

# **PEDAGOGIA**



## LA FORMACION CONTINUA DE MAESTROS: OTROS MODOS DE CONCEBIRLA<sup>160</sup>

*Patricia Calonje Daly<sup>161</sup>*

### *1. La dificultad y la complejidad de los retos que plantea la formación docente en el país*

La dificultad y complejidad de los problemas que plantea la formación docente en el país obligan a quienes son sus protagonistas más notables a asumir retos de gran envergadura. En efecto, tanto los maestros como las instituciones encargadas de su formación han de involucrarse en un proceso que implique la transformación radical de las concepciones educativas, pedagógicas, del modelo de escuela y de formación que las encarna. Un proceso así caracterizado no puede omitir la reflexión acerca del carácter de las instituciones que tienen bajo su responsabilidad la formación del maestro, entre muchas dimensiones posibles.

Un desafío como este ha de reconocer la existencia al menos de tres grandes restricciones que inciden en la manera como los problemas vayan a ser asumidos. La primera de ellas tiene que ver con la situación real del país: las soluciones que hayan de plantearse deben reconocer adecuadamente el tipo de problemas que han de ser tratados con prioridad, para que, de esa manera, las respuestas que se den apunten a temas claves y urgentes. La segunda de ellas proviene de las exigencias de la escena social internacional en el marco de la globalización y de la competitividad. Por último, este proceso de reflexión ha de considerar la necesidad que tiene Colombia de consolidar una estructura científica y tecnológica, vinculada intrínsecamente a su desarrollo social y económico, cada vez más dominado por demandas de orden supranacional y la constitución de las condiciones y bases que propician un clima favorable a la formación de una actitud científica y de civilidad.

Las transformaciones que devengan de este proceso han de ser una manifestación nítida de una voluntad social por establecer relaciones distintas entre los ciudadanos que, a su turno, cambien radicalmente sus formas de asumir la vida cotidiana. Comprender la envergadura de estos problemas, que afectan profundamente la educación y la escuela, es reconocer la urgencia de crear, consolidar prácticas que sean la expresión de un cambio en el modo de relacionarnos, de construir formas de cooperación y de convivencia genuinas, de delimitar problemas y cuestionamientos sobre la manera como asumimos en tanto ciudadanos nuestro quehacer, nuestra cotidianidad, nuestros deseos y experiencias.

Para poder hacer frente a estos desafíos —cuya iniciativa recae, sin duda en las instituciones formadoras de maestros— conviene ineluctablemente hacer un análisis pormenorizado de las concepciones vigentes en la formación de maestros y adoptar una

---

<sup>160</sup> Este documento fue presentado como ponencia en el Encuentro Nacional de Facultades de Educación, convocado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, "ASCOFADE", y realizado en Chinchiná (Caldas) los días 18 y 19 de abril de 1997.

<sup>161</sup> Profesora Titular, Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

actitud que permita construir y poner en práctica experiencias alternativas y asumir nuevos paradigmas educativos y pedagógicos.

La asunción de estos retos, precisamente para considerar su validez y pertinencia lleva al análisis de las concepciones que sustentan el campo de la formación docente, la valoración de las propuestas ya realizadas o de las que se están adelantando y la creación de otras experiencias alternativas. En este contexto corresponde prioritariamente a las instituciones formadoras de maestros y a todos aquellos que trabajan en el campo educativo, emprender un análisis de la especificidad de su quehacer, valorar su incidencia en la formación docente y en la transformación de la escuela, mediante la reflexión del significado de sus propuestas y de su contribución real a la generación de conocimiento. Estos y otros temas han de constituirse en ejes de sus reflexiones para así llevar a cabo las necesarias rupturas, con prácticas que han demostrado su agotamiento en el campo de la formación docente<sup>162</sup>.

La posibilidad de que los maestros y las instituciones educativas puedan tener una injerencia significativa en los problemas educativos y sociales de la región, del país y una mayor apertura e integración entre sí y con otras instituciones y grupos de la sociedad civil, pasa por la aprehensión y adopción de nuevos paradigmas; la legitimación de formas, procedimientos pedagógicos que se salen de los modelos tradicionales y la construcción de nuevos escenarios en donde las certezas y los dogmas no tengan cabida. En ese contexto, cobra también importancia el análisis de los efectos y consecuencias que en la vida de maestros e instituciones educativas pueden llegar a tener las decisiones, movimientos, desplazamientos suscitados en torno al trabajo de conceptualización y reconceptualización propuesto. Podrá sopesarse además el valor de estas prácticas en la construcción de nuevos horizontes socio-culturales para la educación, la pedagogía en el país y la constitución y fortalecimiento de actitudes, hábitos y competencias que cultiven el análisis permanente de problemas significativos para este campo.

El sentido de este trabajo no es otro que construir argumentos para que se puedan optar nuevas prácticas en la formación de maestros, teniendo claridad en torno a las implicaciones de su exclusión o su incorporación, para poder asumir, de esta manera, una perspectiva distinta en la reflexión y resolución de los problemas que la afectan. Vistas las cosas de esta forma, los retos son difíciles y complejos, precisamente porque para hacerles frente hay que estar en disposición de interrogar el significado que tienen distintas propuestas sobre la formación docente, relacionándolas con los con-textos sociales donde surgen. Este enfoque representa la posibilidad de atreverse a reflexionar sobre las maneras como se concibe el quehacer del maestro, su cualificación, sus relaciones con el conocimiento y sus modos de construcción, el enseñar, el aprender y las formas que adopta la relación pedagógica.

Para reflexionar sobre la transformación de la formación docente y en particular, sobre la reflexión continua, es necesario situarse en un plano singular de análisis, para valorar las distintas concepciones con que se puede abordar este problema. Sin embargo, es este un trabajo arduo debido, entre otras cosas, a la naturalización y neutralización de que son objeto algunos discursos, es decir, al hecho de que a éstos se les mistifique su carácter social y cultural (por naturalizarlos: por hacerlos parte de la naturaleza) y, en consecuencia, se les niegue su capacidad de significar de muy diversas maneras (por neutralizarlos: por pretender que todos quieren decir lo mismo). La naturalización y la neutralización de los discursos

---

<sup>162</sup> Existen varias evidencias en relación con el agotamiento del modelo de capacitación en el país que parece no haber tenido una incidencia significativa en los procesos y en las prácticas pedagógicas.

educativos y pedagógicos impiden reconocer, a menos que haya un trabajo analítico de por medio, las diferencias que hay entre las distintas concepciones que afloran en el campo de la formación docente.

Una de las maneras de comenzar a desmontar estos mecanismos es emprendiendo una reflexión que indague por la dimensión histórica de los conceptos que se manejan en la formación continua o en cualquiera otra modalidad de formación. Así, al ubicar las diferentes concepciones que hay en relación con este campo en los contextos sociales e históricos específicos en los que surgen, es posible identificar el tipo de racionalidad de la cual son tributarias y, adicionalmente, la incidencia que tienen en las formas particulares y concretas como han sido significadas en una sociedad. De esta manera, en vez de que las realidades aparezcan estáticas y la formación continua, la escuela, el maestro, la enseñanza y otros conceptos como categorías atemporales, se revelan, al contrario, como lo que son en su agitado devenir: complejas construcciones culturales, objetivadas por una cultura determinada en contextos sociales específicos. Najnanovich (1996:44). La mirada desde otro plano de análisis puede ayudar a comprender cómo estas aproximaciones, en las que indaga sobre el significado que tiene, por ejemplo, la formación continua en un contexto determinado, obligan a reconocer un proceso que tiene sus propias características y que es imprescindible ubicar en su tiempo, en su presente, so pena de atribuirle también un carácter natural y neutral.

La naturalización de que ha sido objeto el concepto de formación continua ha hecho olvidar que es un proceso que, por llevarse a cabo en contextos y condiciones concretas, está en incesante movimiento, se renueva continuamente y sufre permanentes desplazamientos. Pensar así la formación es entenderla como una noción, precisamente por las razones anotadas, es susceptible siempre de ser objeto de un despliegue crítico, en tanto tiene posibilidades de ser problematizada.

Emprender un trabajo como el descrito, permite la configuración de un ordenamiento nuevo del problema de la formación continua, pone en evidencia los elementos que en el proceso de significación de este concepto son objeto de exclusión o de reducción.

Representa un esfuerzo por convertir esta y otras categorías en objetos de conocimiento y construcción de alternativas de reflexión desde escenarios conceptuales diferentes: Para examinar los problemas y para dotarlos de nuevos sentidos, se requiere dar un salto cualitativo, producir rupturas que abran el camino a la reflexión sobre las condiciones históricas de producción de conceptos desde diferentes teorías, de los significados particulares que adquieren según los contextos en que son utilizados<sup>163</sup>. Al valorar los conceptos en su dimensión histórica, no como categorías naturales o neutrales, se puede comprender su surgimiento, es decir, las circunstancias y los contextos que dieron lugar a su configuración. Desde esta perspectiva, se impone la reflexión sobre los conceptos y sobre las resignificaciones que se operan a partir del conocimiento de una determinada teoría para estar en condiciones de redimensionarlos, comprender su articulación a formas de pensamiento, a maneras de explicar y construir distintas realidades. Se trata de discutir

---

<sup>163</sup> Una ampliación de este tema, que es un intento por contribuir a la reflexión del concepto del programa de cualificación, puede ser consultada en: Calonje, Patricia, "El concepto de Programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente". Publicado en la revista *Enfoques Pedagógicos*. Serie Internacional. Bogotá, Número 11, Volumen 4(1), enero-abril de 1996, pp. 89-111.

temas sobre los cuales parece haber consenso en el país —“la transformación de la formación docente y de las prácticas pedagógicas”, o tantas otras afirmaciones que se han vuelto lugares comunes— para comprender desde qué perspectiva se está hablando y para precisar cómo y en qué sentido se conciben los problemas.

En el campo de la educación en particular, esta es una tarea importante, pues hace posible la problematización de las categorías conceptuales que emergen actualmente desde diferentes enfoques en este campo. Permitiría comprender cómo a los conceptos pueden dejar de atribuírseles un carácter natural en la medida en que se les reconoce su origen histórico, el cual está asociado a unas formas particulares de concebir la formación, el maestro, al enseñar, el aprender, el conocimiento, la educación, la escuela. La elucidación de los significados que adquieren los conceptos en función de diferentes contextos y de las posiciones socio-culturales implícitas en ellos, permite comprender los problemas y los efectos que plantea su neutralización al existir la apariencia de un consenso en torno a lo dicho, cuando en realidad hay presente un proceso de significación. En este contexto, entiendo por naturalización el proceso por medio del cual productos que son intrínsecamente culturales (es decir, elaborados a partir de un proceso de significación) son considerados como naturales, como si existieran sin la intervención de los hombres, como si siempre hubieran estado allí; como el aire, como el agua, como el vuelo de las aves. Al ser naturalizados los productos (realmente culturales) se vuelven indiscutibles: ¿Quién discute la existencia del aire, del agua, del vuelo de los pájaros? Al volverse indiscutibles se convierten en verdades de piedra: ya no intervienen complejamente en procesos de pensamiento. O, dicho de otra manera, se neutraliza la diversidad de significados que pueden adquirir y pierden, en consecuencia, la capacidad de preguntar y transformar apropiadamente.

En razón a todas las consideraciones anteriores, se hace indispensable adoptar una perspectiva que, al cuestionar las concepciones, al indagar por el sentido de los conceptos constitutivos del campo de la formación docente, se posibilite la comprensión de los efectos y las consecuencias que tiene su naturalización y neutralización. No hay que olvidar que esta tendencia a naturalizar los conceptos ha llevado a que la relación pedagógica, la producción de conocimiento, el trabajo del maestro y del alumno en el contexto de la enseñanza hayan sido simplificados e instrumentalizados, al ser objeto de las reducciones que se producen en y por este tipo de procesos. Son los efectos de la naturalización los que han obstaculizado, hasta cierto punto, la comprensión de las consecuencias de aplicación en el país desde hace varias décadas, de la formación continua, entendida como capacitación, actualización y perfeccionamiento. Afortunadamente, para contrarrestar esta tendencia se han hecho estudios en los que se muestra el agotamiento del modelo de capacitación y se plantean nuevos conceptos y propuestas para este campo<sup>164</sup>.

La propuesta de desnaturalizar y desneutralizar el campo de la formación continua tiene un sentido preciso en tanto convoca a reflexionar sobre su presente, su porvenir, sobre su razón de ser, sobre la existencia de distintas maneras de concebirla, sus contenidos, modalidades, el tipo de racionalidad y la lógica particular en la que se funda. También permite hacerse preguntas con respecto a la validez que tienen algunas propuestas en este

---

<sup>164</sup> Para una ampliación de este tema puede ser consultado el artículo elaborado por los profesores Alberto Martínez y María del Pilar Unda titulado: “El Maestro: Sujeto de Saber en las prácticas de cualificación”. Ponencia presentada en el primer Seminario-Taller sobre Formación de Educadores, convocado por la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca en noviembre de 1995. Proyecto Red de Cualificación de Educadores en ejercicio. —RED-CEE—.

campo. ¿Con base en qué concepciones se la concibe ligada a la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento? ¿En qué contextos emergen estos conceptos? ¿Qué incidencia tiene este tipo de formación por el hecho de estar sustentada en un modelo tecnicista y eficientista de las prácticas pedagógicas? Preguntas como estas deberían ser un tema de preocupación para todos aquellos que buscamos alternativas para el campo de la formación de maestros, distintas a las de promover propuestas cuyos fundamentos y consecuencias nunca son objeto de cuestionamiento en el sentido anotado.

Del análisis es posible aportar algunos elementos para la comprensión de los significados que tiene la formación continua en Colombia. Mediante la revisión de una serie de documentos oficiales, informes y propuestas en relación con este campo, es posible identificar algunos de los enfoques y perspectivas que existen al respecto<sup>165</sup>.

Pueden ubicarse, *grosso modo*, dos grandes tendencias. De una parte está aquella orientación que enfatiza “la necesidad de mejorar cualitativamente la capacitación” mediante la introducción de ajustes, adecuaciones a un modelo fundamentado en la lógica medios-fines, modelo que instrumentaliza la formación docente, mecaniza el quehacer del maestro, los procesos de conocimiento y reduce la enseñanza a la transmisión de conocimientos y a la aplicación de tecnologías o procedimientos. De otra parte, está aquella otra que propone un cambio radical de perspectiva para concebir la formación continua. El cambio de plano en el análisis hace posible cuestionar la racionalidad instrumental y tecnocrática en la cual se sustenta el modelo de formación continua basado en la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento y la lógica medios-fines. En lugar de pensar la formación continua en sus distintas versiones como espacio de aplicación de un modelo, de sus metodologías y técnicas, como un conjunto de prácticas de recambio que harían parte de “un nuevo orden institucional”, esta mirada promueve la reflexión sobre el tipo de prácticas y relaciones privilegiadas en este modelo. En vez de concebir la formación continua como “un proceso de transmisión de conocimientos”, como “un instrumento para entregar contenidos y técnicas”, o como “espacio para organizar programas”, este enfoque enfatiza la necesidad de reconocer la complejidad de las prácticas educativas y pedagógicas, de promover su investigación, particularmente la de la cotidianidad del maestro, para así generar una diversidad de reflexiones y discusiones sobre distintos problemas pedagógicos y crear modos alternativos diferentes a los tradicionales. Al concebir la formación continua como un campo de aplicación de metodologías y técnicas, se están desconociendo los diferentes aspectos de la cultura escolar, las distintas características de que se dota según los contextos, los modos particulares que adoptan el enseñar, el aprender, las relaciones sociales en la escuela en función de las distintas realidades en que surgen y el papel que desempeñan el maestro y el alumno en la generación de conocimientos.

Al propiciar el cuestionamiento de las concepciones en que se fundamenta la formación continua, se quiere privilegiar la reflexión desde una perspectiva pedagógica.

Aunque las preguntas que se pueden formular en relación con este campo son múltiples y variadas, sería deseable que al menos algunas de ellas apuntaran a la reflexión de un asunto crucial como es el papel que cumplen y pueden cumplir las denominadas

---

<sup>165</sup> En ese contexto es preciso reconocer los aportes hechos desde muy diversas experiencias de formación continua, en curso o ya realizadas, a la reconceptualización de este campo.

formación inicial y formación continua en una sociedad como la colombiana, en donde coexisten diversas formas de vivir y de actuar y, por ende, múltiples maneras de educar. Esta consideración obligaría a repensar el papel de la escuela, a reconocerla como uno de los espacios culturales donde se educa y no sólo como el único y a replantear, por ende, el de las instituciones de Educación Superior y de las Normales.

Intentar en su primer acercamiento el análisis de la actualización, considerada como uno de los ejes constitutivos de la formación continua desde la perspectiva que he mostrado, puede llevar a comprender lo valioso que resulta adelantar este tipo de indagaciones. El examen de este concepto pasa primero que todo por considerar la connotación dominante que tiene en nuestro medio, asociada generalmente con su origen etimológico. Si se examina su etimología se encuentra que alude a “hacer actual” o “ponerse al día”. El sentido que se le ha conferido desde el sentido común está en alguna relación con este significado. Cuando se afirma que el maestro “se actualiza” se quiere indicar con esto en algunas ocasiones, que “complementa sus conocimientos”. En otras situaciones, actualizar significa “un proceso que le permita al maestro estar al día en materia de conocimientos pues puede echar mano de sólo lo que le sirve”. Es interesante constatar cómo en ambas significaciones se subraya la necesidad de dar un carácter de actualidad a algo que está en el sujeto, en este caso los conocimientos y algo que supuestamente “recibe”. En el primer ejemplo, “complementar” significa agregar unos conocimientos a otros. En el segundo ejemplo, “estar al día echando mano de sólo lo que le sirve” significa que lo que se considera como un proceso en el que se “agregan conocimientos” se realiza selectivamente. En la manera como se significa la actualización, alguien lo hace cuando “se pone al día en lo que sabe” o cuando “refresca lo que sabe”, se está indicando o una operación de agregación o una de sustitución de conocimiento. Esta forma de concebir la actualización es bastante problemática porque en ella está implícita la idea del conocer como la sumatoria de unos conocimientos que son agregados a otros que les preexisten y que se superponen a ellos mediante un proceso lineal y mecánico sin que sean reconocidos precisamente los procesos que permiten la apropiación y transformación de los conceptos. La actualización es concebida como un proceso unilateral en el que enseñar es transmitir conocimientos y en el que el maestro es quien actúa sobre el alumno, no quien interactúa con él. Este modo de concebir la actualización, impide así la posibilidad de hablar de una relación del maestro y de los alumnos con los saberes en la que, suscitada la reflexión sobre un tema o problema, son afianzados o transformados unos conocimientos. Lo que se niega de plano, es la posibilidad de la conservación de los conocimientos o la eventual producción de otros. La naturalización de la noción de actualización olvida que la formación implica una participación activa del maestro y del alumno sobre sí mismos, sobre sus representaciones, actuaciones y sobre las de otros.

En cuanto a la otra forma de significar la actualización, es decir, “poner algo en tiempo presente”, habría que preguntarse como lo hace Aracelly de Tezanos (1995:69), cuando propone reflexionar sobre “... lo que significa lo actual, lo actual de qué, en qué, para qué?”.

Lo presentado como un primer esbozo del análisis de la actualización puede ser realizado in extenso tanto con éste como en otros conceptos<sup>166</sup>. Lo que realmente importa es alentar la

<sup>166</sup> De hecho hay innumerables esfuerzos en este sentido. Para un análisis de los conceptos de programa de cualificación de maestros, de perfeccionamiento y de capacitación, consultar en su orden: Calonje, Patricia, “El concepto de Programa: una idea en construcción. En la búsqueda de derroteros para la cualificación docente” en la Revista Enfoques Pedagógicos. Bogotá, Col., Serie Internacional, No 11, Volumen 4(1), enero-abril de

*Digitalizado por RED ACADEMICA*

constitución y consolidación de diversos procesos de indagación que, en vez de plantearse el mejoramiento de los modelos existentes en el campo de la formación docente o la introducción de adecuaciones o ajustes, propongan estudios que contribuyan al conocimiento y análisis de problemas cruciales para la cualificación de maestros y, en general, para su formación y para el desarrollo de la Pedagogía en el país. Los aportes que pueden hacer las instituciones formadoras de maestros, consisten en fomentar la investigación educativa y pedagógica, el estudio de categorías conceptuales claves para la comprensión de lo educativo, el maestro y el alumno, la enseñanza, la formación, el conocimiento y sus modos de construcción, los fines de la educación, el sujeto que se pretende formar, las prácticas educativas y pedagógicas, los métodos, estrategias y procedimientos pedagógicos, las relaciones maestro-alumno y los modelos pedagógicos.

Experiencias como estas son las que podrían generar en los maestros un conocimiento en profundidad de la Pedagogía, de la Educación y la estructuración de un pensamiento pedagógico abierto a la crítica, un pensamiento abierto que lucha por la construcción autónoma de los saberes.

### *II Elementos para la reconceptualización de la formación continua de maestros*<sup>167</sup>

Es indudable que la configuración en Colombia de procesos de democratización, de modernización de la sociedad, de una nueva constitución política y del surgimiento de innumerables experiencias pedagógicas y educativas impulsadas desde grupos de maestros, por alguna de las instituciones que los forman y por otras organizaciones sociales, ha permitido el surgimiento de nuevas perspectivas para el campo de la formación docente. De la misma manera, los análisis y conclusiones sobre los nuevos paradigmas educativos y de formación pedagógica producidos por distintas misiones en el país, trazan algunas orientaciones en el sentido arriba indicado. Los resultados, las investigaciones pedagógicas y de los informes realizados en el país en las dos últimas décadas son concluyentes en cuanto a la necesidad de proponer otras miradas que rompan definitivamente con las orientaciones y los principios en los que se fundamentan los modelos tradicionales.

Ahora bien, para pensar la formación continua desde otra perspectiva distinta a la fundamentada en el modelo que aquí ha sido criticado, resulta conveniente, tal como lo proponen Martínez y Unda (1995:6) concebirla ligada al concepto de cualificación. Así planteada la cualificación entendida como "(...) la puesta en marcha de procesos en los que participen maestros, que a través de distintos proyectos —investigación, innovación, experimentación, escritura, 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." Martínez y Unda (1995:8).

---

1996. Tezanos, Aracelli de, "¿Entonces qué hacemos con el perfeccionamiento?". Documento fotocopiado sin referencias de publicación. 1995. Martínez, Alberto, Unda, María del Pilar, "El Maestro: Sujeto de saber en las prácticas de cualificación". *Op. Cit.*

<sup>167</sup> Algunos de los desarrollos sobre la formación continua han sido tomados para su reelaboración de dos ensayos: Calonje, Patricia, "Lineamientos para la creación de un programa de Educación Permanente de la Facultad de Educación". Cali, Facultad de Educación, Universidad del Valle. Documento Universitario. 25 págs. Enero de 1994.

El concepto de formación continua así concebida se enriquece también significándolo con la gama de experiencias y de procesos que le permitan al maestro pensar y actuar pedagógicamente al relacionarse con un conjunto de experiencias que además de ofrecerle un conocimiento amplio de la Pedagogía como disciplina teórica y práctica propician el conocimiento, el análisis de diversas experiencias educativas y el establecimiento de relaciones con otros saberes. La formación docente desde este enfoque (...) tiene que ver tanto con un programa de estudios como con todos aquellos aspectos que inciden en su configuración: la cultura, las experiencias de los sujetos, las prácticas institucionales, los cuerpos de poder y sus decisiones. "Calonge et al (1995).

Desde esta concepción de la cualificación del maestro, se quiere resaltar el valor que la acción reflexiva y la producción de conceptos tienen en el campo educativo. Esta es una manera de reconocer la diversidad conceptual de la teoría pedagógica y de enriquecer la formación docente. Como el sentido social y cultural del quehacer del maestro no se puede reducir a un saber hacer ni se limita al reconocimiento de sus aspectos operativos, la cualificación puede ser entendida como un conjunto de espacios en los cuales son formuladas o respondidas preguntas cruciales para la Educación y la Pedagogía. En estos espacios los maestros han de devenir actores, producir conocimientos, llevar a cabo investigaciones en las que analicen distintos problemas pedagógicos y elaboren aproximaciones teóricas y metodológicas que les permitan abordarlos de muy diversa manera.

Con lo anterior se reconoce también la importancia social del quehacer del maestro y la necesidad de contribuir a forjar su identidad intelectual y cultural a partir precisamente de las preguntas y de los problemas que pueda formularse. Consecuente con esto, la cualificación ha de proporcionar, en sus diferentes expresiones, las condiciones y los medios adecuados para que los maestros puedan acceder a la comprensión y orientación de los discursos y prácticas a través de trabajos individuales y colectivos. Acorde con estos planteamientos, la cualificación es concebida como una amplia gama de actividades de formación, de propuestas pedagógicas y educativas dirigidas a cualquier maestro que tenga el deseo de apoyar y consolidar proyectos pedagógicos.

La formación continua como cualificación alude también a la configuración de una voluntad autónoma en el maestro, su participación como forjador de su propia formación a partir de toda una serie de relaciones e interrelaciones que vaya constituyendo en su trabajo y en la vida al crear una pedagogía en permanente experimentación, objeto de contrastaciones, confrontaciones y errores. Por ello desde la cualificación han de ser alentadas todo tipo de experiencias pedagógicas que fomenten la comunicación y discusión, que reconozca la importancia que tienen en la cualificación de los maestros otras experiencias que alienten y valoren las iniciativas, la imaginación, la elaboración de metodologías y la constante indagación de los problemas que viven cotidianamente.

Esa manera de concebir la cualificación de maestros representa hasta cierto punto la garantía de una vinculación real entre los docentes en ejercicio vinculados a distintas instituciones educativas, investigadores, estudiantes de pre y posgrado y aquellos que trabajan en otras organizaciones sociales o participan en las distintas experiencias pedagógicas que habitan por fuera de los límites institucionales. Se trataría con esto de fortalecer y consolidar el establecimiento de vínculos entre todos los mencionados para el

intercambio de experiencias y para comenzar a fomentar procesos de investigación en el campo de la educación. En este sentido la cualificación ha de convertirse en un espacio en el que se aliente a los maestros a dar respuestas originales a los problemas educativos y pedagógicos y a iniciar una larga serie de rupturas con la neutralidad y la naturalidad pedagógica. Por eso es tan importante valorar el desarrollo de las experiencias educativas y la forma como han afectado y afectan a los maestros y las instituciones.

En ese contexto, la cualificación es concebida como el conjunto de experiencias desde las que se puede contribuir a darle sentido a nuevas maneras de ser maestro y de reflexionar las prácticas pedagógicas. Representa la posibilidad de iniciar o continuar indagaciones encaminadas a hacer realidad otras maneras de formar, de ir construyendo respuestas en las que se reconozcan las complejas y difíciles transformaciones que supone su realización así como las rupturas que necesariamente ha de suscitar. En este sentido, las nuevas propuestas de cualificación, las redes pedagógicas, los grupos de apoyo pedagógico y otras experiencias que se vienen realizando en el país, se conciben como formas alternativas al modelo de formación continua que es objeto de crítica en esta ponencia. La posibilidad de su creación y consolidación está estrechamente ligada con las distintas significaciones que han ido adquiriendo en su realización, con la intensidad que en ellas se despliega y con la riqueza de los propios acontecimientos y circunstancias que han inspirado su elaboración. Desde esta perspectiva estas experiencias tienen un horizonte que se prefigura permanentemente, que es susceptible de transformaciones en la medida en que se van creando condiciones para adoptar otras orientaciones, para apoyarse en otras ideas, para abrir otras salidas que hagan más productivo su proceso de constitución. La consistencia de estas experiencias, su coherencia, su singularidad y su potencia se va adquiriendo a lo largo de su realización. Es este indudablemente un terreno de incertidumbres y de conflictos; de ahí la necesidad de una reflexión crítica que en vez de producir respuestas definitivas suscite permanentes interrogaciones sobre las concepciones que tiene el maestro en relación con el sentido atribuido a las actividades en las que está participando. Como las experiencias están constituidas por una multiplicidad de discursos que se entrecruzan y por otros que ni siquiera se tocan, hay que realizar un inmenso esfuerzo para generar un lenguaje común que haga posible un recorrido hecho de soledades y compañías.

La cualificación supone abrirse a nuevos tiempos y espacios para incentivar la continuidad o el surgimiento de propuestas significativas que incluyan la participación de maestros de muy diversas características y procedencias y cuyo trabajo está orientado a la creación de nuevos enfoques, modelos y prácticas pedagógicas. Desde este enfoque, las reflexiones hacen parte de las mismas experiencias, aquéllas se nutren de estas, las que, a su vez, se fundamentan en vínculos de trabajo y de vida (afecto, solidaridad, reconocimiento del otro, etc.), y en las relaciones que el maestro elabora a medida que se cualifica.

Al concebir la cualificación como una multiplicidad de escenarios que puedan albergar ilimitada posibilidad de vínculos, quiero enfatizar la importancia que tiene para los maestros relacionarse con una diversidad de propuestas, de experiencias, de grupos que contribuyan a quebrar la situación de aislamiento en las que han vivido y todavía viven. La formación continua ha de propiciar la creación de una multiplicidad de espacios en los que los maestros participen en experiencias signadas por el riesgo en las que bosquejen nuevos escenarios, trazan nuevos rumbos y sumen la conceptualización de sus prácticas como una condición para construir su futuro. Como afirma Octavio Paz (1922:21) "la reflexión sobre el ahora no implica renuncia al futuro ni olvido del pasado, el presente es el sitio de encuentro de los tres

tiempos". Es en este presente en el que podemos y debemos producir expresiones de la imaginación que e» la forma de propuestas sean al mismo tiempo, osadas y realistas. Es también en este presente, con todo el drama que vive el país, con todas sus incertidumbres y dudas que suscita, en el que es posible soñar un futuro distinto para la sociedad colombiana. Estoy convencida de que este futuro está atado a la posibilidad de que le encontremos permanentemente un sentido a lo que hacemos y a lo que está por construir.

### *Bibliografía*

Calonje, Patricia. El concepto de Programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente. "En Enfoques Pedagógicos. Bogotá, Serie Internacional, número 11, volumen 4(1), enero-abril de 1994, págs. 89-111.

De Landsheere, Viviane, París, Press Universitaires de France, 1992.

Di Lorenzo, Gabrielle, Questions de savoir, París, ESF Editeur, 1992.

Martínez, Alberto y Unda, María del Pilar. El Maestro. Un sujeto de saber en las prácticas de cualificación. Cali, Ponencia presentada al Primer Seminario-Taller sobre Formación de Educadores convocado por la Secretaría de Educación Departamental, noviembre de 1995.

Paz, Octavio. Convergencias, Barcelona, Seix Barral Editores, 1992.

Najmanovich, Denise., "El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa". En Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Elina Dabas y Denise Najmanovich (Compiladoras). Barcelona, Editorial Paidós, 1995.

