



LA INVERSIÓN  
MONETARIA E  
INTELECTUAL  
EN LA  
FORMACIÓN  
DOCENTE:  
¿NECESIDAD O  
GASTO?

By: Mauricio

Hoyos H.\*

Ilustraciones:

David Bonilla ([behance.net/nrkid](https://behance.net/nrkid))

\* Licenciado en Lenguas Modernas y magister en Docencia de la Universidad de La Salle.

Contacto: [mhoyos34@unisalle.edu.co](mailto:mhoyos34@unisalle.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3245-8991>



## RESUMEN

ESTA PONENCIA, PRESENTADA A MANERA DE ARTÍCULO DE REFLEXIÓN, INVITA A TODOS LOS MIEMBROS DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS A REFLEXIONAR SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LO QUE LA CONSTITUYE -LA PRÁCTICA Y EL SABER PEDAGÓGICOS-, Y A REPENSAR DICHA FORMACIÓN COMO UN FACTOR INCIDENTE EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA.

ADICIONALMENTE, PLANTEA LA NECESIDAD DE DEFINIR LOS PARÁMETROS CON LOS CUALES DEBE ENTENDERSE, ANALIZARSE Y EVALUARSE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, PARA QUE ESTA SE TRADUZCA EN ESE "ANHELADO IDEAL" QUE REPRESENTA PARA EL TIPO DE SOCIEDAD QUE SE QUIERE CONSTRUIR. POR ÚLTIMO, SE PRESENTA LA CONTRADICCIÓN ENTRE LO QUE SE LES OFRECE A LOS PROFESORES EN SUS PROCESOS FORMATIVOS Y LO QUE SE LES EXIGE, SEGUIDA DE UNA SERIE DE DIGRESIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA INVERSIÓN QUE SE HACE EN ELLA.

**PALABRAS CLAVE:** CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE, INVERSIÓN, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, SABER PEDAGÓGICO.

## ABSTRACT

THIS PAPER, PRESENTED AS AN ARTICLE OF REFLECTION, INVITES EVERY MEMBER OF EDUCATIONAL COMMUNITIES TO REFLECT UPON EDUCATORS' TRAINING, AND WHAT CONSTITUTES IT (PEDAGOGICAL PRACTICE AND KNOWLEDGE), AND TO RETHINK SUCH TRAINING AS A FACTOR OF INCIDENCE IN THE QUALITY OF EDUCATION IN COLOMBIA. ADDITIONALLY, IT POSES THE NEED OF DEFINING THE PARAMETERS FROM WHICH QUALITY EDUCATION SHOULD BE UNDERSTOOD, ANALYZED, AND ASSESSED; IN ORDER FOR IT TO BE TRANSLATED INTO THAT "SOUGHT AFTER IDEAL" WHICH REPRESENTS THE TYPE OF SOCIETY WE WISH TO CREATE. FINALLY, IT PRESENTS THE CONTRADICTION BETWEEN WHAT IS OFFERED TO TEACHERS IN THEIR FORMATIVE PROCESSES AND WHAT IS DEMANDED OF THEM, FOLLOWED BY A SERIES OF DIGRESSIONS ABOUT EDUCATORS' TRAINING AND THE INVESTMENT MADE ON IT.

**KEY WORDS:** QUALITY OF EDUCATION, EDUCATORS' TRAINING, INVESTMENT, PEDAGOGICAL PRACTICE, PEDAGOGICAL KNOWLEDG



## PRESENTACIÓN

La calidad de la educación está directamente ligada al mejoramiento de la formación docente; no obstante, a este factor se le ha invertido poco capital, lo cual ha generado un abandono en la formación profesional de los docentes (práctica y saber pedagógicos).

Ahora bien, encuentro pertinente aclarar que la formación docente no se refiere de manera exclusiva a la acumulación de títulos formales. Por el contrario, existen en todo el mundo profesores que procuran seguirse formando continuamente, sin que eso implique volver a poner pie en una universidad con la intención de recibir aquello que los “acredita” ante cualquier entidad como portadores de lo que dicen saber y poseedores de lo que dicen tener: un diploma.

No quiere esto decir que aquel que persiga una educación formal —es decir, aquella que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo establecidos y otorga un título al finalizar de manera óptima cada una de sus fases predeterminadas— no está apuntando a una formación docente ideal. En ese sentido, en lo concerniente a la estructura del sistema educativo formal colombiano, tal cual está consignado en el artículo 10 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), “se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Ministerio de Educación Nacional).

Planteadas estas aclaraciones, bien puedo afirmar sin equívoco que se hace evidente un cambio de concepción en cuanto a lo que la formación docente implica, toda vez que la integralidad de esta formación se da precisamente cuando los aprendizajes adquiridos a través de diferentes experiencias de vida (indistintamente de cómo y dónde hayan sido interiorizados) se traducen en la mejora de la práctica pedagógica de los profesores en el aula y, por ende, en su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación.

Lo que sí es cierto es que, independientemente del tipo de formación que se decida perseguir, resulta fundamental para los profesores del siglo XXI complementar su quehacer docente en el aula con la realización de investigaciones relevantes y pertinentes para la educación actual. Más aún, el resultado de tales investigaciones debe verse reflejado en una producción intelectual que aporte al desarrollo teórico y epistemológico de su disciplina.

Precisamente, en vista de la preocupación general manifestada por varias organizaciones supranacionales<sup>1</sup> empieza a hacerse evidente en todo el mundo la necesidad de establecer los parámetros o criterios con los cuales debe ser entendida, analizada y evaluada la calidad de la educación (anhelado ideal en Colombia), cuya explicación es la razón de ser e intención de este artículo.

A propósito de organizaciones supranacionales, resulta fundamental para los miembros de las comunidades educativas —sobre todo los profesores— entender que son precisamente esas instituciones las que, de la mano de los Gobiernos de las potencias económicas, determinan los lineamientos para la capitalización de objetivos. Estos, a su vez, definen estándares específicos a los que deben ceñirse los países (usualmente aquellos en vías de desarrollo) que aspiran a la obtención de una membresía que los acredite como dignos de pertenecer a dichas organizaciones.

Un buen ejemplo es la adhesión de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2018. Para conseguir la adhesión, el país tuvo que atender los “requisitos específicos” establecidos por la Convención de la OCDE, los cuales se tradujeron en la toma de “medidas puntuales” por el Gobierno que poco o nada tuvieron en cuenta las necesidades específicas de la sociedad. Una vez hecho esto, Colombia tuvo que ingresar su instrumento de in-

1 Entiéndase por *organizaciones supranacionales* entidades como las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial de la Salud (OMS), etc.

corporación ante el gobierno francés, depositario de la Convención.

La vinculación a la OCDE no es, desde ningún punto de vista, beneficiosa para un país tan pobre como el nuestro. Lineamientos pensados y trazados para una sociedad particular difícilmente pueden adaptarse en otra, puesto que las necesidades contextuales que las circundan y definen siempre serán diferentes. Aparte de asistir a eventos simbólicos y fiestas de gala, esa vinculación no representa, significa ni mucho menos da fe de un modelo claro en términos de contribución al mejoramiento de la calidad de la educación.

Uno de los principales criterios definitorios del tan “anhelado ideal” de calidad ha sido la formación docente; no obstante, la inversión se ha centrado en los recursos materiales, reflejo de una “política educativa tradicionalmente sesgada hacia la inversión en cosas (infraestructura, tecnología, etc.) antes que en personas, las cantidades antes que las calidades y el

corto plazo por sobre el mediano y el largo plazo” (Torres, 2004, p. 6).

Existe, entonces, una contradicción entre la formación de los docentes y la inversión que se le dedica, a pesar de que sobre ellos recae la responsabilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es a quienes se juzga con más dureza. El diseño de políticas educativas no destina un porcentaje considerable de recursos económicos para fortalecer la formación de los profesores, comenzando por la formación inicial. Por ejemplo, en Colombia la implementación del Nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002) permitió la incorporación de cualquier profesional, indistintamente de su área de especialización disciplinar: en lugar de invertir en una buena planta docente, el objetivo inmediato es suplir el déficit de personal con cualquier profesional que tenga afinidad con la enseñanza del área a la que se le va a asociar, lo que desvirtúa la profesionalización del oficio.

Esto viene a cuento al tratar de darle respuesta a un interrogante que siempre ha estado presente en



debates académicos relacionados con lo que implica ser “pedagogo”: ¿quién es mejor profesor, el licenciado o el profesional? Para contestarlo, es indispensable tener claridad absoluta sobre una de las muchas acepciones que se le han asignado al término pedagogía a lo largo de su historia. Entiéndase por esta —a partir de su etimología: *paidos*, “niño”, y *gogía*, “guiar”—, el arte de guiar al niño. En este sentido, la pedagogía es la disciplina encargada de estudiar todo lo referente a la enseñanza de conocimientos puntuales. Esto solo puede ser conseguido por un docente que esté involucrado en los procesos de enseñanza, en el aula y la escuela, sin importar la profesión con la que haya llegado allí. Así que cualquier profesional no licenciado —médico, sociólogo, ingeniero, etc.— activamente implicado en procesos de enseñanza en la escuela puede llegar a convertirse en y, por ende, ser considerado un pedagogo. En algunos casos, incluso, un gran pedagogo.

Como consecuencia, se hace cada vez más fuerte en las comunidades académicas de todo el mundo la controversia respecto de si los licenciados son o no profesionales. Es recurrente entre los profesionales de distintos campos del saber el no reconocimiento de los egresados de programas de licenciatura como profesionales en su área específica del conocimiento.

Esto se sustenta en un hecho muy puntual: los licenciados, por lo menos en Colombia, no reciben una tarjeta profesional que los acredite como tales. Apréciese el contraste con los médicos y abogados, por ejemplo, quienes no solamente son portadores de licencias y tarjetas profesionales, sino que cuentan con una serie de “reglas” que guían y definen el quehacer cotidiano de su ejercicio. Unas décadas atrás —en los años noventa— surgió la llamada “Tecnología Educativa”, que trató de hacer de la educación un proceso reglado, pero no logró consolidarla como tal, ni mucho menos sustentarse en el tiempo. Anotaré, sin embargo, que debe saberse diferenciar entre reglar y estandarizar. Hago esta precisión puesto que la Tecnología Educativa no buscaba estandarizar la educación, ni mucho menos la pedagogía. ¿O acaso es común encontrar a dos profesores que enseñen igual?

“  
**la antigua idea según  
la cual la educación  
se restringe a  
un momento  
determinado no  
solamente está  
obsoleta, sino que  
ha probado ser  
ineficiente...**”

La otra tensión que se advierte en el tipo de discusiones a las que hice alusión se plantea en la siguiente consigna interrogativa: ¿es más fácil que un licenciado sea visto como profesional, o que un no licenciado se convierta en avezado pedagogo?

Antes de seguir adelante conviene saber que, tal cual lo planteó Cruz (2010):

Al docente se le hace creer que tiene las facultades y habilidades adecuadas y suficientes para llevar a cabo su quehacer, esta idea es instituida en parte por las mismas políticas educativas que sostienen que los profesores solo necesitan una plataforma de saberes mediante la que puedan desarrollarse en el lugar de trabajo, sin cuestionar los contenidos de formación inicial y continua, ni tampoco el contexto social e histórico en el que realizan su labor. (p. 10)

## FORMACIÓN DOCENTE

Entiendo por *formación docente* todas aquellas actividades que apuntan a complementar el alcance y la extensión curricular del profesor, en términos de fundamentación teórica, profundización conceptual, formación profesional y praxis investigativa y, por ende, contribuyen al desarrollo profesional docente; es decir, propician un mejor desempeño en el aula. Actividades que, a su vez, le permitirán al profesor trascender las fronteras del salón de clase a través de su práctica pedagógica.

Bajo esta perspectiva:

Abordamos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. (Torres 2004, pp. 1-2)

Dentro de esta nueva lógica, se refuerza uno de los planteamientos (fundamentales) de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, recopilados en el informe *La educación encierra un tesoro*: uno de los pilares sobre los que debe trazarse el rumbo de la educación es “aprender a aprender”. De aquí se desprende que la educación debe ser continua y progresiva —idealmente, durante toda la vida—; la antigua idea según la cual la educación se restringe a un momento determinado (alguna vez planteada por Rousseau) no solamente está obsoleta, sino que ha probado ser ineficiente.

El nuevo perfil del docente requerido a nivel mundial estipula que todo aquel comprometido con la enseñanza ha de procurar para sí mismo un proceso de formación que le permita continuar aprendiendo a aprender a lo largo de su vida, tanto en su crecimiento personal como profesional. Con la alusión a “todo aquel comprometido con la enseñanza” no solamente estoy hablando de los docentes, sino también del sistema educativo y de su unidad básica, es decir, la escuela, así como del mismo gobierno (garante de una educación justa y equitativa): todos y cada uno de los agentes involucrados en y responsables de la educación deben aportar desde su rol a la obtención de la calidad.

El ejemplo más significativo en América Latina se aprecia en los casos de México y Argentina. En estos países se ha hecho la mayor inversión estatal en la formación docente y se han logrado los mayores avances de la región, tanto teóricos como epistemológicos. Asimismo, han centrado gran parte de sus esfuerzos en la investigación de tan importante componente en el quehacer cotidiano del profesor.

Otro ejemplo de país comprometido con la formación de sus docentes es Finlandia, que tiene la mejor educación del mundo. El proyecto de inversión estatal —tanto intelectual como financiera— empieza en las canteras juveniles de futuros profesionales: los estudiantes más destacados de

secundaria en todo el país son seducidos con salarios muy competitivos y con la promesa de recibir una formación tan completa que les permita, una vez egresados, identificar, reconocer y resolver todos los problemas pedagógicos que puedan presentarse en el aula. Para graduarse de profesor en Finlandia deben cursarse en promedio trescientos créditos académicos, es decir, aproximadamente veinte más que los requeridos para obtener títulos de pregrado, maestría y doctorado (juntos) en Colombia.

Para lograr el cometido de mejorar la formación docente y destinar un mayor porcentaje de recursos a la inversión en ella, encuentro imperativo abordar el asunto desde dos componentes fundamentales: la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

## PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Entiendo la práctica pedagógica como la interacción profesor-alumno en el aula, la cual fomenta la construcción de saberes a partir de experiencias que resultan en la generación de ambientes óptimos de aprendizaje. Esto representa un gran desafío aun para los más avezados y experimentados docentes.

En la misma línea de pensamiento, hay quienes afirman que “la pedagogía —el discurso pedagógico— abona productivamente en la medida en que reflexiona y problematiza lo educativo, con el fin de desentrañar las lógicas a través de las cuales se ha construido” (Cruz, 2010, p. 11).

Sin embargo, no toda práctica pedagógica es concebida como tal:

Hay otro plano, el de las prácticas pedagógicas que se realizan en las instituciones educativas, las cuales tienen que ver con los modos de ser y hacer escuela, los modos de ser maestro, los tipos de producción de saber pedagógico y las formas novedosas de organización... este plano intenta ser disminuido cada vez más, capturado y opacado por el sistema, es un plano que se diferencia, que lucha y se resiste a ser atrapado, que desborda al sistema mismo y muchas veces se ex-

presa como innovaciones, como proyectos alternativos o como resistencia. (Díaz, 2006, p. 91)

Al respecto conviene decir que esta interacción (la práctica docente) está siendo sustituida y casi que eliminada por la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación. Si bien no condeno el uso y la implementación de las tecnologías, sí critico la forma en que son llevadas al aula, ya que en la mayoría de los casos se pretende que el docente haga uso de ellas sin antes capacitarle, no solamente en su utilización, sino también en su función y aplicabilidad en los contextos inmediatos en los que se desenvuelve la comunidad educativa, más específicamente, los estudiantes.

En palabras de Torres (2004):

La introducción de las modernas tecnologías —la computadora, en particular—, cuando se ha dado, no se ha acompañado en general de las estrategias y los recursos indispensables para la sensibilización y formación docente en el manejo de dichas tecnologías, acrecentándose de este modo la propia brecha cultural y tecnológica entre los docentes y sus alumnos. (p. 6)

Añádase a esto el hecho de que tal brecha cultural continuará aumentando progresiva y rápidamente mientras no se les brinden a los cuerpos docentes las capacitaciones necesarias para la adquisición y el desarrollo de las habilidades básicas que les permitan estar a la vanguardia de los cambios presentados en y derivados de la revolución tecnológica que se ha impuesto con la globalización.

## SABER PEDAGÓGICO

Este saber reúne todos los conocimientos que construyen los profesores a través de su formación inicial, su práctica pedagógica y sus interacciones, no solo con los estudiantes en el aula de clase, sino también en otros espacios institucionales y sociales.

En virtud de esto, resulta ilógico que en el sistema educativo colombiano, pero sobre todo en las instituciones distritales, haya docentes de ciencias naturales enseñando matemáticas, o profesores de inglés dictando clases de religión: se supone que el saber pedagógico no solamente se construye a través de la formación inicial sino mediante el ejercicio mismo de la práctica docente. Este desarrollo equívoco de la práctica y, por ende, de la construcción del saber pedagógico afecta principalmente a los estudiantes, protagonistas de los procesos de formación —más específicamente, del aprendizaje, pues son ellos quienes construyen su propio conocimiento a la par de sus docentes.

Además, como señala Torres (2004):

En el marco de los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación que vienen realizándose con financiamiento de la banca internacional, la formación docente continúa ocupando espacios y presupuestos menores, volcada a la preparación de los docentes en servicio (por lo general desconectada de la formación inicial) a través de programas cortos, instrumentales, atados a las necesidades de ejecución de tal o cual política o reforma. (p. 7)

Entonces, a la desconexión entre la formación inicial del profesorado, la construcción del saber pedagógico y la falta de inversión se suma la preparación de los docentes a través de capacitaciones, programas y cursos de menor impacto, limitados al cumplimiento de un plan de acción con el fin de acatar una norma específica.

En este punto de la discusión puedo decir que, efectivamente, la inversión en formación docente es necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación, razón por la cual, en el sistema colombiano debería llegarse a un 100 % de financiamiento. Como señala Saforcada (2012), “prácticamente todas

las leyes refieren que las y los docentes tienen el deber de actualizarse y perfeccionarse, pero algunas de ellas retoman el tema también en términos de derecho y de garantizar condiciones para ello” (p. 32).

De acuerdo con el estudio de educación formal realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (citado en ExE, 2018):

De los 448 182 docentes ocupados con asignación académica en 2017, según su último nivel educativo, 224 770 (50,2 %) tienen formación en licenciaturas y programas para la docencia, seguidos por 128 613 (28,7 %) docentes con formación en posgrado, 45 563 (10,2 %) con formación en bachillerato, 34 493 (7,7 %) con formación superior en programas no pedagógicos (profesional diferente a licenciado), 8739 (1,9 %) con formación tecnológica, 3630 (0,8 %) son peritos expertos y 2374 (0,5 %) no tienen titulación o acreditación educativa. (p. 21)

Esto demuestra que en Colombia ni el interés de las reformas educativas ni la inversión en los recursos materiales para llevarlas a cabo están volcados a propender por una formación profesional de los docentes que contribuya al desarrollo de un proceso sólido y continuo de crecimiento en su práctica y su saber pedagógico.

Frente a esta realidad, resulta utópico e irónico exigir a los profesores resultados de calidad en el proceso de enseñanza, puesto que ni se invierte en su formación ni se les facilita el tiempo para que se capaciten y penetren en el campo educativo.

En palabras de Torres (2004):

Las instituciones y los programas de formación docente han sido la mejor escuela demostrativa de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática que desdeña el aprendizaje. Construir una escuela diferente implica un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso

es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación [...] debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden y lo que se les pide que enseñen; los docentes como sujetos, no como beneficiarios; visión estratégica y de largo plazo, articular formación inicial y en servicio; recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. (p. 12)

De allí se deriva la importancia de llegar a un consenso, en términos de proporcionalidad, en cuanto a lo que se les exige a los profesores que enseñen versus

lo que se les ofrece en los programas de formación inicial. Para lograr ese consenso y, por ende, empezar a obrar de manera coherente, es necesario invertir en una formación holística que permita a los docentes entender a profundidad fenómenos sociales complejos y, de esta manera, centrar sus acciones en las necesidades contextuales puntuales de sus estudiantes.

En este contexto, encuentro imprescindible hacer énfasis en lo que denomino *restricción en la diversificación de la formación docente*: es muy notorio que en los pocos espacios y programas diseñados para que los profesores complementen su formación académica, se les limita a formarse en perfiles específicos de acuerdo con las necesidades de las instituciones educativas a las cuales están adscritos; de esta manera, se los sujeta a un campo de acción limitado y se condiciona la



misma formación. El ejemplo más agudo, en el caso colombiano, son las becas otorgadas por el Ministerio de Educación (MEN) a los profesores del Estado.

Al decir de Torres (2004):

Más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente —oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías— para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema. (p. 13)

Lo anterior toma fuerza en el hecho de que no existe una única forma de enseñar, ni mucho menos, de ser profesor. Cada docente interpreta de acuerdo con su cosmovisión, así como con su entendimiento del sentido y los fines de la educación, cómo enseña, es decir, cómo es maestro. Ahora bien, esa interpretación tiene que ver estrictamente con la puesta en escena tanto de la práctica como del saber pedagógicos, mas no con la concepción que cada profesor tiene de lo que implican el compromiso y la responsabilidad social al asumir la tarea de educar.

Cada Estado debe ser consciente de la necesidad de incluir a los docentes, para que desde su práctica y saber pedagógico asuman roles activos en el diseño y la formulación de las políticas educativas. Pues, ¿quién conoce mejor que ellos, y de primera mano, las necesidades contextuales en las cuales se desarrollan los estudiantes?

La lógica que acompaña esta realidad es que

la participación del profesorado en el gobierno de la educación ha sido un largo e histórico reclamo de los docentes. En algunas leyes aparece reconocido como un derecho. Sin embargo, en general los ámbitos previstos son los existentes en forma previa a las leyes. Es decir, las leyes, aun sosteniendo una distancia significativa respecto de las leyes que las precedieron, no introducen ni habilitan espacios renovados de participación

política de los docentes y, en algunos casos no habilitan ningún espacio, ni nuevo ni viejo. (Saforcada, 2012, p. 32)

Es evidente que, al ser conocedores contextuales de su entorno, los docentes tendrán claro un proyecto ético-político que defina sus prácticas y enriquezca su saber pedagógico. En consecuencia, debe reasignarseles su rol político en la sociedad.

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión acerca de la pobre, por no decir casi nula, participación política de los profesores en Colombia. La prueba más contundente es que, a excepción de unos pocos, los ministros de Educación han sido profesionales no licenciados, sobre todo abogados, economistas y periodistas. Cabe oponer el caso de Argentina, que en algún momento de su historia convirtió en requisito inapelable para cualquier ciudadano que aspirase a ejercer un cargo público haber pasado por o haber sido formado en una universidad pública del país.

Ahondemos todavía un poco más, puesto que, si bien la política no será la panacea para los problemas de la formación docente, estoy plenamente convencido de que al reivindicarse el papel político de los profesores en la sociedad colombiana se logrará, por lo menos, un mayor impacto de la educación en las demás dimensiones de la realidad.

Así, pues:

Se requiere una evaluación del impacto que ha tenido la formación de maestros en el marco de la política “Becas para la excelencia docente” en el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y de investigaciones que aporten a la ampliación del campo de la didáctica y la pedagogía como piedras angulares de la profesionalización docente y, por supuesto, en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. (ExE, 2018, p. 35)

Creo fielmente que si esto se lograra, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza sería inminen-

te, considerando que “la combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares tiene que permitir al niño acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica y la económica y social” (Delors, 1996, p. 25).

En ese proceso de construcción del saber y de su práctica pedagógica, el docente también se convierte en aprendiz, con lo cual cambia la noción de la educación “bancaria” —aquella que consiste en depositar conocimientos en los estudiantes sin beneficio de inventario— y se le otorga a aquel un papel de mediador, transformador y autotransformador de la realidad social.

## DISQUISICIONES (DE CIERRE) SOBRE LA INVERSIÓN DEL ESTADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Dije al principio que la calidad de la educación está directamente ligada al mejoramiento de la formación docente, por lo cual es imprescindible empezar a concebir esta última como un factor incidente en la calidad de la educación en Colombia.

Hay más: ante la serie de demandas planteadas por la educación requerida para el siglo xxi, especialmente la idea de “educación para toda la vida”, se hace necesario que los profesores procuren hacer de su formación un proceso continuo y progresivo, en el cual “aprender a aprender” sea el cimiento central de su intención como educadores. Debe fomentarse en ellos la idea de complementar su formación inicial, en aras de adaptarse a los retos presentados por los constantes y rápidos cambios de la sociedad contemporánea, para que pasen de ser “portadores de conocimiento” a “productores de saber pedagógico”.

De los mismos profesores debe surgir la intención de perseguir una formación posgradual que les permita ampliar su bagaje pedagógico y así aportar a la educación (desde su campo específico del saber) con publicaciones e investigaciones pertinentes y relevantes, que conlleven la generación de nuevo conocimiento en pro de una formación (aún más) integral.



De ello resulta que precisamente la inversión del Estado es uno de los grandes retos que enfrenta la formación docente en la educación actual, toda vez que esta debe ir más allá de la mera transmisión de conocimiento y volcar su atención a infundir en los docentes lo mismo que se les pide conseguir con sus estudiantes: aprender a pensar, asumir posturas críticas, saber leer contextos e identificar, reconocer y atender necesidades puntuales.

Ahora bien, si trabajar por la calidad de la educación implica (necesariamente) la inversión del Estado, encuentro contradictorio el hecho de que la mayoría de los recursos vayan a la educación preescolar, básica y media y se asigne un muy bajo porcentaje a la formación inicial de los docentes, uno de los elementos más determinantes en la calidad de la educación.

De acuerdo con Ballén (2015), esta realidad

demuestra que el margen que tiene el Gobierno para orientar recursos a la inversión en proyectos educativos que impacten directamente aspectos como la calidad educativa es muy bajo. Con esta afirmación no se pretende decir que los gastos que mantienen en funcionamiento el sistema educativo no sean relevantes; sin embargo, [...] [en] la formación y capacitación de los docentes; el fomento de la investigación, entre otros, puntos que son definitivos para el desarrollo del sistema educativo, es bastante limitada. (s.p.)

En atención a lo anterior, se hace evidente la necesidad de procurar un aumento en el porcentaje de la inversión en la formación docente y priorizar en qué se invierte, para aportar de manera significativa al mejoramiento de la práctica y el saber pedagógicos de los profesores y, consecuentemente, propender por el mejoramiento de la calidad de la educación.

Para terminar, invito al lector a reflexionar sobre mi postura personal planteada en la tesis de este artículo: “La calidad de la educación está directamente ligada al mejoramiento de la formación docente; no obstante, a

este factor se le ha invertido poco capital, lo cual ha generado un abandono en la formación profesional de los docentes (práctica y saber pedagógicos). He hecho (más que) explícita la existencia de incongruencias epistemológicas entre lo que se les pide a los docentes y lo que se espera de ellos. ¿Será precisamente por esto que nos cuesta tanto como sociedad aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y, aún más, aprender a vivir juntos? ◆

### Referencias

- Ballén, A. V. (2015). Gasto público en educación en Colombia: entre la inflexibilidad y la priorización de la inversión. *Revista Nova et Vetera*, 1(3), omnia.
- Cruz Pineda, O. P. (2010). La pedagogía y el estudio de las políticas educativas. Un campo por explorar. *Pampedia*, 6, 4-12.
- Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (28 de mayo, 2018). *Boletín Técnico: Educación Formal*. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_17.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_17.pdf)
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Lauros*, 88-103.
- ExE, Empresas por la Educación (2018). *Ideas para tejer: Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.
- Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. Consulta: Educación Formal (Preescolar, Básica, Media, Técnica). Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co › articles-268966\\_archivo\\_pdf\\_sac\\_...](https://www.mineducacion.gov.co › articles-268966_archivo_pdf_sac_...)
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de la educación después de los años 90: De la hegemonía liberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber y N. Gluz, *Las políticas educativas después de los 90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47, 1-19.