



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS EN EL
DISEÑO DE SUS PROPUESTAS DE FORMACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN CON LA
COMUNIDAD REGIONAL

Trabajo de Investigación para Optar al Título de Magíster en Educación

Autores

Jaime Hernán Uribe Valencia

Doris Eliana Arcila Toro

Asesora

PhD Elida Giraldo Gil

Línea Formación de Maestros

Maestría en Educación

Universidad de Antioquia

Urabá

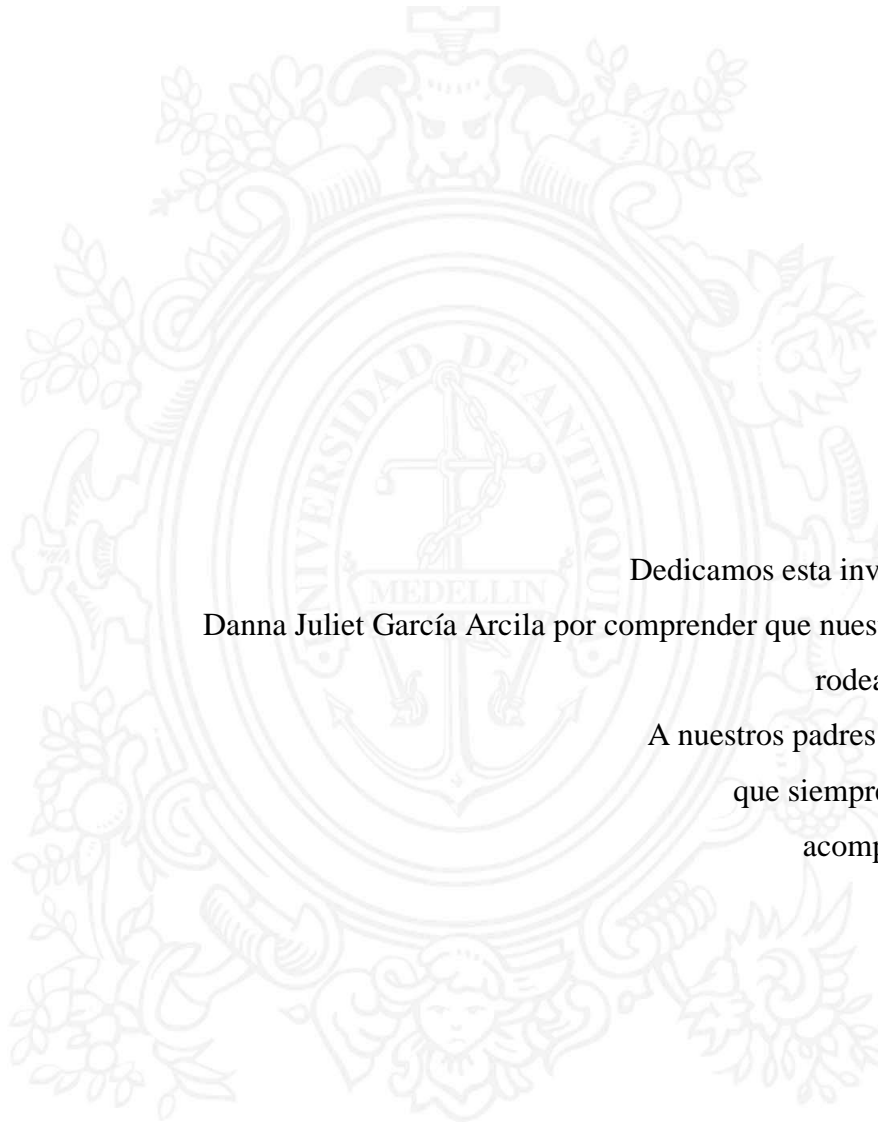
2014



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Dedicatoria



Dedicamos esta investigación a
Danna Juliet García Arcila por comprender que nuestra vida está
rodeada de retos.
A nuestros padres y hermanos
que siempre han estado
acompañándonos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

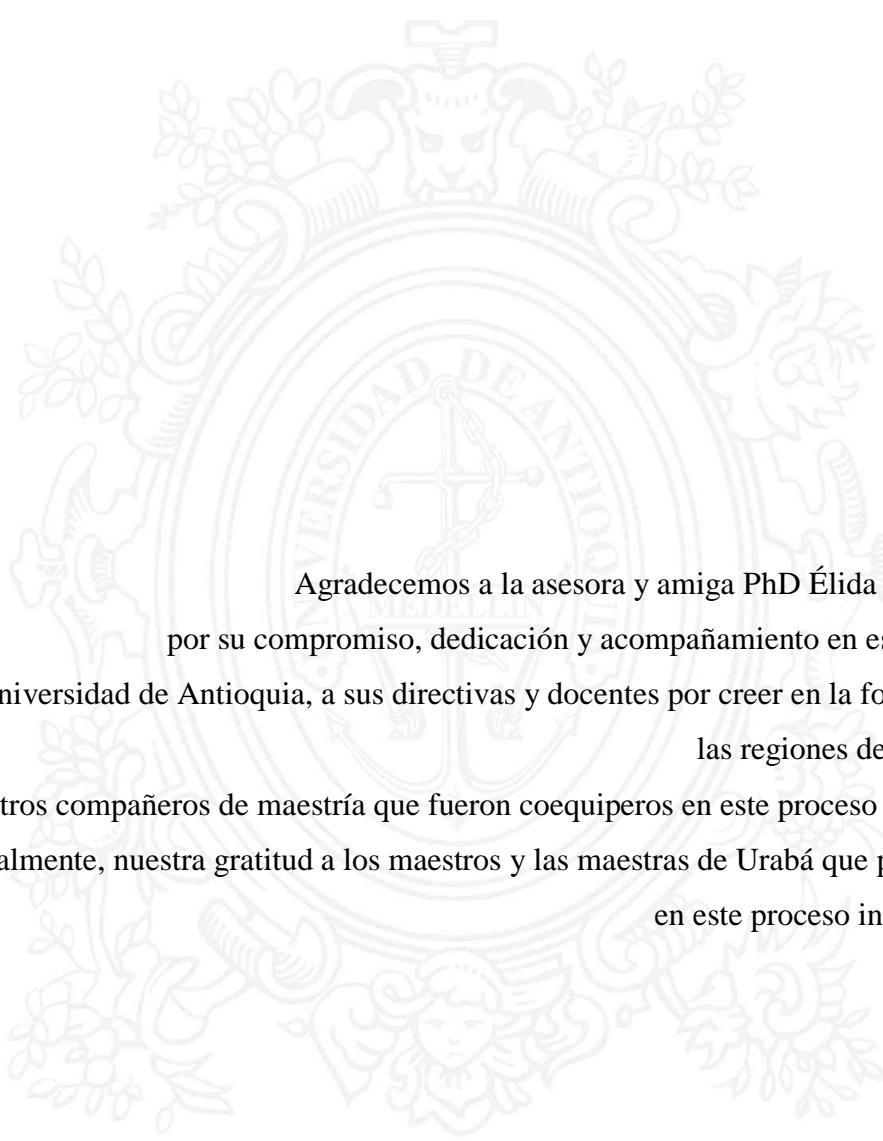
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos



Agradecemos a la asesora y amiga PhD Élide Giraldo Gil por su compromiso, dedicación y acompañamiento en este proceso.

A la Universidad de Antioquia, a sus directivas y docentes por creer en la formación en las regiones de Antioquia.

A nuestros compañeros de maestría que fueron coequiperos en este proceso académico.

Y, finalmente, nuestra gratitud a los maestros y las maestras de Urabá que participaron en este proceso investigativo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Tabla de contenido

Facultad de Educación

Dedicatoria..... 2

Agradecimientos..... 3

Tabla de contenido..... 4

Índice de ilustraciones..... 5

La Participación de los Maestros y las Maestras en el Diseño de sus Propuestas de Formación: Una Investigación con la Comunidad Regional..... 6

Resumen 6

Conceptos claves 10

 Planteamiento del Problema 11

 Necesidad e Importancia 12

Marco Teórico 15

 Políticas Públicas..... 18

 Educación Posgraduada..... 21

 Currículo participativo..... 23

 Educación Posgraduada..... 30

Políticas Públicas 33

Objetivos..... 35

 Objetivo General..... 35

 Objetivos Específicos 35

Metodología..... 36

 Contexto y Participantes..... 38

 Recolección de la Información 40

 Análisis de la Información..... 42

Resultados..... 45

 Riqueza y Diversidad Regional 45

 Realidad Educativa y Niveles Educativos 50

 Condiciones de los Maestros y las Maestras 65

 Papel de la Universidad 75

Discusión 88

Conclusiones..... 97

Referencias 100





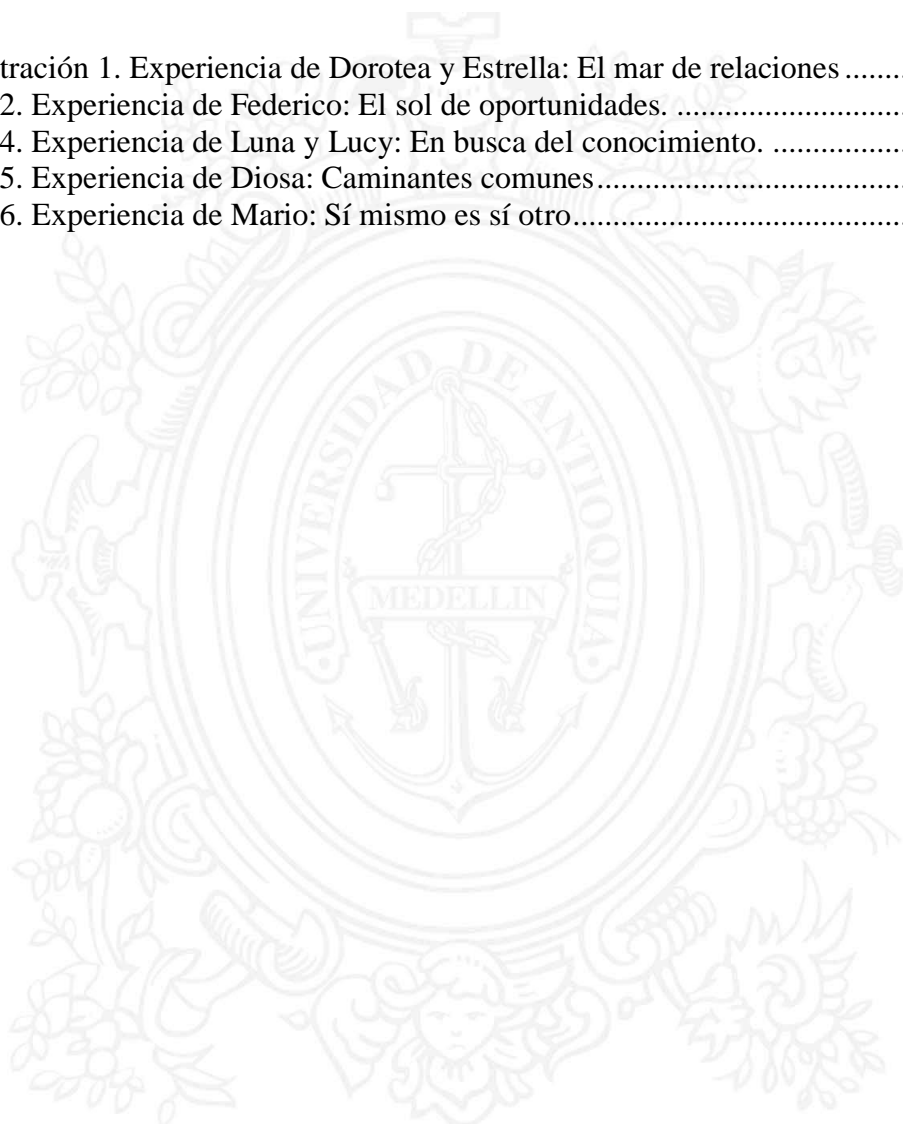
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Índice de ilustraciones.

Ilustración 1. Experiencia de Dorotea y Estrella: El mar de relaciones	80
Ilustración 2. Experiencia de Federico: El sol de oportunidades.	82
Ilustración 4. Experiencia de Luna y Lucy: En busca del conocimiento.	84
Ilustración 5. Experiencia de Diosa: Caminantes comunes.....	85
Ilustración 6. Experiencia de Mario: Sí mismo es sí otro.....	86



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



La Participación de los Maestros y las Maestras en el Diseño de sus Propuestas de Formación: Una Investigación con la Comunidad Regional

Resumen

En educación superior, la articulación entre los contextos locales y las políticas públicas se ha convertido en un punto central, pues dicha articulación es la que posibilita el establecimiento de sistemas de educación de calidad y que estos permanezcan en el tiempo. En este sentido, el conocimiento localizado permite rescatar los valores y prácticas educativas en los entornos de las distintas comunidades y, por lo tanto, representa una oportunidad y se convierte en insumo para la generación de políticas públicas pertinentes al contexto. Las perspectivas teóricas que guiaron el desarrollo de este estudio hacen referencia a la formación de docentes, al currículo participativo, a políticas públicas en educación y a la formación posgraduada.

El presente estudio intenta dar cuenta de esta articulación. Fue realizado en la región de Urabá con un grupo de docentes de los municipios de Apartadó y Turbo. El problema abordado radica en que los programas de formación posgraduada para docentes están pensados desde y para otros contextos, no con la noción de las realidades locales; se plantean según unas políticas generales que no tienen en cuenta las necesidades e intereses de los docentes de la región, y que no abren espacios para la participación en la construcción de los mismos.

Con el propósito de explorar las relaciones entre las propuestas de educación posgraduada y la formación de maestros y maestras de la región de Urabá, se desarrolló la presente investigación de corte cualitativo, mediante un estudio de caso único llevado a cabo con el empleo de metodologías participativas. Para la recolección de información se hizo un trabajo de campo que incluyó como escenarios fundamentales los seminarios de interacción con la comunidad, en los cuales había reflexión sobre las experiencias docentes, la investigación y la participación de la comunidad. De igual forma, se realizaron las entrevistas, los investigadores llevaron sus notas de campo y se analizaron los planes de desarrollo de los dos municipios de estudio y del Departamento de Antioquia; también se revisaron los planes de formación docente de estas entidades territoriales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Los resultados de la investigación fueron agrupados en seis temas centrales: riqueza y diversidad regional, realidad y niveles educativos, educación superior, condiciones de los maestros y las maestras, el papel de la universidad, y el proceso de construcción de comunidad. Estos mostraron que los docentes no están muy familiarizados con el plan de formación de sus municipios; que los programas que se proponen no satisfacen las necesidades de cualificación profesional, dado que los docentes reclaman propuestas de formación más estructuradas y apoyadas en niveles de posgrados y no en cursos cortos o educación continua; y que es indispensable considerar la participación de las distintas comunidades en la construcción contextualizada de esas propuestas.

Algunas implicaciones de este estudio plantean la necesidad de indagar sobre los intereses de formación posgraduada de maestros y maestras que permitan contribuir a la construcción de políticas públicas contextualizadas en este nivel de educación. La necesidad de que los maestros y maestras de la región deberán participar del diseño de estos programas y que es necesario que se creen condiciones laborales para que puedan acceder a ellos. Asimismo, se puede señalar la importancia de favorecer el diálogo entre las comunidades locales de docentes, las instituciones universitarias y los agentes de la política pública en espacios de intercambio de experiencias y de saberes pedagógicos para propiciar la formación de redes entre estos actores y posibilitar así el fortalecimiento y consolidación de una comunidad académica en la región de Urabá.



Introducción

En educación, la articulación con el ámbito local y la contextualización de las políticas públicas se han convertido en puntos importantes, pues son éstos los que posibilitan la instauración de sistemas de educación de calidad y su permanencia en el tiempo (Luke, 2011); pues en este ámbito, el conocimiento situado permite rescatar los valores y prácticas educativas en los entornos de las distintas comunidades y, por lo tanto, representa una oportunidad y se convierte en insumo para la generación de políticas públicas pertinentes al contexto. Desde esta perspectiva, tener en cuenta las características propias de la población: necesidades, intereses, sueños, cultura, pensamientos, es fundamental para la investigación en educación y el diseño de propuestas educativas que sean significativas para los participantes y que se fortalezcan con las mismas comunidades locales.

Es entonces crucial resaltar los conocimientos locales y enlazar el mundo académico con el mundo de los saberes de las comunidades. Por esto, las universidades necesitan saber más de los contextos, de las comunidades, así como conocerlas, indagarlas y consultarlas para construir e implementar esas propuestas de formación que tienen que ver directamente con éstas y con sus realidades.

Me gustaría que la educación posgraduada fuera pensada en la realidad educativa de cada región; que se haga énfasis en la producción de saberes contextualizados que generen cambios iluminados y contrastados por las diversas culturas, desde donde surjan otras teorías científicas. En la actualidad, se tiene claro que la ciencia es otro meta-relato, que se debe desmitificar; es decir, reconocer que la ciencia es un mito más que se ha venido poniendo al servicio de poderes políticos, económicos, religiosos de forma epocal. Por ello, pienso que los relatos, la narrativa de las comunidades también hacen parte de la construcción científica, así como de la transformación económica y política de los pueblos (Entrevista Any).

La participación y el liderazgo de los miembros de una comunidad son una estrategia indispensable para generar cambios en las políticas y en las prácticas educativas de la comunidad misma (Warren, 2011), para lo cual el conocimiento de ésta es fundamental.



Por lo anterior cobra importancia el papel de los maestros y las maestras como referentes sociales, y su formación es relevante para la conformación de una comunidad académica y científica que posibilite el desarrollo local, regional y nacional.

...Se resalta la importancia de trabajar en comunidad de docentes, con los compañeros de profesión con los cuales nos desempeñamos, lo cual nos llevará a tener unos resultados más satisfactorios, que podamos conformar redes, compartir, trabajar en equipo, que permitan generar propuestas conducentes a mejorar las relaciones con la comunidad desde su área de interés y desempeño y mejorar las relaciones en el aula de clase (Fragmento participación Dorotea, tomado del diario de campo)

Nuestro estudio, de corte cualitativo, se realizó a partir de la lectura de contexto con la participación de diecinueve maestros y maestras de la región de Urabá. Utilizamos elementos de una metodología participativa, en un estudio de caso único. Lo anterior permitió escuchar desde las voces directas de los y las participantes sus percepciones sobre el tema para producir conocimiento con y para la comunidad regional. Fue un trabajo de campo en el cual tuvimos en cuenta la realización de un seminario de investigación con comunidad como el escenario central para la recolección de información. A partir de allí, obtuvimos datos para los diarios de campo y analizamos algunas producciones de los y las participantes. Además, llevamos a cabo entrevistas y revisión de documentos. Como referentes teóricos, hicimos alusión a algunos estudios sobre políticas públicas, currículos participativos, formación docente y formación posgraduada.

Los datos generados nos permitieron hacer visible la importancia de la participación de la comunidad en la toma de decisiones que las afectan de tal manera que las empodere, las apropie de su identidad y les permita desarrollar sus potencialidades, sus sueños, sus visiones y expresar sus propios saberes; además, la importancia de la participación de los maestros y las maestras en la construcción de sus propuestas de formación. De igual forma, resaltaron la necesidad que la universidad y las comunidades conversen, se escuchen y construyan conjuntamente los programas de formación de acuerdo al contexto en el que se desarrollará. También, señalaron la importancia de la formación posgraduada en la actualización, complementación y profundización del conocimiento, en especial al ejercicio



investigativo que, en la formación de maestros, aportará a la transformación de las prácticas educativas.

Conceptos claves

Comunidad. Desde la perspectiva de conocimiento situado, Hergenrather y otros (2010) la definen no solo desde su ubicación geográfica sino que añade otras características que la podrían definir como: “un sentido de identificación, normas y valores compartidos, intereses comunes, conexión emocional con otros y /o un compromiso con propósitos comunes” (pág. 227). Esta definición, tiene soporte, igualmente, en las palabras de Bernardo, uno de los maestros participantes, quien define comunidad como “la agrupación de personas con diferentes pensamientos que comparten un bien común” (Notas de diario de campo). En nuestra investigación, hacemos referencia a la comunidad de maestros y maestras de la región de Urabá.

Participación. Desde la perspectiva de construcción participativa, Pérez de Armiño (2000) sostiene que es el proceso por el que las comunidades con intereses legítimos, influyen en la toma de decisiones y en la gestión de recursos de los proyectos, programas o políticas de desarrollo que las afectan, siendo así actores de su propio desarrollo. Por otra parte Giraldo-Gil (2014) señala que ésta hace referencia a las distintas oportunidades de intervención y de diálogos por parte de diversos actores de un proceso; a la incidencia que pueden tener las personas que hacen parte de una propuesta o una actividad en la toma de decisiones respecto a sus condiciones y formas de estar, actuar y vivir. Un ejemplo de participación es el que expone Fernando, cuando dice: “la mesa de matemáticas de Apartadó se ha constituido como un espacio de reflexión y participación de la comunidad de maestros y maestras para la formación y construcción colectiva del quehacer pedagógico” (Notas diario de campo).

Educación posgraduada. Los estudios de posgrado se conciben como procesos sistemáticos, selectivos y altamente exigentes, conducentes a títulos o grados académicos avanzados, que graduados universitarios o con formación equivalente, realizan en las instituciones debidamente autorizadas. Estos estudios son diferentes a los estudios de educación avanzada continua, la cual se define como un conjunto de procesos altamente



flexibles, no directamente conducentes a títulos profesionales o académicos y con reglamentación nacional mínima, con la finalidad de profundizar o ampliar sus habilidades, destrezas, conocimiento o perfil profesional (Morles et al., 1997). Esta aclaración es

necesaria porque hablamos sobre la formación docente y en ella podemos encontrar la educación posgraduada y la avanzada continua cuyos significados son distintos.

Planteamiento del Problema

En nuestro país, las políticas educativas nacionales plantean unos requerimientos generales que deben ser cumplidos por todos los programas académicos en todas las comunidades, independientemente de sus contextos y características. Lo podemos ver, por ejemplo, en los términos dados para diseñar e implementar los programas de pregrado y posgrado, los cuales se pueden ofrecer en las regiones y a distintas comunidades siempre y cuando conserven la denominación académica, los contenidos curriculares y la organización de las actividades académicas (MEN, Decreto 1295 de 2010). Bajo esta disposición, las comunidades regionales reciben programas que cumplen con las condiciones de calidad, pero que a la vez son propuestas educativas pensadas desde y para otros contextos. Las propuestas de formación de maestros y maestras no son ajenas a esta situación. Tal es el caso de los posgrados en educación ofrecidos en la región de Urabá, los cuales son traídos/llegan de otros lugares como Medellín, Santander, Bogotá y/o de otros países a través de la mediación virtual y hacen la extensión de sus programas tal como lo hacen en sus lugares de origen, y que en la mayoría de las veces no se relaciona con la necesidad de formación de los maestros y maestras. Así, los programas intencionados para unos contextos y personas, son llevados a otros lugares y participantes sin mayor consideración por sus características y necesidades.

Asimismo, en la actualidad, en la región de Urabá, las políticas de formación de docentes propuestas por las entidades territoriales no dejan ver claramente unos ejes o unos indicadores que contemplen la formación posgraduada como elemento esencial en la cualificación de maestros y maestras. Desde su planteamiento, dejan ver el ofrecimiento de cursos cortos o educación continua que no siempre contribuyen a la formación y consolidación de una comunidad académica que les permita reflexionar frente a las



prácticas y las teorías educativas. Con respecto a las propuestas del plan municipal de formación docente, dice Estrella, una de las participantes: “no quedé satisfecha, puesto que no llenaron mis expectativas... creo que hay mucho que aportar en ese campo, porque me parece que... no es suficiente, la capacitación que se ofrece, nos hace falta fortalecerla su mucho más”. Se necesita que esta formación esté en sintonía con el contexto y necesidades, que parta de los mismos maestros y las maestras, lo cual permitirá abordar los diferentes asuntos que aquejan a las comunidades y plantear soluciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las mismas mediante una educación diseñada y pensada para las comunidades locales.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que la problemática a indagar, a intentar responder se enmarca en que los programas de formación posgraduada para docentes están pensados desde y para otros contextos y de acuerdo a unas políticas generales y locales que no tienen en cuenta las necesidades e intereses de los docentes de la región ni le abren espacios para su participación en la construcción de los mismos. Pensar en estos asuntos nos permitiría plantear propuestas que tuvieran un alto carácter participativo y de pertinencia, y que atendieran los contextos locales en sus especificidades.

Necesidad e Importancia

La relación comunidad y universidad se constituye en un factor esencial que ayuda a fortalecer el progreso y desarrollo del país y sus regiones. Conciliar los intereses, necesidades y conexión emocional de las gentes con los escenarios académicos y científicos permite una visión amplia y crítica de los contextos locales que, sinérgicamente, genere condiciones para la implementación de programas contextualizados.

Empezar a revisarnos dentro de esta identidad que tenemos, cómo nos identificamos, cómo queremos seguir construyendo la sociedad urabaense que nosotros queremos, porque mucha gente la está pensando y nosotros la estamos aceptando... nos traen las ideas, nos traen las imposiciones, los proyectos, los productos. Ahí tendríamos que empezar a trabajar desde la educación, empezar a hacer la reflexión nosotros mismos -lo que queremos es esto- y hacemos resistencia a cualquier tipo de intervención que venga a ser impuesta...y poner las condiciones (Entrevista Dorotea).



Esta necesidad no solo la podemos ver desde los mismos maestros y maestras de la región, sino también desde la literatura analizada. En nuestra revisión, hemos encontrado que son pocos los estudios en educación posgraduada que se han realizado con base en el trabajo con comunidades y en el diseño curricular de carácter participativo y contextualizado. En cuanto a los currículos participativos, encontramos la investigación de Sierra (2008) que se propone la construcción participativa de propuestas curriculares interculturales, donde articula el presente, el pasado y el futuro en comunidades educativas indígenas Embera de Antioquia. En este trabajo, los currículos se construyen con y para las mismas comunidades indígenas.

En lo que tiene que ver con formación posgraduada de maestros y maestras, encontramos una investigación, cuyo objetivo fue identificar las necesidades formativas en posgrados de maestros y maestras de la ciudad de Durango (Barraza, 2003), y a pesar de que se investigó sobre esas necesidades, no se hizo un trabajo para diseñar propuestas curriculares. Caicedo (2008) realizó un estudio a partir de documentos sobre currículo desde las diferentes visiones y teóricos, dejando en evidencia el escaso o más bien nulo el tema de la construcción de currículo con comunidades. Otro estudio es el de Yepes (2009) sobre educación superior desde la perspectiva de las políticas públicas, en el que encuentra que la educación superior en Colombia no ha sido objeto de una política sectorial consensuada en la sociedad civil, que otros tipos de intereses son los que han dado origen a dicha política impidiendo que se constituyan en una verdadera alternativa de transformación y mejoramiento de la sociedad. También, encontramos el trabajo sobre la formación de posgrados en Colombia en doctorados y maestrías. En éste, Jaramillo (2009) hace una revisión de los principales estudios realizados en el tema de formación de posgrados en Colombia.

Desde nuestra exploración en la región y en el país, podríamos señalar que harían falta estudios que nazcan desde las mismas comunidades de maestros y maestras donde se contextualicen y se desarrollen propuestas de educación posgraduada pertinentes a las localidades, a las comunidades docentes, a sus intereses y necesidades. En tal sentido, vemos necesario un estudio que posibilite la participación de la comunidad docente en el diseño de sus propias propuestas formativas, la cual esté orientada desde la investigación



participativa, dada la importancia del conocimiento local para la construcción de currículos participativos con las comunidades, teniendo en cuenta sus contextos y necesidades (Giraldo-Gil, 2014). Teniendo en cuenta estas circunstancias, presentamos esta investigación como una alternativa para avanzar en la discusión y producción de conocimiento sobre la participación de los maestros y las maestras en el diseño de sus propuestas de formación posgraduada, debido a que una gran parte de esas propuestas no obedecen a las necesidades, intereses ni está relacionada con la formación de los mismos; tal como dice Lucy, una de las participantes: “vea, yo he hecho varias especializaciones pero ninguna es en mi campo porque las universidades no las traen”.

En la medida que los maestros y las maestras participen de la construcción de los programas de formación posgraduada y en la discusión de las necesidades regionales, es posible que las universidades ofrezcan estos programas pertinentes y contextualizados, de tal forma que contribuyan a mejorar su desempeño profesional y a elevar el nivel de la educación en la región.

Con el objeto de reflexionar la problemática mencionada, nuestro estudio pretende explorar las formas de participación de la comunidad de docentes de Urabá en la construcción y/o implementación de sus propuestas de formación posgraduada y a su vez promover el empoderamiento de la misma mediante su formación. Para tal propósito, planteamos las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las percepciones y motivaciones de los maestros y las maestras acerca de las prácticas de educación posgraduada en su contexto?; 2) ¿De qué manera puede la política pública posibilitar y/o limitar las prácticas educativas de posgrado de la comunidad de maestros y maestras en la región?; y 3) ¿Cuáles podrían ser algunas formas participación de maestros y maestras en el diseño de sus propuestas educativas de formación posgraduada?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Marco Teórico

La idea en esta sección es explorar algunas de las teorías que guían nuestro estudio. Abordamos los temas sobre formación de maestros, políticas públicas en educación, construcción participativa de currículos y educación posgraduada, todos estos referentes y/o categorías centrales en la delimitación y contextualización de este trabajo investigativo, y que nos permitirán por tanto lograr el propósito de explorar las relaciones entre las propuestas de educación posgraduada y la formación de maestros y maestras en la región de Urabá.

Formación de Maestros

Desde hace muchos años ha existido preocupación por la profesión docente y su formación, pero es desde principio de los ochenta cuando se generó un interés creciente y progresivo tanto en su estructura teórica como en el desarrollo de la práctica. La aparición del profesor investigador que indaga su realidad ha ido cambiando las antiguas ideas del maestro encerrado en el aula (Imbernon, 1994, 1995; Imbernon & Ferreres, 1999). Esta nueva mirada, ha ido superando el rol de reproductor de conocimientos hacia una mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica docente.

En este estudio, nos acogemos al concepto que tienen Santibáñez (2008) y Messina (1999) para identificar la formación de los maestros: educación inicial como la educación formal que reciben los maestros para obtener su certificación docente, es decir, los grados emitidos por las escuelas normales y universidades. Y educación de desarrollo profesional continua (llamada también de perfeccionamiento, actualización, capacitación) como toda aquella educación y actualización que reciben los profesores mientras se encuentran en servicio, en la forma de cursos, talleres, seminarios.

En cuanto al referente de formación de docentes, algunos autores (v.g. Contreras, 1997; de Lella, 1999; Imbernon, 1994, 1995, 1999; Pérez-Gómez, 1992, 1995), identifican cinco modelos y tendencias teóricas de formación docente, donde cada una articula concepciones acerca de la educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permiten comprender a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.



El primer modelo denominado modelo práctico artesanal (de Lella, 1999), conocido por Imbernon (1999) como orientación conceptual tradicional, concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación, es una herencia y predomina la reproducción. El docente imita modelos de trasmisión de la cultura, el pensar, el decir, el hacer. El aprendizaje del conocimiento profesional está directamente supeditado a la cultura de la escuela, aceptando la cultura profesional heredada. Se fundamenta en el empirismo espontáneo donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento. Según Dicker y Teregi (1997) se aprende a ser docente enseñando como se aprende cualquier oficio practicándolo, apoyado por un experto.

El segundo modelo, el academicista (de Lella, 1999) señala que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña, se convierte en reproducción del saber, no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir lo elaborado por otros. Este modelo ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia. Lo esencial en la formación de docentes es que conozcan sólidamente la materia que se enseña, pero su formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria.

El tercer modelo denominado tecnicista-eficientista (de Lella, 1999) o racional técnico (Contreras, 1997), señala que el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, necesita bajar el currículo de los expertos externos, planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos. Este modelo se centra en las adquisiciones, porque en él lo esencial es que las competencias que se adquieren es un proceso que está fundamentado en el conductismo y en la pedagogía tecnocrática donde la enseñanza es un oficio que se debe aprender (Ferry, 1991). Este enfoque se encuentra situado en una percepción del conocimiento que se asocia directamente con el positivismo, el cual pretende explicar para contrastar o transformar. El currículo de formación docente es diseñado por sujetos especialistas, imponiendo una serie de contenidos que los docentes deben reproducir y que estos a su vez se convertirán en impositores que exigirán un saber reproductivo.



Estos tres modelos, enseñan al maestro formas de reproducción que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo, quitan la capacidad de decisión y forman al maestro como un transmisionista de un saber ajeno construido por expertos.

El cuarto modelo que menciona de Lella (1999) es el hermenéutico- reflexivo y para Contreras (1997) y Schön (1992) modelo del profesional reflexivo, suponen a la enseñanza como una actividad compleja. El modelo se fundamenta en la idea de que el profesor debe investigar su práctica para comprenderla y mejorarla. Propone que el docente debe enfrentar situaciones que requieren soluciones inmediatas y de esta manera llega a un saber experto con competencias para enfrentar lo académico y lo social. Este modelo se convierte en un puente entre el positivismo y la corriente crítica porque trasciende el aula.

Un quinto modelo de formación de docentes, denominado modelo crítico o emancipatorio (Contreras, 1997; Imbernon, 1994) se fundamenta en las concepciones emancipadoras y pretende que el docente se comprometa en su labor con la liberación a los hombres. Busca que éste se convierta en un intelectual crítico a partir de la investigación-acción. Imbernon (1994) subraya que la investigación deje de ser sobre la educación para pasar a ser sobre, con, para y desde el profesorado que trascienda al contexto institucional, regional o comunitario. Esta investigación crea la necesidad de conocer a fondo la práctica educativa, promueve el análisis crítico y contextualizado, promueve la acción cooperativa, crea un cambio holístico de la enseñanza y crea conciencia de un proceso inacabado en la formación.

Como podemos ver, estos modelos dan pautas y precisan sobre cómo han sido formados los docentes y en que corrientes epistemológicas se sustentan cada una. En síntesis, en un primer momento la profesión del profesorado procedió hacia un referente predominante de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza. Posteriormente, apareció una nueva orientación a causa de los avances tecnológicos y la extensión de la psicología conductista, la que viene a denominarse genéricamente técnica o racional-técnica cuya finalidad era formar profesores y profesoras eficaces capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, para resolver

situaciones definidas, recurrentes y generalizables. Y finalmente, empezaron a aparecer tendencias que analizaban críticamente estos enfoques técnicos y empieza a seguir una línea cambiante que introducen elementos nuevos al debate y reflexión en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información (Imbernon, 1999).

Estas últimas tendencias, se proponen un proceso de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Donde también se adquiere relevancia el carácter ético de la actividad educativa. Imbernon (1999) manifiesta que éste invita a establecer nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación a partir de una perspectiva democrática, es decir, el cambio debe ser deseado por la mayoría. Este nuevo concepto solo es compatible mediante su vinculación a un proyecto común y a unos procesos autónomos de formación y desarrollo profesional, a un poder de interacción curricular. Por lo tanto, no basta con afirmar que los profesores y profesoras deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía, sino que hay que dársela con todas las consecuencias (Imbernon, 1999).

Para el caso de este estudio, tomamos como referente la necesidad de la implementación del modelo crítico para la formación de los docentes en nuestra región por las posibilidades que ofrece en una formación pertinente, participativa y emancipadora.

Políticas Públicas

En la actualidad hay variados textos y autores que hablan sobre las políticas públicas. En este sentido, Guba (1990) menciona cuatro posturas epistemológicas: el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Los cuales se diferencian en relación con su ontología (cómo se ve la realidad), su epistemología (relaciones entre saber y el investigador) y su metodología (cómo se descubre el conocimiento). Este paradigma fue cuestionado por los desarrollos epistemológicos del siglo XX, dando paso a una epistemología llamada pospositivista que afirma que existe una multiplicidad de causas y efectos que dificulta la tarea explicativa.

El tercer paradigma, teoría crítica, metodológicamente asumen una postura “en valor” y se consideran comprometidos con la transformación social, en particular con la



democratización de los proceso de políticas públicas. El cuarto y último paradigma, el constructivista, considera que la realidad es una construcción social y relativa y plantea nuevas propuestas epistemológicas que denotan la importancia de considerar las políticas públicas desde el ángulo del análisis del discurso.

De otro lado, Sabatier (1999) menciona siete de por lo menos diez enfoques y modelos de análisis de las políticas públicas. En primer lugar, el enfoque secuencial o enfoque de los libros de texto, el cual se presenta como un objeto de análisis que puede ser subdividido en varias etapas que se pueden estudiar separadamente (definición del problema, construcción de la agenda, la formulación, la decisión o legitimación, la implementación y la evaluación). En la actualidad la práctica evaluativa se centra en la eficacia y en resultados de las auditorias y rendición de cuentas.

El enfoque de la elección racional considera la política pública bajo el ángulo de un problema de acción colectiva, utiliza el individualismo metodológico y la modelización como medio de análisis y para la interpretación se apoya en algunas nociones claves como bien colectivo, juego estratégico, diferentes conceptos de equilibrio, de solución y de óptimo (Balme, Brovard, 2005, citado por Roth, 2007). En este modelo se interrelacionan los actores individuales y colectivos en una situación que corresponde al arreglo institucional específico operante para la política pública. Para este enfoque, los arreglos institucionales deben generar “costos de transacción” lo más bajo posible, por lo tanto mejores resultados costo-beneficio.

El enfoque de redes percibe la sociedad como realizándose mediante la interacción de individuos que intercambian información y otros recursos. Heclo (1978, citado por Roth, 2007) introduce el concepto de red de controversia para designar las inextricables redes que incluyen un gran número de actores del proceso de políticas públicas. Las redes de política muestra el cambio de las relaciones entre estado y sociedad, es una forma de nueva gobernanza (Kenis & Volker, 1991) con esta nueva manera de actuar, los costos de formulación serán más altos (concertación, participación, costos de decisión, tiempo) pero se reducirán los costos de implementación, pues la política tendría mayor legitimidad a través de las redes que participaron en su elaboración y, eventualmente, en su implementación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

El enfoque *Advocacy Coalitions* (AC) propone una alternativa al enfoque secuencial. Los cambios de política ocurren debido a dos causas, una de orden cognitiva, donde los cambios suceden en valores de los miembros de las coaliciones de los actores y otra de orden más objetiva como consecuencia de las perturbaciones externas a la política.

El enfoque constructivista y cognitivista, toma los conceptos de sistemas de creencias, de paradigma, referencial, comunidad epistémica que tienen en común dar importancia a los valores, a las ideas y a las representaciones en el estudio de las políticas públicas. Esta perspectiva da valor a las dinámicas de construcción social de la realidad y a las prácticas socialmente legítimas en un momento preciso (Muller & Surel, 1998).

De las principales perspectivas de análisis de la acción política, Roth (2007) destaca tres dimensiones que inciden en las políticas públicas y que se deberían tener en cuenta en el momento de construir un modelo explicativo. Las dos primeras: los intereses objetivos de los actores de las políticas públicas (elección racional) y el impacto de las instituciones sobre el proceso de la política (neo institucionalismo); pueden ser analizadas desde perspectivas epistemológicas pospositivistas o positivistas. La tercera dimensión, el papel de las ideas, puede apoyarse en el paradigma constructivista de construcción social de la realidad. Son el modelo de las tres I: intereses, instituciones, ideas. Entonces, concluye el autor, en el campo de las políticas públicas, si una idea sencilla logra presentarse como objetiva y económica y administrativamente viable- allí reside el arte y la fuerza de la argumentación, de la persuasión y de la retórica (Majone, 1997).

Cuervo (2007), por su parte, reflexiona frente al hecho de que buena parte de la dificultad para desarrollar el enfoque de políticas públicas en Colombia pasa por el desconocimiento sobre la naturaleza del estado que se tiene y sobre la posibilidad de adecuar sus prácticas a los cambios internos y externos que se han venido dando desde los 80; para lo cual, este ensayo lo estructuró en dos partes. La primera aborda la discusión conceptual sobre las políticas públicas; en la segunda parte hace una reflexión sobre el discurso de políticas públicas y su recepción en el arreglo constitucional y legal colombiano. Nos interesa profundizar sobre este asunto para nuestro proyecto de investigación porque es pertinente conocer las diferentes miradas sobre políticas públicas y



la forma cómo estas pueden posibilitar o no la participación de las comunidades de maestros en los diferentes contextos para solucionar las problemáticas del mismo.

Para este estudio, también nos apoyamos en los postulados de Arroyave (2011), quien hace un recorrido por varios autores y concluye que las políticas públicas son un conjunto de instrumentos a través de los cuales el estado, luego de identificar una necesidad implementa un conjunto de medidas reparadoras, construidas por la participación de los grupos afectados por el problema. Desde esta perspectiva, se puede decir que las políticas públicas desde su implementación han mostrado tres grandes retos: primero, en lo conceptual contiene una idea de empoderamiento, inclusión, horizontalidad, planeación y eficacia que no se evidencia en su ejecución. Son más bien el resultado de actos administrativos y procesos tecnocráticos. Un segundo reto se encuentra en su adjetivación como instrumento público, calificativo, donde el gobierno delega una responsabilidad constitucional a agentes privados, pero la vinculación con la comunidad no es perceptible. El tercer desafío que enfrentan las políticas públicas se da por estas relaciones entre funcionarios, políticos y empresarios. Estas dinámicas recíprocas han sido uno de los principales obstáculos de las políticas públicas que concentran el poder excluyendo a la sociedad civil organizada y no organizada.

Para el caso de este estudio, tomamos como referente un modelo de políticas que permita la construcción colectiva y la mirada crítica sobre su formulación e implementación. Esto nos acerca a la propuesta de Cuervo (2007) y el tercer paradigma expuesto por Guba (1990).

Educación Posgraduada

La educación posgraduada es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la preparación de los graduados universitarios para complementar, actualizar y profundizar en los conocimientos y habilidades que poseen (Manzo, Rivera & Rodríguez, 2006). Se trata de un nivel educativo que forma parte del tipo superior, pues se constituye en la última fase de la educación formal, la cual tiene como antecedente obligatorio la titulación de pregrado. Esta tiene como propósito la profundización del estudiante en su proceso de formación, la cual puede ser de índole académica, profesional o investigadora.



Según el Decreto MEN 1001 de 2006, los programas de posgrado corresponden al último nivel de la educación formal superior, el cual comprende las especializaciones, las maestrías y los doctorados. Para ingresar formalmente a los programas de especialización, maestría o doctorado es indispensable haber culminado estudios de pregrado y haber obtenido el título correspondiente. A la educación posgraduada se le atribuyen tres funciones principales: actualización, complementación y profundización. Estas posibilitan la renovación sistemática, la adquisición y obtención de un nivel superior de los conocimientos, así como de habilidades profesionales en el desarrollo científico en el área concreta de las ciencias (Manzo, Rivera & Rodríguez, 2006).

Si bien la educación posgraduada se reconoce como el nivel máximo de educación, ésta también se considera una práctica “elitescas” que sirve directamente a un sector muy reducido de la población debido a los altos costos para un estudiante de estrato bajo (Morles & Alvarez, 1997, citando a la UNESCO, 1995). Esta se origina en Alemania a comienzos del siglo XIX con la creación de la universidad moderna o científica y se extiende a otros países de Europa y de América del Norte. En el caso de América Latina, como en el resto del tercer mundo, la educación posgraduada comenzó siendo una actividad de poca importancia para la formación profesional (Morles & Alvarez, 1997).

Es así, como la formación en Colombia para la investigación comenzó hacia 1970, con la creación de las maestrías y a partir de la Ley 80 de educación se sentó bases para el establecimiento de los títulos de maestría, doctorado y especializaciones, y se crea el sistema de educación postsecundario. Posteriormente, la ley 29 de 1990 estableció los parámetros del nuevo marco para la actividad de investigación y desarrollo tecnológico y finalmente, se promulga la ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de educación superior y el consejo nacional de acreditación (Jaramillo, 2009).

Son pocas las maestrías y doctorados que se han ofertado en Colombia, y que generalmente son las grandes ciudades las que se benefician, como lo plantea Peña (2004): los docentes con doctorado y maestría se concentran en las principales ciudades. “Bogotá concentra el 35% de los magísteres, seguido de Antioquia con el 18% y Boyacá con el 6.5%, para un total del 66%. En caso de docentes con doctorado Bogotá concentra la mayoría con un 43%, le sigue Antioquia con el 21% y muy lejos Santander con el 7.3%” (p. 121). Para incrementar los estudios de educación posgraduada y por consiguiente fomentar



la investigación, en el año 2008, el Congreso de la República aprobó la nueva Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación, que convirtió a Colciencias en Departamento Administrativo dependiente de la Presidencia de la República y creó un fondo para la gestión de recursos públicos y de cooperación internacional y del sector privado, con una meta establecida para el 2010 de destinar 1% del PIB para ciencia, tecnología e innovación (Jaramillo, 2009). Es un avance importante, pero se hace necesario que este marco normativo se articule a las políticas existentes y a la creación de otras. Lo anterior, revela una historia joven en materia de educación posgraduada en Colombia, lo cual significa un reto para la producción de conocimiento en esta área y para la generación de prácticas y políticas educativas.

Todos esos cambios tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales, tanto como las necesidades de los grupos menos favorecidos van generando nuevas demandas de propuestas formativas pertinentes y contextualizadas. Se hace necesario que las instituciones reconozcan el conocimiento situado como parte esencial de los procesos de generación de conocimiento y se promueva el diálogo de saberes, en esta nueva sociedad, llamada por las nuevas dinámicas del desarrollo del capitalismo cognitivo, sociedad del conocimiento, donde su producción no es exclusividad de la academia. Según Díaz (2002), es necesaria una educación superior generadora de desarrollo humano, impulsora de cambios culturales, e inspiradora de reformas sociales, pertinente y ante todo flexible, donde se ofrezca una gama de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezcan un acceso equitativo a este nivel educativo.

Para el caso de este estudio, tomamos como referente una educación posgraduada que permita la formación de los docentes no solo desde su experiencia personal sino también profesional. La consideramos como una posibilidad para mejorar las condiciones educativas de las comunidades y por tanto habrá de considerarse con un componente participativo.

Currículo participativo

El currículo no solo es el conjunto de planes y actividades académicas o de recursos que usamos para organizar y transmitir el conocimiento sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da dirección (Doll, 2002, citado por Giraldo-Gil, 2009). Esto significa cambiar la concepción del currículo como un simple sustantivo (los cursos, planes,



métodos de enseñanza y evaluación) y pensar en éste como un sistema de relaciones interdependientes y conexas; como una indagación por la negociación de sentidos entre nosotros y el texto, entre nosotros y los estudiantes y entre todos estos tres; y como un conjunto de prácticas donde se hace evidente la selección y organización de contenidos culturales (Giraldo-Gil, 2009). Tal como la autora lo señala:

Al tener una concepción distinta del currículo, mucho más amplia e inclusiva, se hace necesario que la formación de los maestros trascienda la mera 'technicalidad' de la teoría curricular y que el currículo se presente y entienda como un ente interdisciplinario. Cuando éste se presenta y se entiende sólo como un conjunto de lineamientos, su visión está siendo distorsionada y limitada dado que no fomenta espacios en los cuales los maestros reflexionen acerca de los contextos escolares y de las prácticas en las cuales ellos están inmersos (p. 3).

Desde esta perspectiva amplia, y para darle mayor sentido a nuestro trabajo y definir un currículo como participativo, retomamos el concepto de participación bajo la definición que hace Pérez de Armiño (2000), el cual se refiere al proceso por el que las comunidades con intereses legítimos en un proyecto, programa o política de desarrollo, influyen en ellos y son implicados en la toma de decisiones y en la gestión de recursos, siendo así actores de su propio desarrollo. Así, si la construcción del currículo es con todos los actores, es más probable que el éxito de la educación se garantice porque estos actores se empoderan desde la confianza, la visión y el protagonismo que se les da para impulsar los cambios que sus comunidades necesitan. Además la participación promueve la autonomía para la toma de decisiones, la cual favorece el desarrollo de los programas y la capacidad para organizarse como comunidad.

Como lo dicen Connelly y Clandinin (1990), “aprender a escuchar las historias que los docentes cuentan sobre su práctica es un paso importante hacia la creación de una comprensión pública de su trabajo como constructores y realizadores de currículum” (p. 386). Esa misma urgencia que ha tenido el mejoramiento de la educación ha conllevado a que los investigadores del currículo se dirijan hacia el desempeño y los programas desarrollados por los profesionales de la educación, lo que implica una supervisión de sus actividades y procesos de investigación en su quehacer. Sin embargo, todavía se ve que las aproximaciones a la investigación del currículo, son todavía una actividad especializada en



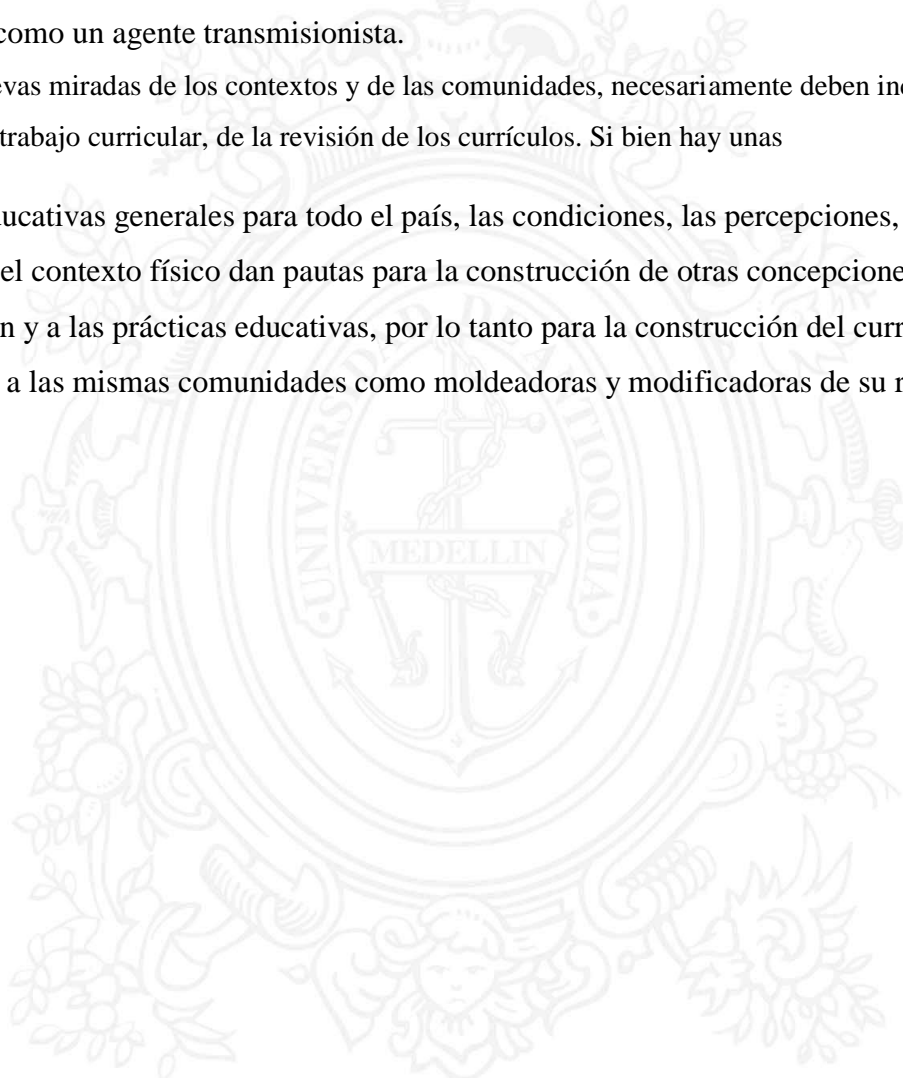
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

la que trabajan científicos sociales ajenos a la investigación educativa (MaKernan, 1999) lo que supone un currículo descontextualizado, en el que todavía se presume el docente como un agente transmisionista.

Estas nuevas miradas de los contextos y de las comunidades, necesariamente deben incidir en la revisión del trabajo curricular, de la revisión de los currículos. Si bien hay unas políticas educativas generales para todo el país, las condiciones, las percepciones, las relaciones, el contexto físico dan pautas para la construcción de otras concepciones frente a la educación y a las prácticas educativas, por lo tanto para la construcción del currículo, sin desconocer a las mismas comunidades como moldeadoras y modificadoras de su realidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Revisión de Literatura

La revisión de estudios que dieran cuenta de nuestras preguntas de investigación la agrupamos por categorías: formación de maestros, políticas públicas y la relación con la educación superior, y educación posgraduada. Los estudios fueron seleccionados por la pertinencia al tema de investigación; sin embargo, en nuestra búsqueda fue difícil encontrar estudios que conjugaran las cuatro categorías, así como la participación de la comunidad de los maestros y maestras en los diseños de los programas de formación.

Formación de Maestros

En formación de maestros, nos gustaría señalar ante todo las investigaciones de Messina (1999) y Santibañez (2007). La primera, acerca de un estado del arte de la formación de docentes en los noventa y la segunda sobre la formación y actualización de maestros de secundaria. La investigación de Messina (1999) fue hecha mediante informes de investigaciones que estaban registrados en la base de datos de dos centros de documentación ubicados en Santiago de Chile. Este estado de arte está constituido por tres dimensiones: a) el reconocimiento de la importancia de la investigación acerca de la formación docente, b) sus significativos aportes a la construcción de teoría y práctica pedagógica, y c) la restricción en la cual se mueve. Incluyó estudios que respondían a distintos paradigmas: estudios etnográficos acerca de la formación de educadores, sistematización de talleres de formación de educadores, estudios por encuesta. Se seleccionaron los estudios y se elaboró una ficha de resumen para cada uno de ellos.

Entre los hallazgos de la investigación, encontramos que en América Latina, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza- aprendizaje y que los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, en consecuencia, la formación docente sigue siendo una imposición, antes que un espacio propio. También, se encuentra que no existen políticas de gobierno para la formación inicial o que éstas son inadecuadas, y que existen vacíos de información en este campo. En ese sentido, las investigaciones muestran también que la formación docente inicial de los maestros de básica sigue caminos diferentes a los de la formación inicial de los profesores de nivel medio, y que no existe un subsistema de formación docente donde se articule la formación de profesores para los distintos niveles del sistema educativo y la formación inicial con la continua.

Otro aspecto importante que se presenta es con respecto a los cursos de formación a docentes, en ellos se observa infantilización de los contenidos, relaciones autoritarias, maestros que no participan en los diseños ni en la elección de tales cursos. En síntesis, el curso de perfeccionamiento es un mecanismo de control pedagógico y social que desconoce la experiencia previa del profesor. El problema de la formación docente de América Latina, de acuerdo con este estudio es en mayor grado el tipo de formación que reciben los docentes y no la ausencia misma de esta. Se señala que persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos. Se concluye entonces, que es necesario crear condiciones para que los educadores agrupados en colectivos reflexionen sobre sus prácticas, el trabajo de sus estudiantes y la cotidianidad de la escuela.

La investigación de Santibañez (2007) presenta un panorama de la formación y actualización de los maestros de secundaria. Fue realizada mediante revisión de literatura y entrevistas semiestructuradas a diecisiete actores claves del sector educativo y de la educación secundaria en México. El objetivo de este estudio es identificar el desfase (o la ausencia de desfase) entre las competencias deseadas de los maestros de secundaria y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas. Este estudio sugiere que, a pesar de los avances logrados en la última década, persisten brechas entre las competencias deseadas en los maestros y la capacidad de los programas de formación o actualización docente para desarrollarlas. Algunas dificultades se derivan del contexto en el que se llevan a cabo la docencia en la secundaria; otras, que una gran parte de los maestros de la educación secundaria no han recibido formación docente alguna, también, las propias deficiencias en la formación y actualización existente.

Dentro de las brechas entre las competencias deseadas en los maestros y los actuales programas e instituciones de formación y actualización, se destacan algunos factores que las dificultan, entre ellos, el estudio menciona que los maestros de la secundaria no han adquirido competencias en la lectoescritura. Al mismo tiempo, señala que las instituciones de formación docente se ven restringidas por las regulaciones existentes que les dan poca libertad para realizar cambios de docentes con contrato indefinido de alguno de ellos. Para los problemas que dificultan el dominio del conocimiento de la materia, expone que se apoya la creencia de que los maestros no tienen suficiente dominio de su disciplina en tanto



el plan de estudio de su formación no enfatiza el dominio de la misma; además, muchos maestros se ven obligados a dictar otra materia diferente a la que fueron capacitados.

Así mismo, los factores que dificultan las habilidades pedagógicas y metodológicas están agrupados en cuatro aspectos, principalmente. El primero, es plantear que la gran mayoría de los maestros de la secundaria nunca asistieron a una institución de formación docente y que la mayoría son profesionales en otras áreas. El segundo, está enmarcado en la poca autonomía que tienen las instituciones sobre lo que enseñan, sobre las reglas que rigen la institución o incluso la selección de alumnos. Como tercer aspecto, se destaca que el estilo de enseñanza no es coherente con lo que el nuevo plan de estudio pretende, imparten clase mediante un estilo tradicional. Y, como cuarto, se piensa que los maestros tienden a enseñar de la misma manera en que se les ha enseñado a ellos. También, se nota una tendencia a señalar como las iniciativas de formación inicial y actualización no tomaron en cuenta los conocimientos y experiencias de los maestros y no les entregaba herramientas necesarias para trabajar con los alumnos en diferentes situaciones. Se destaca que también hay dificultades para implementar enfoques basados en el trabajo colaborativo.

Estas dos investigaciones (Messina, 1999; Santibañez, 2007) coinciden en las conclusiones que hacen con referencia a la formación docente, tanto inicial como en la actualización. Ambas, por ejemplo, señalan que la formación que están recibiendo los docentes está enmarcada en modelos tradicionales y, por lo tanto, se corre el riesgo de que los maestros sigan enseñando de la misma manera. También, señalan que la formación docente sigue siendo impuesta en la medida que se presenta como una necesidad de las reformas educativas y no como un pedido de los maestros como espacio propio y dónde ellos participen de sus diseños. Y señalan la falta de políticas de gobierno para la formación inicial, o bien estas son inadecuadas.

Encontramos el estudio de Barraza (2003), de corte empírico-inductista, que se propone identificar las necesidades formativas de los maestros en la ciudad de Durango. Para el logro de este objetivo, el investigador estableció cuatro dimensiones de estudio: campos de estudio de interés institucional, líneas temáticas, periodicidad en las concentraciones de trabajo y propósito de formación para estudios de posgrados. Estas dimensiones ayudaron a que se respondieran las preguntas sobre el nivel de necesidad que presentan los maestros de educación básica con relación a los campos de estudio y sus respectivas líneas temáticas, el nivel de preferencia que tienen los



maestros de educación básica con relación a la periodicidad de las concentraciones de trabajo y los propósitos de formación para estudios de posgrado, y la relación existente entre los niveles de necesidad y preferencias mostrados por los maestros de educación básica y sus variables sociodemográficas (género, edad, antigüedad en el servicio, nivel educativo de trabajo y función que desempeña).

En el estudio se encuentra que las necesidades de formación de los docentes están relacionadas con la práctica docente, y en cuanto a las líneas temáticas de mayor necesidad de formación sobresalieron: los procesos de aprendizaje, medios para la enseñanza, planeación didáctica y atención a niños con necesidades educativas especiales. Así mismo, se observa preferencia de los docentes por la realización de posgrados de corte profesionalizante y por modalidades semiescolarizadas. En cuanto a las variables demográficas se destacan el género y el nivel educativo como variables más incidentes en las necesidades o preferencias mostradas por los maestros, mientras que la edad no fue determinante en estas preferencias.

Otro estudio como el de Caicedo (2008), sobre tendencias curriculares y formación de docentes, es realizado a partir de una reflexión documentada que conceptualiza sobre el currículo como uno de los elementos para tener en cuenta en la formación de los maestros. Hace referencia a esta formación en la historia colombiana y plantea algunas reflexiones para caracterización de currículo. Conceptualiza sobre el currículo como uno de los elementos fundamentales para tener en cuenta en la formación de maestros para la sociedad actual y hace referencia a la formación de docentes en la historia de la educación en Colombia. También, plantea algunas reflexiones para una propuesta de caracterización curricular, con el fin de hacer aportes a las instituciones formadoras. Con relación a las tendencias curriculares dice la autora que la elaboración del currículo es una de las actividades que necesita realizar el maestro y que existe una gran discusión en torno al origen del concepto currículo. Frente a la formación de los docentes, la autora manifiesta que al igual que currículo ésta ha tenido diversas orientaciones en la historia, según las necesidades sociales: razones políticas, religiosas, ideológicas lo han requerido. En ambos casos, expresa que en la actualidad las políticas educativas colombianas presentan ambivalencias en cuanto a la formación de los docentes, lo cual debe generar una



reflexión frente a la toma de decisiones respecto al quehacer docente, su formación y reconceptualización curricular de las facultades de educación.

Después de su análisis, la autora concluye que es necesario replantear los currículos para la formación de los maestros por dos motivos: primero, ante las problemáticas de la escuela, que exigen pensar un perfil de maestro diferente que enfrente los problemas de diversas maneras. Segundo, ante la gama de propuestas curriculares existe una gran posibilidad de implementar nuevas alternativas curriculares que podrían servir para superar las discusiones en torno a la formación de los docentes. En este sentido, propone un currículo fundamentado en un concepto de pedagogía que involucre no solo el enseñar y el aprender, sino, además, la reflexión sobre la educación enmarcada en un contexto social, cultural, económico y político determinado, que vincule al contexto a la institución educativa, y viceversa.

Educación Posgraduada

Un estudio clave en esta sección es el de Jaramillo (2009), quién trabajó sobre la formación de posgrados (doctorados y maestrías) en Colombia. Con su trabajo busca entender los hitos de la relación ciencia y tecnología con la formación de posgrados para explicar la situación continua de circunstancias exógenas y endógenas determinantes del grado de capacidades en la consolidación de la formación en ciencia, tecnología e innovación en nuestro país. Hace una revisión de los principales estudios realizados, con el fin de analizar la formación de posgrados y las orientaciones dadas a esta.

En la selección de estos estudios, el autor, los agrupa en cinco categorías: a) estudios cuyo tema central es la reflexión del tema de posgrados en el país y la recomendación para la estructuración de políticas públicas frente al tema, b) temas sobre el financiamiento, realización de escenarios alternativos y recomendaciones de políticas públicas para su consolidación, c) documentos y presentaciones de política pública de las diversas instituciones oficiales encargadas y presentación de estadísticas y cumplimientos de metas, y d) estudios de evaluación de impacto tanto a nivel general de programas, como a nivel específico de áreas de conocimiento.

Colombia, hace varias décadas, hizo esfuerzos importantes para la formación a nivel de posgrados en el exterior, el impacto se evidenció en diversas esferas del desarrollo



económico del país y de las instituciones de educación públicas y del sector productivo; sin embargo se empezó a declinar en la década de los sesenta porque la economía no se desarrolló y dadas las condiciones de crisis los países avanzados disminuyeron los montos de sus programas de cooperación. Además, este periodo se caracterizó por el no retorno de los profesionales y el poco flujo de salida hacia el extranjero.

Para el fortalecimiento y la existencia de una base de profesionales, en especial a nivel de doctorado, se fueron combinando dos estrategias: a) formación de investigadores en programas doctorales y maestrías en el exterior y b) formación de investigadores en programas doctorales nacionales. La primera es parte de la internalización de la ciencia y la tecnología; la segunda es complementaria a la anterior y para su ejecución se requiere de programas doctorales nacionales, el financiamiento de la estructura, la formación de jóvenes en entrenamiento en investigación, el financiamiento de los estudiantes y para la integración internacional de redes de conocimiento y el intercambio de investigadores con la comunidad internacional. Sin embargo, la realidad de la política pública es que ha estado signada por un efecto de sustitución de una por otra y se ha privilegiado más el financiamiento para estudios de pregrado que de maestrías de investigación y doctorados.

En el desarrollo de la política de ciencia y tecnología en Colombia se pueden distinguir cuatro periodos: el primer periodo, anterior a 1968, estuvo influenciado exógenamente por los organismos internacionales y por el pensamiento latinoamericano. Se destaca la creación del ICETEX y el convenio Colombia-comisión Fulbright para programas de posgrados en el exterior. En el segundo periodo, entre 1968 y 1988, se destacan los factores endógenos que se fueron desarrollando: institucionalizar la investigación, aparición de profesores de tiempo completo, reestructuración de institutos y nacimientos de otros (Villaveces, 2003). La formación para la investigación comenzó hacia 1970 con la creación de las maestrías en Colombia y convenios de cooperación que permitieron la salida al exterior. En este periodo se destaca la ley 80 de educación que sentó bases para el establecimiento de los títulos de maestría y doctorado y especialización.

El tercer periodo, a finales de la década de los 80, significó un quiebre en la concepción, organización institucional, desarrollo de instrumentos y articulación de la ciencia y la tecnología con el desarrollo económico y social del país. Los principales factores a destacar



en este periodo son: la ley 29 de 1990, que estableció el nuevo marco para la actividad de investigación y desarrollo tecnológico; el decreto 1767 de 1990 que adscribió Colciencias al departamento Nacional investigación y desarrollo tecnológico; el decreto 1767 de 1990 que adscribió Colciencias al departamento Nacional de Planeación que creó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, entre otros. El cuarto periodo, desde el año 2000 hasta el presente, se caracteriza por profundizar y articular los actores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, fortalecer el Sistema Nacional de Innovación y la infraestructura nacional de ciencia y tecnología.

En este mismo sentido, el autor destaca el trabajo de Uricoechea (1991) en el que ayuda a comprender mejor el panorama. En su estudio, se encuentran elementos importantes que indican una línea de base de la situación colombiana antes de los noventa como referencia histórica de la explicación de la situación actual de los posgrados en Colombia, en cuanto a la prevalencia de las especializaciones sobre los otros niveles mayores de formación, también a problemas existentes de calidad y de investigación.

Al analizar los desafíos se encuentra que si bien se ha avanzado en la política pública formal y normativa que se ha establecido y conformado a través del tiempo, ésta no se corresponde con los instrumentos recomendados, los recursos asignados y las prioridades establecidas.

El autor señala que a pesar del fortalecimiento de los grupos de investigación, la comunidad académica y científica colombiana es pequeña y restringida, más aún si se compara a nivel internacional, tanto en número como en grado de formación académico. Esto revela la necesidad de priorizar como política pública la formación doctoral, tanto a nivel nacional como a nivel de formación en el exterior. El reto es no solamente apoyar y fortalecer el número de grupos de investigación y de centros de desarrollo tecnológico y de innovación, sino fortalecerlos en su calidad y en su excelencia, máxime que son ellos quienes albergan los estudiantes de posgrados y por tanto pueden ofrecer un mayor valor agregado en el proceso de formación.

En relación con estudios de posgrado en la región de Urabá, resaltamos la investigación realizada por el Instituto de Estudios Regionales (INER) en 2007, donde se indagaron dos problemáticas centrales: la primera, el sistema educativo subregional es, en general, desarticulado, insuficiente, precario e ineficaz; la segunda, la educación superior presenta

situaciones preocupantes de cobertura, pertinencia, calidad, así como demandas y ofertas restringidas de programas académicos, sobre todo de posgrados. Su objetivo principal fue el de determinar los rasgos característicos de Urabá para promover la oferta de estudios de posgrados de alto impacto. La metodología utilizada se desarrolló en varias etapas y con el uso de fuentes primarias y secundarias. La primera etapa consistió en reflexionar sobre los factores más importantes que determinan la demanda de la educación posgraduada; la segunda etapa implicó hacer una rigurosa y detallada descripción de cada uno de ellos para el caso específico de Urabá.

Estas fueron algunas de las conclusiones: las precarias condiciones generales no posibilitan pensar en una demanda de pregrados y posgrados que le permitan salir del atraso social y la postración económica, a menos que la prioridad sea la dignidad de la vida y a partir de ese reconocimiento, se decida invertir en capital humano y social. El área de posgrados en educación es prácticamente inexistente (solo un posgrado), aunque se sabe que este sector, es un apoyo estratégico para superar los problemas de baja calidad y para mejorar las condiciones de acceso a la educación superior.

Políticas Públicas

En relación con políticas públicas y educación superior, la literatura no ha sido abundante. Dentro de los pocos estudios, nos parece importante resaltar el estudio de Yepes (2009). En este, el autor se pregunta por las políticas de educación superior en Colombia y si estas han sido asumidas por los distintos gobiernos, por los académicos y los diferentes actores sociales como resultante de procesos consensuados con la sociedad civil. Para tal propósito, hace un análisis teórico retrospectivo que remite a los últimos veinte años de la vida nacional (1989-2008) da especial atención a los planes de desarrollo diseñados y ejecutados por los gobiernos de Virgilio Barco, Cesar Gaviria, Ernesto Samper, Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez en relación con la educación superior y las formas en que fueron generadas. Así mismo, fueron evaluados los planes decenales de educación 1995-2006 y 2006-2015 y sus contenidos en materia de educación superior; los documentos de jurisprudencia y las contribuciones en foros y trabajos de mesa.



Este investigador usó técnicas de la investigación social-cualitativa como la hermenéutica como herramienta de interpretación y comprensión para el entendimiento crítico del sentido de las acciones individuales y colectivas. En términos de resultados, se resalta la génesis de las políticas públicas para el sector terciario de la educación en Colombia, en tanto, exige una inmersión en el devenir histórico colombiano durante las últimas dos décadas, resaltando los desarrollos alcanzados por los distintos gobiernos en materia de educación superior. De igual manera, identifiqué el valor que se le ha dado a la formación en ciencias y profesiones, función propia de las universidades para lograr dotar al país del capital simbólico que requiere para superar condiciones de atraso y dependencia.

Durante su recorrido y análisis el autor concluye que la educación superior en Colombia no ha sido objeto de una política sectorial consensuada en la sociedad civil, que otros tipos de intereses son los que han dado origen a dicha política impidiendo que se constituya en una verdadera alternativa de transformación y mejoramiento de la sociedad.

De la literatura que hemos revisado, logramos identificar los anteriores estudios que de alguna manera muestran cómo ha avanzado un poco los temas de formación de maestros, currículo participativo, políticas públicas y educación posgraduada. Sin embargo, vemos sin conjugar dichos temas en uno o varios estudios, lo que nos podría estar indicando que esto no ha sido pensando en la comunidad de maestros de la región.

Un estudio que explore la participación de los maestros y las maestras en la construcción de sus programas de formación, entre ellas las de posgrado y que este orientado mediante la investigación basada en la comunidad es, desde estas perspectivas, necesario. Estudios de este tipo mejoran y permiten que la investigación lleve a implementar políticas y adopción de prácticas, y además empoderan la comunidad de tal manera que se genere nuevo conocimiento. Potencialmente hablando, este estudio contribuiría a reconocer la importancia de desarrollar prácticas curriculares participativas, donde la experiencia educativa se hace significativa debido a que se construyen desde las necesidades y deseos de los mismos estudiantes.



Objetivos

Objetivo General

Explorar la relación entre las propuestas de educación posgraduada y la formación de maestros y maestras en la subregión de Urabá.

Objetivos Específicos

Indagar las diferentes percepciones de los maestros y las maestras acerca de la educación posgraduada en la subregión, así como las motivaciones para realizar programas de posgrado en educación.

Revisar las políticas públicas referentes a los posgrados en educación en la subregión y la manera cómo estas pueden posibilitar y/o limitar las prácticas educativas de la comunidad docente.

Visibilizar algunas formas de participación e incidencia de la comunidad docente en los diseños curriculares de los programas de posgrados en educación para la subregión.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Metodología

La metodología propuesta para este proyecto se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, el cual propende la comprensión de los contextos y la complejidad de las situaciones y relaciones (Patton, 2002). Por cuanto hay diversas concepciones acerca de la realidad social, no se puede afirmar que la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una forma de hacer investigación; existen múltiples formas de llevarla a cabo. Nuestra investigación presta especial atención al contexto, a las perspectivas de los participantes, a su conocimiento y experiencia, se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo investigador- participantes que intenta proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce (Vasilachis, 2006). Todas estas características hacen que sea un estudio de paradigma cualitativo.

Teniendo en cuenta esta caracterización, vemos pertinente desarrollar este estudio bajo un enfoque participativo (Zabala, 2000) que nos ayude a comprender mejor la realidad de la comunidad de maestros y maestras en cuanto a la formación y a la participación en el diseño de sus programas de formación. Además, la participación genera un gran sentido de empoderamiento en la medida que la misma comunidad que participa valora la importancia de la autonomía para la toma de decisiones. Para este estudio, convocamos a la comunidad docente de los municipios de Apartadó y Turbo de la región de Urabá, y fueron un total de diecinueve maestros y maestras quienes participaron directamente de éste. Para la selección de estos participantes pensamos, en un principio, trabajar con los coordinadores de las diferentes mesas de las áreas académicas municipales, pero realizada la convocatoria solo llegaron en Apartadó dos coordinadores de mesa y en Turbo no asistieron, razón por la cual se hizo extensiva la invitación a otros colectivos de maestros y maestras de estos municipios.

Finalmente, se logró consolidar dos grupos: uno de nueve docentes del municipio de Turbo y otro de diez docentes de Apartadó, quienes participaron en forma regular en los seminarios; También, contamos con la asistencia de otros maestros y otras maestras, pero esta fue intermitente y con este grupo no realizamos entrevistas. La participación de esta comunidad de maestros y maestras facilitó la comprensión, permitió entenderse como parte activa del cambio educativo. Además, posibilitó la motivación hacia la acción social porque participaron desde su saber y construyeron desde su saber. Esta experiencia de escuchar y



escucharse permitió acercarse al otro y al compartir experiencias se crean lazos afectivos y de saberes, tal como lo afirmaron los y las participantes de este estudio.

Realizamos un estudio de caso a una comunidad de maestros y maestras en Urabá, específicamente de los municipios de Apartadó y Turbo. Hay diversos tipos de casos, desde los que adoptan una perspectiva histórica hasta los que se enfocan en la observación participativa, las historias de vida, o los que se realizan simultáneamente en lugares múltiples (Bogdan & Biklen, 2003). Para nuestro trabajo nos enfocamos en la observación participativa y en estudio de caso único, nuestro análisis se centró en un único caso: los maestros y maestras de Urabá. Para este estudio, utilizamos como datos los obtenidos en los diarios o notas de campo para registrar las reflexiones o ideas que se pudieran decir durante los encuentros o seminarios; las elaboraciones o dibujos de los participantes durante los seminarios; igualmente las entrevistas que posibilitan tocar temas más precisos de nuestro estudio; y también la revisión de documentos que aportan datos de las políticas educativas con relación a la formación de maestros y maestras de los dos municipios. Como lo afirman Huberman y Miles (1998), el estudio de casos se orienta hacia la recogida de datos procedentes de fuentes múltiples o diversas. De hecho, su finalidad es generar conocimiento sobre el particular y se orienta hacia la búsqueda de la comprensión de los temas intrínsecos (Stake, 1998a).

Para este estudio tuvimos en cuenta las características que plantea Merriam (1998) para identificar un estudio de casos:

- a) Particularista: se centra en una situación y es importante por aquello que revela del fenómeno.
- b) Descriptivo: es una descripción densa del fenómeno en estudio, y
- c) Heurístico: ayuda a la comprensión del fenómeno del estudio y puede originar nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.

En la organización de los datos, los clasificamos según seis categorías: riqueza y diversidad cultural, realidad y niveles educativos, educación superior, condiciones de los y las docentes, papel de la Universidad y proceso de construcción de comunidad. Cada uno de ellos fue seleccionado desde los códigos del contexto como resultados de los datos. La interpretación nos exigió creatividad, intuición y capacidad de análisis crítico, pues la producción del conocimiento de la realidad estudiada involucra directamente a los



investigadores. Para esta interpretación, y teniendo en cuenta que se utilizó una metodología participativa, se hicieron dos acercamientos para su discusión a partir de dos encuentros entre los participantes de los dos municipios, lo que nos orientó frente a las preguntas inicialmente planteadas y a las conclusiones más importantes que presentamos en este estudio.

Contexto y Participantes

Este estudio de caso se llevó a cabo en la subregión de Urabá, ubicada al noroccidente del departamento de Antioquia, hace parte del Chocó biogeográfico y cuenta con una zona costera de 530 km de extensión enmarcando el golfo de Urabá donde desemboca el gran río Atrato, cerca de la frontera con Panamá, representa una enorme importancia geopolítica y económica para el departamento y el país por la riqueza en biodiversidad y la presencia de suelos excepcionalmente ricos para la producción bananera y platanera, siendo la zona más importante del país en la explotación de estos productos. Precisamente por estas ventajosas características ha sido sometida durante los últimos 50 años a grandes disputas por la posesión de la tierra y dominio del territorio, para el tráfico de armas, drogas y contrabando, generando conflictos sangrientos y dolorosos entre diferentes actores violentos como guerrillas y grupos de autodefensa, en el que se han visto inmersos sus habitantes (Corpouraba, 1986).

Territorialmente, la región de Urabá está constituida, por once municipios con una población aproximada de 580.000 habitantes, distribuidos en tres zonas en las que se ha clasificado. En la zona norte predomina la ganadería y la pesca, incluye los municipios de Arboletes, Necoclí, San Juan de Urabá, y San Pedro de Urabá, La zona centro conocido como el eje bananero incluye los municipios de Turbo, Carepa, Apartadó, Chigorodó y Mutatá, en esta zona se concentra la mayor parte de la población de la zona y es el epicentro de la actividad productiva y comercial. Y la zona Sur que incluye los municipios de Murindó y Vigía del Fuerte, predomina la pequeña agricultura de subsistencia con baja productividad, la explotación maderera y la pesca (Corpouraba, 1986).

La diversidad cultural regional está determinada por la procedencia de sus habitantes, representada por las negritudes caribeñas y atrateñas, los indígenas Emberá Chamí, Emberá katio, Tule y Zenú, los grupos mestizos de raigambre cordobesa y del interior, muchos de ellos paisas. A excepción de las etnias indígenas Emberá Katio y Tule, los demás son



grupos de procedentes de otros sitios externos a la región y que llegaron con un bagaje cultural definido de acuerdo con pautas y aprendizajes formados en otros lugares de la geografía nacional. Los grupos negros tampoco constituyen una etnia específica. Con el esclavismo llegaron a América etnias distintas, arrancadas de sus troncos de origen y aquí homogenizados por su color y su raza cuando en realidad procedían de puntos y orígenes africanos diversos (Corpouraba, 1984). Dada la conformación pluriétnica de sus habitantes y la interculturalidad generada por esta, en Urabá se hace indispensable pensar la educación desde sus características particulares y sus contextos social, geográfico, cultural, político y económico que adicionan matices y permiten múltiples miradas, lo cual enriquece enormemente esta investigación.

Este estudio de caso lo conformaron diecinueve maestros y maestras de los municipios de Apartadó y Turbo. En nuestro estudio, estos dos municipios son representativos de la región porque son las zonas más pobladas (50% de la población total) y los únicos municipios que están certificados. Además, se encuentra la presencia física de la Sede Universidad de Antioquia desde el año 1995 ofreciendo distintos programas académicos y actualmente está desarrollando el programa de Maestría en Educación de la Facultad de Educación, un programa crucial en nuestro estudio sobre la educación posgraduada de maestros y maestras. La comunidad de maestros y maestras que hicieron parte de esta investigación es una comunidad educativa diversa compuesta por diecinueve docentes de los diferentes niveles educativos procedentes de los municipios de Apartadó y Turbo, algunos de ellos son estudiantes del programa de maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Estos municipios cuentan con el 50% de la población de Urabá, tienen mayor presencia de universidades y albergan el mayor número de egresados de la seccional de la Universidad de Antioquia. Están certificados en educación y cuentan con una nómina de aproximadamente 2800 docentes cualificados en un 60% en nivel de especialización, pero pese a ello con grandes deficiencias en cobertura y calidad de la educación.

Para el trabajo con docentes utilizamos los seminarios de investigación que fueron discusiones semi-estructuradas, a profundidad y dirigidas por las necesidades e intereses de los/as participantes y del proceso de investigación mismo. Son guiados por la intención y reflexividad. Fueron encuentros con cada uno de los grupos y estuvieron focalizados en la



formación en investigación y en las reflexiones sobre educación. En total fueron dieciséis sesiones, ocho para cada grupo con una duración de cuatro horas cada una. Además se realizaron dos encuentros conjuntos de integración y socialización de saberes, uno en la mitad de los seminarios y el otro al final de éstos, con una duración de seis horas cada uno.

De los diecinueve participantes, seis docentes son oriundos de Urabá y trece son oriundos de otros departamentos como Chocó y Córdoba; nueve trabajan en instituciones educativas del municipio de Turbo y los otros diez en el municipio de Apartadó. Los participantes tienen entre 1 y 32 años de experiencia docente. Cuatro de los participantes son docentes profesionales en áreas distintas a la educación y quince son profesionales de la educación. En el período del estudio, diecisiete de los participantes se desempeñaban como docentes y dos como directivos docentes. Once participantes eran mujeres y ocho eran hombres, con edades entre los 18 y 50 años.

Recolección de la Información

Esta investigación se basó en trabajo de campo intenso (Smith, 2001). El estudio de casos se orienta hacia la recogida de datos procedentes de fuentes múltiples o diversas. Utilizamos como estrategia principal la realización de un seminario con múltiples encuentros, en cuyo marco participantes e investigadores/as llevaron diario de campo donde se registraron las observaciones, acotaciones, análisis, apreciaciones, pensamientos y productos de la participación de los/as docentes e investigadores/as en éste. También, realizamos entrevistas, analizamos documentos y utilizamos los materiales producidos en este mismo seminario como textos y gráficos, así como el intercambio frecuente de comunicación vía correo electrónico. Todo este proceso de recolección de información se realizó durante un año aproximadamente.

Entrevistas semi-estructuradas. Es una propuesta de diálogo con una guía previa de preguntas, las cuales se adaptan y flexibilizan durante el desarrollo de la conversación de acuerdo a las reacciones y opiniones del entrevistado. La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos estriba, en la naturaleza y en la calidad del proceso en que se apoya (Patton, 2002). Con cada participante realizamos dos entrevistas semiestructuradas, que variaron su duración entre cinco minutos y una hora. La primera entrevista la realizamos iniciando el proceso de los

seminarios y la segunda cuando se acabó dicho proceso. Éstas permitieron la reflexión en torno a la región de Urabá, las potencialidades y visión sobre la educación de la región, en especial la que ellos reciben de las Universidades. Es importante la mirada de los/as docentes porque son los/as protagonistas y responsables de la calidad de los procesos educativos. Es muy significativo conocer qué sienten frente a esta gran responsabilidad y frente a esta gran obligación de actualizarse, para ellos/as es un proceso de doble vía, en los que se involucran a diario. Las preguntas de la primera entrevista, abordaron directamente los temas de conocimiento de la región, de las expectativas y los gustos por la formación posgraduada; las de la segunda, indagaron más sobre la forma de participación en el diseño de programas de posgrados y sobre los sentimientos y experiencias frente al proceso de los seminarios.

Revisión de documentos: Los documentos son soportes físicos y se pueden caracterizar como documentos personales, oficiales y documentos de cultura popular (Bodgan & Biklen, 2003). En este proyecto revisamos diferentes fuentes documentales como plan territorial de capacitación y formación docente de Apartadó 2010-2011, plan de formación docente de Turbo 2008-2011 y plan de apoyo al mejoramiento de Turbo 2012, plan de desarrollo municipal de Apartadó y de Turbo 2012-2015, Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015. El plan de desarrollo es un documento que sirve de base y provee los lineamientos estratégicos de las políticas públicas formuladas por el presidente de la república a través de su equipo de gobierno y está reglamentado en la ley 152 de 1994 (PND); los departamentos y municipios también tienen planes de desarrollo. En educación, los municipios construyen el Plan Educativo Municipal (PEM) que hace parte del Plan de Desarrollo.

Por otro lado, los municipios de Apartadó y Turbo, al ser certificados de acuerdo con sus particularidades y en razón de las competencias otorgadas por la ley 715 de 2001 para la administración del servicio educativo, deben incorporar en su respectivo Plan Sectorial de Desarrollo Educativo, de acuerdo a lo que estipula la ley 115 de 1994 y el decreto 709 de 1996, un plan territorial de formación para docentes y directivos docentes en servicio, que contengan programas y acciones específicas para los maestros y las maestras. Estos documentos son de vital importancia porque son ellos los que nos muestran cómo están pensando los municipios la educación, en especial cómo están pensando la formación de los

maestros y maestras de Turbo y Apartadó. Además, estos documentos nos permitieron acercarnos al contexto desde la mirada de la esfera de la administración pública y nos posibilitan conocer sus creencias, ideas, intereses, afinidades que respecto de las comunidades tiene frente al problema de investigación.

Diarios de campo: Son los escritos y notas de los investigadores donde consignan sus observaciones, apreciaciones y reflexiones durante los seminarios, o como el producto de las interacciones con la comunidad y con la asesora. Las notas descriptivas en los diarios de campo representan el mejor esfuerzo del investigador/a de registrar de manera objetiva los detalles de lo que ha ocurrido en el campo. Las notas reflexivas contienen una historia más personal del recorrido de la investigación (Bogdan & Biklen, 2003). En nuestro estudio, tanto participantes como investigadores/as llevaron el diario de campo que iniciamos desde el primer seminario hasta el final del proceso. Estos diarios contienen las notas de las discusiones y aportes a los seminarios. Además, había anotaciones sobre fechas y tareas a realizar.

Material producido en los seminarios: Durante las diferentes sesiones del seminario, los/as docentes participantes realizaron textos y gráficos cuya información sirvieron para identificar percepciones de los maestros y maestras en relación con las preguntas de investigación y darle una nueva mirada a los datos que dan cuenta de la emergencia de un nuevo tema que gira en torno a la “construcción de comunidad”. Para el caso del análisis de la información, tomamos en cuenta los dibujos que algunos maestros y maestras realizaron en el último encuentro conjunto, los cuales fueron producidos en parejas o individuales con el propósito de acercarse al concepto de comunidad y construcción de comunidad desde lo que cada uno de ellos sabía desde la práctica y de acuerdo a las nociones abordadas en el ejercicio de los seminarios. En total analizamos seis dibujos resultantes de la participación de los docentes durante el segundo encuentro de socialización con los dos grupos, para ello nos basamos en el aporte sobre análisis de imágenes (Bogdan & Biklen, 2003).

Análisis de la Información

El análisis de datos cualitativos descubre temas y conceptos metidos entre los datos recolectados, en la medida que se avanza en el análisis se tejen en una explicación más



amplia de importancia teórica o práctica, que después enruta el reporte final (Rubin & Rubin, 1995). Dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden (Alvarez-Gayou, 2005). Para nuestro estudio de caso tuvimos en cuenta los siguientes pasos (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995):

El primer paso que realizamos para el análisis fue la obtención de la información: la obtuvimos por medio de las dos entrevistas con los/as docentes, tres diarios de campo que facilitaron los investigadores y una docente y los dibujos producidos en los seminarios. Toda esta recolección se hizo durante el transcurso de los ocho seminarios y los dos encuentros conjuntos realizados con los docentes participantes durante siete meses.

El segundo paso o fase que implementamos para el análisis fue la captación, transcripción y el ordenamiento de la información: para la captura de la información de las entrevistas utilizamos dos grabadoras y el computador; para los seminarios utilizamos cámara de video y de fotografía; para los documentos como planes de desarrollo y planes de formación de docentes, utilizamos fotocopias y la web de los dos municipios; para las notas de los diarios de campo lo hicimos mediante la toma de notas manuscritas.

El tercer paso que utilizamos fue la codificación de la información, cuyo proceso se hace agrupando la información en categorías que concentran las ideas, conceptos, temas similares descubiertos por el investigador. En este estudio, organizamos cada dato de los distintos instrumentos por segmento de datos en frases. Luego organizamos categorías con las distintas frases de acuerdo a su similitud. Y por último, juntamos categorías y creamos los seis temas con los que desarrollamos y exponemos el análisis de los datos: riqueza y diversidad regional, realidad educativa y niveles educativos, educación superior, condiciones de los maestros y las maestras, el papel de la universidad y proceso de construcción de comunidad.

Como cuarto y último paso para el análisis de los datos, se integró la información de los temas entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Esta investigación presenta una revisión bibliográfica donde se pudo observar que hay trabajos que exploran distintos asuntos relacionados con políticas públicas, educación superior y/o formación de maestros y maestras, pero ninguno de ellos ha contado con la participación de la comunidad en la construcción de sus propias propuestas de formación. Por tanto se presenta este trabajo enmarcado en el paradigma cualitativo en un estudio de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

caso con maestros de la región de Urabá, basado en las voces de los maestros; por esto, codificamos la información asignándole a cada uno un nombre ficticio que nos permite salvaguardar su intimidad, manteniendo la identidad como sujeto.

1



Resultados

Esta investigación nos permitió explorar las relaciones entre las propuestas de formación posgraduada y la formación de maestros y maestras en la región de Urabá. Y después de analizar los datos obtenidos mediante los diversos métodos de recolección de información empleados surgen seis temas centrales de discusión: *riqueza y diversidad regional, realidad educativa y niveles educativos, educación superior, condiciones de las maestras y los maestros, papel de la universidad y proceso de construcción de comunidad*. Estos temas ayudaron a evidenciar el pensamiento de los maestros y las maestras en relación a cómo se conforman comunidades para la construcción colectiva de currículos participativos.

Los anteriores temas intentan dar respuestas a las preguntas: ¿cuáles son las percepciones y motivaciones de los maestros y las maestras acerca de las prácticas de educación posgraduada en su contexto?; ¿de qué manera puede la política pública posibilitar y/o limitar las prácticas educativas de posgrado de la comunidad de maestros y maestras en la región?; y ¿cuáles podrían ser algunas formas de participación de maestros y maestras en el diseño de sus propuestas educativas de posgrado?

Riqueza y Diversidad Regional

A partir de la información analizada podemos señalar que los maestros y las maestras que participaron del estudio tienen una mirada amplia y de reconocimiento del potencial de la región de Urabá desde los aspectos ambientales, económicos, políticos, sociales y culturales en relación con el sector de la educación. En general, los participantes reconocen las potencialidades y las debilidades existentes en ella y además plantean alternativas para el mejoramiento.

Desde el aspecto económico, dan gran importancia a los productos propios como el banano, producto principal de la economía regional, y hacia dónde va su desarrollo en materia económica, tal como evidenciamos en el siguiente apartado de la conversación con Federico: “es una región productora del banano que es lo principal acá, la mirada que se tiene es de una región que más que todo busca desarrollarse en el campo industrial”. A Federico, posteriormente, se le nota cierta tristeza durante la entrevista cuando al hablar hace un gesto de descontento y junta sus manos para intenta mostrar la contradicción, al comparar ese futuro de Urabá y sus expectativas con la actitud conformista de sus



pobladores, cuando dice: “entonces los sueños, las ideas de esos estudiantes están en solamente ir a una finca bananera y tirar banano allá”. Sin embargo, reconoce que si el potencial económico es el banano, entonces se hace muy necesario estudiar sobre él para explotarlo y mejorar las condiciones de vida, continua diciendo: “la región de Urabá es una región bananera en su todo y que necesita personas que realmente exploten esa parte agrícola”. Federico insiste en decir lo rica que es la región y las grandes dificultades educativas, se convierte en una repetición durante toda su participación: “es una región muy rica pero está quedada en muchos aspectos académicos y educativos”.

Así como dan gran importancia y reconocimiento a la tierra y a los productos que brotan de ella, otros participantes, como Cristina, ve en el turismo y el ecoturismo una actividad de gran potencial para la región, la cual se puede desarrollar si se mejora la movilidad aprovechando los diferentes medios de transporte que esta ofrece: fluvial, marítimo, terrestre y aéreo. Sin embargo, al igual que otros docentes, manifiesta que es común ver desidia en los jóvenes porque tienen un pensamiento negativo de su región: “usted acá puede hacer turismo y ecoturismo... y la gente no mira la riqueza de eso, han dejado perder esas vías... es como una desidia, creo que nos acostumbramos que aquí no se progresa”. Esa frase categórica “aquí no se progresa” es preocupante en la medida que está dando por hecho una situación desfavorable para todos, cobra gran sentido la otra intervención de esta misma maestra cuando relaciona el estudio con el progreso, lo que se traduce a un llamado a ver la educación como oportunidad para cambiar, lo cual expresa más adelante en la entrevista: “progresar se da a través del estudio... vemos otras posibilidades, otras oportunidades, vemos que se puede cambiar el mundo”.

Desde la misma óptica de Federico y de Cristina lo manifiesta Robin, que además de conocer los productos de Urabá tiene un convencimiento sobre la importancia de la educación para el desarrollo económico del país, cuando a propósito de las posibilidades de los posgrados en diferentes áreas, dice: “qué bueno sería que nuestros productos, todas esas posibilidades en educación que se ven allá se pudieran explorar y experimentar aquí... Urabá es rica, diversa, rica”. Esta frase es una constante en este docente y en otros participantes, es muy significativa porque demuestra que la región de Urabá tiene enormes posibilidades para mejorar en su economía, pero, como lo venían mencionando, con la condición de una oferta contextualizada de educación avanzada.



Esto se reafirma con lo que dice Lucy, cuando hace énfasis en la educación como posibilidad de mejorar la producción en diferentes áreas: “con la educación...ya no solamente se va a ver a Urabá como zona de producción bananera, sino una zona de producción desde todos los ámbitos, porque se va a ver muchas, muchas posibilidades”. Se percibe expectativas en los docentes con el mejoramiento de la economía en la región en relación a la posibilidad de posgrados. Y lo enfatiza Any cuando dice: “es una región muy rica, muy próspera, donde hay gente muy interesante, con ganas de salir adelante”. Todas estas afirmaciones dan cuenta de la valoración de la región y de las tensiones que en una región tan diversa como esta se pueden presentar.

Todos los docentes participantes de este proyecto manifestaron de distintas maneras y en diferentes momentos la importancia de Urabá en el mundo, la importancia de su posición geográfica y la gran ventaja de poder tener posibilidades en el campo y en el mar; se mencionó varias veces la necesidad de valorar todo lo que tiene la región y en cuestionar la educación que se brinda a los estudiantes y la que reciben los maestros, y en ese cuestionamiento revisar qué están haciendo las secretarías de educación de los municipios del estudio para que esta situación se materialice. Esto da cuenta de la existencia, en la región, de una comunidad de maestros y maestras dispuesta, comprometida con su quehacer pedagógico y que reconoce el valor social de su profesión.

En cuanto a la composición y organización social en la zona, es notoria la fuerte incidencia que ejercen en ésta, los aspectos económicos y educativos. En este sentido, Norma asegura: “es una región con calidad humana muy grande, con unos proyectos que si se llevan a cabo harían de la región una de las más productivas del país”, esto parece dar a entender que existe un talento humano valioso en la región, que cualificado mediante la educación, podría soportar los proyectos de desarrollo para hacerla más productiva y mejorar el nivel de vida de la población. La maestra continua diciendo: “una maestría en recursos naturales...es una región que tiene una cantidad de recursos naturales que no se están aprovechando”.

Asimismo, Mario hace alusión a la composición intercultural de la región y establece relaciones entre ésta y el país, también manifiesta que hay muchas diferencias étnicas, culturales y de comportamiento dentro de la región así como también dentro de Colombia. Con esta distinción, el docente plantea el reconocimiento del entorno, lo lleva a pensarse en



éste y a proponer una discusión frente a la necesidad de contextualizar la práctica educativa. También, se escucharon voces en el seminario que señalaban la inconformidad sobre cómo estamos enseñando en la escuela y cómo nos están enseñando en las universidades, pues las prácticas educativas están llevándose como una reproducción de temas y conceptos aislados del estudiante, mientras que se pudiera enseñar desde lo más cercano y maravilloso que tiene la región como el mar, el campo, la comodidad de una casa en madera. En vez de tener una mirada amplia de la región y sus gentes, se invisibiliza y se desconoce el saber local.

Por otro lado, Federico plantea que hay dos problemas grandes en la región de Urabá: la falta de visión de los estudiantes y el desconocimiento de las potencialidades de la región. Esto se evidencia cuando dice: “pero como que no llegan a visionar qué es lo que viene para la región... explotarla en sentido no de la producción sino de la creación de empresa que permita esa industrialización, pero de lo que tenemos que es la parte agrícola”. Al parecer hay una gran preocupación porque no se están haciendo las cosas que se deben hacer, hay implícitamente un reclamo hacia el sector educativo porque no ha hecho el trabajo que debe hacer con relación a cambiar el pensamiento acomodado y de poco emprendimiento con las potencialidades de la región.

Un asunto que Cristina deja ver durante sus intervenciones y en una de las entrevistas es cómo la educación es desconocida por los jóvenes y pierde validez frente al dinero que desde muy temprano se pueden ganar los estudiantes por otros medios no lícitos, ante esto ella dice: “el concepto de si yo voy al otro lado me gano lo mío...profe, usted gana un millón en un mes y yo me gano diez millones en hacer un viaje”. Tal como ella lo afirmó en un seminario, esta presencia del narcotráfico en la región es una situación crítica porque “muchos jóvenes ya no quieren estudiar porque ellos ven en su realidad que el estudio no les está sirviendo para conseguir plata”. Además, como dice Ronal: “tienen muchos ejemplos de amigos y los mismos padres que sin estudiar tienen su casa, sus hijos y su mujer y todavía están vivos”. Situación que nos lleva a pensar en la importancia de las condiciones sociales y económicas para determinar las decisiones que los mismos estudiantes toman respecto a sus procesos de formación y a su lugar en la sociedad.

Ronal, al igual que Mario, reconoce la diversidad étnica en la región y las diferentes prácticas culturales, cuando dice: “la región está conformada por una cantidad de grupos



humanos muy diversos...y en ese sentido se pueden ver muchas y diferentes prácticas culturales en la cotidianidad”. Al hacer esta afirmación, establece una distinción de entre cada una de las etnias, enfatizando en que las costumbres de la costa en lo educativo son menos exigentes, en ese sentido asegura: “mientras que las personas de otras regiones, sobre todo de las costas...tienen una visión más laxa y un poco más relajada de lo que es la educación”. Sin embargo, esto nos da bases para pensar que el hecho de tener personas de todos los lugares y de todas las etnias, le permite a Urabá ampliar las posibilidades de tener diversas profesiones y empresas. El mismo participante señala: “la cultura de la región es muy dada más a las labores del agro, a las labores del campo, y pienso yo en ese sentido, no se ha podido dar un desarrollo más intenso” lo cual da cuenta de las oportunidades que se pierden por el desconocimiento de la diversidad productiva y lo interétnico del territorio que ha llevado a explotar en un solo renglón la economía de la región.

Para concluir, podemos decir que la región de Urabá es rica en lo ambiental, lo económico, lo social y lo cultural. Las potencialidades de la zona pueden permitir mejorar el nivel de vida de sus pobladores siempre y cuando se mejore el aspecto educativo y éste sea más propositivo en programas, nivel de exigencia y calidad. Como lo manifiestan algunos de los/as docentes, hay dos problemas, uno es el desconocimiento de las riquezas de su contexto, y el otro, como resultado del primero es, la falta de visión de los estudiantes. Esto nos llevaría a reflexionar en torno a la importancia que tiene el hecho que desde la casa y, en especial desde la escuela se piense en el estudio como una posibilidad para mejorar nuestras oportunidades en el territorio y posibilitar una actitud de apertura al conocimiento, al cambio y al bienestar común. Tal como aparece reflejado en las entrevistas y en las intervenciones de los participantes en los seminarios y encuentros, hay grandes expectativas entre los maestros y maestras frente al mejoramiento de la economía de la región con relación al estudio de posgrados, pues estos van a fortalecer la sensibilidad humana, mejoramiento del talento humano y a que el sujeto se reconozca desde la realidad pluriétnica.



Realidad Educativa y Niveles Educativos

Los maestros y las maestras de cada localidad, por ser participantes directos de la educación de sus municipios, tienen un conocimiento amplio de la realidad educativa y la forma cómo está se ve en los diferentes niveles. Este tema fue recurrente en la información que se recolectó, da cuenta de las falencias que en materia educativa tiene la región. Los/as participantes frente a la reflexión sobre la importancia de la educación están de acuerdo en considerarla como una necesidad urgente para la vida en sociedad y asumen la exigencia académica como una tarea indelegable de su práctica educativa, sin desconocer el contexto y las problemáticas que subyacen en la cotidianidad.

Los/as participantes, al ser docentes y trabajar en la zona, toman una posición crítica y de alguna manera, evaluativa de la situación educativa. Como ilustración, vemos el caso de Federico quien dice:

Bueno en lo que he vivenciado uno nota que hay ciertos vacíos en cada una de las etapas, dentro de la primaria, la secundaria y a nivel de la universidad...en la primaria uno nota que los chicos los tienen en el colegio pero como que no lo llegan a visionar qué es lo que viene para la región, en la parte de la secundaria están como por cumplir con el requisito también de tener una secundaria pero tampoco los enfocan los estudiantes hacia un futuro dentro de esta región.

Él precisa que el problema de la calidad educativa inicia desde la primaria por no tener claridad sobre la región y sus proyecciones futuras. También, hace una crítica frente al hecho que estudiar se convierta solo en un requisito y no en el proyecto de vida de los estudiantes, cuando dice: “al parecer la escuela no está siendo consecuente con el conocimiento de la región, se enseña y se aprende de todo menos de lo propio”.

Parece que la desarticulación de los niveles educativos empieza desde la base, se habla de un nivel primario que no está cumpliendo con las expectativas y requerimiento para un nivel secundario y medio. Así mismo, estos niveles secundarios y medios no están cumpliendo con las expectativas y requerimientos para un nivel universitario. Todo parece indicar que no hay un diálogo entre los/as docentes de estos niveles para identificar realmente en qué estado se encuentra el estudiante. Para Cristina, por ejemplo, el problema puede estar en que el estudiante ha cambiado y los maestros todavía lo ven de la misma forma y siguen utilizando los mismos instrumentos y las mismas metodologías de



enseñanza de hace algunos años: “no dimensionan que el muchacho ha cambiado, que la forma de trabajar del muchacho es diferente”. Por la experiencia y la discusión que se suscitó durante los seminarios, es probable que el maestro y/o la maestra sí se haya dado cuenta de tal situación, pero el apoyo y formación que reciben no es suficiente para enfrentar los retos nuevos, y las herramientas y metodologías no están actualizadas porque al decir de ellos/as mismos/as, en uno de los seminarios:

Las capacitaciones de formación docentes son escasas y poco pertinentes para el trabajo real de clase porque en las aulas nuestras el problema más grande es el comportamiento agresivo y desafiante de los estudiantes hacia los compañeros y muchas veces hacia el maestro, y no sabemos qué hacer en esta situación.

Los maestros y las maestras han pedido que un tema de formación docente esté relacionado con el manejo de estos conflictos dentro del aula y que tengan a su disposición los recursos necesarios para llevar a cabo su trabajo.

Continuando con los niveles educativos y su realidad en la región, Robin manifiesta: “la región de Urabá, mirando los últimos análisis que presentó la gobernación, es la más baja en resultados educativos, o sino una de las más bajas...y me pregunto que estamos haciendo para mejorar”. Esta intervención pone en evidencia que el maestro ya sabe el estado de las instituciones educativas con relación a los resultados de las pruebas externas y que es un tema conocido y analizado. Y se interroga ¿qué se estamos haciendo para mejorar?, pregunta que muchos maestros y maestras y secretarías de educación han pensado y han planteado en los diferentes planes de desarrollo, pero aún no se logra concretar.

De igual forma, Norma ratifica lo que dice Robin cuando afirma: “la educación en la región está un poco decaída con respecto a otros sitios del país y pienso que es la poca importancia que le dan algunos miembros de la comunidad a la educación”. Este modo de pensar se presenta en forma reiterativa en los/as participantes. También, lo evidenciamos en la participación de Ronal cuando dice:

Todavía falta mucho en cuanto a distribución y cobertura. Los colegios no están dando sus funciones, son unas plantas físicas enormes, pero que a la hora de la verdad no son sino fachadas porque no hay internet, fallan los servicios de energía,



la biblioteca es un asunto pues, que da tristeza...aquí hay hacinamiento en los colegios del área urbana.

Es una afirmación constante que se escucha de los maestros y las maestras. Por ejemplo, Fausto, Luna, Bernardo, Fernando, Violeta, entre otros, manifiestan la preocupación por los resultados bajos de sus estudiantes y el poco respaldo que muchas veces tienen por parte de los administrativos y secretarías de educación.

Lo anterior da cuenta de que los docentes son conocedores de algunas causas del bajo nivel educativo de los estudiantes y las instituciones educativas de la región, y manifiestan serias incomodidades frente a la poca importancia que se ha merecido el tema educativo. Además, cuentan historias sobre estas problemáticas y que señalan el factor económico de las familias como el principal responsable de las mismas. Ronal cuenta lo que le dice una estudiante:

“Profe, sabe qué, es que yo no tengo plata para seguir estudiando. En mi casa, a duras penas me dan la comida y, de hecho, están esperando a que yo consiga marido para que...para ellos quitarse un peso de encima”.

Esta historia además de mostrar la situación económica precaria de los estudiantes y de sus familias, corrobora un asunto que desde hace mucho tiempo se encuentra arraigado en el pensamiento de algunos pobladores de la zona y es la relación directa que tiene el estudio con la calidad de vida de una persona y la sociedad en general. Pareciera que hay que resolver primero lo económico al interior de las familias de una manera ágil ya que las éstas consideran que sus hijos están predestinados para desempeñar tal o cual tarea. A partir de este y otros ejemplos, nos podríamos arriesgar a decir que es un asunto muy de los estereotipos de clase social y de género: la única posibilidad es ver a su hijo como un trabajador del campo (cultivando o empacando banano) y a su hija convertida en un ama de casa. Estos estereotipos afectarían de alguna manera la relación, los imaginarios de los/as jóvenes frente a la educación y a su formación.

Ronal, docente de la región, que vino de otro lugar, ve como algo muy frecuente en la zona, la oferta de programas técnicos y tecnológicos cuya finalidad apunta a la cualificación de la mano de obra para las demandas laborales de las empresas, él expresa: “muchas gente no está formada en términos profesionales. Uno ve que aquí la mayoría de las



personas van mucho es hacia el lado del SENA, por ejemplo, o de las técnicas y las tecnologías” esta percepción sugiere el poco interés de la población por el estudio de programas profesionales y avanzados, puesto que la búsqueda fundamental es la consecución de un empleo independiente del nivel educativo que se tenga.

En esta misma línea, ya lo ha dicho Federico al referirse a la región, donde los habitantes tienen un interés más por trabajar que por estudiar. Dorotea vuelve a referirse a esta situación cuando manifiesta:

Yo siento que aquí nos miran cómo la región produce, pero poca intención para que la región sea enriquecida, desarrollada...debemos empezar a revisarnos dentro de esta identidad que tenemos, la identificación de cómo queremos nosotros seguir construyendo la sociedad turbeña, urabaense que queremos para nosotros mismos, porque otros la están pensando y nosotros la estamos aceptando.

Esta maestra ve que los otros saben sobre las riquezas de Urabá, pero al mismo tiempo reconoce que a esos otros no les interesa si la región se desarrolla o no en términos de los habitantes porque esa visión es de beneficio propio. En estas ideas también se resalta la importancia de la educación para contribuir al mejor vivir de los habitantes de la región, a su identidad y al empoderamiento para la toma de decisiones.

El asunto de que otros nos piensan y nosotros lo estamos aceptando, también se puede ver en relación con la formación de los maestros y las maestras. Fue usual durante los encuentros escuchar expresiones como la de Flor: “es que nos traen el programa de formación docente en TICs y no tenemos computadores pero lo que necesitamos es la formación en intervención a problemas de comportamiento en el aula o en mejorar la manera cómo enseñamos”.

Otra afirmación de esta maestra señala:

Nos mandan a trabajar con tabletas o computadores y no hay una capacitación para que el maestro pueda aprender primero...y si la mandan nunca hay tiempo para aprender porque no se puede desescolarizar, no tenemos garantías para dedicarnos a hacerlo, nos dicen cómo hacer esto y lo otro, pero tampoco tenemos el tiempo ni el apoyo.



Se hace notoria la preocupación por los programas que vienen de afuera sin considerar las condiciones que existen en la región y en las escuelas, lo que los/as docentes necesitan y esperan. Como alternativa a esta situación, Dorotea reflexiona y propone:

Debemos empezar la reflexión nosotros mismos, nuestro diálogo comunitario, para que podamos decir lo que queremos es esto y hacemos resistencia a cualquier intervención que venga a ser impuesta, y que nosotros ya tengamos una claridad de decirles: no, es que esto no es lo nuestro, lo nuestro es aquí.

Los maestros y las maestras durante los seminarios y encuentros manifestaron constantemente la necesidad del diálogo regional de la comunidad docente, les preocupa que la desarticulación y la calidad de la educación sea un tema que no se haya pensado entre ellos mismos, que sea producto de la poca claridad que tienen sobre ellos mismos y sus contextos. Hubo reflexiones como estas debido a que vieron la necesidad de investigar en la región y sistematizar sus prácticas docentes para no seguir siendo colonizados.

Norma, participa de los cuestionamientos que han hecho Dorotea, Ronal, Robin y Federico, y retoma la importancia del diálogo y el trabajo con las comunidades con las que se trabaja. Para ella es importante la colaboración de los padres de familia y de la comunidad regional (entiéndase secretarías de educación, empresas, instituciones educativas) para mejorar los niveles educativos; además, esboza como un deseo: “me gustaría que fuera una educación de más cooperación por parte de los padres, de más cooperación por parte de la comunidad”. También, insiste en la necesidad de contar con más recursos para la formación y el ejercicio docente, y resalta entre estos el apoyo a procesos investigativos: “que el apoyo que nos dieran a los docentes para hacer investigaciones, para trabajar con los muchachos tuviera más apoyo”.

Aunque ha sido una constante el decir del bajo nivel educativo de la zona y las causas de ese fenómeno, hay quienes manifiestan que sí ha habido un avance. Tal es el caso de Any quien explica:

La educación en la región ha ido avanzando bastante, se ha ido desarrollando, se están buscando nuevas estrategias, nuevas alternativas, de tal manera que haya inclusión, de que se mejore la calidad y que llegue a la mayor parte de la población.



De igual manera, lo piensa Fausto, cuando dice: “la región como tal, ha tenido unos avances significativos”. En este mismo sentido, Lucy señala que “la educación sí está llegando a considerarse como algo que sirve... ya casi uno no ve niños en la calle sin la oportunidad de estudiar”. A partir de estos ejemplos, podríamos decir que se observa un reconocimiento al trabajo que se viene realizando en materia educativa, también, un llamado a la articulación de los niveles educativos y a la participación de los padres de familia en estos procesos.

Los entrevistados manifiestan la visión que tienen de la región como rica en recursos naturales, en procesos variados de interculturalidad, se atreven a plantear todas las grandes posibilidades que tiene para ser una potencia económica del departamento, pero a la vez reconocen que si no hay una educación pertinente, contextualizada y diversificada no se darán mayores progresos. Reconocen en la educación una gran oportunidad para mejorar las condiciones de vida de sus pobladores; también reconocen la actitud pasiva y hasta acomodada de los pobladores para, sin esfuerzos educativos, acceder a un empleo. Por eso, hacen uso de su voz y reclaman a las universidades un acercamiento mayor a las comunidades para que las conozcan y desde sus necesidades formular estudios que los pobladores sientan pertinentes y puedan acceder a ellos, tal como lo expresa Lucy: “considero que las universidades que hay en la región deben mirar necesidades... muchas han llegado con paquetes académicos y en el transcurso del tiempo siempre dan lo mismo”.

A partir de las visiones de estos maestros y maestras, podemos señalar que la región de Urabá ha ido mejorando paulatinamente en la medida que hay mayor cobertura educativa, como lo expresan los/as docentes, ya no se ven tantos niños en la calle, ya se ven en las escuelas; sin embargo la problemática se encuentra en la calidad de la educación que se está brindando a los niños, jóvenes y adultos. Falta mayor exigencia, falta contextualización de los planes y programas que se aplican en la escuela y que se aplican en la formación docente, falta discusión, análisis y sistematización de las experiencias de las prácticas docentes para que den cuenta de lo que se hace y de lo que falta por hacerse, falta mayor integración de las familias en las escuelas, falta mayor compromiso del gobierno local para apoyar los procesos en las escuelas, falta que se conforme una comunidad de maestros a pensar los problemas, en fin hay una cantidad de situaciones que están afectando la calidad educativa en todos los niveles; pero, hay disposición, deseos, iniciativas, conocimiento,



coraje y mucha alegría de los maestros por aportar y sacar adelante la educación en la región.

En las entrevistas y discusiones, los maestros y las maestras hicieron mucho énfasis en la educación superior y una fuerte crítica a las universidades que actualmente están en la región. Vemos un reclamo por la poca incidencia que han tenido en el mejoramiento académico y en la calidad de vida de sus pobladores.

Por otro lado, refieren los maestros y las maestras que la mayoría de las universidades están descontextualizadas y tienen una visión pobre de la región o de los pobladores entonces repiten programas académicos saturando la zona de lo mismo y ofertan especializaciones de poca o nula incidencia en el campo laboral del/la maestro/a. La docente Norma dice al respecto:

Las universidades, antes de abrir una carrera, deberían primero que todo hacer un diagnóstico de qué es lo que necesita la región, porque a veces abren carreras que no tienen nada que ver con las necesidades que se presentan en la región.

Luna tiene una mirada similar frente al papel de las universidades y la forma en la que estas extienden y ofrecen sus programas a la región. Ella manifiesta:

Falta mucha pertinencia de algunas universidades...están desarrollando algunas carreras, siempre son las mismas, y lo que le importa a la mayoría es sacar y sacar profesional, pero no teniendo en cuenta cómo es ese perfil que exige la región como tal.

Ante esta situación, Robin propone: “sería muy interesante y muy lindo diversificar la universidad, diversificar las diferentes especializaciones y que no sea una sola en específica, sino tener variedad”. Frente a este tema de pertinencia de los programas y de la variedad de los mismos se maneja cierta tensión frente a qué es pertinente y qué no lo es para la región. Probablemente, cuando se haga ese diálogo de saberes entre comunidad y universidad y se mire el sistema educativo como sistema integrado se pueda determinar qué es esto de la pertinencia para la región, mientras tanto, como lo dicen los maestros y maestras, la acción inmediata de la secretaria de educación es muy importante para que haga un estudio juicioso y una adecuada articulación con las universidades para generar compromisos serios de éstas con la educación en la región.



Los docentes advierten las pocas ofertas para su formación profesional, sobre todo en materia de posgrados. Por ejemplo, Ronal expresa:

Aquí la oferta de formación para los docentes es inexistente. Es que aquí no hay oferta para nosotros. Ahí uno realmente dice: no, es que yo, aquí en Apartadó, aquí en Urabá estoy estancado...a nivel de posgrados estamos completamente huérfanos, nos toca esperar mucho tiempo, el asunto de la maestría en educación es algo que pienso yo, que debería ser mucho más continuo.

Maestros y maestras que han llegado a la región han traído grandes expectativas frente a la formación posgraduada, pues ven en los posgrados la oportunidad para mejorar su labor docente. Pero, encontraron que para su área de formación, las universidades ofrecían posgrados o programas que eran populares. Así lo cuenta Fausto:

Cuando yo llegué a la subregión de Urabá, yo quería seguir estudiando mi especialización. Y resulta que nos trajeron una especialización que no...bueno, yo soy licenciado en sociales y yo no voy a hacer una especialización en lúdica o en informática, pero muchos maestros sí la hicieron así no tuviera nada que ver con su área.

Esto podría indicar que las especializaciones que en algunos casos realizan los docentes son más para llenar requisitos que para la contribución a su formación disciplinar. La anotación de Any respalda esta afirmación:

Me siento como aislada frente a las demás profesiones, donde hay especializaciones, y nosotros los de lengua castellana, por ejemplo, no tenemos esa posibilidad de poder especializarnos en algo, porque siempre llegan las mismas especializaciones como en Lúdica y Recreación, y que no tiene como que ver con nuestra profesión.

Lucy, cuenta la experiencia, como las han contado Fausto, Ronal y Any, frente a la poca o nula oferta en posgrados en la región: “un compañero me decía: vea, yo he hecho unas especializaciones, pero ninguna en mi campo, porque las universidades no las traen lastimosamente. Las universidades, las que hay aquí, ni una ofrece la carrera de inglés”. Los maestros y las maestras saben que su decisión de estudiar está condicionada por la oferta existente, pero prefieren tomar esas ofertas así no estén relacionadas con su área para poder mejorar su condición salarial y profesional. Así lo podemos ver en el caso de Norma,



quien en la actualidad está cursando una especialización pero no la que ella requiere sino la que le ofrecen las universidades: “yo estoy haciendo actualmente un posgrado y no es lo que yo quisiera hacer, no es la temática que me gustaría, pero fue lo que se me...o sea, es la opción que están presentando y bueno a mí me sirve”.

Sin embargo, los maestros y las maestras de la región han buscado alternativas y posibilidades para que su formación sea más pertinente y se han manifestado frente a las necesidades de posgrados en la región desde sus áreas de conocimiento. Robin al respecto manifiesta: “nosotros terminamos en el 91 pidiéndole especializaciones a la Universidad de Antioquia y nada, y nada”. Lucy también cuenta su experiencia:

Hace más o menos ya unos dos o tres años, hice la reunión con los profes, firmamos carta...con el secretario de educación para que la Universidad de Antioquia nos trajera una maestría...o para que cualquier universidad llegara a hacer la maestría acá.

Hay un sentir de soledad frente al tema, al parecer las gestiones se han hecho, pero las universidades no han respondido, se viene presentando la misma necesidad: que las universidades escuchen a las comunidades.

Los/as docentes ven con muchas expectativas el hecho de estudiar posgrados, ven desde la investigación el motor para ayudar a su comunidad regional, esto dice Any:

“es una idea excelente, ya que va a posibilitar que en gran medida que nos vayamos cualificando los docentes, las familias, los profesionales, y de esa manera poder ayudar desde la investigación para que haya mejor desarrollo y una mejor calidad de vida en la región”.

Como lo podemos ver de manera reiterada, los/as docentes ven en la educación el motor de desarrollo de la región y están dispuestos a aportar desde el aula y desde su formación en estudios de posgrados.

Ronal confirma lo que dice Any, y también amplía la necesidad de ofertas de maestrías no solo en educación: “aquí deberían de haber muchas maestrías en educación, en asuntos de didáctica, en asuntos puntuales de pedagogía de las áreas específicas...posgrados que estén relacionados con la vocación productiva de la región”. Lucy apoya la propuesta de posgrados para otros profesionales, ella manifiesta: “que vinieran también posgrados para los profesionales en ingeniería, para los abogados, para los profesionales en otra áreas”.



Igualmente, Robin propone: “que tenga mucha correlación con lo que tenemos aquí en la zona, por ejemplo, agricultura, educación, lenguas, idiomas, mercadeo”.

Logramos sentir el interés de los docentes por realizar estudios de posgrados, pero también el inconformismo frente a las universidades de la región con relación a los programas de especialización que han traído, es evidente que la comunidad de maestros no se ha movilizadado frente a esta situación y ha aceptado, por otro tipo de intereses, los programas que les han ofertado. Dorotea frente a este tema dice: “hay un negocio con la educación... a los maestros nos han venido a vender los títulos”. Cristina soporta la idea anterior con la siguiente acotación: “un 10% el maestro lo que aprende lo traduce a su práctica docente y el otro 90% para acumular títulos”. La reflexión frente a este asunto introduce una problemática en educación que debe pensarse desde la formación de maestros y maestras, y muy de cerca a esta comunidad para escucharla porque, seguramente, son tienen las respuestas.

Federico, al igual que los demás docentes, como conocedor de la zona y de sus potencialidades, dice:

Sabiendo que se manejan diferentes comunidades aquí en Apartado, que tenemos diferentes perspectivas, puntos de vista de todos los centros que hay en el campo educativo yo pienso que deben de ser diferentes tipos de entrevista, diferentes campos de estudio y diferentes posgrados que respondan a cada una de esas comunidades...posgrados que permitan desarrollar esos conocimientos que las personas han adquirido de alguna manera, que el profesional que ya está laborando en otras cosas sea afín, tenga alguna relación con esos posgrados a venir, en mi caso licenciado en inglés.

Notamos la mención de la necesidad de los pregrados y posgrados en inglés o en idiomas. Esto puede tener que ver, como lo dice Lucy, con la posición geográfica como zona de frontera: “en esta ubicación geográfica,...con lo del libre comercio va a haber mucha entrada con el inglés”.

En general, vemos una apertura para que en la zona se den posgrados, pero a la misma vez, evidenciamos una percepción de desagrado hacia algunas de las universidades que tienen asiento en la zona porque el nivel educativo y el compromiso con la zona no ha sido el esperado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Si bien los/as participantes valoran la presencia de las universidades en la región, también son críticos frente al trabajo de algunas universidades y al desconocimiento de que éstas tienen del territorio y de las comunidades. Tomemos como ejemplo lo que cuenta Robin:

Yo percibo que las universidades llegan aquí, hacen su trabajo, consiguen lo que es el signo pesos y luego se van...en verdad que no se han metido de lleno con la comunidad...la que más se mete es la Universidad de Antioquia.

Es un sentir que de alguna manera debe llevar a la reflexión, por un lado traen lo que ellas quieren traer y por el otro lado no hacen una contribución a la comunidad, que lo que se espera es en calidad y exigencia académica, así lo expresa Ronal:

La universidad privada, es la universidad que más se perfila acá, sobre todo por los bajísimos niveles académicos de la población graduada del bachillerato, son las que más la persiguen porque es un asunto de que vos simplemente pagás y ya estás ahí metido.

Dorothea también hace una crítica enfocada en la educación como factor de negocio, de renta para las universidades y no como factor de desarrollo para la región:

Y hay una cosa que me tiene a mí como martirizada con respecto a la universidad, y es la parte del negocio con la educación, a los maestros nos han venido a vender títulos, porque el estado desde su política, está diciendo: necesitan ascender, y para ascender necesitan un título, independientemente que el título tenga que ver con la vocación, con el desempeño del maestro, con su rol, con el área, con la disciplina que está manejando.

Además, Federico ve a las universidades “como ruedas sueltas”, donde no se encuentran para organizarse y buscar el mejoramiento de la región como fin último y cómo lo espera la comunidad:

Tenemos Esumer, la Cooperativa de Colombia, tenemos la Remington y afortunadamente he tenido la experiencia de trabajar con cada una de ellas y he sabido de los programas que tienen y no tienen ninguna correlación entre los programas que una universidad ofrece frente a la otra, cada quien tiene su perspectiva, su visión, su misión.



Vemos una fuerte tensión y un reclamo a las autoridades competentes en el tema educativo del municipio, es una invitación a revisar lo que están haciendo las universidades en relación con la formación de los pobladores, es un tema que hay que tomar muy en serio porque ya lo han dicho los maestros, lo repetimos en palabras de Robin: “una región con mucho futuro, con muchas posibilidades, rica, es diversa y tiene mucho que dar”.

Este asunto de la educación superior y calidad educativa debiera estar como prioridad en los planes de desarrollo de los municipios, si bien se esbozan y hay un discurso interesante, la realidad que se percibe es otra. Por un lado, tanto Turbo como Apartadó presentan unos planes de desarrollo con un gran volumen en la línea de educación, hay una idea de sujeto esperado que no hace relación con el que existe y que no presentan claridad frente a cómo lograrlo; por otro lado, no hay una visión de cómo queremos que avance la educación. Ambos planes presentan en la línea de educación los niveles educativos hasta el superior cuando hablan de técnicas y tecnologías, hacen énfasis sobre la calidad de la educación hasta secundaria y media, también toca el tema de la articulación con la educación superior a través de la media técnica, pero no hay avances significativos en relación a los pregrados y se presenta sucintamente la posibilidad de avanzar en la formación posgraduada.

El municipio de Apartadó, en el plan de desarrollo 2012- 2015 presenta catorce componentes, de los cuales solo tres tienen incidencia directa con el tema de educación superior con relación a los pregrados, pero ninguno tiene relación explícita con educación posgraduada. Uno de los componentes que incluye la educación en pregrado es el componente de Educación, en el programa Permanencia para la innovación y la productividad, el cual tiene la meta que las instituciones de educación media se articularán con la educación superior y la educación para el desarrollo humano. Con esto percibimos que hay una valoración por la educación superior y la incentiva para que, a partir de la articulación, inicie desde el grado décimo con la técnica; sin embargo, no explicita la continuidad en la educación superior para egresados. También abre la posibilidad de la articulación con Instituciones de educación para el desarrollo humano lo que posibilita al estudiante acceder a una técnica laboral.

Sin embargo, este plan de desarrollo contempla un segundo componente que se ve fortalecido en la línea de desarrollo denominada Socialmente Responsables cuando expresa



que la educación superior se va a fortalecer con la sede de la Universidad de Antioquia y otras ofertas educativas, aunque no está explicada y argumentada esta intención, deja notar que con la sede de esta institución podrían venir ofertas de formación posgraduada. Cabe resaltar que la presencia de la Universidad de Antioquia en la zona es muy bien recibido por los pobladores, además, tiene gran reconocimiento entre la comunidad docente, según las participaciones en las entrevistas y en las discusiones durante los seminarios y encuentros.

El otro componente que tiene que ver con la educación superior es el de Bienestar Social, en el programa Apartadó incluyente. En el proyecto tres, sobre atención integral al joven, en una de sus metas dice que se aumentará en un 15% la vinculación de los jóvenes del municipio en programas universitarios. Con esta meta inferimos que se quiere que los jóvenes del municipio sigan la educación superior. Los maestros y maestras de este municipio reconocen que desde este plan se están realizando esfuerzos para que sus estudiantes accedan a la educación superior en nivel pregrado, pero no hay metas claras en relación a la educación posgraduada.

Retomando lo que han planteado algunos maestros y maestras con relación a los niveles educativos y a la calidad de la educación, se puede evidenciar que el plan de desarrollo de Apartadó, plantea como principales problemáticas en el sector educativo superior: la baja calidad, poca oferta y la falta de pertinencia de los programas. Todo nos lleva a pensar que apenas ahora el municipio está pensando en serio el tema de la educación superior, muy probablemente en unos años se empiece a pensar en serio la educación posgraduada.

La propuesta educativa del plan de desarrollo de Turbo 2012-2015, no especifica ni menciona los estudios de posgrado ni de pregrado, más bien hace grandes esfuerzos por posicionar y mejorar la calidad de la educación desde un modelo educativo pertinente a las potencialidades y cultura, tal como lo indica la línea estratégica 1: conocimiento para el progreso y la prosperidad.

El programa educativo de este plan se desarrolla en el componente tres: educación con calidad para todos y todas, esto es “una educación integral, que se desarrolla en ambientes de aprendizaje adecuados y pertinentes para que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público que ejercen los derechos humanos y conviven en paz” (PDM Turbo, 2012-2015, pág. 51). Sin embargo, adelantar esta educación integral



requiere maestros y maestras integrales, cualificadas, con amplio conocimiento del contexto, que puedan orientar el aprovechamiento de las potencialidades de la región y de la riqueza étnica y cultural de sus gentes. Esto nos conduce a pensar que es importante la formación del maestro/a en una educación con calidad, pero enmarcada desde niveles superiores como los posgrados para que puedan asumir la responsabilidad de formar los ciudadanos que requiere el municipio; esto teniendo en cuenta que en el diagnóstico sectorial presentado en el componente 3, “la población escolar es atendida por 1.465 docentes y directivos docentes, de los cuales el 48% han realizado estudios de especialización. Aproximadamente 15 docentes (0.49%) adelantan estudios de maestría mediante esfuerzos individuales” (pág. 51).

El programa 2 de este componente educativo que habla sobre la calidad educativa, se propone un proyecto de formación continua para docentes y directivos docentes con “la meta de alcanzar en el cuatrienio el 50% de ellos formados desde el plan de formación municipal” (pág. 57). Pero, el Plan de Apoyo al Mejoramiento de la Calidad (2012) propuesto por la Secretaria de Educación Municipal tiene como meta para el año 2012 evaluar el 90% de los/as docentes y directivos docentes y simultáneamente capacitar el 40% de ellos, esto indica, que se van a hacer grandes esfuerzos para cualificar a los docentes; sin embargo, no es claro si son cursos de educación continuada o formación posgraduada.

El plan bandera del Departamento de Antioquia parte de la educación, es así, como la línea estratégica 2, la educación como motor del desarrollo de Antioquia, del plan de desarrollo de Antioquia 2012-2015 Antioquia la más Educada, tiene como objetivo “garantizar el derecho a la educación a través del fortalecimiento de una educación pública y de calidad” (pág. 1), lo que se soporta en el artículo 67 de la constitución política de Colombia (1991) que proclama la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social. Adicionalmente enfatiza que trabajará para garantizar su prestación con pertinencia y calidad

Para alcanzar este propósito, en este plan se relacionan de forma clara diversos factores que tienen que ver con el mejoramiento de las condiciones económicas y del entorno social y cultural en que se desenvuelven los maestros y las maestras de Antioquia con aquellos que tienen que ver con estímulos al mejoramiento y desempeño académicos, promoción de



la formación continua y el fomento de la formación avanzada a través de estudios de maestría y el reconocimiento de los logros profesionales e intelectuales. Bajo este planteamiento, se destaca el importante papel que juegan los docentes y directivos docentes, quienes mediante el reconocimiento, valoración y posicionamiento social y cultural de su profesión serán agentes primordiales para brindar una educación de calidad, puesto que son ellos quienes ejecutan directamente las actividades de enseñanza y administración educativas.

Partiendo de la base de reconocer el rol protagónico de los/as docentes en garantizar el derecho a la educación y el mejoramiento de su calidad, la política del gobierno departamental en esta línea 2 de educación, contempla en el componente uno la creación de un programa de desarrollo profesional docente en procura de incrementar los niveles de capacitación en las áreas disciplinares de su campo de saber, aunado a una cadena de acciones para mejorar su nivel de vida; el cual consiste en la implementación de la estrategia “escuela del maestro que pretende su formación profesional, tanto en el saber pedagógico como en los saberes específicos para mejorar su desempeño en el aula mediante la transmisión de habilidades, conocimientos y valores a los estudiantes” (pág.10). Así mismo, esta política brindará oportunidades para el desarrollo profesional a través de programas de formación continua y maestrías en diferentes áreas del conocimiento.

Para Urabá, “este proyecto de formación contará con 1799 cupos de docentes para el cuatrienio 2012-2015 en programas de formación en diferentes áreas con enfoque diferencial y perspectiva de derecho” (pág.26). Para la misma región y en el mismo cuatrienio “la gobernación de Antioquia ofrecerá a maestros, maestras y directivos 46 becas para estudios de maestría” (pág. 27). Si bien no se explicita la forma en que se implementarán estos programas de formación ni los contenidos, al plantear desarrollarlos bajo un enfoque diferencial y perspectiva de derecho podemos inferir que se presenta una posibilidad para que las comunidades de docentes participen en el diseño de estos programas de formación posgraduada, y las universidades vuelquen su mirada sobre las regiones para que esta construcción obedezca a las necesidades y potencialidades actuales reales de los habitantes y su territorio.

Estos tres planes de desarrollo muestran un panorama de lo que se piensa y se está haciendo en materia educativa, al parecer el tema de la calidad ha tomado gran importancia



y procuran por una relación entre formación de maestros y maestras, y calidad educativa. El departamento de Antioquia tiene claro el propósito de la formación continua y formación avanzada para los/as docentes, mientras que los municipios de Apartadó y Turbo solo plantean la formación continua.

En consecuencia, la educación es un tema que se ha pensado en la región pero por sectores y sin propuestas concretas en educación posgraduada, se ha hecho en forma separada, al parecer los docentes, secretarios de despacho, estudiantes y universidades no han instalado una mesa de reflexión que los lleve a revisar los planteamientos del plan de desarrollo en el tema educativo, falta más engranaje entre los sectores sociales y sobre todo escuchar a las voces que son protagonistas en el tema: los docentes. Los lamentos, expectativas y la disposición de los maestros y las maestras frente al tema de la realidad educativa debe ser el principio del trabajo en redes que desde hace mucho tiempo se habla y del que se habló puntualmente como una posibilidad para interactuar y producir los propios conocimientos. La contextualización del currículo es una necesidad que se deberá atender, pues el tema de calidad no puede estar separado de sus pobladores.

Condiciones de los Maestros y las Maestras

Otro tema de análisis que planteamos es el de las condiciones de las y los docentes en lo relacionado con las aspiraciones, necesidades, compromisos y situación actual en el desempeño de sus funciones. Al comenzar la entrevista, hay en cada gesto de los maestros y las maestras una sonrisa y una apertura completa hacia las preguntas. Con ansias y gusto responden cada una, no piden que la repita, es una conexión total de ellos con cada una de las preguntas y con cada una de sus respuestas...se quedan mirando si hay más. Para los maestros y maestras participantes es un placer que se les pregunte por cosas de las que ellos desean hablar, es como si desde hace mucho rato quisieran decir lo que en la entrevista se les preguntó. Fue una alegría enorme sentarnos cerca de cada uno y escucharlos, y sentirlos apasionados, conectados con las temáticas abordadas. Esto ha sido significativo para nosotros, ha sido una experiencia única, nos vimos en cada uno de ellos. Durante los seminarios y los encuentros sentimos el respeto, el compromiso y valoración hacia su profesión docente.

Con relación a las aspiraciones de los maestros y las maestras, notamos gran interés en crear redes para liderar procesos de investigación, Robin, así lo manifiesta: “buscar en la



zona como una red de nosotros, hacer convenios para que nosotros que estamos terminando estos procesos lideremos estas investigaciones en la zona, y en el departamento, la nación y, porque no, en el mundo”. Este parece un sueño compartido que genera mucha confianza para el progreso de la región y en el cual también hay un gran compromiso por liderar procesos. Norma, dentro de sus aspiraciones deposita gran esperanza en que los posgrados que vayan a ofrecerse en la región sean pertinentes, así lo expresa ella: “que sean importantes y que sean necesarios para la región de Urabá”. Durante su entrevista notamos que la docente confía plenamente en que a partir de este proyecto de investigación se pueda conversar con distintas universidades y, a partir de este diálogo, se generen posibilidades para estudiar posgrados relacionados con las diferentes áreas del conocimiento; para ella, hay un interés particular y es en el tema ambiental. Para Lucy, por ejemplo, su aspiración es llegar a ser reconocida por su trabajo y que sea reconocido también el trabajo de la gente de la región, pero ese reconocimiento lo pide de parte de las universidades, quizás pretende que no subvaloren a los pobladores y les den la oportunidad de estudiar lo que ellos quieren de acuerdo a sus circunstancias particulares, ella afirma: “me llena de entusiasmo...ojalá las universidades se dieran cuenta que acá también hay potencial”.

Algunos/as maestros y maestras que participaron en este estudio manifiestan que no conocen el plan de formación docente municipal. Otros/as pocos/as afirman conocerlo pero que no se ven reflejados en los cursos y proyectos que proponen, pues no son de su área o no le ven la importancia para sus necesidades. Esto lo podemos ilustrar con una nota del diario de campo de uno de los investigadores:

Manifiestan que quieren programas de formación de su interés, algunos hablaron de pedagogía, pero todos coincidieron con programas que les ayude a bajar los niveles de agresividad en los estudiantes porque el problema más grave en las aulas de clase son los pleitos entre ellos.

Asimismo, podemos contar que durante los seminarios, notamos un interés común en el tema de la investigación con comunidad: “los maestros participan y dan sus opiniones acerca de lo que debería ser la investigación, no solo en el aula, sino con la comunidad en general” (Nota del diario de campo). Al parecer, este tema logró poner en sintonía a los maestros y las maestras y no solo se hablaba de investigación sino también sobre sus



prácticas y sobre sus necesidades. En la última sesión conjunta de socialización, pudimos ver como “todos los participantes manifestaron que actividades como las del seminario querían repetirla”. Para cerrar esta idea, pensamos que los maestros aspiran a tener propuestas formativas pero diseñadas desde sus necesidades, para lo cual sería importante crear espacios de participación como los del seminario, donde la comunidad pudiera participar en teorización y reflexión permanente sobre sus procesos de formación y sus prácticas cotidianas como docentes.

En relación con la construcción colectiva de propuestas de formación o propuestas curriculares, los maestros y las maestras dieron algunas pautas para tener en cuenta en la construcción de los diseños curriculares de maestría o de cualquier otra propuesta de formación que vayan a recibir. Intentaremos escribirlas para que queden como pautas para un próximo diseño de maestría para Urabá. Dorotea, por ejemplo, propone que la maestría o doctorado “sea un ejercicio de conversación, de diálogo, de compartir constantemente la vida práctica de nosotros los maestros”. Fausto, por su parte, recomienda que “los currículos sean bien aterrizados y que cuente con el personal idóneo”. A Fernando le gustaría una maestría o un doctorado “adecuado a la realidad y condiciones de los maestros de la región, piensa que primero se tiene que leer el contexto”.

En la misma línea, Sandra manifiesta que “los programas de posgrados deben apuntar a la reflexión de la práctica como docente y del saber específico”. Estrella piensa que “ya con el seminario se dio el primer paso que fue tener claro los saberes y necesidades de la comunidad de docentes”. Mario cree que “la oferta debe ser continua y no esperar a un cierto periodo de tiempo que terminen unos para poder empezar con otros” adicionalmente considera “los posgrados de la región deberían ser con mucha pertinencia social, o sea, que atiendan a la necesidad de la región, por lo menos la parte del manejo del conflicto”. Any dice que le gustaría que “esos diseños curriculares fueran pensados en la realidad educativa de cada región, que se haga énfasis en la producción de saberes contextualizados por las diversas culturas, desde donde surjan teorías científicas”. Violeta afirma que “los conocimientos deben ser elevados y en el área de formación, no programas de baja calidad y que no se relacionen con las áreas de trabajo de los docentes”. Todas estas afirmaciones y propuestas de los/as participantes ilustran el compromiso de los maestros y las maestras y la necesidad de su participación en dichos diseños y ponen de



relieve la disposición y capacidad de participar en los diseños de posgrados para la región. Para mostrarlo tomamos a Fernando, quien afirmó:

Yo participaría activamente porque hemos estudiado mucho nuestra actividad, nos hemos preparado adecuadamente. Hay gente muy seria, muy estudiosa, muy preocupada para diseñar posgrados que tengan que ver con nuestra realidad, para que sean totalmente contextualizados y tengan en cuenta nuestras necesidades y nuestro sentir.

Dorotea manifiesta que la forma de participación es:

“desde la parte cultural, qué es lo que está moviendo a las comunidades, cuáles son esos gustos, cuáles son las necesidades, cuáles son las problemáticas... qué es lo que está moviendo en estos momentos a las comunidades y eso que la gente lo lleve como propuesta, qué es lo que quisiéramos”

De igual forma, Any asumiría el reto en forma diferente: “podría participar desde la escucha y problematización de los pensum, de los contenidos y metodologías que necesitamos”. Estas ideas nos llevan a pensar que sí es posible concebir y poner en marcha diseños curriculares participativos y contextualizados, que tengan en cuenta los intereses y necesidades de las comunidades. Lo que faltaría entonces es la confianza de las universidades y una disposición de su parte para que se sienten con la comunidad docente de Urabá y empiecen a diseñar conjuntamente, a dialogar para crear juntos.

En cuanto a las necesidades de los maestros y las maestras, de acuerdo a los datos recogidos, podemos identificar tres relevantes: falta de universidades asentadas en la zona, factor económico y el tiempo de dedicación. Robin, por ejemplo expresa: “que sean constantes (los procesos de posgrados) para que haya una red de intelectuales que puedan construir conocimientos aquí en la zona”. Este aspecto es bien importante, y reafirma lo que decían de las universidades en el punto anterior, no es que se vengán, recojan su dinero y se vayan, la idea es que realmente inicien procesos formativos serios y de calidad, que dejen capacidad instalada en la zona. Urabá, específicamente Turbo y Apartadó tienen la presencia de más de veinte Universidades, pero la mayoría no tienen sede propia, lo que podría explicar un poco el pobre sentido de pertenencia por esta región; también, podría explicar el por qué no traen otros programas, porque no tienen capacidad instalada representada en maestros e infraestructura. La reflexión que propone Robin también está



pensada desde la construcción de conocimiento a partir de la red de intelectuales de la zona, entonces habría que pensar en crear esa red con los interesados desde la misma universidad para que con esta red sea más fácil construir currículos participativos y pertinentes.

La otra necesidad tiene que ver con lo económico. Robin, con relación a los estudios de posgrado insiste: “que todas las clases fueran aquí y que de pronto el costo fuera un poquito”. Federico también respalda esta afirmación cuando dice: “con relación a los costos, es un obstáculo que han presentado la mayoría de los maestros para iniciar un proceso de posgrados”. Pareciera que los altos costos implican endeudamiento del educador que si bien es consciente de que disponer de recursos para estudiar es una inversión, es un dinero que no se recupera pronto por que los sueldos no mejoran notablemente.

Ante la panorámica de los costos y la financiación de un posible posgrado, Norma propone que: “sería interesante que la administración municipal mirara esos docentes participativos, que tienen ideas, esos que les gusta hacer cosas, que van más allá de lo que les toca hacer y los tuviera en cuenta para un auxilio o becas”. Esta necesidad de apoyo es una situación que está dentro de las lógicas del departamento, pero que en los planes de desarrollo municipales no está contemplado, se necesitan políticas públicas frente a este tema para que realmente se premie el deseo, la dedicación y la calidad del trabajo de los/as docentes de la región. Los/as docentes están dispuestos a trabajar por la región y avizoran como una necesidad la socialización del conocimiento que adquieren en los procesos de educación avanzada. Al respecto, Luna, que es una docente en formación de maestría propone: “que seamos nosotros mismos, los de la región, que podamos multiplicar esos conocimientos para próximos futuras profesiones o magister que lleguen a la zona”.

En la actualidad, existe una situación económica que explica por qué muchos docentes no inician estudios avanzados de maestrías y doctorados, así lo dicen Norma y Fausto respectivamente: “el factor económico, es un obstáculo grande, que a veces nos queda difícil con el sueldo de docente, pagar una maestría”; “nosotros los maestros debido a nuestras condiciones económicas, no todos podemos hacer estudios avanzados”.

Algunos/as docentes que están estudiando actualmente la maestría, para poder financiar el estudio, han firmado contratos por horas en otras instituciones porque la inversión de la maestría les generan unos costos altísimos que no pueden pagar solo devengando el salario



de docente. Esta situación se podría mejorar si los municipios sacan rubros para financiar los maestros, que estén contemplados en los planes municipales de formación docente, si las universidades se comprometen y si el Ministerio de Educación Nacional fortalece e invierte en los estudios avanzados y deja de gastar en cursos cortos. Sin embargo, dentro de la política de formación territorial de los municipios de Apartadó y Turbo, no hay compromiso frente a la formación posgraduada que deben brindar a la comunidad de docentes. Se esbozan unos temas pero se adolece de fechas y entidades que liderarán estos procesos.

La tercera necesidad sentida con los maestros y las maestras es el tiempo requerido para su formación. Es conocido por todos que los posgrados tienen un alto costo y un alto nivel de exigencia, lo que implicaría mejores sueldos para los maestros y maestras o becas que ayuden para su financiación y contar con la disponibilidad de tiempo para que estos/as puedan adelantar los procesos investigativos y escriturales.

Algunos/as docentes manifiestan que en la formación de maestros la limitante del tiempo ha hecho que no se presenten a las convocatorias de las secretarías o de las universidades. Ellos/as reconocen la importancia de la formación, pero también son conscientes de la necesidad de cumplir con las funciones propias del cargo con relación a la asistencia a la institución para trabajar con los estudiantes y de hacer un buen trabajo como docentes. Por ejemplo, Ronal dice: “es que en algunas oportunidades no existen las garantías suficientes para que uno pueda participar de manera activa, por ejemplo, sin el temor de que haya algún tipo de inconveniente laboral o académico”. Este es un tema que la Secretaría de Educación debe tener muy presente porque en la medida que los docentes tengan los tiempos para hacerlo, seguramente los resultados serán más evidentes y habrá mayor disposición para aplicar y multiplicar lo aprendido.

En relación con los compromisos de los maestros y la maestras, es evidente que hay un optimismo y una necesidad en creer en ellos/as mismos/as, aquí la misma situación política y social de alguna manera ha permitido que el maestro se subvalore y en muchas ocasiones le reste importancia a su labor, el hecho de pensar en estudios avanzados le abre la posibilidad de pensar el progreso de su región y de ocupar un lugar importante en la misma. Robin, así manifiesta: “y tenemos que creer en nosotros mismos, porque es que Urabá es rica y diversa”. Esta es una afirmación que se escucha en varias oportunidades y es



precisamente porque hay cierta resistencia de la misma comunidad docente para aceptar a otro docente de la región cuando se trata de escucharlo, atenderlo desde el saber. Falta confianza y se debe a que no ha habido procesos educativos serios y entidades educativas serias, esto ya lo manifestaron cuando hablaron de las universidades que están en la zona.

Si las universidades piensan en serio a Urabá y se quedan aquí con un alto compromiso social posibilitaría que los profesionales se queden en la región y generen cambios significativos porque de alguna manera es el lugar con el que se identifican. Esto también depende de que propongan programas nuevos y diferentes, que llenen los intereses de las comunidades y que atiendan sus expectativas. Norma, por ejemplo, expresa a propósito de las universidades y la diversidad de programas: “para que los profesionales no salgan de la región, sino que se esmeren en sacar adelante su tierra”. Más adelante ella misma dice: “entre uno se capacita más va a mejorar no solo a nivel económico, sino a nivel académico”. Esta última intervención explica los dos poderosos motivos que tienen los/as docentes o cualquier otro profesional para seguir estudiando. Es entonces importante que las universidades generen espacios académicos avanzados y que la región y las empresas empiecen a creer en los profesionales propios y educados aquí.

Una situación que a veces no se logra ver entre tanto compromiso académico es la proyección y el alcance de los procesos educativos en la vida personal y familiar. Fausto lo dice claramente: “lo más seguro es que uno siempre va a buscar mejorar su quehacer como docente en el aula de clase...esa formación cognitiva también le tiene que servir para mejorar incluso las mismas relaciones con tu familia, mejorar convivencia”. Los maestros y las maestras piensan y se comprometen consigo mismos/as y con la sociedad; es una corresponsabilidad que se adquiere desde que se decide por esta profesión, así lo afirmaron en uno de los seminarios: “lo importante no es tener el título aquí...lo importante es esa formación integral, o sea, si me estoy preparando tengo que mostrar que me estoy preparando”.

La disposición, las ganas y el compromiso de los maestros y las maestras por su labor crea grandes expectativas con relación al progreso y desarrollo de la región de Urabá, pero es cuestionable que no se les llame en los momentos de la toma de decisiones, si son los maestros los que conocen la realidad educativa, son ellos los llamados a participar de los



procesos de formación para ellos mismos. Es importante a que ellos/as discutan la formación que necesitan de acuerdo al contexto mismo de la escuela, porque cada escuela también tiene unas particularidades. En la actualidad, el municipio de Apartadó tiene una política de formación docente enmarcada en varios retos: el acceso, la permanencia, cobertura, éxito escolar, calidad, pertinencia en la prestación del servicio educativo, eficiencia en la gestión educativa, todo acompañado de la implementación del plan de cultura. Desde esos retos, se organizó la formación de los/as docentes y directivos docentes en once líneas de formación continua, ninguna con fines de formación posgraduada, tampoco aparecen los nombres de las entidades que las servirían. Estos son los programas de formación: uso y apropiación de las TICs; lineamientos curriculares; competencias y estándares; desarrollo de competencias en inglés; articulación y construcción de currículos pertinentes; procesos de gestión; implementación de procesos investigativos en el aula; construcción y adopción de PEI inclusivos participativos; procesos de convivencia escolar para la ciudadanía; competencias laborales y emprendedoras; atención a población en situación de discapacidad y NEE; formación para la paz, la resiliencia y no violencia (Plan de formación docente Apartadó, 2010-2011). No obstante estas líneas de formación pertinentes para los/as docentes, estos/as desconocen el plan de formación actual y en su mayoría han desconocido los anteriores. Al respecto, Fausto dice: “una propuesta como tal en formación de maestros que tenga el municipio... pues yo no la conozco”. Norma ratifica lo anterior: “la verdad es que en este momento no conozco ninguna propuesta por parte del municipio”. En general, los/as docentes participantes de este proyecto ven que han sido pocas y que se desconocen porque no hay una propuesta concreta en donde ellos/as participen y las sugieran según sus necesidades. Algunos/as advierten que existen propuestas de formación importantes, pero que no son las que los maestros y las maestras quieren o necesitan. O, tal como lo dice Ronal, los espacios de participación no son los adecuados o hay ausencia de los/as docentes en estos: “el mismo Secretario de Educación lo ha manifestado algunas veces, que se generan los espacios, se gastan los recursos, pero los docentes no llegan”. Esto lo podríamos pensar como una resistencia de los maestros porque no han sido escuchados en sus necesidades y deseos de formación. Lo que se construye sin ellos, no tiene sentido, podría ser la conclusión a la que llegan.

El plan de formación docente 2008-2011 del municipio de Turbo, según lo indica

en sus páginas, recogió los aspectos fundamentales sobre la formación de educadores. Permitió la formación, actualización y mejoramiento de docentes y directivos docentes para que respondieran a las necesidades reales del ámbito de formación y desempeño de los docentes y de las necesidades de las Instituciones Educativas. El plan buscó promover la cualificación integral de los docentes mediante programas que fortalecieran la formación inicial. Este plan de formación se trabajó a partir de un diagnóstico, el cual identifica las siguientes problemáticas entre otras:

A pesar de la amplia oferta educativa para los educadores a lo largo de la historia, persisten problemas como: permisividad estatal frente a las ofertas formativas de baja calidad; escaso desarrollo de la investigación hacia la producción de saber pedagógico; resistencia de los docentes a la evaluación; la formación ha obedecido más a intereses salariales y de ascenso al escalafón que al enriquecimiento conceptual (pág. 9).

Lo que explicaría el nivel inferior y bajo de las pruebas censales del municipio, en aproximadamente un 90% de sus Instituciones. Preocupación que lleva al municipio a pensar en programas y estrategias diferentes que generen más compromiso de docentes y estudiantes para el mejoramiento de la calidad educativa y mejor desempeño en las evaluaciones.

Según el mismo plan, está enmarcado dentro de una política de formación con unos principios orientadores, dentro de los cuales piden que estén articulados a las necesidades y problemáticas educativas; además, la formación de maestros a través de la formación continua y formación posgraduada teniendo en cuenta el contexto regional y nacional. Esto explica que la formación de los maestros más que un requerimiento elemental, para el municipio es una necesidad y un compromiso académico de niveles superiores, lo cual menciona que “la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la formación de los maestros” (pág. 19).

En general, este plan tiene claridad frente al contexto y frente a las necesidades del mismo, pero como ocurre, en el anterior, no fue elaborado, ni propuesto por los docentes, ellos también afirman que no conocen el plan. A diferencia del plan de Apartadó, éste expresa la necesidad de la formación posgraduada, pero al conversar con los docentes y



algunos agentes de política pública, en el periodo 2008-2011 no hubo dicho proceso en el municipio.

A partir de las conversaciones con los maestros y las maestras, logramos ver que tienen voluntad y deseo para realizar estudios posgraduados en educación. También, expresan su deseo de participar en otro tipo de formación continua, pero la limitante es la poca o nula atracción del programa hacia el docente, debido a la oferta inconsulta que el municipio ofrece a los/as docentes. Sería interesante que el municipio y las universidades escucharan a los maestros para que en las mesas de trabajo se propongan posibles diseños de programas. Además, la revisión de los costos y calidad de estas ofertas. Para resumir, es conveniente retomar las palabras de Ronal, quien dice: “habrán otras cosas que sí se visualizan como una necesidad, y en cuanto es una necesidad real y sentida por nosotros, pensamos que la participación tendería a ser mucho más nutrida”.

En suma, los maestros y las maestras tienen aspiraciones, necesidades, compromisos con su formación, en el ánimo de desempeñar asertivamente su labor en el aula y desarrollar los currículos acorde al contexto en que se encuentran. Los maestros y las maestras aspiran a crear redes académicas para generar procesos de investigación en la zona y liderar los procesos de posgrados. Otros/as confían que a partir de esta investigación se generen posibilidades de posgrados en todas las áreas y profesiones. Por otro lado, hay un gran interés en los/as docentes y es a que se les valore como profesionales, pues a partir de programas en educación de baja calidad (que han ofertado algunas universidades) se ha promovido la mala imagen de estos profesionales y hay poca confianza entre ellos. También, aspiran a que se creen y ejecuten los programas de calidad que ellos realmente necesitan y desean.

Adicionalmente, los maestros y las maestras necesitan que las universidades realmente se queden en la región y dejen capacidad instalada, ven con preocupación que llegan y cuando menos se lo esperan ya no están en la zona. Además, solicitan que en las administraciones municipales, desde el plan de formación docente, se incluyan becas para estudios avanzados (maestría y doctorados) y que se disminuyan los cursos cortos. El llamado es entonces, para que los municipios y las universidades escuchen a los maestros para que desde ellos se posibiliten los diseños curriculares de programas y se estudien los costos y la calidad de las ofertas formativas de las universidades; además, se hace un



llamado para la organización de los tiempos para estas formaciones, hay una sobrecarga de responsabilidades que no permiten al maestro formarse.

Papel de la Universidad

Otro tema que desarrollamos a partir del análisis de los datos de este estudio es la forma como las universidades están llegando a la región el papel que juegan en la oferta de programas de posgrado. Para el acercamiento es necesario revisar, según lo cuentan los maestros y maestras, que hay una separación entre la academia y las comunidades a las que va dirigida las propuestas de formación, todo parece indicar que la academia que en este sentido está manejada por las universidades, no tiene diálogo con las comunidades a la que se proyecta, esto evidencia la descontextualización de los programas y la poca empatía hacia los estudios superiores de parte de algunos pobladores.

Luna, expresa lo siguiente: “nunca tienen en cuenta a las comunidades más lejanas o a la que tiene que ver con los campesinos...pero nunca nadie va a preguntarles a ellos allá que les gustaría estudiar o qué necesidad tienen”. Vemos que es un reproche que se tiene a las universidades y en si a todo el sistema educativo que se planea desde un escritorio, por unas personas que nunca han visitado las regiones y que desconocen a los pobladores. Ella misma insiste en que los programas educativos deben partir del sentir de la gente a la cual va dirigida: “ir de empresa en empresa, hacer un diagnóstico en comunidades, en los barrios...pero buscar las personas de la región para que se sientan más vinculadas y participen en ese proceso”.

En este mismo sentido, Ronal plantea que las universidades deben hacer investigación con comunidad para que cumpla realmente su labor social y cultural:

Y nosotros aquí en Urabá no estamos generando ningún tipo de información, ningún tipo de conocimiento y en cierta medida no nos estamos conociendo nosotros mismos. Entonces ¿cuál sería la mejor forma de que la universidad cumpliera con su papel social y cultural con respecto a las comunidades educativas a nivel general? Sería precisamente, haciendo investigación con comunidad.

Tal parece que las universidades que en están en la zona desconocen por completo las realidades sociales y en ese sentido enfocan programas descontextualizados que no generan sentido de la realidad y placer o motivación por estudiarlos, se convierten solamente en



instrumentos para obtener un empleo mejor remunerado o lograr acceder a un ascenso en el escalafón docente que se traduce en mejora salarial.

En otro sentido, se encuentra la participación de Any, ella encuentra pertinente la intervención de los padres de familia en la educación de los jóvenes: “me gustaría que la educación en la región fuera una educación que tuviera en cuenta, sobre todo a los padres de familia, ya que estos padres de familia son los fundamentales, porque son los primeros socializadores de sus hijos”. Notamos un deseo para que las familias se integren a la educación, esta mirada de la docente da cuenta de una problemática al interior de las Instituciones Educativas tanto de educación primaria como universitario, ya los padres de familia se desentienden de sus hijos y dejan toda la responsabilidad a estas instituciones. En ese mismo línea, la docente plantea: “las universidades deben llegar primero que todo a las familias, porque las familias son las primeras impulsoras, son los motores de las comunidades”. Si se logrará vincular a las familias a los procesos educativos, se aseguraría en gran medida retener a los estudiantes en el sistema educativo.

Observamos una idea generalizada en los/as docentes que el papel de las universidades debe contemplar la formación posgraduada teniendo en cuenta las circunstancias de vida, desde las formas de ser, desde la noción del estado de la condición humana en las comunidades. Este propósito ha sido bastante polémico, sobre todo cuando vemos las desventajas de la oferta de educación posgraduada que hay en la zona de Urabá con relación a las ciudades, en donde se desconocen los saberes locales y bruscamente colonizan la región imponiendo las formas de relacionarse e introducir sus programas de formación. Dorotea una docente, manifiesta en defensa de lo propio, lo que se debe hacer:

Si hacemos un diálogo comunitario podemos decir qué es lo que queremos y es una forma de hacer resistencia a cualquier tipo de intervención que venga impuesta. Y que nosotros ya tenemos como una claridad de decirles que esto no es lo nuestro y por este lado es que nos vamos a ir, y poner las condiciones...aquí tenemos también cosas para mostrar.

A partir de las manifestaciones de los/as docentes, vemos que las universidades son las llamadas a facilitar ese diálogo y son los maestros y maestras los llamados a sentarse a reflexionar y a discutir frente a su propio saber. Si bien hay universidades en la región que les falta apersonarse de ese papel, hay otras como la Universidad de Antioquia que ha



venido posibilitando esos diálogos y creyendo en las comunidades. Si la formación es la función principal de las universidades, se necesita que éstas no se separen de las comunidades, pues son éstas últimas las que les proporcionan su sentido. Por último, los maestros y las maestras piensan que las universidades deben hacer investigación con las comunidades para que cumplan realmente ese papel social y académico.

A pesar que se evidencia una paradoja cuando los entrevistados hacen planteamientos frente a la actitud de los estudiantes (acomodada, sin visión del futuro) con la gran riqueza económica regional, y es manifiesta la incomodidad que les ocasiona ser partícipes de un desarrollo que se trunca por la falta de sensibilización y conocimiento por parte de los pobladores, por falta de responsabilidad social de los que crean y organizan los programas educativos, y por la mirada oportunista de algunas universidades para lucrarse económicamente sin dejar beneficios. Vemos, sin embargo, que los participantes ponen como motor del desarrollo de la región a la educación; hacen reflexiones muy importantes en torno a la visión que se debe empezar a crear desde la primaria, la necesidad de carreras universitarias pertinentes para la región y para las necesidades de las comunidades. Además, la implementación de posgrados para aumentar el conocimiento a través de investigaciones y empezar a pensar en el desarrollo desde sus mismas comunidades. Es necesario conocer las potencialidades de las personas para realmente ayudarlas a fortalecerlas, pues no todos son buenos para lo mismo.

Para concluir con el análisis de este tema, nos atrevemos a decir que los docentes demuestran mucho compromiso por su labor profesional y con el desarrollo de su región, es claro que conocen la región de Urabá, las problemáticas educativas y les molesta que quienes diseñan los programas educativos desconozcan las particularidades regionales y de esta manera le aporten muy poco al desarrollo.

Proceso de Construcción de Comunidad

Este tema fue recurrente en los datos de las entrevistas, las conversaciones informales, la participación en los seminarios y los diarios de campo revisados. Primero que todo, queremos contextualizar el análisis de las expresiones verbales que los maestros y las maestras hicieron durante el tiempo de la recolección de datos sobre comunidad y la experiencia de construir comunidad. Y, segundo, intentamos a mostrar y a tratar de hacer un análisis de algunos dibujos elaborados por los docentes con relación a la forma de

construir comunidad; estos son uno de los productos del seminario y fueron elaborados en la última sesión de trabajo conjunto.

Para comenzar, es necesario contextualizar el trabajo que se ha hecho en la región de Urabá con relación a colectivos de maestros y maestras de preescolar, básica y media que se agrupan para trabajar en torno a un interés y necesidad común. Los maestros y las maestras participantes recordaron que, desde hace algunos años, con el apoyo de las secretarías de educación, vienen trabajando en mesas por áreas del conocimiento. El objetivo principal es organizar las mallas curriculares de las diferentes áreas de saber escolar, de acuerdo con los requerimientos del Ministerio de Educación, dados en los estándares educativos y lineamientos curriculares.

De las intervenciones y relatos de los participantes, nos llamó la atención el trabajo que realiza la mesa de matemáticas del municipio de Apartadó, grupo de docentes que se reúnen autónoma y voluntariamente varias veces en la semana y disfrutan sus experiencias de encuentro, a la vez que organizan el trabajo por grados y niveles. Al respecto señala Fernando, que es maestro del área de matemáticas: “la mesa de matemáticas ha roto con la linealidad de un trabajo dirigido por estamentos de orden superior jerárquico; la mesa se conformó por los docentes del área que realmente lo querían” (nota de en diario de campo). Así pues, esta es una mesa que ha creado formas para trascender la escuela a partir de actividades novedosas como Matemáticas en la calle, clubes matemáticos, encuentros matemáticos, entre otros. Esta dinámica es novedosa, en tanto ha incentivado en los docentes la creación de sus propuestas curriculares por área de conocimiento desde el placer y el gusto.

Dicha experiencia de construcción colectiva muestra cómo los maestros en Urabá se han agrupado, han conformado comunidad a partir de sus propias necesidades académicas y sus reflexiones sobre las prácticas pedagógicas y el quehacer docente. Es así como durante este proceso investigativo encontramos como elemento recurrente entre los maestros y las maestras participantes la concepción de comunidad como agrupación o conglomerado de personas que se agrupan bajo un interés compartido. Algunos/as coinciden en decir que estas personas tienen ciertos intereses y que juntas construyen, tal como lo expresa Fernando en las notas de uno de los diarios de campo de una de las participantes: “conglomerado de personas con ciertos intereses y que construyen cosas”. Para este

docente, y para otros del municipio, su motivación son las áreas en las que trabajan;

un ejemplo significativo es el de la mesa de matemáticas en el municipio de Apartadó.

En esta misma lógica, y en otra nota de diario de campo nuestra, Mario, integrante del proceso investigativo, comparte la idea de que “la comunidad se construye entre personas que comparten características específicas”, aunque no dice claramente cuáles son esas características que comparten, podríamos inferir, por sus diferentes intervenciones en los seminarios, que dichos elementos tienen que ver con lo político, religioso, económico, profesión y/o localidad. Esta mirada, no tiene la limitante de asumir la construcción de comunidad como la posibilidad de construir colectivamente, es más abierto; caso contrario a la concepción anterior, donde una de las condicionantes de comunidad es la de construcción conjunta.

Y desde una última mirada que hace el profesor Bernardo sobre la construcción de comunidad, consignado en uno de los diarios de campo nuestros, ésta es vista como la “agrupación de personas con diferentes pensamientos que comparten un bien común”. Esta concepción amplía más el hecho de la agrupación o conjunto, aquí lo importante no son las características de las personas ni los intereses que tengan, y por el contrario, considera fundamental la presencia de los diferentes pensamientos. Señalamos que lo interesante en esa agrupación es el bien común que comparten; algo parecido a la primera concepción cuando el fin que persigue ese conjunto, agrupación o conglomerado (construir algo, bien común) es un elemento central.

Durante las diferentes sesiones, cuando conversamos alrededor de las ideas y concepciones sobre formación de comunidad, fue recurrente el sentimiento de angustia por parte de algunos de los participantes, cuando a partir de la reflexión se daban cuenta que a sus municipios todavía les faltaba mucho para consolidarse como una comunidad de maestros y maestras. Reflexionaban, por ejemplo, sobre la confirmación de dicha comunidad, la cual “no se definía solo desde el hecho de reunirse y contar o hacer lo que tenían que hacer”, “que la idea de conformar comunidad los involucraba en todos los sentidos: afectivos, económicos, históricos, culturales, sociales... con los otros integrantes”.

Uno de los relatos contados por una maestra durante las sesiones alertó a los/as participantes sobre la importancia de construir comunidades de maestros y maestras desde



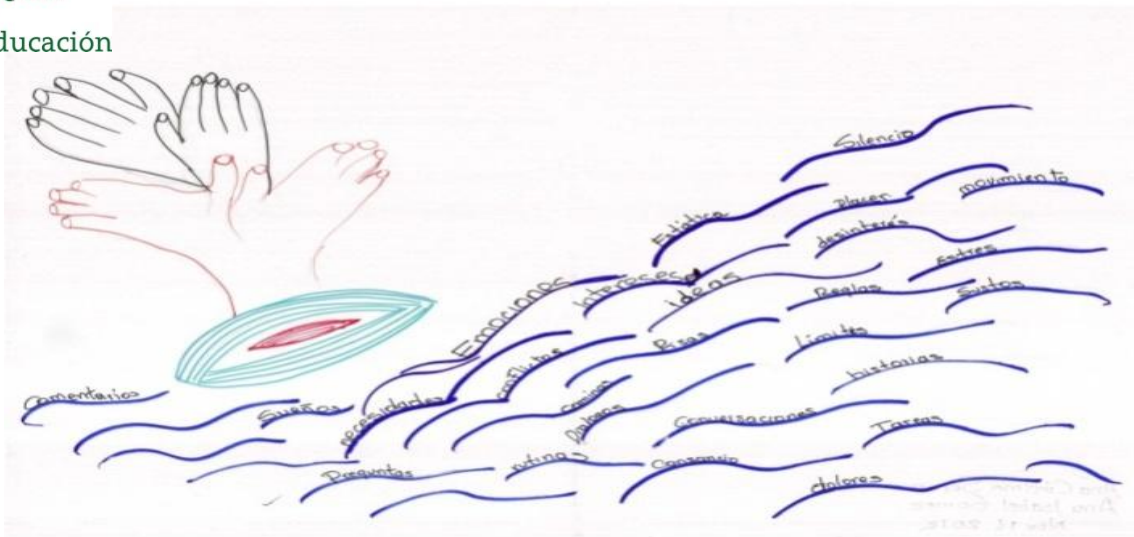
una visión más integradora. Lucy, en uno de los seminarios contó que en “el municipio se crearon las mesas de trabajo por áreas y que todas lograron entregar la malla con excepción de la mesa de sociales que a la fecha no se había puesto de acuerdo para entregar el producto”. Ella concluyó, durante esta reflexión, que un posible motivo fue el hecho de que ninguno de sus integrantes había negociado su saber específico, todos querían que la construcción fuera solo la que cada quien proponía, y como era un número grande de participantes, se hizo la misma cantidad de propuestas; al no haber negociación, no había aprobación del trabajo que se debía entregar al finalizar el año.

A partir de todas las reflexiones suscitadas en cada encuentro, el grupo de maestros y maestras de los dos municipios propusieron hacer una red de docentes de Urabá para convertirse en comunidad a través de la reflexión conjunta sobre el tema de la educación, porque de alguna manera el propósito era mejorar el quehacer docente. Y, como lo expresa Any en una de las entrevistas: “creando redes académicas desde lo comunitario, donde nos escuchemos y escuchemos a las otras personas; donde podamos construir líneas de investigación desde los interrogantes e inquietudes que tengamos en lo local, regional y demás”.

Las siguientes representaciones gráficas fueron uno de los productos finales del seminario cuyo objetivo fue reflexionar sobre las vivencias del seminario y las apreciaciones de los maestros y las maestras sobre los encuentros y la construcción colectiva realizada durante aproximadamente un año. Podemos enunciar que en estos artefactos predominó el dibujo de las manos, el agua, el árbol y las rutas o caminos. Desde estos, podemos arriesgarnos a interpretar que la concepción que los/las participantes tienen

frente a la construcción de comunidad de docentes y al trabajo realizado está mediatizado por objetos que evocan movimiento, fluidez, cambio, encuentro. Estas interpretaciones las hacemos de acuerdo a las socializaciones que los docentes hicieron durante el encuentro, y para las cuales tomamos algunas ideas de análisis de imágenes que plantean Bogdan y Biklen (2003).

Ilustración 1. Experiencia de Dorotea y Estrella: El mar de relaciones



Como podemos evidenciar en la imagen, para estas participantes, la comunidad está representada por cuatro manos en posición de aplauso, de encuentro y con orientación hacia arriba; la base es un ojo. Las manos en esta posición dan a entender que la comunidad es una ayuda, una interacción que está mediada, basada en una visión común que las lleva a la realización de algo.

Esas manos y su base, navegan sobre unos conceptos, los cuales lo interpretan como lo cotidiano en lo cual día a día está expuesta la comunidad: emociones, silencio, sueños, comentario, preguntas, necesidades, conflictos, desinterés, tareas, planes... La posición de las manos y su soporte, evitan que sean arrastradas y/o hundidas, cualquier situación cotidiana no altera la dirección, hay definiciones claras sobre lo que buscan las manos.

Interpretamos como construcción de comunidad ese hacer equipo, para sacar adelante los planes y proyectos, ese reconocimiento continuo de que hay situaciones adversas por las cuales se pasan todos los días, pero también esa convicción de que juntos se pueden vencer y el reto de no dejarse permear.



Ilustración 2. Experiencia de Federico: El sol de oportunidades.

El participante dibuja la experiencia del seminario y la construcción de comunidad en cuatro manos personificadas y clasificadas por género, en una situación de diálogo amable y recíproco según los rostros y las direcciones de la mirada.

Esas manos están siendo irradiadas por un sol que se encuentra al final del mar, ese sol es símbolo de sabiduría, ayuda, amistad, guía (dijo que ese sol era la docente). El mar puede estar representando todo el recorrido que se tiene que hacer para llegar hasta donde el sol. El mar y su inestabilidad también pueden representar obstáculos.

Podríamos decir que este participante tiene como base para la construcción de comunidad el trabajo en grupo y la orientación hacia un saber o una meta conjunta y concertada, sin desconocer que pueden haber obstáculos, pero que estos no son impedimentos para alcanzar las metas porque éstas orientan el trabajo y el accionar, hay un convencimiento de lo que realmente quieren.

Ilustración 3. Experiencia de Fernando: Somos todos



Este participante dibuja el proyecto comunidad, desde tres ángulos; el primero desde lo académico, con libro, pluma para escribir, compas y regla. El libro está interpretado como conocimiento de algo; la pluma para escribir como impulso por hacer, crear, recrear y contar. El compás para el orden, para hacer y accionar hacia una misma dirección; y la regla para medir y trazar rectitud. Todo esto nos lleva a deducir que para construir una comunidad se debe tener clara la dirección hacia donde se tiene que dirigir, pero esa dirección debe estar enmarcada por el conocimiento y por el orden y que lo más importante es la producción conjunta.

El segundo ángulo es lo grupal, aquí el autor establece claramente que hay una persona que toma la vocería y que los otros están rodeándola y acompañándola en lo que está diciendo. Las personas las dibuja con diferentes colores y de ambos géneros, lo que interpretamos como diversidad e inclusión. Entonces la comunidad está integrada por personas diversas que en su momento hay alguien que lidera y que los demás apoyan.

Un tercer ángulo del dibujo está compuesto por un espacio geográfico, árboles, flores, sol, laguna, aves y una casa. Se interpreta como el contexto en el cual se forma esa comunidad, el dibujo de la casa, en esa posición de centro, denota seguridad, cuidado, familiaridad, espacio de compartir.



Concluimos así una construcción bastante significativa de comunidad y la forma como este participante ha logrado definirla a través del conocimiento y en interacción con los otros dentro de un grupo diverso pero con intereses comunes, en un contexto específico.

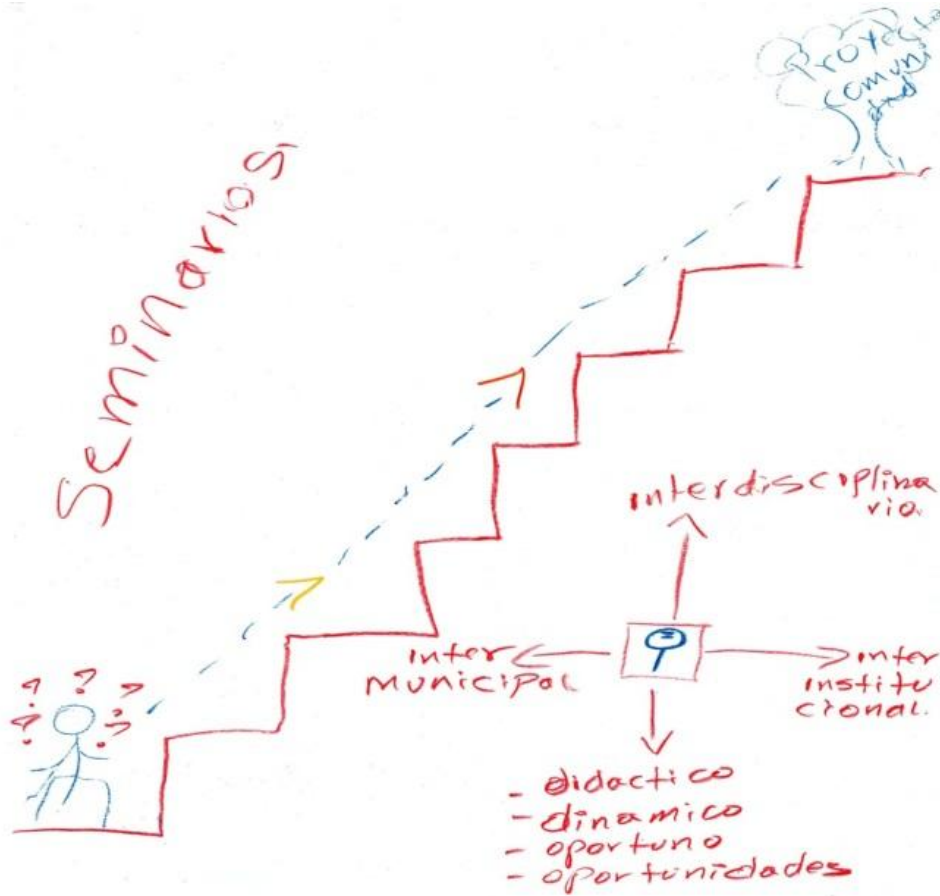


Ilustración 4. Experiencia de Luna y Lucy: En busca del conocimiento.



Para estas participantes, todo el seminario y la construcción de comunidad están representadas en una escalera para ir de subida, (por las direcciones de las flechas).

En la parte inferior, una persona con interrogantes, posiblemente, con respecto a las implicaciones de ese ascenso. El punto final de las escaleras, está representada con un árbol y una frase “proyecto común”.

También, hay un nombre que acompaña las escaleras “seminario” y al costado derecho una gráfica, que dentro de un cuadro está el dibujo de un círculo con un palito, que se podría interpretar como una persona; de ese cuadro salen cuatro flecha en diferentes direcciones. Hacia arriba está la palabra interdisciplinario: hacia abajo las palabras: didáctico, dinámico, oportuno y oportunidades; a la izquierda la palabra intermunicipal y hacia la derecha la palabra interinstitucional.

El dibujo del costado derecho, al parecer es una explicación de lo que fue la experiencia del seminario de investigación con comunidades y la escalera, ese recorrido que se inició con muchas inquietudes pero que al final se consolidaron unos saberes que entre todos construyeron. El árbol es símbolo de fertilidad y de producción, esos atributos que se logran siempre y cuando se decida subir esos escalones, para estas docentes, la comunidad está representada precisamente por ese árbol, que siendo un todo, siempre está conformado por pequeñas ramas y esas ramas por hojas; revisar la posición que ocupa, se catalogaría cómo el bien más preciado y lo más perseguido... es dónde está la fuente del conocimiento.



Ilustración 5. Experiencia de Diosa: Caminantes comunes



Para esta participante, el trabajo ilustrativo, además del dibujo, presenta un título

y un subtítulo: comunidad y común ida, el subtítulo es una desagregación de la palabra del título que da la impresión de ser la definición. El dibujo que está en la parte inferior es un camino angosto que se va ampliando y está bordeado en la parte superior, de espigas, y en la

inferior de agua. Por fuera del camino y como si estuvieran pendientes de una corrida, se encuentran cuatro grupos de puntos, cada grupo con un color distinto.

Pidiéramos decir que a partir del texto, que mientras estén los grupos sin una apuesta en común, no tendrán ruta para recorrer; pero cuando se atreven a un recorrido juntos, en grupo, compartiendo, no encontrarán obstáculos para desistir (espigas, agua). Esta el camino bordeado de espigas, lo que da a entender que si se salen de esa agrupación y de ese propósito pueden fracasar. Ese camino o ruta, en ese recorrido poco a poco se va ampliando el horizonte lo que al parecer son las oportunidades para avanzar y en ese sentido, se abrirá el panorama y muchas posibilidades. En efecto, una comunidad es una común-ida, una partida compartida.



Ilustración 6. Experiencia de Mario: Sí mismo es sí otro



Este autor toma como marco del dibujo una figura humana, y en el cerebro las imágenes de un árbol y un hombre en pie y mirándolo, el soporte o piso está formado por espirales en posición ascendente de color azul.

El haber dibujado dentro del cuerpo humano es un indicio de que la idea de comunidad debe partir del querer o deseo del hombre o mujer, y es a partir del deseo que se configura un ideal. Para este participante, esa idea de comunidad es un acercamiento del hombre hacia su ser más íntimo, representado como algo natural pero que se tiene que mirar, volver hacia ella. En este participante también está la representación de árbol como conocimiento, sabiduría (comunidad) que el ser humano debe encontrar, pero dentro de sí, de su saber y de su querer.

Esa recurrencia en imágenes cotidianas y familiares, y los textos que en algunos casos las acompañan, refuerzan aún más las concepciones que en el apartado anterior desarrollábamos, muy especialmente el tercero que hace una apuesta interesante frente a al hecho de “diferentes pensamientos” hay una fuerte mirada en el asunto de la ayuda, del trabajo, del andar en equipo. Las sinédoques que se representan en las manos es un asunto que denota la importancia de lo humano y de las relaciones. Otro aspecto que es recurrente en las imágenes es el conocimiento; para unos, representado en un sol, para otros en libros y para otros en un árbol. Pudiéramos decir que es quizás la preocupación de estos/as participantes y que se refleja como una necesidad, como un deseo.



Discusión

Este estudio nos ha permitido identificar algunos hallazgos con relación a los temas y preguntas planteadas, resaltar algunos puntos de análisis que encierran la problemática, provocar la conversación entre nuestros resultados y los hallazgos de otros autores y posibilitar a presencia de nuevas reflexiones.

A partir de nuestro análisis de datos, podemos señalar que la comunidad de docentes conoce la región que habita y valora su labor. Están dispuestos/as a construir comunidad y a participar de manera decidida en la construcción de las propuestas educativas que estén relacionadas con su propia formación y con la formación de otros miembros de la comunidad. De igual forma, podemos anotar que estas orientaciones de los maestros y las maestras no necesariamente coinciden con el nivel de políticas públicas: su formulación e implementación, pues todavía no hay generación de alguna de estas que les permitan participar –bien para proponer, bien para diseñar currículos para su propia formación docente.

A partir de esto pudiéramos expresar que se presenta una tensión entre las propuestas educativas y el conocimiento local, pues al parecer no se le ha dado la importancia debida y todavía en la escuela, usualmente, se enseña de espaldas al contexto; se enseña y aprende de cosas externas menos de lo propio. Esta situación va en contravía a lo planteado en sus reflexiones por Sierra y Fallon (2013), quienes resaltan la importancia de las prácticas de participación comunitarias y la construcción conjunta de conocimientos entre la universidad y la comunidad para revitalizar los sistemas de conocimiento local. El desconocimiento de lo local que también aparece en las universidades con asiento en la región ha suscitado la oferta de programas de posgrados que distan de los intereses, necesidades y formación profesional de los docentes. También lo ha mencionado Chilisa (2012) cuando señala que la economía global requiere del conocimiento local para generar las políticas públicas que potencien los saberes de las comunidades.

Un asunto valorado por la comunidad de maestros y maestras participantes del estudio fueron los seminarios de investigación gracias a que se sintieron escuchados y tenidos en cuenta no solo para reflexionar sobre sus prácticas, sino también para teorizar sobre estas y para aportar mediante su participación en la construcción colegiada de alternativas que



permitan mejorar la calidad de las propuestas de formación en las cuales están involucrados/as. Los maestros y maestras en este estudio reconocieron que mediante el diálogo y la reflexión se podían crear espacios de aprendizajes significativos. Esta metodologías participativa de la investigación permitió acercar a los maestros y los maestras aun modelo de formación reflexivo (Schôn, 1992) y crítico (Imbernon, 1994, 1999) en la medida que les permitió discutir para hacer más conscientes sus prácticas a través de las reflexiones.

Asimismo, podríamos señalar que los cursos, capacitaciones o talleres que brindan las secretarías de educación a través de los programas de formación, la mayoría no cumplen con las necesidades de formación de los docentes, por cuanto no llenan sus expectativas, no son en su área de saber específico y/o son impuestos a los mismos por la entidad territorial o por el Ministerio de Educación. Además, la oferta educativa para la formación continua y/o posgraduada para los docente es escasa, las universidades traen programas que no satisfacen las necesidades pero, sin embargo, representan una oportunidad laboral para el accenso en escalafón; estos elementos planteados se encuentran en concordancia con los resultados del estudio de Santibañez (2007) en el que señala el desfase entre las competencias deseadas de los maestros y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas. Además resalta algunas dificultades que se derivan del contexto en el que se lleva a cabo la docencia en la secundaria; otras, que una gran parte de los maestros de la educación secundaria no han recibido formación docente alguna, también, las propias deficiencias en la formación y actualización existente.

En las investigaciones de Santibañez (2007) y Messina (1999) algunos de sus hallazgos coinciden con los nuestros. Por ejemplo, la formación docente sigue siendo impuesta por las secretarías de educación, no les permiten crear su espacio propio donde ellos participen de sus diseños. En el análisis se pudo evidenciar que algunos maestros no conocen el plan de formación docente, lo que nos lleva a pensar que el propósito del plan no surte efecto y pocos son los docentes que los están realizando, este sentido está bajo un modelo con enfoque racional técnico dado que el currículo es diseñado por sujetos especializados que imponen una serie de contenidos que los docentes reproducen en las aulas. Ante esto, durante los seminarios alcanzamos a evidenciar que los docentes proponen otros temas de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

formación como en pedagogía, convivencia y sobre el saber específico. Sería importante dejarlos participar en el diseño de sus propios programas, ya por este estudio podríamos afirmar que los maestros y las maestras de los municipios de Apartadó y Turbo estarían dispuestos a diseñar, proponer y a ejecutar programas de formación docente, como fundamenta el modelo crítico: la formación es una actividad autónoma, es el mismo docente quien define su formación y opta por intervenir su práctica y su contexto (Imbernon & Ferreres, 1999), el asunto muestra que es solo propiciar los espacios para que las construcciones colectivas se empiecen a desarrollar.

Para nuestro trabajo ha sido muy importante el tema de las políticas públicas en la medida que nos permite revisar que hay en materia de educación, en especial educación posgraduada para la región y que hace falta. Así mismo para mirar si las políticas públicas facilitan o no los procesos que estamos investigando, para nosotros es un hallazgo descubrir que la educación posgraduada no se encuentra en la agenda del plan de desarrollo de los municipios de la región, hay unos esbozos mínimos sin clarificar y debido a esa falta de claridad, los procesos educativos concernientes a educación superior también se encuentran sin norte en la región, donde se ofrecen programas profesionales de pregrado y posgrado que los docentes cuestionan por su falta de rigurosidad y contextualización.

Esta situación encuentra explicación y se encuentra en consonancia a lo expuesto por Roth (2007) quien concluye que las políticas públicas en Colombia están bajo un modelo todavía de corte teórico y positivista, en el cual los grupos todavía defienden los intereses particulares sobre los colectivos con una mirada utilitarista y tecnicista. Las políticas públicas se construyen solo desde la mirada del pensar dominante porque no hay comunidades consolidadas de analistas por áreas. Un aspecto muy importante que debemos resaltar es que en nuestro análisis encontramos docentes que quieren participar en estos espacios de participación comunitaria, como profesionales de la educación que son y que conocen del tema para incidir en las políticas educativas de la región.

Encontramos que desde los ámbitos nacional y departamental hay un interés por el tema de educación posgraduada para maestros y maestras, pero pareciera que la falencia en la región radica en que no es del interés de las entidades territoriales. Esto lo decimos porque a partir de nuestro análisis documental pudimos ver como la formación posgraduada no está



incluida dentro de los planes de formación docente y pocos o nulos son los espacios de participación de los docentes para discutir temas como el de su propia formación.

Es probable que mientras se siga imponiendo una mirada positivista y técnica de las políticas públicas y de las políticas educativas encontraremos barreras para que las comunidades participen y para crear nuevas iniciativas desde las realidades locales existentes. Los municipios de Apartadó y Turbo por ser certificados tienen autonomía en temas como la educación, podría pensarse en implementar modelos teóricos constructivistas donde la comunidad de maestros y maestras lideraran este tema, que en últimas son los actores principales para la mediación social y política para que los gobiernos incorporen en la toma de decisiones porque, como dice Cuervo (2007) la práctica de políticas públicas no está supeditado a una habilitación legal, estas se constituyen en actuaciones de los gobiernos orientadas a resolver demandas sociales.

Otro de los hallazgos importantes de nuestro estudio fue que el seminario de investigación que realizamos durante seis meses, se convirtió en un referente para el trabajo formativo que requieren como docentes. Los participantes, durante los seminarios, compartieron experiencias de sus instituciones educativas, de sus prácticas de aula, reflexionaron sobre su formación, sobre la formación de los estudiantes de primaria, secundaria, media y universitaria; sobre las falencias de la región, sobre las grandes oportunidades, en fin, hasta el punto que Estrella, una de las docentes que participó, dijo que ya se había empezado a diseñar la propuesta de posgrados para las regiones con este trabajo.

Esto demuestra que los maestros y las maestras de Urabá requieren un tipo de formación donde ellos puedan conversar de su saber, bien lo dicen Connelly y Clandinin (1988) que se les reconoce al maestro y a la maestra como constructores del currículo cuando se le escucha sobre las historias de sus prácticas. La práctica docente constituye un eje estructurante de la formación de los maestros y son ellos y ellas los que más conocen sobre el tema, es preciso revisar los modelos de formación que hasta ahora se ha implementado con la reproducción sometida a un poder ajeno de la escuela y del contexto social que además de subordinar a los docentes, le quitan a otros entes educativos y a la sociedad misma la capacidad de decisión (de Lella, 2002). No obstante, la exploración de los



seminarios como una metodología que permite la construcción colectiva y posibilita la construcción de comunidad necesita aún explorarse más.

En los resultados de este estudio fue recurrente observar que es la pedagogía una de las necesidades más sentidas por los docentes, seguida del tema de la convivencia y de la profundización en las áreas de estudio, muy similar las conclusiones a las que llega Barraza (2003) cuando expresa que las necesidades de formación de los docentes están principalmente en el campo de la práctica docente y las líneas temáticas en las que manifiesta mayor nivel de necesidad son las de procesos de aprendizaje, medios para la enseñanza, procesos de enseñanza. El tema de la convivencia no apareció como importante en el estudio de este autor, sin embargo, para los maestros y maestras de Urabá, resulta un tema primordial por el asunto complejo de violencia que sufren algunos sectores y que la escuela todavía se siente débil en el manejo de estos conflictos cuando se presentan al interior de las aulas. Los datos demográficos nos indican que la población con la que trabajamos en su mayoría es de mujeres, la experiencia laboral está entre los rangos de once y más años, la mayoría son profesionales en educación y los participantes están entre los 40 y más años de edad. De estos datos podemos inferir que una gran parte de los maestros y las maestras tiene claro el asunto de la educación y que tienen mucha experiencia en este campo. Esto también induce a pensar que esta región cuenta con una comunidad docente que sabe lo que quiere y conoce su contexto regional en cuanto a las necesidades y potencialidades.

Toda esta experiencia de los docentes en la construcción de comunidad como un proceso de constante diálogo, de unidad de sinergias, de trabajo colectivo, de preocupación por el otro, de compartir, de actuar, de escalar, en fin de estar conectados en ideales y proyectos comunes nos llevan a interrogar sobre ¿quién mejor que el docente conoce la escuela y sus necesidades?, ¿quién mejor que él vive las transformaciones del aula?, ¿quién mejor que él puede convertir ese espacio académico en un espacio propio para cada estudiante?, entonces ¿qué pasa con los currículos que en vez de acercar al estudiante lo alejan, invisibilizan sus potencialidades y lo hacen sentir en muchas ocasiones como incapaz de observar y construir a partir de sus realidades?, ¿Qué pasará entonces si los maestros y maestras de la región de Urabá solo reciben programas de formación posgraduada



descontextualizados? El futuro educativo de la región no se vería muy alagüeño si no se hace el reconocimiento del maestro como gestor y protagonista de primer orden en la conformación de sociedades organizadas conocedoras y hacedoras de su entorno, y si no se hace partícipe a este de la construcción de su propia formación.

Quizás el acto de participación no se les ha dado a los maestros y las maestras porque, además, nunca se ha solicitado debido a que los modelos de formación predominantes han sido el artesanal y el academicista o técnico, en los que predomina la imposición de currículos y la reproducción de saberes. El asunto de la formación de maestros requiere un análisis profundo en cuanto a la reproducción de las prácticas que hasta el momento ha imperado en la región de Urabá, en algún momento Messina y Santibañez (2007) mencionaron que la tendencia de los maestros es enseñar acorde como aprendieron, entonces esto también explica un poco los interrogantes anteriores y cobra gran valor hablar de currículo participativo, entendiéndose éste no solo como el conjunto de planes y actividades académicas, sino como un asunto que va más allá de la actividad misma de la escuela y que se construye conjuntamente con los actores.

Ya lo ha mencionado MaKernan (1999), la urgencia del mejoramiento de la educación, ha empujado a los investigadores del currículo a dirigirse hacia el programa de los profesionales en ejercicio pues son estos los que poseen el saber y los más indicados para hablar de educación; además, es un asunto que trasciende y la investigación del currículo no debe seguir siendo una actividad especializada en la que trabajan científicos sociales ajenos a la investigación educativa, el ejercicio de la investigación debe y tiene que hacerla el docente del aula que conoce su contexto y todas las problemáticas del mismo.

Lo anterior supone la necesidad de incrementar el conocimiento del currículo contextualizado en el entorno educativo en beneficio de sus actores. Y aunque la investigación contemporánea del currículo ha sido de igualdad de los de dentro y los de fuera en el proceso de indagación y recolección de datos, análisis y solución a partir de modelos participativos (investigación-acción) falta avanzar frente a la participación directa de los estudiantes en los diseños de sus programas educativos. Éstos, más el ejercicio de conformación de comunidad que se hizo en el seminario, es una suma obligatoria para dar como resultado currículos de programas pertinentes elaborados con la participación de la mismas comunidades.



Es así, como los maestros y las maestras de Urabá manifiestan una apertura frente al trabajo académico, en algunos casos han dicho que ellos son los llamados para liderar los procesos de formación en la zona, esto dice Lucy en la segunda entrevista: “que la universidad aproveche estos docentes para... acá en esta región, fortalecer la educación” esto, teniendo en cuenta que ella al igual que otros docentes participantes, hacen parte del grupo de maestría en formación de la Universidad de Antioquia en Urabá. El compromiso de los docentes frente a su formación y la formación de los otros es decisivo para pensar que los procesos de formación de los pobladores de la zona, es crucial, necesaria, además, es urgente que sus mismos pobladores se piensen desde la construcción de comunidades académicas, la intervención que hace la docente pone en evidencia un reclamo a las universidades que llegan a la región. En este sentido, Caicedo (2008) aporta desde en el estudio sobre tendencias curriculares y formación de docentes que un currículo fundamentado en el concepto de pedagogía involucra enseñar y aprender; y la reflexión sobre educación en un contexto social, cultural, económico y político que vincule el contexto a la institución educativa y viceversa, en conclusión señala la importancia de un modelo crítico de la educación donde la investigación del maestro cobre sentido e impulse a las comunidades hacia el logro de sus metas, no con imposiciones sino con la concertación a partir de la participación.

Algunos docentes reclaman y critican al sentirse incómodos porque les toca estudiar lo que las universidades ofrecen, esto dice Paula: “muchas veces nosotros nos inscribimos en programas de posgrados porque no encontramos realmente lo que deseamos, entonces esto es lo que ofrecen y nos tocó hacer”. Luna expresa su inconformismo y una realidad que ella cuestiona con relación a la formación que están recibiendo muchos maestros, cuando dice: “la mayoría o algunos todavía piensan simplemente en alguna formación que les sirva para pasar en un escalafón más, no para crecer como profesionales”. Podríamos decir que vemos que hay una sumisión frente los programas que traen las universidades a la región, tal vez porque es lo único que se ofrece y que les podría significar el ascenso en el escalafón y el mejoramiento del salario, es un interés marcado desde lo económico y no desde las necesidades de formación.

La situación de formación de los maestros y las maestras es cuestionable, pero más que criticar o censurar, es importante analizar lo que ellos manifiestan, es entonces empezar a



generar condiciones para que la formación de estos maestros en las regiones, en especial los de Urabá, sean diseñadas desde sus propias necesidades, experiencias, sentires, sueños y /o los dejen participar en las facultades de educación en esa construcción de programas que ellos consideran relevante y contextualizada.

Sin embargo, Pensemos la anterior propuesta implica recordar que todo está dado a través de unas políticas públicas y unas políticas educativas que en rutinan el accionar institucional, si miramos las existentes en Colombia, nos damos cuenta que falta mucho para que las políticas públicas tomen en serio el tema educativo (Yepes, 2009). Un ejemplo de esto es que las políticas educativas nacionales e institucionales de educación superior plantean unos requerimientos generales que deben ser cumplidos por todas las comunidades.

En el caso nuestro, los programas de pregrado y posgrado que traen a la región deben responder a los términos dados por la denominación académica y conservar los currículos y la organización de las actividades académicas (Decreto MEN 1295 de 2010). Bajo esta disposición, las comunidades regionales reciben propuestas educativas que son pensadas para otros contextos. En el caso de la Universidad de Antioquia, la política institucional establece que los y las estudiantes que ingresan a los programas extendidos a las diferentes regiones y comunidades cumplan con los mismos requerimientos establecidos para Medellín (Acuerdo Académico 334 de 2008).

Aunque todas estas condiciones permiten garantizar la calidad de los programas, dejan de lado las características propias de los contextos y las comunidades de las sedes regionales. Al parecer, desde una lectura egoísta, estas regiones no tienen nada que aportar y todo hay que llevárselos porque la universidad es la que sabe. En este sentido, la política pública se convierte a la vez en fuente de apoyo y restricción para las prácticas y los desarrollos particulares de los programas educativos en las comunidades.

No obstante esta circunstancia, los maestros y las maestras de Urabá confían en su formación y le apuesta a la formación de calidad, ellos reconocen en sus pares los avances que han tenido en sus prácticas y a la vez proponen, se cuestionan y toman la iniciativa de crear una red de maestros y maestras, que permita conformar una comunidad académica para compartir experiencias pedagógicas y plantear propuestas educativas propias del contexto donde se desarrollan. Robin, participante del proceso de investigación y que además es estudiante de la maestría en la región, a propósito de la maestría y de las



fortalezas, invita a que “haya una red de intelectuales que puedan construir conocimiento aquí en la zona”. Any corrobora lo que plantea Robin de las redes para posibilitar las experiencias en comunidad.

Es así como a partir de este trabajo de investigación se conoce que los maestros y las maestras de Urabá construyen propuestas curriculares para sus municipios, para sus escuelas, sus aulas, se interesan por conocer su contexto y por integrar comunidad académica para dinamizar su propio aprendizaje, más no construyen o participan de las propuestas para su propia formación. Es importante resaltar la necesidad de que los programas que se propongan para ellos, lleven su sentir y también su conocimiento, porque estos maestros y estas maestras son portadores de un saber y tiene sus propias exigencias de formación. Es hora de que se les abra una agenda en las políticas educativas y con ellos se construya lo que será su formación docente en nivel posgraduado.

Para finalizar, nos parece fundamental enfatizar que estos maestros y estas maestras son sabedores de la necesidad e importancia de estudiar un posgrado y de lo que esto significa para su propia experiencia profesional y su relación con los estudiantes, pero como ellos/as mismos/as lo manifiestan, estos programas deben tener relación con su área de conocimiento y con las necesidades locales; no pueden seguir siendo simplemente programas que traen a la región con ánimo de lucro por parte de las universidades.

Ellos/as también saben que hay políticas públicas y políticas educativas que habría que revisar pero para eso, tienen la certeza que se necesita la red de docentes para que en comunidad puedan participar y proponer sobre su propia formación. Es factible que si los maestros de Urabá se organizaran en comunidad podrían construir propuestas educativas contextualizadas para sí mismos y para los demás porque la participación y el liderazgo de los miembros de la comunidad son la estrategia indispensable para generar cambios en las políticas y en las prácticas educativas de la comunidad misma (Warren, 2011).

DE ANTIOQUIA

1803



Conclusiones

Se hace evidente, entonces, la importancia de instalar una reflexión en torno a la formación de maestros, políticas públicas y educación posgraduada que logre contraponerse a modelos de formación impositivos y se piense en el tema de la participación desde las comunidades docentes para las decisiones sobre el tema educativo en la región. Hemos revisado en este trabajo las relaciones entre las propuestas de educación posgraduada y la formación de maestros y maestras en la región de Urabá, donde es evidente que la construcción de las políticas públicas, en especial las educativas no han sido consensuadas con la comunidad de maestros y maestras; las secretarías de educación de Turbo y Apartadó, a pesar de estar certificadas en educación, siguen reproduciendo la formación que se diseña desde la capital del país, sin darles a los/as docentes la oportunidad de participar en las decisiones y diseños. Ambos planes de gobierno adolecen del tema de la educación posgraduada para los docentes.

Hay una tendencia de formación de maestros y maestras desde los modelos academicistas y técnico, donde las universidades no han sido consecuentes con el contexto y sus implicaciones sociales, culturales, políticos y conocimientos situados, aquí se aprende y se enseña de todo menos de lo propio. Esto conlleva a que en la práctica se haga una réplica de dichos modelos y la formación se convierta en una posibilidad de mejorar el salario y no en un aporte importante para la práctica laboral. La contextualización del currículo es una necesidad que se deberá atender, pues el tema de calidad de vida, de la calidad educativa no están separados de sus comunidades.

Este estudio revela dos situaciones importantes: una, la disposición, el compromiso, el dinamismo y la autonomía que reclama la comunidad docente de Urabá para participar y liderar las decisiones que se vayan a tomar en términos de formación; otra, las limitantes que desde las políticas educativas universitarias restringen la incidencia de estos actores en la construcción de sus currículos, pues los programas deben extenderse a las regiones tal y como se piensan en la centralidad para garantizar la calidad del mismo. Sin embargo, hay grandes expectativas entre la comunidad de maestros y maestras en el tema de la participación con la conformación de la red y desde ésta crear acciones que potencialicen el trabajo académico y conversacional del currículo, en especial de las prácticas docentes. El



papel de la universidad no debe ser desconocimiento de los saberes locales, debe

ser el afianzamiento de esos saberes a partir de los diálogos y los encuentros en el aula de clase.

Si bien la reproducción ha sido una constante en la formación de maestros y como reflejo en su práctica docente, el hecho de que el docente se cuestione y se posea de su rol en tanto investigador de su práctica, de formar comunidad académica, de reconocerse desde un contexto y valorarlo, de ser responsable de su aprendizaje y de pensarse con los otros actores educativos, estamos avanzando hacia una visión crítica de la formación, ahora lo que sigue es abrirse al campo y empezar a poner en evidencia eso que es cada uno desde su pensamiento y que desde las Secretarías de Educación certificadas, como en el caso de Turbo y Apartadó, se generen políticas participativas para la formación posgraduada de los docentes.

Es necesario recordar que las acciones formativas tienen su base en la colaboración, pero lo que no existen son los medios necesarios para que pueda darse, la limitante de tiempo para que los espacios de conversación sean efectivos no se han generado y muchos docentes prefieren no estar en ningún proceso de formación, otros por el contrario, están pero con dificultades para las elaboraciones o productos finales y/o para cumplir con las demandas de la escuela. En fin, esto ha sido una gran limitante en nuestro contexto regional debido a que son muy pocos los espacios que se propician para que los maestros y maestras dialoguen sobre sus prácticas, compartan experiencias y direccionen prácticas educativas y los currículos hacia una concepción crítica, emancipadora.

A partir de este estudio, nos permitimos señalar algunas implicaciones de los resultados y las elaboraciones.

Para la formación docente:

- a. La formación docente debe ser contextualizada y consensuada.
- b. Los programas de formación posgraduada deben construirse para y con los docentes.
- c. Es necesario promover y fortalecer redes de docentes capaces de observar y analizar su realidad, reflexionar sus prácticas pedagógicas y proponer sus programas de formación.

Para las políticas de formación docente existentes y futuras son:



- a. Debe incluirse en los planes de desarrollo de las entidades territoriales la formación docente posgraduada como una necesidad de las comunidades docentes y con las garantías para su realización (tiempos, becas).
- b. Estipular la construcción de los programas de formación de docentes con su participación autónoma y libre.
- c. Generar dialogo con una visión incluyente y equitativa entre la comunidad de docentes y las universidades.

Estas implicaciones señaladas suponen que los municipios incluirán en las políticas públicas educativas el tema de formación posgraduada desde la participación de la comunidad de maestros y maestras de la región de Urabá y las Universidades atenderán sus requerimientos de formación sin limitarlos en sus proyectos y necesidades formativas.

Si la teoría curricular como elemento constitutivo de un maestro integral (Giraldo-Gil, 2009) nombra al maestro como conocedor de su contexto y con incidencia social para que a partir de la comprensión de su entorno, de los valores y prácticas educativas mejore la educación ¿por qué no empoderar a esta comunidad de maestros para que sea ella quien lidere los procesos educativos de su región y los procesos educativos de su propia formación? Una pregunta bastante interesante, pero, como lo dice Dubois (2002) el concepto de participación apareció como motivo de la pasividad de la población. Este podría ser un motivo por el cuál esta comunidad de maestros de Urabá todavía presente dificultades para empoderarse y ser un maestro integral que además de conocer su contexto lo investigue y actúe para generar cambios.

Para nosotros ahora cobra sentido hablar de currículo participativo y esperar que la región de Urabá empiece a construir sus propios currículos con sus docentes que conocen el contexto educativo. Este estudio de alguna manera muestra cómo los maestros han participado y los posibles criterios que tienen para elaborar currículos educativos para los otros y para sí mismos. La discusión que se presenta frente a este tema es bien interesante y abrimos las posibilidades para que futuras investigaciones y diálogos profundicen y expandan sobre estos desarrollos iniciales que hemos ofrecido a lo largo de nuestro trabajo.



Referencias

- Acuerdo académico 334 de 2008. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Álvarez- Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Mexico: Paidós.
- Amaya, G. (1997). *La escuela, el maestro y su formación*. En la formación de los educadores en Colombia. Compilación. Bogotá: IDEP.
- Arroyave, S. (2011). Las políticas públicas en Colombia: insuficiencias y desafíos. *Revista del departamento de ciencia y política, universidad nacional, sede Medellín, 1*, 357-381.
- Barraza, M.A. (2003). Necesidades formativas en estudio de postgrado de los maestros de educación básica. *Revista enfoques educacionales. 2 (2), departamento de educación, facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile*.
- Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Caicedo. Y. (2008). Tendencias curriculares y formación docente: hacia una reflexión sobre nuestro quehacer como docentes en las facultades de educación. *Cuadernos de Psicopedagogía.5*. 35-44.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Corpouraba, (1984). *Caracterización región de Urabá, tomo I y II*.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa. En Villar Angulo, L.M (ed) *conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cuervo, J. I. (2007). “las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental. En: *ensayos sobre políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación. *Revista desarrollo escolar, I* seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. OEI.
- Díaz .M, (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Serie de calidad N°2.



- Dicker, G. & Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Dubois, A. (2000). "Equidad, Bienestar y participación. Bases para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro" Cuadernos de trabajo ed. Hegoa n°26. Bilbao.
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós.
- Giraldo-Gil, E. (2009). Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 50(8), 1-5. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3146Gil.pdf>
- Giraldo-Gil, E. (2014). El conocimiento situado y su importancia para las prácticas de educación superior en las regiones. En diplomado Universidad, Territorio y subjetividades. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guba, E (ea) (1990). *The paradigm dialog*, London: Sage.
- Hergenrather, K.C., Geishecker, S., MacGuire- Kuletz, M., David, J., Gitlin, D.J & Rhodes, S. D (2010). An introduction to community-based participatory research. *Rehabilitation education*, 24 (3 & 4), 225-238.
- Huberman, A. & Miles M.B. (1998). Data management and analisis methods. in Norman K. Densin & YvonnaS. Lincoln (eds), *collecting and interpreting qualitative materials* (1-17). London: sage.
- Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva Cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (8), 12.
- Imbernon, F. & Ferreres V.(1999). Formación y actualización para la formación pedagógica. Proyecto editorial Síntesis educación.
- INER (2007). La subregión del Urabá Antioqueño: estudio general de caracterización y de tendencias de desarrollo para la identificación y promoción de una oferta de posgrados en la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, S.H. (2009). La Formación de Posgrados en Colombia: Maestrías y Doctorados.



- Kenis, P & Volker Schneider. (1991). "olicy networks and policy analysis: Scrutinizing a new analytical toolbox". en Marin, Bernd & R. Mayntz, R (ed). Policy networks, empirical en theoretical considerations. Frakfurt: campus Verlang.
- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Colombia.
- Luke, A. (2011). Generalizing across borders: Policy and the limits of educational science. *Educational Researcher*, 40(8), 367-377. doi:10.3102/0013189X11424314
- Manzo. L, Rivera. M, & Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México EducMedSuper 20(3)*.
http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03/ems9306.htm
- Majone, G. (1997). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de las políticas públicas, México, FC.
- Mckernan, J. (1999). Investigación-Acción y currículum. Madrid: Morata.
- Messina, G. (1999). investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estudio del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación, 19*.
- Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study application in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles M.B. Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis. An expanded sourcebook, thousand Oaks: sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (2002). Decreto 1278. Colombia.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86102.html>
- Ministerio de Educación Nacional, (2006). Decreto 1001. Colombia.
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). Decreto 1295. Colombia
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf.pdf



- Morles. V. (comp). Añorga. MJ, Giannetto. G, Martín. SE, Navarro. D, Valarino. E, Ruíz. P & Montoya, JJ. (1997). Posgrado y desarrollo en América Latina. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela (4).
- Muller, P. & Surel (1998). L'analyse des politiques publiques. Paris: Montchrestien.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pérez de Armiño, K. (2000). "diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo" ed. Hegoa-Icaria: Bilbao. Disponible en <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/167>
- Pérez G, A.I. (1992). "la función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", En Gimeno Sacristan I & Perez Gómez A.I. comprender y transformar la enseñanza (398-429). Madrid: Morata.
- Pérez G, A.I. (1995). "autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En congreso internacional de didáctica: "volver a pensar la educación" Madrid: Morata, 339- 353
- Peña, O. (2004). La Educación Superior en Colombia y la teoría de los costos de transacción política. *Revista de Economía Institucional*. 6(11), 1-138.
- Rubin, H. J & Rubin, I.S. (1995). Qualitative interviewing. The art hearing data. Thousand Oaks, CA: sage.
- Roth Deubel, A. N (2007). "Enfoques y teorías para el análisis de las políticas públicas, cambio de la acción pública y transformaciones del estado". En: Cuervo, J.I et al (eds), Ensayos sobre políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 29-63.
- Sabatier, P. (1999). Theories of the policy process, Boulder, Westview Press.
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 12 (032), 305-335.
- Sierra, Z. (2008). Construcción participativa de propuestas curriculares interculturales: articulando el presente, el pasado y el futuro de comunidades educativas indígenas Embera de Antioquia. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Sierra, Z. & Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. En: *Ra-ximhai*. 9 (2).



Schôn, D.A. (1992). La formación de los profesionales reflexivos. Barcelona:
Paidós.

Smith, D. E. (2001). Community participation agreements: A model for welfare reform from community-based research (Centre for Aboriginal Economic Policy Research, Discussion Paper No. 223). Canberra, Australia: The Australian National University.

Stake R.E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Villaveces, J.L. (2003). “70 años de ciencia y tecnología en Colombia”, documento de trabajo, observatorio colombiano de ciencia y tecnología.

Uricoechea, F. (1991). Ciencia, educación superior: tendencias y expectativas. En Cardenas, J.H(ed): doctorados. Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina, tercer mundo Editores, Universidad Nacional de Colombia y el centro internacional de Investigaciones para el desarrollo (IDRC).

Warren, M. R. (2011). Building a political constituency for urban school reform. *Urban Education*, 46(3), 484–512.

Yepes, J.C (2009). La Educación Superior desde la Perspectiva de las Políticas Públicas en Colombia. *Revista Ambiente Jurídico*, Facultad de Derecho Universidad de Manizales. 11, 277-292.

Zabala, N. (2000). Enfoques participativos. “diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo” ed.Hegoa-Icaria. Bilbao.
<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/89>