

MAESTRO: SUJETO DE SABER Y PRÁCTICAS DE CUALIFICACIÓN

Alberto Martínez Boom^{*}
Maria del Pilar Unda Bernal^{**}

El agotamiento de las concepciones y prácticas de la “capacitación” de maestros

Las distintas investigaciones, trabajos y estudios sobre los más variados aspectos de la problemática educativa del país y de América Latina —trátase de políticas educativas, “calidad” de la educación, evaluación escolar, prácticas pedagógicas, historia de la educación y la pedagogía—, son contundentes en señalar que la formación de maestros es uno de los ejes centrales en la configuración de la problemática educativa y en todos ellos se concluye sobre la necesidad de un replanteamiento de fondo en este ámbito. Lo que se ha puesto en cuestión son tanto los procesos de formación inicial como las propuestas de formación continuada de los maestros.

Cerca de 350.000 maestros en ejercicio atienden en Colombia a más de 7 millones de niños y jóvenes, lo que constituye apenas una cifra que ejemplifica la magnitud del trabajo cultural que supone la focalización de esfuerzos en el ámbito de la cualificación de maestros. Esta requiere ser tratada como una prioridad en la agenda de las políticas educativas, pero más aún se hace urgente entrar a reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar el estatuto social y de saber del maestro en el mundo contemporáneo.

En esa dirección este trabajo quiere llamar la atención sobre el hecho de que, a no ser de manera muy tangencial, el problema del maestro, su formación y su ejercicio no se resuelve si restringimos la cuestión a proponer nuevos modelos o fórmulas que no hacen sino retocar y bordear la cuestión sin afectar sus fundamentos. Propuestas sobran; lo que se precisa es producir un viraje, una reconceptualización que ubique al maestro en una dimensión radicalmente distinta.

Desde mediados de la década del 80 se han venido formulando una serie de críticas, frente a la llamada “capacitación” de los maestros en ejercicio. El hecho de que los programas de capacitación no se muestren “eficaces” en introducir los cambios esperados en el sistema educativo y la incapacidad de transferir al aula los contenidos y métodos que han sido objeto de aprendizaje durante ellos, ha sido la preocupación central de esta crítica verificada a través de numerosas investigaciones. A partir de ello, los esfuerzos se han centrado por una parte, en identificar deficiencias y dificultades en los programas de capacitación, y por otra, en diseñar estrategias y modelos que permitan introducir los cambios considerados necesarios para su mejoramiento. Lo que se ha producido, en muchos casos, es un cambio de denominación y modificaciones muy puntuales en torno a algunas características de los programas. Se habla, entonces, de “perfeccionamiento”, “actualización”, “reciclaje”, pero la concepción se

* Profesor Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto RED-CEE.

** Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora Proyecto RED-CEE, este documento contó con los aportes del análisis y discusión de los miembros del equipo del proyecto Red-CEE: Clara Inés Chaparro, Héctor Espinosa y Olga Méndez.

mantiene casi intacta. En síntesis este tipo de críticas o de cuestionamientos han intentado perfeccionar o, en otros casos, adecuar el modelo pero han pasado por alto el eje central que atraviesa la comprensión misma de la capacitación.

Actualmente nos encontramos frente al agotamiento de la capacitación; por ello no se trataría simplemente de “enderezar” prácticas equivocadas; lo que está en cuestión son las concepciones que la sustentan. Desde la perspectiva de la capacitación se concibe al maestro ya sea como mediador, instrumento, facilitador, administrador de procesos (caso de la Misión Pedagógica Alemana en Colombia), o de modelos curriculares (tecnología instruccional), facilitador de aprendizajes (con la flexibilización del currículo), mediador desde el texto escolar y recientemente como “pug & play” de la tecnología informacional. En ninguno de estos casos se ha pensado al maestro como *sujeto* activo que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética, la estética. En fin, como *sujeto de saber*. De lo que se trata es de producir una ubicación diferente del maestro que lo coloque en un diagrama de fuerzas en el cual su función supere y trascienda la condición de operario a la que ha sido reducido.

Una rápida reseña histórica es indispensable para localizar el lugar desde donde procede nuestro examen. A partir del cual es posible identificar desde qué políticas o desde qué definiciones es ubicado el maestro en relación con lo que sabe y lo que hace.

El modelo de la capacitación que en América Latina se inicia a partir de la década del 60, se inscribe en la estrategia de la formación del recurso humano como factor fundamental de impulso al desarrollo. El desarrollo, sustentado desde la hegemonía de las prácticas económicas y de planificación, coloca nuevamente en el campo de visibilidad al hombre, pero esta vez como recurso y factor de desarrollo. Recurso en tanto componente del desarrollo susceptible de explotación y *factor* en tanto que participa e interviene en el mismo. Y es en esa medida que el nexo desarrollo-educación se cumple, no precisamente desde el proyecto de una educación intelectual que sirva de soporte a la cultura, sino en la perspectiva restrictiva de la educación básica o mínima (de ampliación de la cobertura y, en general, de la escolarización de la población) y de la capacitación (en orden a la calificación de la mano de obra y la especialización de diferentes actividades de la vida productiva). Es decir, es el privilegio concedido por la estrategia del desarrollo al hombre en tanto factor y recurso colocando, a su vez, en primer plano la enseñanza y la capacitación como los dos elementos nodales sobre los que descansa todo proceso planificado.

En el caso particular de la escuela y de los maestros, la capacitación fue entendida como el conjunto de acciones encaminadas a mejorar la labor educativa de los docentes en términos de dotarlos de unas habilidades y destrezas para mejorar su oficio en aspectos y metodologías muy puntuales de su quehacer.

Una nueva estrategia del desarrollo empieza a tomar forma. De hecho, a partir de los 80 se opera un proceso de redefinición del modelo de desarrollo que se había impulsado en las tres décadas anteriores sustentado en las teorías del capital humano, de la intervención estatal, de la sustitución de importaciones y en el sobredimensionamiento del papel de la educación en la formación del recurso humano. Sobre este último aspecto, que nos interesa destacar, la estrategia comenzó a redefinirse en orden a colocar nuevas prioridades frente a la relación educación -economía que permitieran corregir lo que se denominó “ajustes” de la función del Estado con respecto a la educación. Distintos estudios intentaron mostrar que no eran tan evidentes las relaciones costo -beneficio, educación-movilidad social. Por estas razones la educación perdió importancia en tanto

ya no se le consideró piedra angular del desarrollo y, por lo tanto, pasó a un segundo plano en la agenda internacional.

Se opera un cambio del modelo de desarrollo al modelo informativo recomponiendo el papel de la educación en este tránsito. Por ello, en la década de los 90 la educación adquiere nuevamente una dimensión estratégica. Se intenta ligarla ya no a la formación del recurso humano, a la capacitación de la fuerza de trabajo, sino a los desarrollos tecnológicos, a los medios masivos de comunicación y a la revolución de la información, con el objetivo de garantizar el crecimiento sostenido de la producción a partir de acumular capital humano suficiente que permita entrar en condiciones de ventajas competitivas en el mercado internacional. No en vano se reconoce hoy la preponderancia del conocimiento en un mundo en el que las materias primas, los recursos naturales, la fuerza de trabajo e, incluso, el capital empiezan a perder importancia como factores de riqueza de las naciones. En razón de ello la educación hoy está conectada, básicamente, con los procesos de producción y construcción de conocimientos.

Con ello se abre un campo conflictivo que permite vislumbrar, por lo menos, dos perspectivas, sobre el papel del maestro en la relación educación - conocimiento. Una de ellas sitúa la educación en el terreno de la "performatividad", de la búsqueda de la eficacia y la eficiencia del sistema pero esta vez en relación con el conocimiento, donde el criterio de operatividad es tecnológico. La pregunta pertinente no es, entonces, si el conocimiento es verdadero o justo sino qué tanto sirve al sistema. La otra, sitúa la enseñanza en la perspectiva de la generación de formas diversas de pensamiento abierta a los juegos del lenguaje. Es decir, partiendo de reconocer la importancia del conocimiento y de las nuevas tecnologías en la actualidad, se rehúsa a una nueva instrumentalización del maestro.

Desde la perspectiva de la performatividad se desplaza nuevamente al maestro pero ahora inscrito en una lógica que intenta pensar de qué manera interviene en los procesos de construcción y acumulación de conocimientos. Tanto los programas de formación inicial como los distintos programas de capacitación adelantan esfuerzos para colocar al maestro a tono con el desarrollo tecnológico, la revolución de la información, los medios de comunicación. Se establecen criterios de logro, criterios de calidad que continúan atando al maestro al cumplimiento de determinados fines, siempre sobre el entendido de que el maestro requiere procesos remediales o de ajuste.

Lo que se privilegia con este modelo es el papel de los enunciados performativos en la enseñanza, es decir, que el enunciado cumpla un efecto inmediato sobre el referente de manera tal que los contenidos y las formas de enseñanza no tengan posibilidad de discusión, de crítica, de interrogación.

De una u otra manera se insiste en que los maestros continúen siendo pensados con arreglo a condiciones externas, sean éstas los logros de aprendizaje, las demandas y fluctuaciones del mercado, el modelo curricular y ahora las nuevas tecnologías y el conocimiento. En fin, un sujeto pasivo apéndice de un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber. Se reafirma así la tendencia que venía de tiempo atrás, generándose un nuevo impulso que refuerza la pérdida de la autonomía del maestro.

En ese sentido pensamos que algunas vertientes del constructivismo se apoyan en la vertiente performativa que conecta la educación y el conocimiento en el orden más pragmático, cuyo fin es aumentar la competitividad. Se insiste en la capacitación del maestro con arreglo a unos fines de los cuales no se escapan actualmente muchos de los llamados proyectos de "innovación".

Un maestro formado en función de las necesidades laborales, o de los llamados indicadores de calidad, “pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser ciudadano del mundo”. De otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad civil como factores de democracia y afirmación cultural¹.

La capacitación como concepción y como práctica ha tenido las siguientes consecuencias sobre la enseñanza y sobre el quehacer del maestro:

1. Implica una definición previa de los saberes que la sociedad requiere y que la institución escolar debe transmitir, con lo cual solo se toma en cuenta lo que la sociedad demanda de ellos, produciéndose así una descomplejización del saber que consistiría en una reducción de los contenidos y de su relación compleja para dirigirse a los aprendizajes mínimos definidos en el modelo curricular. Es la “demanda social”, o lo que algunos denominan “transmisión de contenidos socialmente significativos” lo que determina cuáles son los contenidos de enseñanza que el maestro debe trabajar

2. Supone que hay unas personas “incapaces” o incompetentes para entenderse con los saberes, para seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión. Sobre este supuesto el trabajo de la capacitación sería “volverlos capaces no para pensar los saberes en su complejidad, sino para aplicarlos y volverlos operativos en ambientes determinados, con lo cual se establece un mecanismo de control sobre el maestro que limita y circunscribe su práctica.

3. La capacitación introduce un conjunto uniforme de procedimientos que garantizarían la homogeneización de la enseñanza, es decir, un modelo técnicamente elaborado con el objeto de que el maestro “tecnifique” su práctica.

4. Las concepciones y las prácticas de capacitación se fundamentan en una sospecha sobre el maestro, por lo cual se promueve el uso de textos y materiales didácticos que convierten en un mediador para favorecer el acceso a la información ya curricularizada, generando aprendizajes textuales y dificultades para abordar problemáticas que corresponden a diferentes tiempos y lugares llegando, con la novísima denominación de “facilitador de aprendizajes”, a matizarse dicha sospecha.

En últimas, se trata de todo un andamiaje cuyo propósito central consiste en el *entrenamiento e instrucción* de los maestros con arreglo a un fin: optimizar el rendimiento y la eficacia que en síntesis va a definir el mejoramiento de “la calidad”.

Cualificación de maestros: objeto del saber pedagógico

Recientemente se ha producido un desplazamiento de esta crítica hacia posiciones que señalan el agotamiento definitivo de la capacitación dirigiendo todo el cuestionamiento a la fundamentación del modelo, sus concepciones y prácticas.

En este campo de conflicto surgen modos diferentes de entender la relación maestro - educación, maestro - enseñanza, maestro - escuela. Bajo el reconocimiento de que se han operado una serie de cambios que caracterizan la actualidad, cambios en el orden del saber, del poder, de las relaciones entre los países, de la importancia de las nuevas tecnologías, se hace necesario pensar al maestro más allá de los aprendizajes

¹ Olga L. Zuluaga, A. Echeverry, A. Martínez, S. Restrepo y H. Quiceno. *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria*. En: Educación y Cultura. Bogotá: Ceid Fecode, 14, 1988, p.9.

significativos, o de considerarlo como mediador entre textos y alumnos e, incluso, como variable objeto de mejoramiento o intervención.

Desde nuestro punto de vista no se trata ni de la relación enseñanza - aprendizaje definida en términos de logro como tampoco de la relación aprendizaje - enseñanza puesto que nos preguntamos ¿quién establece el carácter significativo de los aprendizajes, o qué significa necesidades básicas de aprendizaje? ¿Serán aprendizajes para la subsistencia que en últimas no son sino otra forma de nombrar los aprendizajes “mínimos”?

Con el Movimiento Pedagógico se abrieron en Colombia otras maneras de pensar al maestro. Se trataba de ir más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida, la urgencia de integrarse a la burocracia educativa y ganarse un salario a cambio de instruir.

Precisamente el Movimiento Pedagógico generó un conjunto de interrogantes sobre el estatuto del maestro, su condición de intelectual, su relación con la escuela, el vínculo con el saber pedagógico, con las disciplinas y saberes que enseña, y su condición de hombre público, de ciudadano. Se ha desplegado así un conjunto de experiencias y proyectos con intencionalidades y modalidades distintas.

Actualmente existen experiencias muy valiosas que empiezan a abrirse a procesos de experimentación, problematización e interrogación en la medida en que no se limitan a transmitir conocimientos ya elaborados sino que generan nuevas experiencias que es necesario conocer y analizar.

Hoy, la Ley General de Educación al hacer referencia de manera muy lateral a la formación y cualificación de los maestros en Colombia, abre un campo de posibilidades que permite el despliegue de iniciativas desde los núcleos de maestros y desde las instituciones formadoras de maestros, sean éstas Facultades de Educación o Normales.

Si bien la cualificación de maestros aún no ha sido trabajada como un objeto significativo dentro del campo de saber pedagógico, hoy se requiere afianzar esfuerzos que se están dando, también, en otras latitudes para pensar la cualificación ligada a la formación inicial pero desde otras perspectivas².

Ello supone un trabajo de problematización específico, en torno al cual se construyen conceptos, que entendemos siempre en devenir, así como la constitución de una comunidad de saber. Al efecto proponemos trabajar la categoría *cualificación de maestros* en una perspectiva que entienda la formación continuada más allá de la visión estrecha que la ha reducido a herramientas o serie de actividades que se realizan para la implementación de una determinada política educativa; o simplemente un conjunto de estrategias destinadas a mejorar lo ya existente, excluyendo toda posibilidad de transformación.

En este contexto, la problemática de la formación inicial de maestros y del consiguiente proceso de cualificación en ejercicio requiere ser situada en un terreno diferente. Por una parte, ya no es posible seguir pensando la educación de los maestros en ejercicio como una serie de acciones remediales y de carácter residual, terreno en el que se habían mantenido las prácticas de “capacitación”.

² Verónica Edwards. *Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*, Santiago de Chile: PIIE - ICI, 1992.

Del mismo modo los procesos de cualificación de maestros en ejercicio, que algunos denominan educación continuada o perfeccionamiento docente, no pueden ser entendidos en términos de remediar las dificultades generadas por una formación inicial deficiente o de complementar periódica e intermitentemente una formación inicial dilatada³.

Se ha planteado una separación entre formación inicial y formación continuada dado que desde distintas tendencias dichas relaciones pueden pensarse como de sustitución o máximo de complementación. Así el maestro que sale de las Facultades de Educación y de las Normales bajo el supuesto de que ya ha completado su formación tiene acceso a los programas de capacitación sólo cuando “entra en ejercicio”. Se supone que es en el momento en que se vincula al sistema laboral cuando el maestro requiere actualizarse, capacitarse o “reciclarse”, con lo cual se produce una interrupción entre la formación inicial y la educación continuada.

En este sentido se hace mi deslinde total entre los contenidos, las formas y las prácticas de formación inicial diferenciadas de las acciones y esfuerzos para el mejoramiento de su oficio, llámense actualización, perfeccionamiento, capacitación o reciclaje. De manera contradictoria lo que ocurre es la reproducción y el reciclaje mediante cursos que tienen características similares a las de los programas de formación inicial, los cuales se realizan al margen de la práctica pedagógica y separan al maestro de los procesos complejos de su quehacer. Subyace una visión de maestro como *sujeto de oficio* en la que subsiste la idea de que los conocimientos teóricos pueden aplicarse en el momento en que entra “en servicio”.

Desde esta perspectiva, entre la formación inicial y la formación continuada no existe vínculo o articulación alguna, siendo concebidas cada una de ellas como acciones terminales. Adicionalmente atan al maestro al cumplimiento de metas y objetivos tales como los criterios de logro, criterios de calidad acentuando la pérdida por parte del maestro de la inteligencia, sobre todo, el proceso de la enseñanza como acontecimiento cultural y de saber.

La “cualificación de maestros” se entiende, entonces, como la materialización del vínculo que podría establecerse entre la formación inicial y la formación continuada. Nosotros preferimos hablar de devenir: no es en el momento en que “entra en ejercicio” cuando un maestro comienza a cualificarse. Se trata más bien de un proceso que incluye la denominada “formación inicial”, que comienza desde el momento en que alguien decide ser maestro, que se continúa con la puesta en ejercicio a lo largo del cual se producen múltiples desplazamientos y que no se interrumpe por la obtención de un título.

Más que una interrupción, se trataría de un proceso si al maestro se le ha formado en una perspectiva de cualificación permanente. Para ello, se requiere que el maestro sea pensado como sujeto de saber; de lo contrario, se desconecta una cosa de la otra. La cualificación tendría que ver más con un concepto de “no cesa” que impide lo terminal. El hecho pedagógico, la enseñanza es un ejercicio que no cesa. No es para responder nada, se embarca siempre en nuevas preguntas. En eso consiste la creación.

“Cualificación de maestros” se refiere, entonces, a la puesta en marcha de procesos en los que participen maestros, que a través de distintos tipos de proyectos —

³ Al efecto Huberman señala que “la importancia que se le atribuye a la formación continua es de tal carácter que se tiende a que ésta tome a su cargo una parte de la formación en lugar de que aporte complementos periódicos a una dilatada formación inicial”.

investigación, innovación, experimentación, escritura, proyector alternativos— se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura. La condición fundamental de la cualificación, desde esta perspectiva, es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándolo ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que le plantea el ejercicio de la enseñanza. Así la cualificación articula y pone en correspondencia al maestro con los desarrollos del pensamiento pedagógico contemporáneo, de tal manera que se propician procesos de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas que necesariamente lo afectan.

Afectar desde su fundamentación la formación inicial de maestros y la cualificación en ejercicio es tarea que se impone en la actualidad como requisito básico para generar procesos de transformación y puesta en escena del papel del maestro en el proceso educativo.

Señalemos de entrada que se requiere un trabajo articulado para generar la construcción de un campo de saber que materialice el vínculo entre la formación inicial y la formación continuada.

El maestro como sujeto de saber⁴

Empecemos por reconocer que el maestro es el portador del saber pedagógico. Este saber está constituido por un conjunto amplio de nociones, conceptos, categorías, métodos, que históricamente se han ido configurando. En el saber pedagógico se localizan distintos niveles o umbrales que irían desde los más sistematizados y estructurados (conceptos, nociones, teorías) que sería el campo propio de la pedagogía como disciplina, hasta otros más abiertos que están en permanente intercambio con otras prácticas. Ese saber se constituye en el ejercicio de prácticas pedagógicas que se realizan en la institución educativa en relación con los conocimientos y con el campo amplio de la cultura.

Es en la enseñanza donde los conocimientos científicos se transforman en saberes en virtud de la intermediación de la cultura y de los procesos de apropiación y adecuación trazados por las distintas demandas que se le hacen a la institución escolar y al maestro en particular.

De modo que el maestro pone en juego en la enseñanza relaciones con el saber, tanto el saber que enseña como el saber pedagógico, sea que lo haga explícito o no. Por lo general se ha querido mirar el trabajo del maestro sólo en los momentos en que “aplica”, “pone en práctica” o “utiliza” técnicas y métodos que le definirían el “cómo enseña”, es decir, el oficio metodológico, despojándolo de toda la complejidad del pensamiento pedagógico: los contenidos que enseña, los fines de la educación, los contextos en que realiza su práctica, con qué sujetos, etc... Por lo general estos recortes que se hacen de los aportes del pensamiento pedagógico se realizan vía políticas educativas que intentan descomplejizar el trabajo del maestro para convertirlo simplemente en un operario o, máximo, un facilitador de aprendizajes. Con ello se divide el trabajo en educación —unos piensan y otros aplican— con lo cual se descomplejiza y se restringe el trabajo del maestro.

⁴ La noción maestro sujeto de saber ha sido retomada de trabajo y elaboración del profesor Alberto Echeverry.

Entender al maestro como sujeto de saber es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica.

De esta manera el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo.

Desde esta perspectiva no se busca que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento previamente establecido, lo cual nos mantendría entre otras cosas en el terreno de las prácticas transmisionistas. Se trata, por el contrario, de entender que nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas, no dogmáticas.

En la actualidad, reconociendo que existen diferentes desarrollos tecnológicos y haciendo uso de ellos, se trata de establecer nuevas conexiones en donde la pedagogía cumple más bien un papel interrogativo, de búsqueda, de problematización y de distanciamiento crítico; un papel que tiene que ver con el conocimiento pero también con la estética, la lengua materna, el juego, las dimensiones ética y política de la cultura y el pensamiento.

Red de Cualificación de Maestros

Las consideraciones anteriores nos han llevado a una propuesta que hemos denominado Red de Cualificación de Maestro.

Entendemos la Red como conexiones, intercambios, creación de distintas formas de encuentro donde se privilegia la circulación de los saberes y de las prácticas de los maestros. Se trata de producir otro diagrama de fuerzas, fuerzas transversales, otras formas de relación que tienen en común el no instalarse en una conexión vertical frente a un saber acabado y dogmático; son más bien experimentaciones, búsquedas, problematizaciones. Esta es la primera característica de la Red: la centralidad de los saberes y prácticas de los maestros.

La Red está constituida, en teoría, por todo profesor o institución de educación básica que tenga un trabajo a partir del cual establece posibilidades de intercambio con otros maestros.

Con ello, se pretende contribuir a problematizar y poner en comunicación distintos proyectos pedagógicos, teniendo como perspectiva que se renueve la imagen del maestro en el sentido de que se piense a sí mismo y se cualifique en ese proceso. La Red permite la confluencia de múltiples experiencias de innovación, experimentación, investigación, y a la vez genera nuevas posibilidades: el encuentro de saberes. la posibilidad de otras significaciones y juegos de lenguaje. La Red propiciaría la puesta al día de las novedades intelectuales, tanto en el orden del conocimiento producto de la investigación, como en el del saber pedagógico, de tal manera que se posibiliten focos participativos para la consideración y replanteo de la problemática pedagógica en diferentes modalidades, temáticas y niveles educativos.

Así, el maestro se instala en un campo complejo que le posibilita establecer nuevas conexiones, someter a debate y a problematización su saber y generar experimentaciones que le permitan articular nuevas formas del pensamiento.

Por otra parte, el proyecto quiere llegar a las distintas regiones del país pero desde una perspectiva de la autonomía regional, su segunda característica. No se trata de un modelo que se piensa desde el centro para ser “aplicado” en distintos lugares. El trabajo de constitución de redes parte de reconocer la existencia de diferentes regiones culturales en el país y desde la perspectiva de la *autonomía regional* intenta apoyar y generar procesos en torno a la cualificación de maestros. Se pretende con esto involucrar las dinámicas y formas organizativas regionales en la constitución de cada uno de los nodos.

Lo que presentamos es una propuesta que adquiere una dinámica y unas características propias en cada una de las regiones. Para ello, se considera que un frente de trabajo de la Red es la creación de redes de intercambio entre instituciones y programas que actualmente realizan acciones de cualificación, sean éstas Facultades de Educación, Secretarías de Educación, Juntas de Educación, ONGs, Organizaciones de Maestros, etc.

Se espera constituir instancias regionales (Nodos) de identificación de experiencias, de intercambio de información, apoyo y realización de los encuentros que se requieran para dinamizar la Red.

Se trata de fortalecer las posibilidades de un Movimiento Pedagógico con capacidad de replantear el rol del maestro y de la escuela en nuestro país. En ese sentido el Movimiento Pedagógico es la relación de grupos de maestros que dirigen su acción coordinadamente, esta acción coordinada perfila la constitución del maestro colectivo, que no elimina sino que potencia los procesos de subjetivación de cada uno de ellos. El maestro, sin salirse de su espacio vital, interroga, renueva, potencia y construye nuevas propuestas y prácticas.

Proyecto RED-CEE de la UPN

En el segundo semestre de 1994 se dio inicio al Proyecto RED-CEE de Cualificación de Educadores en Ejercicio, tarea en la cual están comprometidos la UPN a través de un equipo de investigación y el DNP mediante el apoyo financiero del trabajo. El proyecto tiene a la base la investigación, la identificación y experimentación de propuestas, la realización de eventos locales, nacionales e internacionales, todo orientado hacia la creación y consolidación de la Red.

A la fecha, el Proyecto ha consolidado 4 líneas de trabajo definidas en torno a:

1. Identificación, análisis y descripción de las tendencias de cualificación de maestros en 5 países: España, Chile, Brasil, México y Colombia.
2. Diseño, montaje y puesta en marcha de la Base de Datos del Proyecto que agrupa los registros correspondientes a proyectos de maestros, instituciones y ONGs, proyectos de la UPN y experiencias de España, Chile, Brasil y México.
3. Constitución de las redes pedagógicas del Caribe (Magdalena, Cesar, Córdoba, Atlántico y Bolívar), del Suroccidente Colombiano (Nariño, Cauca, Putumayo y Caquetá) y de Antioquia. En perspectiva se tiene la constitución de Redes Pedagógicas en el Valle del Cauca, casanare y el Distrito Capital.

4. Organización de un programa de difusión que incluye: Revista Nodos y Nudos (el primer número ya está en circulación), boletines informativos de las redes y videos y programas en la cadena de TV educativa.

Inicialmente se prevé que en cada una de las regiones se pueden realizar acciones tendientes a:

a) Identificar aquellos maestros que adelantan trabajos en relación con las prácticas pedagógicas. Con la información de los distintos proyectos se procederá al montaje de bases de datos que permitan reconocer y acceder a diversas experiencias de otros maestros en torno a problemáticas y ámbitos similares.

b) Consolidación de centros de información que posibiliten que el maestro pueda acceder y hacer uso de la información, sin mediaciones innecesarias, lo que propicia una cultura documental de los maestros.

c) Creación de centros de apoyo en las regiones: la propuesta central es la constitución de redes de comunicación y apoyo entre maestros, ello supone apoyo a trabajos que signifiquen una búsqueda por parte de los mismos, proyectos de aula, proyectos institucionales, de innovación y experimentación en marcha, generación de nuevos proyectos, análisis y elaboración de propuestas a nivel de políticas de cualificación. En torno a ello se trabajan otros frentes de la Red: conexiones entre investigación educativa y experiencias de maestros para generar procesos de producción de novedades intelectuales e innovaciones pedagógicas.

d) Realización de encuentros - talleres con maestros pertenecientes a los cinco nodos de la red, de tal manera que se favorezcan procesos de escritura, documentación e investigación.

e) Adelantar trabajos de maestros en red que proponen políticas a nivel local, manejo de la inversión e incidencia en las políticas educativas regionales y nacionales.

Hasta el momento, uno de los aspectos más significativos que ha logrado precisar y delimitar el proyecto RED-CEE respecto de la función que ha cumplido la capacitación de maestros en los últimos 30 años en Colombia ha sido la poca efectividad en producir los cambios esperados en el ejercicio de la práctica pedagógica y en impactar la situación educativa en nuestro país. Las consecuencias de la capacitación sobre el quehacer del maestro a lo sumo han consistido en su entrenamiento e instrucción con arreglo a un fin manteniéndolo atado a formalismos que lo sujetan a unas técnicas y metodologías estrechas que le han impedido situarse en la complejidad del conocimiento y la cultura. Adicionalmente, se han evidenciado las falencias en los procesos de formación inicial y su casi nula articulación con la formación continuada, razón por la cual esta última se ha mantenido en el plano de lo remedial y de lo residual.

Hasta hoy ha surgido un conjunto de propuestas y fórmulas que no trascienden el mero operativo impidiendo producir un viraje y una reconceptualización que ubique la formación tanto inicial como continuada en una dimensión distinta.

Desde el punto de vista del proyecto se trata de generar nuevas conexiones que posibiliten pensar al maestro en unas relaciones diferentes. En ese sentido la investigación ha avanzado en dotarse de un cuerpo conceptual que permita la formulación de diversas estrategias en orden a ir configurando un proceso sistemático, gradual y cada

vez más complejo en donde el maestro se piensa a sí mismo, piensa su práctica y empieza a producir nuevas conexiones

El proyecto posibilita apoyos, mecanismos, información y genera encuentros, de tal manera que gradualmente el maestro comienza a reflexionar sobre su práctica, la documenta, se pone en contacto con otros, la somete a debate en el encuentro con otros, se afirma como sujeto de saber de tal manera que pueda ir constituyendo comunidades de saber pedagógico.

Lo que se pone en relación con este nuevo diagrama es el maestro como sujeto individual y el maestro como sujeto colectivo.

En este orden de ideas el proyecto ha avanzado en la formulación de categorías conceptuales que tienen implicaciones prácticas sobre el trabajo del maestro: campo de saber pedagógico, maestro como sujeto de saber, cualificación de educadores en ejercicio como objeto del campo de saber pedagógico, red de cualificación de maestros.

Este corpus conceptual, traducido en estrategias específicas, se propone en un tiempo relativamente prolongado producir efectos significativos en las maneras como los maestros se relacionan con la escuela, con la sociedad, con el saber, con la ciudad, en fin con la cultura.

