar. La valoración de las experiencias como situaciones (de aprendizaje, marcan las patitas del camino del cambio educacional. Si se supera el rol de simple aplicador de programas y se entra a reflexionar críticamente sobre la cotidianidad del

⁹⁸ Carmen Emilia Pérez Castaño. “Los fines de la educación: principales estrategias”. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional. Memorias del evento. Bogotá, CEID, octubre de 1987, p. 46.

docente, se está dando un gran paso en la democratización de la escuela y de la enseñanza.

Cuando hablamos del "rol docente" se hace en el sentido de la resignificación de su trabajo en la división social del mismo. La concepción del maestro como técnico o "administrador" de currículo, debe superarse hacia la concepción del maestro como un profesional. Como comenta un investigador "un profesional es entendido en condiciones de diagnosticar Situaciones, proponer diversas alternativas de acción tomando en consideración los objetivos que se procuran alcanzar y las particulares circunstancias donde trabaja, implantar soluciones originales y evaluarlas de manera tal de poder introducir correcciones a su práctica en la perspectiva de su mejoramiento y mayor efectividad"⁹⁹.

En este orden de ideas, los Microcentros se presentan como un espacio por excelencia para lograr ese cambio de rol del educador y la tan anhelada democratización educacional. Pero es del caso precisar que esa mutación de rol del maestro, dista mucho del heroísmo cultural por el cual abogan no pocos líderes sindicales e intelectuales de la pedagogía.

Un segundo aspecto en la evaluación de los Microcentros tiene que ver con las diferencias que los docentes han podido percibir entre lo que podríamos denominar "capacitación tradicional" y capacitación por Microcentros. La información de la encuesta permite plantear el siguiente paralelo:

Capacitación tradicional	Microcentros
Expositiva magistral	Participativa
Poco se tiene en cuenta la Experiencia del docente	Es vivencial y la experiencia se Convierte en situación de aprendizaje
Cursos demasiado teóricos	Los conocimientos adquiridos en el Microcentro se llevan en la práctica
Se trabaja aisladamente	Se fomenta el trabajo grupal
Se asiste por crédito	El crédito está mediado por el Trabajo de reflexión y acción
Muy verbalistas	Se analizan e interpretan textos
Deficiente evaluación y Seguimiento	El maestro autoevalúa y es Generador de nuevos aprendizajes

Cuando la capacitación docente está mediada únicamente por el crédito, así describen los maestros el proceso:

"Como existe la obligación de adquirir unos créditos para el ascenso, llegado el momento el docente no va a mirar que el curso que están dictando le sirva para mejorar su desempeño. Se matricula en el primero que encuentra, así no le sirva para

⁹⁹ Rodrigo Vera Godoy. "Talleres de Educadores. Una línea de perfeccionamiento participativo". *Dialogando* No. 12. Red latinoamericana de investigación cualitativas sobre la realidad escolar. Santiago, Chile, 1985, p. 56.

nada, el todo es meterse y que le salgan los créditos. Así lo que recibimos no lo vamos a practicar, es algo que se queda en el aire”.

Contrasta lo anterior con la opción que ofrecen los Microcentros en el siguiente análisis comparativo:

“La capacitación tradicional se fundamenta en la relación vertical orientador-alumno-maestro como un simple proceso mecánico enseñanza-aprendizaje que corresponde a los postulados de la psicología conductista. En los Microcentros, por el contrario, es posible implementar una nueva capacitación donde la relación se horizontaliza. En este caso se comparten experiencias y tanto el orientador como el docente que se capacita, enseñan y aprenden”.

El balance resulta entonces altamente favorable a los Microcentros. La crisis de la capacitación docente no admite dudas, como tampoco admite dudas el microcentro como metodología alternativa.

Con estos contundentes argumentos, quedan prácticamente sin piso los cuestionamientos que se hacían al cambio de estrategias. Algunos líderes sindicales llegaron a “denunciar el fracaso de los Microcentros” y a señalar que se trataba de un subterfugio para evadir el cumplimiento del estatuto docente. Torpemente se afirmaba “la capacitación tiene que brindarla el Estado de manera gratuita y los Microcentros quieren ahorrarle recursos al gobierno”. Afortunadamente parece ser que ésta errada postura está siendo modificada y ahora se concibe el Microcentro como un lugar privilegiado para fomentar el movimiento pedagógico y el cambio educacional. De esta manera se logran tres importantes objetivos: se estimula el proyecto político-cultural de los maestros, se fomenta el cambio de rol y se obtiene el crédito pero mediado por una auténtica acción de perfeccionamiento.

Una vez definido el Microcentro y señaladas sus diferencias frente a la capacitación tradicional, es necesario referirse a las condiciones del trabajo grupal que se posibilitan con dicha modalidad. Es claro que la grupalización del docente no es tarea fácil, si se tiene en cuenta que actualmente aprenden, trabajan y piensan de manera aislada¹⁰⁰. Ese es precisamente uno de los dilemas que enfrentan los Microcentros. No es fácil lograr en poco tiempo el cambio de lo que ha sido costumbre secular, máxime si tenemos en cuenta que las distintas reformas educativas atomizan cada vez más a los maestros.

Los Microcentros al estimular el intercambio de experiencias implican necesariamente una relación grupal y cooperativa de los maestros. Para obtener una visión de lo que está sucediendo en este aspecto, se consultó a los maestros sobre las formas de desarrollar los Microcentros y así describieron el proceso:

“Por lo que he podido experimentar, el trabajo en equipo que se realiza en los Microcentros, no sólo ha permitido mejorar las relaciones entre los mismos maestros, sino que se viene estimulando una nueva praxis pedagógica más ajustada a las necesidades de formación de los estudiantes. El hecho de compartir las experiencias educativas hace que los docentes comiencen a comprender que su función como educadores no es simplemente la de transmitir saberes, sino que su campo como

¹⁰⁰ Sobre la atomización del rol docente comenta R. Vera: “No es usual que los docentes asuman cooperativamente su trabajo, se observen sus prácticas y se apoyen mutuamente con críticas y sugerencias para mejorar el servicio educativo que se está brindando a los alumnos. No es usual que en las instancias administrativas, de coordinación y supervisión existentes en la escuela se desarrolle un análisis colectivo de los problemas que cada docente está enfrentando en su diaria labor. Vera G., Rodrigo. *Op. cit.*, p. 61.

trabajadores de la cultura, les permite salir del estrecho marco de la escuela, a fin de asimilar los nuevos conocimientos que le proporciona su contacto directo con la naturaleza y la sociedad”.

Por su parte otro docente complementó:

“El trabajo en grupo nos permite colectivamente buscar soluciones a problemas que afrontamos como docentes ya sea con el alumno o los padres de familia, la discusión grupal nos permite confrontar mejor los problemas, buscándole las soluciones más adecuadas”.

Sin embargo, según análisis realizados con algunos maestros entrevistados y basados en las observaciones a algunos Microcentros se encontró que este trabajo grupal enfrenta una dificultad protuberante: el papel del coordinador en las sesiones de trabajo.

Es innegable que para desempeñar este papel se requiere un maestro con un mínimo carisma de liderazgo. Pero cuando el grupo descubre el más cualificado, no se practica la rotación, lo cual origina dependencia y eventualmente rutinización. Sobre esta dificultad acotó una maestra:

“La gente se recuesta mucho, a mí me escogieron porque tenía suficiente tiempo, para coordinar. Que usted es soltera, no tiene hijos, no tiene esposo, que usted tiene tiempo para estar en el CEP, acepté y me siento bien. Pero los compañeros no han querido reemplazarme y ya me estoy cansando”.

Ahora bien, ya que la presente pauta de evaluación ha detectado como obstáculo del Microcentro lo relacionado con el papel que desempeña el coordinador, es del caso recomendar a los maestros y a los técnicos de los Centros Experimentales Pilotos clarificar muy bien esta función. Es indispensable que este rol se rote y todos los integrantes lo asuman. También es importante anotar que quien asume la coordinación debe permitir el debate y no trata de imponer sus puntos de vista. Si el coordinador “sesga” la discusión en los aspectos que a él le parecen más relevantes, se pierde así agilidad y libertad en la misma. De otra parte, las temáticas o ejes de reflexión que se quieran abordar en las sesiones, en lo posible deben ser propuestos por el grupo y no por el coordinador. Esta actitud de “descentramiento” del coordinador, estimula una participación más activa, una valoración equilibrada de las opiniones y sobre todo, la posibilidad de pluralismo y el disenso. De esta forma se fomenta algo de lo cual la sociedad colombiana adolece: el respeto por el otro y el reconocimiento de la diferencia conceptual.

2. Dificultades y equívocos detectados

Una vez se ha hecho referencia a los aspectos conceptuales y metodológicos de los Microcentros, es necesario abordar el análisis de las dificultades que han detectado los maestros en su aplicación.

Para ello se acudirá también al testimonio de los maestros complementando la información con los resultados de las observaciones. Apoyados en estas últimas, se puede evidenciar una de las mayores deficiencias: el trabajo de los Microcentros se ha enfocado prioritariamente a tareas formales, principalmente parcelación, integración de unidades y elaboración de materiales. No se quiere afirmar de ninguna manera que esto no se deba realizar en el Microcentro, lo que se cuestiona es el hecho de dedicar todo el

esfuerzo a ello. Algunos grupos de maestros que integraron el Microcentro desde hace más de un año, no han superado esta etapa, lo cual ha originado una grave rutinización y la pérdida del sentido del ejercicio de reflexión.

Así se refieren los maestros al caso de un Microcentro del grado quinto de básica primaria:

“Nosotros llevamos dos años de Microcentro en el grado quinto, hicimos un curso en marzo del año pasado para luego trabajar con la Renovación Curricular. Poco a poco nos fuimos adaptando, hemos mejorado la forma de parcelar e integrar y este año la situación ha cambiado, con el año anterior de experiencia ha sido más fácil manejar el programa”.

Uno de los mayores equívocos en el cual han caído técnicos de los Centros Experimentales Pilotos, del Ministerio de Educación y los maestros, es concebir el Microcentro exclusivamente para tratar lo relacionado con la Renovación Curricular. Si sigue ganando espacio esta idea, no hay duda de la posibilidad del fracaso. Si el Microcentro se rutiniza en actividades menores, el maestro pierde la motivación para continuar. Es indispensable superar esa visión tan recortada y concebirlo como un auténtico espacio de reflexión pedagógica, donde los programas escolares son una de las innumerables temáticas que tienen que ver con la práctica del docente, pero no la única. Tiene que abordarse además temas relacionados con la formación y capacitación del maestro, la escuela, la cultura escolar, la pedagogía, la historia de la educación y la pedagogía en Colombia e incluso aspectos más relevantes de la misma Renovación Curricular como los fundamentos, los marcos teóricos, etc.

Otra dificultad en el desarrollo de los Microcentros la constituye la marcada dependencia de los maestros respecto a las agencias pedagógicas del Estado, ya sea el CEP o la Secretaría de Educación. Si dichas entidades no suministran materiales u orientadores, los Microcentros no despegan. Claro está que ello tiene que ver con la heteronomía de la práctica docente y la ausencia de una disciplina para asumirse como profesionales autónomos y pensantes.

Sobre lo anterior comentó el director del CEID, capítulo Huila:

“La principal dificultad en el trabajo de los Microcentros está íntimamente relacionada con las viejas tradiciones de las prácticas docentes que se constituyen en obstáculos ante las necesidades de cambio educativo. Conocemos de muchos maestros que son renuentes a ese cambio y prefieren mantener sus viejas costumbres y hábitos, apegados siempre a los programas diseñados. Otra dificultad está relacionada con el bajo nivel de formación de muchos educadores y su escaso interés por la investigación permanente”.

El éxito de los Microcentros entonces, no depende únicamente del Estado sino básicamente del cambio actitudinal del maestro que le permita entender que su capacitación debe surgir de sus necesidades e intereses y que la cualificación de la calidad de la educación depende mucho de él mismo. Así lograría su “responsabilidad social asumida” diferenciando “el derecho a condiciones de vida, del derecho a la cultura que le asiste a él y a sus alumnos y reconocer la importancia de cada uno de ellos sin

subordinar de antemano lo cultural a lo económico, como sucede actualmente, pues es el primer aspecto —el cultural— el que define su ser social y fundamenta su dignidad”¹⁰¹.

Ahora bien, otro objetivo de la estrategia de los Microcentros tiene que ver con el estímulo de proyectos pedagógicos o proyectos educativos. Este ha sido otro punto conflictivo por cuanto no existe claridad conceptual frente a ellos y se ha caído en equívocos tanto por parte de los maestros como de los técnicos de los Centros Experimentales Pilotos. La confusión ha sido tal, que ha llegado a confundirse Taller Pedagógico y Proyecto Pedagógico. Es importante precisar que el primero hace referencia a la metodología de reflexión colectiva en las sesiones del Microcentro y el segundo al derrotero del trabajo de investigación que mediará las actividades por lo menos durante un año lectivo.

Es evidente que los maestros no han tenido formación ni en la Escuela Normal ni en la Facultad de Educación que les posibilite el desarrollo de prácticas de investigación. Sin embargo, a “investigar se aprende investigando” y es indispensable dotar al maestro de elementos y herramientas metodológicas para adelantar sus proyectos. Los detractores de los Microcentros consideran que es absurdo exigirle al maestro que investigue y que es una utopía pensar en un maestro investigador. Sin embargo, hay que precisar muy claramente que no se debe pretender convertir a los maestros en investigadores educacionales, que los hay en los centros especializados y en las universidades, sino en investigadores sobre su quehacer, lo cual se expresa en lo que sucede diariamente en la cotidianidad de la escuela. Esto permite diferenciar taxativamente la investigación que realizan los docentes respecto de la que adelantan los especialistas formados para ello en Colombia en el exterior. Para dar luces al respecto es importante retomar la definición que se ha dado de la investigación docente: producción rigurosa y sistemática de conocimientos pedagógicos generados por docentes destinados a *analizar críticamente sus propias prácticas* para transformarlos hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje. Pero para obtener lo anterior los maestros tienen que asumirse como investigadores de sí mismos. Superar el estado de heteronomía que los afecta y conquistar la auténtica autonomía y el pensamiento crítico. Pero además de ello, como quedó dicho, es necesario brindar herramientas conceptuales y metodológicas al maestro. Respecto a las primeras es indispensable que los maestros se apropien, no mecánicamente, de lo que constituye un proyecto de investigación docente; cuáles son sus pasos y las técnicas que es necesario utilizar. Respecto a las segundas necesitan formación para el manejo de información científica en educación obteniendo adiestramiento en la elaboración de Resúmenes Analíticos en Educación RAE, bibliografías y estados de conocimiento sobre temáticas específicas. De esta forma podrán leer críticamente todo lo que la investigación educacional ha producido en materia de formación de maestros, historia de la educación y la pedagogía en Colombia, Renovación Curricular, evaluación y promoción automática, etc. Solamente así se garantizaría el éxito de los Microcentros como espacios de investigación docente.

Pero además de lo señalado anteriormente es urgente pensar en la capacitación de los capacitadores en dichos tópicos porque a medida que los maestros van generando proyectos requieren asesoría y seguimiento y es realmente muy difícil afirmar que en este momento los técnicos de los Centros Experimentales Pilotos están en capacidad (le brindarla. Por ello es necesario pensar en la realización de Seminarios-Talleres sobre diseño, evaluación y seguimiento de proyectos de investigación docente.

¹⁰¹ Rafael Flórez Ochoa. “El Futuro de los maestros: Inteligencia con dignidad”. Revista *Educación y Cultura*. No. ... Bogotá, CEID, 1986 p.52.

También sería necesario abordar lo relacionado con lo que ha sido la evolución de la investigación educacional en los últimos quince años. Es decir, cómo se han abordado los diferentes objetos de investigación y la innovación en metodologías, tales como la aplicación de la etnografía al análisis de fenómenos sobre la cultura escolar, el método sociológico y arqueológico en la investigación histórico-educativa y los enfoques participativos en la formación y capacitación de maestros. Sin estos prerrequisitos es difícil pensar en el éxito de la estrategia de capacitación por Microcentros.

Vale la pena para ilustrar lo planteado, referirse a un maestro que precisó de la siguiente forma la diferencia que existe entre Taller Pedagógico y Proyecto Educativo:

“Cuando se habla del taller pedagógico nos estamos refiriendo al trabajo que desarrolla un colectivo, tomando como base problemas de investigación educativa en este caso la metodología parte de un diagnóstico general de la experiencia tanto individual como colectiva, este diagnóstico aporta temas de investigación que el equipo de trabajo jerarquiza y posteriormente aborda su estudio en forma colectiva. Posteriormente se da un proceso de socialización de los temas investigados y se aplican a la experiencia en el aula o con el trabajo comunitario para finalmente observar sus resultados. Lo importante del taller está en la experiencia grupal y su relación directa con los problemas de la naturaleza y la sociedad.

Un proyecto cultural educativo es una estrategia que permite la formación integral de la personalidad, en este sentido se busca una relación estrecha entre las necesidades del medio y la escuela, buscando con ello la transformación permanente no sólo del medio sino también de la escuela. ¿Cómo lograrlo? Para ello se da una relación entre el proyecto cultural educativo y los talleres pedagógicos en la medida en que estos últimos van garantizando en forma práctica a través de la investigación, generar formas de organización comunitaria para el cambio educativo y transformación de la sociedad”.

Aspecto complementario de los anteriores tiene que ver con los materiales impresos y audiovisuales que deben apoyar el proceso de reflexión en los Microcentros. Basados en la observación y las entrevistas, se pudo percibir que éstos juegan un papel definitivo en el éxito de la metodología. Muchos docentes manifestaron su inconformidad con el Centro Experimental Piloto y la Secretaría de Educación pues ni siquiera los materiales completos sobre Renovación Curricular han llegado a la totalidad de los maestros. Por otra parte, los sonovisos y videos son demasiado escasos y su circulación por las escuelas es supremamente difícil. Sobre esto comentó un maestro:

“En nuestro Microcentro hemos tenido muchos problemas con los materiales. Durante este año por ejemplo, analizamos algunas conferencias pero no sabemos para dónde seguir ni cuáles otros materiales leer y discutir”.

Claro está que aparte de la deficiente producción y distribución de materiales para los Microcentros, ha faltado iniciativa por parte del maestro para buscar otras opciones. Valga el caso señalar la revista “Educación y Cultura”, que va llegando a su número 16 y otras publicaciones como la “Revista Colombiana de Educación”, la revista “Educación Hoy” no han sido vistas por los maestros como materiales de apoyo para su autocapacitación.

Para superar este obstáculo los 33 Centros Experimentales Pilotos deben pensar en un agresivo plan de producción y distribución de materiales o de lo contrario la anemia y la rutina afectarán en el futuro los Microcentros.

Otro de los equívocos que ha obstaculizado el normal desarrollo del Microcentro, es la visión que algunos maestros tienen sobre el proceso de evaluación. Muchos creen que consiste en llenar las planillas que exige el CEP. Así describió una maestra el proceso:

“Yo como coordinadora, voy al CEP a entregar las planillas en donde se informa y se evalúa lo que se hizo en las reuniones. En ellas señalamos los temas analizados y los resultados obtenidos”.

Es evidente que existe una visión demasiado formal y casi burocrática de la evaluación. Los maestros están acostumbrados a realizar evaluaciones cuantitativas del aprendizaje de sus alumnos y tienden a reproducirlas en la evaluación de los Microcentros. La planilla sería un aspecto totalmente secundario y lo fundamental tiene que ver con la rigurosidad de las reflexiones y el proceso de construcción de conocimientos sobre el oficio de la enseñanza.

Esto implica una evaluación formativa, es decir, por procesos. Para que los docentes puedan evaluar sus cambios es necesario que la evaluación se haga en forma permanente en dos sentidos: cambios en sus prácticas y cambios en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esta es una manera de garantizar que los conocimientos adquiridos en el Microcentro se reflejen en la cotidianidad de la escuela. En síntesis es el docente el protagonista de su propia capacitación y asume colectivamente el proceso de aprendizaje y evaluación. Estas características vivenciales conllevan el desarrollo de potencialidades poco exploradas por los docentes tales como las de observarse críticamente sus prácticas, realizar ejercicios de registro y establecer líneas interpretativas sobre las deficiencias detectadas en su diaria labor. Como se ve, la estrategia de Microcentros exige un permanente proceso de “devolución sistemática” porque no hay duda sobre su semejanza con la investigación-acción. Los Microcentros deben ser concebidos entonces “como parte de una política educacional que junto a otra serie de medidas de carácter institucional procuren crear condiciones favorables para que los propios actores del sistema escolar participen activamente en su mejoramiento y cambio”¹⁰².

3. Logros obtenidos

La presente evaluación al señalar los obstáculos y equívocos de los Microcentros, no puede dejar de lado la referencia a los logros que se han obtenido, que aunque son inferiores a los primeros es necesario destacar.

El primero sería la toma de conciencia del docente de dos aspectos atinentes a su formación permanente: la crisis de la capacitación tradicional y la posibilidad de la opción alternativa que constituyen los Microcentros y subyacente a esto la urgencia de participar en los cambios educativos y en el mejoramiento de la calidad de la educación, asumiéndose como protagonistas de primer orden en ese proceso de profundas transformaciones educativas y culturales.

Sobre ello comentó el director del CEID, Huila:

“No obstante las dificultades también se han obtenido logros con el trabajo de los Microcentros, uno de ellos ha sido el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas

¹⁰² Rodrigo Vera G. *Op. cit.* p. 58.

tradicionales. Otro el de establecer nuevas relaciones para abordar los problemas del saber y uno último una nueva forma de capacitación. En este último caso tenemos ya ejemplos de varios maestros que comienzan a elaborar pequeños proyectos de investigación educativa que están acordes con las necesidades del medio. Por ejemplo, conozco un grupo de maestros que vienen trabajando la historia de su municipio con una metodología participativa; otros trabajan en nuevas metodologías para el desarrollo de la actividad lúdica y artística, si bien estos casos se vienen dando, aún sopesan las dificultades, pero creo que si se logra una mejor comprensión de la función real del maestro, los Microcentros pueden aportar significativamente al desarrollo de un nuevo proyecto cultural”.

Otra maestra, coordinadora de un Microcentro de preescolar así habló de los logros:

“Yo creo que son más las cosas positivas que los obstáculos en la realización de los Microcentros. Entre los primeros están el poder unificar criterios, el de integrarnos, el de poder comunicar muchas cosas. De pronto una niña encuentra un documento en el periódico sobre la creatividad del niño, sobre el juego, entonces se presenta la oportunidad de llevar esos documentos al Microcentro, leerlos y sacar conclusiones que en un momento dado nos pueden servir. Para mí han sido mayores los logros, en ese sentido, quiero destacar lo relacionado con el trabajo en grupo. Se discute libremente y buscamos alternativas”.

Otro de los logros está ubicado en la recuperación de la escuela como espacio cultural de la comunidad. Algunos Microcentros que se han dedicado al área de Español han adelantado importantes proyectos de recuperación cultural. A no pocas sesiones han asistido padres de familia que han aportado sus tradiciones culturales en materia de coplas, leyendas, canciones y demás expresiones folclóricas.

También cabe destacar de la capacitación por Microcentros, que ésta se realiza en el sitio de trabajo del docente. No se le sustrae de su ambiente cotidiano y es el grupo de trabajo el que establece las reglas del juego. Ello posibilita, sin duda, el estímulo de la creatividad y la autonomía del educador. Si bien se han dado resistencias a esta metodología, los maestros que la han practicado ponen de relieve sus ventajas y sus perspectivas hacia el futuro. Así nos comentó un maestro su visión al respecto:

“Si los maestros no reflexionamos sobre lo que hacemos nos mecanizamos y no vamos a ser conscientes de los problemas y dificultades que hay que superar. Entonces el Microcentro se presenta como un recurso para detectar los puntos conflictivos y las posibilidades de transformación de la escuela”.

Podemos decir sintéticamente, que si bien el balance que arroja la presente evaluación no se inclina demasiado hacia los aspectos positivos, es posible pensar que si se solucionan los equívocos y se superan los múltiples obstáculos, los Microcentros podrían tener éxito a nivel regional y nacional. Esta alternativa autogestionada puede facilitar también el cambio de rol de los educadores y la construcción de proyectos pedagógicos alternativos.

IV. INTERPRETACION, CONCLUSIONES Y LINEAMIENTOS DE POLITICA

En este apartado se presentan las líneas de interpretación de la realidad encontrada en el proceso de observación y análisis de la capacitación a través de Microcentros. Si se

tiene en cuenta el carácter cualitativo del estudio, los capítulos anteriores constituyen la dimensión empírico-analítica que permite la de la hermenéutico-crítica y el establecimiento de líneas de política. Es decir el aporte del estudio se ubica en los aspectos conceptual-cualitativos y por otra parte el análisis de las perspectivas, respecto al objeto de investigación: los Microcentros.

Vista en su conjunto, la experiencia de los Microcentros en el departamento del Huila, se pueden señalar los siguientes puntos de interpretación y conclusión:

- La imagen del docente se concibe aún dentro de los arcaicos cánones del apostolado.
- La Renovación Curricular ha sido conocida muy parcial y superficialmente por el sector docente del Huila.
- La ausencia de reflexión sobre la cotidianidad escolar impide al maestro señalar sus deficiencias y la incidencia directa de su discurso pedagógico en el fracaso escolar.
- La excesiva rutinización y ritualización del ejercicio docente, le impide percibir la importancia de la reflexión y la formación pedagógica.
- El trabajo de los Microcentros se ha focalizado en los aspectos formales y menores de la Renovación Curricular tales como: parcelación, descuidándose el estudio y análisis de los fundamentos, los marcos teóricos y del debate que se ha dado en los últimos años por su orientación conductista y tecnologicista.
- La grupalización que conlleva la metodología del Microcentro, ha encontrado serias dificultades por la atomización secular del rol docente.
- La dimensión hermenéutica del trabajo de los Microcentros debe ser apoyada por el suministro de textos y material audiovisual y en vista de su carencia los Microcentros tienden a rutinizarse.
- Por el estímulo de la reflexión pedagógica y la investigación docente que pretenden impulsar los Microcentros, es indispensable la capacitación de los capacitadores en dichas prácticas y en el manejo de información científica en educación.
- Los equívocos conceptuales sobre el trabajo de capacitación por Microcentros han implicado una confusión entre taller pedagógico y proyecto educativo.
- Las agencias pedagógicas del Estado como Ministerio de Educación, Centros Experimentales Pilotos, Secretarías de Educación, etc., deben concebir los Microcentros no simplemente como metodología de capacitación sino como objeto de investigación y evaluación permanente.
- La inexistencia de estudios sobre el proceso de los Microcentros dificulta una conceptualización y debate sobre el estado actual de la formación en servicio de los maestros colombianos.
- Algunos maestros, directivos docentes y funcionarios expresan una visión muy administrativista de los Microcentros, que los lleva a concebirlos como espacios para llenar planillas.

- La recuperación de la autonomía del maestro es posible en el marco de proyectos pedagógicos y culturales autogestados por los educadores.
- Si bien es cierto que en el departamento del Huila los logros de los Microcentros han sido significativos, no puede afirmarse que hayan constituido éxito rotundo.
- La heteronomía del educador le imposibilita concebir en toda su dimensión la importancia del Microcentro como espacio de reflexión pedagógica y de generación de conocimiento sobre el oficio de la enseñanza.
- Dada la importancia de los Microcentros, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, capítulo Huila y la Facultad de Educación deben comprometerse a apoyarlos efectivamente para su correcta aplicación.
- Por los equívocos conceptuales, los maestros no han logrado precisar el papel del coordinador y el trabajo por proyectos como mediadores de la articulación capacitación-acción-crédito, que postula la política nacional de capacitación.
- La evaluación se evidencia como el punto más débil del trabajo de los Microcentros pues se concibe de una manera mecánica y tradicional.
- La capacitación de los capacitadores a nivel regional y nacional tiene que ser tarea inmediata si se quiere que no fracase la estrategia de los Microcentros.
- Para que los Microcentros se constituyan en verdadera alternativa de capacitación, deben ir acompañados de investigaciones rigurosas que permitan una conceptualización sobre perfeccionamiento docente.

Como se ve son demasiados los puntos que requieren reflexión en el futuro y muy amplia la tarea de investigación que es necesario emprender y que se ha aplazado durante casi cinco años. Claro está que la capacitación de maestros dispone de muy escasa bibliografía que de cuenta de su historia, de sus conflictos y en especial de la construcción de alternativas. Por ello el presente estudio debe ser visto como una aproximación inicial, que requiere nuevos y mayores esfuerzos. En capacitación al igual que en otros trascendentales aspectos educacionales, hay mucho por hacer y no se puede seguir aplazando su análisis crítico. Ahora bien, las recientes disposiciones sobre Promoción Automática y Evaluación deben ser estudiadas y analizadas críticamente en los Microcentros pues lo que está en juego es la socialización de nuestros niños lo cual requiere juiciosas reflexiones.

Es del caso señalar aquí las alternativas que postulaba una investigadora si nos decidimos a democratizar la escuela y la educación en Colombia:

- Formar maestros como pedagogos.
- Recuperar la reflexión y la discusión pedagógica.
- Desarrollar currículos donde se parta de la creatividad del maestro y de los niños, respetando sus procesos de desarrollo y sus experiencias de vida para generar procesos de apropiación de la cultura.

- Limitar el trabajo administrativo de los maestros, bajo la consideración de que estos aspectos no pueden ser un fin último de su trabajo.
- Estructurar estrategias de capacitación pedagógica de los maestros a través de los cuales se logre la apropiación del saber social que deben transmitir y la generación del saber pedagógico.
- Propiciar que la escuela primaria vuelva a ser motivo de discusión pública. Que su problemática no sea motivo de discusión cerrada en los círculos técnicos, sino que se comprenda que es algo que compete como hecho social a toda la sociedad.
- Transformar al maestro en participante activo de las investigaciones en educación.
- Comprender que para lograr un mejoramiento en la calidad de la escuela primaria, es imprescindible fomentar la investigación en las áreas de pedagogía y didáctica y además, que esta investigación debe estar en manos de los maestros, que son por derecho propio quienes generan el saber pedagógico.
- En razón de ello debe cambiarse de manera radical la formación de los docentes de la escuela de primaria para hacer de ellos intelectuales creadores de cultura¹⁰³.

Finalmente, para dar cabal cumplimiento a los objetivos planteados por el estudio se proponen las siguientes líneas de política que contemplan los aspectos de capacitación por Microcentros, en el marco de la reforma educativa en marcha:

- Es indispensable propiciar acciones interinstitucionales (CEP, Facultad de Educación, Escuela Normal, Movimiento Pedagógico, Asociaciones Profesionales de Docentes, SENA, CASD, etc.), con el fin de facilitar el ambiente para el logro de los objetivos de la reforma educativa y de los Microcentros como estrategia de capacitación.
- Es recomendable estimular la realización de Microcentros en todas las instituciones educativas, matizados por cursos presenciales de alta calidad, que estén articulados con la situación que viven cotidianamente los educadores y que propicien un ambiente de reflexión y acción transformadora.
- Los planes y programas de capacitación durante los próximos tres años deben contemplar como eje de su desarrollo la metodología del Microcentro. Esto implica que dicho proceso debe ir acompañado de investigaciones rigurosas que den cuenta de su evolución y sedimentación.
- Es necesario ver que el cambio de estrategias de capacitación no es controlable normativamente, sino debe ser visto como un proceso que conlleva el estímulo de nuevas prácticas educativas, en la búsqueda de la autonomía e identidad del maestro y de la elevación de la calidad de la educación.
- Los Microcentros como espacios de reflexión y experimentación pedagógica, deben ser vistos por fuera de concepciones administrativistas. Esto supone que las agencias pedagógicas del Estado deben apoyarlos logísticamente, pero darles autonomía conceptual y metodológica en su desarrollo.

¹⁰³ Aracely de Tezanos. *Escuela y Comunidad, un problema de sentido*. p. 28.

—La política nacional de capacitación debe estar apoyada por investigaciones que permitan analizar sus logros, dificultades y plantear cambios estratégicos.

V. Bibliografía

ARNOVE, Robert, "Políticas educativas durante el Frente Nacional", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 1. Bogotá, 1978.

BATALLAN, Graciela, *Los Procesos de interpretación de los Talleres de Investigación y Aprendizaje*, Bogotá, s. f.

CARO, Miguel Antonio, *El Código del educador*, Bogotá, 1978.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, *Para cerrar la brecha. Programas del Sector Educativo*. Bogotá, 1975.

DETEZANOS, Aracely, *Escuela y comunidad. Un problema de sentido*, Bogotá, CIUP, 1984.

—*Maestros artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá, UPN. 1987.

HERNANDEZ, Carlos Augusto. "La Reforma Curricular: Cientifismo y taylorización". En *Revista Educación y Cultura No. 2*. Bogotá, CEID, 1984.

LOPEZ MICHELSEN, Alfonso. *El Gobierno del Mandato Claro*. Tomo II. Imprenta Nacional, febrero 1976.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Política educativa nacional*, Serie del Educador, Nos. 5, 6, 7, 8 y 9.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo, "Estudios sociales sobre el maestro colombiano", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 4. Bogotá. 1979.

ZUBIETA, Leonor, "Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 10, Bogotá, 1982.

—*Las relaciones sociales escolares. Los Maestros y el Currículo*. Bogotá, CIUP, 1986.

—*La escuela inconclusa*. Plaza y Janés. Bogotá, 1987.

—*Los Maestros colombianos*. Plaza y Janés. Bogotá, 1987.

PEREZ CASTAÑO, Carmen Emilia. "Los fines de la educación: Principales estrategias". Memorias Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá, CEFP, 1987.

VASCO, Carlos Eduardo. "Conocimiento e interés". Anuario Científico. Universidad del Norte, Barranquilla, 1986.

"Conversación informal sobre la Reforma Curricular". *Revista Educación y Cultura Hoy*. Bogotá, CEFD, 1985.

VERA GIL, César. "Notas para un análisis de la Política Educativa de López Michelsen 1974-1978". *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, CIUP, 1986.

PARRA, Francisco. *Capacitación de los maestros*. Editorial Nueva América, Bogotá, 1989.

VERA GODOY, Rodrigo. "Talleres de educadores. Una línea de perfeccionamiento participativo". *Dialogando* No. 12. Santiago de Chile, 1986.

