

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA - FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN - POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS



**La formación de Licenciados en la Pontificia Universidad Javeriana: una mirada a su
perspectiva de formación pedagógica y educativa**

Miguel Ángel Flórez Torres

Director: Yolanda Castro

Bogotá, Mayo 28 de 2012

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA - FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN - POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS



**La formación de Licenciados en la Pontificia Universidad Javeriana: Una mirada a su
perspectiva de formación pedagógica y educativa**

Miguel Ángel Flórez Torres

Director: Yolanda Castro

Bogotá, Mayo 28 de 2012

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

EN LA PÁGINA O PRELIMINARES

Tabla de Contenido

Dedicatoria	8
1.Introducción:	9
2. Planteamiento del problema	10
3.Antecedentes	15
3.1. A nivel de normatividad:	15
3.1.1. Objeto.....	16
3.1.2.Sentido de la formación docente.....	16
3.1.3.Competencias.....	17
3.1.4.Denominación académica del programa y titulación.	17
3.1.5.Currículo y práctica pedagógica.	17
3.2.A nivel de los programas: La perspectiva de los seis programas de formación en la Universidad Javeriana	19
3.2.1.Licenciatura en Ciencias religiosas.....	20
3.2.2.Licenciatura en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana.	22
3.2.3. Licenciatura en Filosofía.....	25
3.2.4.Licenciatura en Lenguas modernas.....	27
3.2.5.Licenciatura en Pedagogía infantil.	29
3.2.6.Licenciatura en Teología.	32
3.3.Intencionalidad de la Formación.....	36
3.3.1.Perfiles de Ingreso.....	38
3.3.2.Categorías pedagógicas implícitas en la formación.	39
3.3.3.Relación con el contexto.	39
3.3.4.Competencias de la formación.	40
3.3.5.Perspectiva didáctica.	41
4.Objetivos	42
4.1. Objetivo general.....	42
4.2.Objetivos específicos.....	42
5.Justificación	43

6.Marco teórico.....	47
6.1. La Docencia: Nuevos redireccionamientos a su sentido y retos.....	48
6.1.1. Competencias de Referencia.....	49
6.1.2. Competencias específicas.	52
6.2. Formación del profesorado y cambio	57
6.2.1. Fases de la formación docente.....	60
7. Política educativa	63
7.1. Aspectos normativos que rigen la formación de los docentes a nivel nacional y distrital	63
7.1.1. Constitución Nacional de Colombia.	63
7.1.2. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación.....	64
7.1.3. Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.....	66
7.1.4. Decreto 709 de 1996.	67
7.1.5. Resolución 5443 de Junio 30 de 2010.	68
7.1.6. Decreto 132 de 1996.	68
7.1.7. Plan Sectorial de Educación 2008-2012 denominado “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”.	68
7.1.8. Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes (PTDF) 2009-2012...	69
7.2. Política internacional.....	69
7.2.1. Tendencias actuales de los sistemas de formación de docentes en Europa.	70
7.3. Referentes de contexto para la formación de los docentes.	72
7.3.1. La práctica como objeto de formación docente.	77
8.Propuesta metodológica	81
8.1.Procesos desarrollados.	83
8.2.Criterios de análisis.	84
8.3. Instrumentos para recolectar la información.	85
8.4.Guía de orientación para la indagación con directores de programa.....	86
8.5. Análisis y categorización de la información.	89
8.5.2 .Segundo nivel de análisis.	90
9.Conclusiones	101
9.1.Sobre el papel de la pedagogía en la formación.....	101
9.2. Sobre la formación de docentes.	102
9.3.Sobre la política educativa.	103

9.4.Sobre la propuesta curricular de los programas cuyos componentes estén asociados a la educación y la pedagogía.	104
9.5. Sobre los currículos de las licenciaturas.....	105
10.Recomendaciones	106
11.Referencias.....	108
12.Anexos.....	112
12.1.Entrevista a María Consuelo Amaya- Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	112
12.2 Entrevista a Clara González – Licenciatura en Educación Básica	125
12.3.Entrevista a Bernardo Recaman – Licenciatura de Educación básica a distancia.....	146
12.4.Entrevista a Alberto Múnera – Licenciatura en Teología.....	156
12.5.Entrevista a Darío García - Licenciatura en Ciencias religiosas	169
12.6.Entrevista a Cristina Confforti - Licenciatura en Filosofía	189
12.7.Entrevista a Javier Redondo – Licenciatura de Lenguas modernas	196
Figura 1. Conceptos que orientan la investigación.....	47
Figura 2. Triada que acompaña la formación de docentes	65
Figura 3. Proceso desarrollado	83
Figura 4. Análisis de la propuesta de formación	86
Figura 5. Análisis Inicial	89
Figura 6. Segundo nivel de análisis.....	90
Figura 7. Propósitos formativos frente a la docencia	91
Figura 8. Cuatro grandes tendencias en los perfiles	94
Figura 9. La pregunta por la educación y la pedagogía.....	96
Figura 10. La política educativa	98
Figura 11. La formación de licenciados en la PUJ.....	99
Tabla 1. Licenciatura en Ciencias Religiosas.....	20
Tabla 2. Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana	22
Tabla 3. Licenciatura en Filosofía.....	25
Tabla 4. Licenciatura en Lenguas modernas	27
Tabla 5. Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	29
Tabla 6. Licenciatura en Teología.....	32
Tabla 7. Propuesta de Imbernón sobre la formación inicial y la formación permanente	77
Tabla 8. Criterios de análisis	84

Tabla 9. Guía de la entrevista.....87

Dedicatoria

Me gustaría dedicar muy especialmente esta Tesis de maestría a mis padres Rosa María y Reynaldo en reconocimiento a su gran dedicación, cariño y apoyo. Igualmente a mi esposa Paola por su inmenso amor y paciencia y a mi hijo que está por nacer en el mes de noviembre y que representa nuestra más grande ilusión.

Agradecimientos

Antes que nada doy gracias al Altísimo por permitirme lograr este objetivo que no fue fácil de alcanzar. También agradezco a Yolanda Castro, Directora del proyecto y a todos aquellos que de una u otra manera me ofrecieron su amistad, me permitieron conocer un poco más de sus vidas y me motivaron a continuar. Espero sinceramente tenerlos muy cerca a lo largo mi camino y disfrutar de su compañía.

De todo corazón,

Miguel Ángel.

1.Introducción:

Este proyecto de investigación se ubica en un contexto de reflexión importante para la Universidad Javeriana y para la línea de políticas y gestión de sistemas educativos, en tanto precisa una mirada y comprensión acerca de la formación que tienen los programas de licenciaturas en la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo como referencia el lugar que ocupan en esa formación la educación y la pedagogía.

Existe la preocupación por comprender cómo se orienta la formación de licenciados desde los programas de licenciatura, cuáles son los retos a los que responde y cuáles son los fundamentos que requiere en los niveles de formación en educación y pedagogía para aportar a las necesidades de formación de los docentes que el país precisa, en el marco de demandas como: la inclusión, el aprendizaje, la formación ciudadana, la resolución de problemas educativos, entre otros, desde el contexto actual de la globalización.

En este sentido, esta investigación se orienta a analizar la manera como está planteada la propuesta de formación de docentes en los distintos programas de la Universidad Javeriana que tienen como horizonte la formación de licenciados, asimismo analizar sus implicaciones pedagógicas y educativas y los planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos que orientan dichos programas.

La estructura de la investigación da cuenta de una comprensión que articula las intencionalidades de la formación, las concreciones en el currículo y las maneras cómo desde los programas se configura el proceso de enseñanza y formación desde las prácticas del programa.

Es importante reconocer que este proyecto ha encontrado elementos muy diferenciadores de un programa a otro, que conllevan a establecer que no existe un manera particular de entender la formación docente, que las intencionalidades que se proponen también dan cuenta de formas particulares de asumir la docencia; y que por tanto, las ofertas académicas que se proponen, desde el contexto de la educación, la pedagogía y al didáctica son también altamente diferenciadoras.

Así mismo, el reconocimiento del sentido de la formación de licenciados, requiere de unas nuevas significaciones, según el lugar de desarrollo. Esto se comprende cuando el estudio muestra que la manera cómo se entiende qué significa formar docentes /licenciados, está definida en gran medida por las intencionalidades políticas, académicas y sociales, que atraviesan las propuestas curriculares de los programas.

2. Planteamiento del problema

La lucha a propósito del significado ya no puede quedar confinada a los programas y currículos de las instituciones educativas. Además, la lucha centrada en la identidad ya no se puede considerar, en rigor, separada de la política de la representación y las nuevas estructuras de consumo. La cultura está cada vez más constituida por el comercio, y la penetración de la cultura del producto en cada faceta de la vida diaria se ha convertido en el eje principal de las relaciones de intercambio con las que las compañías producen activamente discursos nuevos y cada vez más eficaces (Giroux, 1996:44).

En el país se han dado amplios desarrollos y discusiones en relación con la formación de los licenciados en educación, haciendo especial énfasis en dos aspectos: en la fundamentación disciplinar y en la formación educativa y pedagógica. Esto determina retos importantes para la formación de los docentes y de manera específica de los profesionales de las Licenciaturas en educación.

Zeichner (Citado por Echetia: 2007:108) sostiene que los objetivos de los programas de formación del docente estarían orientados a “preparar a los profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela”. Dicha perspectiva obliga a las facultades

y programas a pensar en la manera cómo se encuentran orientadas sus propuestas, sus intencionalidades no sólo sociales sino también educativas y pedagógicas; la pregunta por cuáles son los saberes y competencias que le son propios a un docente tanto desde lo disciplinar como en lo pedagógico y el compromiso social y político que le es inherente a su rol docente.

Ello implica dimensionar la formación de docentes considerando que cualquier intento por presentar un programa va a tener las limitaciones para cubrir las múltiples dimensiones que están asociadas al acto mismo de educar y al sentido que le otorga quien ejerce el papel de docente. La discusión actual, pone en juego la importancia de pensar la formación de docentes desde varias perspectivas: 1) desde la manera cómo se organizan los programas curriculares, en el énfasis que se hace en los contenidos de las disciplinas como en la manera de ser enseñados; 2) en las lógicas de relación pedagógica que se establecen por parte de los docentes al pensar en la formación de enseñar; 3) en el compromiso ético – político que se asume con los diferentes contextos donde se interactúa; 4) en el desarrollo de potencialidades individuales y colectivas para transformar las condiciones en que se produce la educación; 5) en el compromiso que se asume con los estudiantes; 6) en la responsabilidad que se adquiere frente a discusiones como la calidad educativa; 7) en hacer de los procesos educativos estrategias reales que contribuyan a minimizar impactos generados por las desigualdades sociales, por la pobreza, por la exclusión y el no reconocimiento a la diversidad.

Al respecto De Tezanos (2006:30) refiriéndose a la discusión sobre la calidad de la educación señala que “frente a la emergencia del reclamo por el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, surge inmediatamente la formación de docentes, como un elemento clave, en tanto ésta debe ser necesariamente articulada a un proyecto político-cultural que responda a los intereses y necesidades de la sociedad en la que emerge”. De ahí que la propuesta de formación de docentes, no deba responder únicamente a la necesidad de seguir ubicando en el sistema educativo, de manera inmediatista a nuevos docentes, sin que se tengan claridades respecto a la propuesta política que está detrás de dicha formación. Se amplía esto con el señalamiento De Tezanos cuando concluye “el pensar en la formación de

docentes se enmarca dentro en un proyecto histórico de sociedad, y en este sentido, es esencial, tanto el análisis crítico de los contenidos sustantivos de la tradición como la imaginación generosa acerca del desarrollo futuro”.

La pregunta que se deriva de la anterior reflexión supone una comprensión mucho más amplia alrededor de la formación de docentes, no se trata simplemente de analizar cuáles son las intencionalidades propuestas por los programas, asociados a campos de conocimiento específico, sino de pensar al docente como un sujeto político de la educación. La relación de la formación del docente con el proyecto de sociedad, conlleva a pensar en el sistema educativo, en la manera cómo éste contribuye a esa idea de sociedad y en los requerimientos que se tienen en términos de una formación docente mucho más abierta y flexible a las demandas del contexto actual.

Apoyado lo anterior, (1994:77) aporta un nuevo elemento con respecto a la formación centrándose en por lo menos tres problemas adyacentes a la misma: “1) en la disgregación de los contenidos de la doctrina de la ciencia de la educación; 2) en el concepto que por ahora guía la formación de maestros; y 3) la relación de teoría y práctica”. Esto estaría relacionado con la intención de esta investigación en relación a los componentes que hacen parte de la formación de los profesionales de la educación, en específico de las licenciaturas de la Universidad Javeriana, de manera particular en cuanto a las relaciones de esas propuestas de formación con las necesidades y expectativas sociales; con la pertinencia de los contenidos de esa formación; y finalmente, con la articulación que se hace entre las prácticas de formación con los contextos de desarrollo de los nuevos profesionales de la educación, vistos como sujetos críticos, con capacidad de lectura y análisis sobre los problemas educativos, capacidad de proyectar procesos educativos desde una perspectiva social y transformadora.

Incluir en la formación de docentes perspectivas en los que puedan ser capaces de ver sus potencialidades pero también sus límites a nivel disciplinar y pedagógico, constituyen en los elementos que deben atravesar la formación de los docentes, de modo que se genere en ellos capacidad de desplazamientos, movilización en torno a sus concepciones sobre la

enseñanza, sobre la docencia; y hacerles comprender la complejidad del ejercicio y la tarea de la docencia.

Giroux (1996:108) invita a que los profesores desarrollen “una concepción de la voz pedagógica cuyo objetivo no sea meramente poner al descubierto identidades de alteridad, como si éstas existieran de forma independiente, empaquetadas y listas para ser desenvueltas y denominadas; al contrario, una pedagogía crítica exige denominar y afirmar las diferencias que importan dentro y no fuera de las relaciones de poder...”, tal postura, requiere entonces que se establezca en los programas de formación docente una relación entre la sociedad y la política; de modo que, la formación docente constituye un ámbito de transformación, crítica, diálogo intersubjetivo; donde se minimicen los impactos de las relaciones de poder y donde se contribuya a la propia consolidación de la subjetividad de quien se dice docente.

La formación de docentes para el siglo XXI deberá orientarse a resolver problemas como: ¿hasta dónde la educación puede disminuir los niveles de exclusión social y educativa que existen en un país como Colombia? ¿Qué elementos de esa formación contribuyen a desarrollar una perspectiva crítica y transformadora de la educación? ¿Quiénes son los docentes que se requieren para el contexto actual?

Para los programas que forman docentes también existen retos, asociados al conocimiento, a los sujetos que forma y a la propia profesión. De ahí que como señala Imbernón (2008: 11) “no podemos separar la formación del contexto de trabajo, porque nos engañaríamos en el discurso. Es decir, todo lo que se explica no sirve para todos ni en todos los lugares. El contexto condicionará las prácticas formativas y su repercusión en el profesorado, y por supuesto en la innovación y el cambio”.

En este escenario, varios elementos pueden concretarse en lo que sería una propuesta de formación de docentes:

- 1) En la mirada permanente y crítica a la escuela, a la educación y a los problemas que de ella se derivan, en la idea de que los maestros como sujetos políticos y sujetos de

saber puedan orientar sus prácticas educativas hacia la comprensión e intervención de esos problemas. Así mismo, para que construyan una propia narrativa crítica, dialógica y abierta sobre su práctica y sobre el ser y el hacer de los docentes, a su función social y a la manera como están dando respuesta a los retos de la transformación social.

- 2) “Otorgar un papel central a las didácticas específicas, cuyo contenido ha de desarrollarse en estrecha colaboración con la Didáctica, según las etapas escolares, y el desarrollo psicológico del niño” (Palomares Ruíz: 2004:113). En este mismo sentido, surge la pregunta por las didácticas sociales, es decir, por aquellas formas de construcción social que se van tejiendo en el contexto del aula, de la escuela y de la sociedad, y que van permitiendo a los sujetos aproximarse no sólo a los conocimientos y saberes específicos, sino a intervenir acertadamente en el contexto de la sociedad.
- 3) Buscar la manera como esta relación teoría y práctica se centra no sólo en la inclusión de modelos pedagógicos, sino también de enfoques psicológicos que aporten al docente a la comprensión de la naturaleza humana, del aprendizaje como proceso que se construye desde el sujeto y en relación con la cultura.
- 4) Pensar la formación inicial de los docentes como un campo fundamental, en el que no solamente se piensa la propuesta pedagógica que debe enmarcarla, sino en la fundamentación del saber que le es propio a cada docente y que se convierte en el campo de su desarrollo profesional, esto es su saber disciplinar y las posibles relaciones con otros saberes.
- 5) El fortalecimiento de la formación inicial que se da a los docentes desde las Universidades, implica además la articulación con los otros niveles educativos, para que, conjuntamente se disminuyan los problemas de formación con que llegan los estudiantes cuando van a iniciar su proceso de formación inicial.

En este contexto, la Universidad Javeriana ofrece a la comunidad y a la sociedad seis programas de Licenciatura, (Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Pedagogía infantil, Teología, Ciencias religiosas, Filosofía y Lenguas modernas) los cuales se orientan desde el proyecto educativo de la Universidad, por lo que cabe la pregunta de investigación

¿Cuál es la propuesta de formación de Licenciados en la Universidad Javeriana y cómo en ella entra la reflexión sobre la educación y la pedagogía?

De esta pregunta se derivan algunas como:

- 1) ¿Hacia dónde apuntan las propuestas de formación en licenciaturas en la Pontificia Universidad Javeriana, cuáles son sus intencionalidades?
- 2) ¿Cómo se encuentran definidas en sus currículos las áreas de educación y pedagogía?
- 3) ¿De qué manera se articula la formación en las licenciaturas con las necesidades de los docentes en la educación superior?

3. Antecedentes

Los antecedentes que se presentan corresponden a dos procesos distintos: por un lado, al marco normativo en relación con la formación de docentes y por el otro, con las investigaciones que se han realizado en el campo.

3.1. A nivel de normatividad:

El Ministerio de Educación Nacional a través de decretos reglamentarios sobre la formación de docentes ha regulado la perspectiva de formación en este campo. De manera particular, la Resolución 1036 del 2004 fue derogada por la Resolución número 5443 del MEN (Ministerio de Educación Nacional) del 30 de junio del 2010 que define las condiciones de calidad de la formación docente en Colombia. La manera como esta resolución define la docencia y el papel de quien la ejerce aparece descrito de la siguiente manera:

3.1.1. Objeto.

La Resolución fija las características esenciales de calidad de los programas de formación profesional en educación, dentro de las cuales se debe abordar la formación profesional desde una concepción integral, interdisciplinar y flexible para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los educadores.

3.1.2. Sentido de la formación docente.

La Resolución se refiere al perfil del educador, destacando que este último es un profesional de la pedagogía que orienta procesos de enseñanza y promueve la formación y el desarrollo de competencias en los estudiantes y agrega: “Que formar a los educadores, como agentes del sistema educativo que prioritariamente contribuyen a mejorar la calidad de vida en el país, como profesionales que apoyan y acompañan a los niños, niñas, jóvenes y adultos en sus procesos de desarrollo personal y de aprendizaje, corresponde a los programas de educación:” (Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, p. 1)

En lo anterior se observa que se reconoce el papel fundamental que desarrollan los educadores en la transformación positiva de las sociedades. Esto nos lleva a preguntarnos por la formación pedagógica de los profesionales de la educación, así como en el interrogante de hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos la política nacional e institucional para el fortalecimiento de la pedagogía una que fomente la crítica, la reflexión sobre el

papel social de la educación; la perspectiva de formación integral y reflexiva y que fomente la autonomía en los educandos.

3.1.3. Competencias.

Dentro de los múltiples aspectos formales que considera la Resolución 5443 se identifican diferentes competencias a desarrollar por los profesionales de la educación, podemos encontrar, por ejemplo: desarrollar para la comunicación, desarrollar para el reconocimiento y valoración de la diversidad, desarrollar para el trabajo en equipo, desarrollar para solucionar problemas en distintos contextos por medio de los conceptos fundamentales de las matemáticas, desarrollar para indagar y analizar de manera crítica y reflexiva, desarrollar para usar de manera responsable las MTIC (Medios y tecnologías de la información y la comunicación) y para aprender de manera autónoma.

3.1.4. Denominación académica del programa y titulación.

De igual forma la Resolución 5443 describe cuál debe ser la denominación académica del programa, la titulación correspondiente y los artículos pertinentes de la Ley 115 de 1994. Para tal efecto se refiere a 4 niveles, el preescolar, el ciclo de primaria, el ciclo de secundaria básica y la educación media, y el programa dirigido a la formación de etnoeducadores.

3.1.5. Currículo y práctica pedagógica.

Al respecto la norma manifiesta que la institución de educación superior debe demostrar la pertinencia de su currículo frente al contexto y la coherencia entre los aspectos

que lo componen y las estrategias pedagógicas y didácticas que le permitan lograr el perfil que se propuso en relación con el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Sobre la práctica pedagógica en sí, se precisa que el currículo debe proveer espacios formativos para su desarrollo por lo menos durante un año lectivo escolar.

La resolución toca elementos no sólo de formación pedagógica y educativa en los docentes, sino que abre el espectro a pensar un nuevo profesional de la educación que: sepa leer problemas educativos; contextualice su docencia; se incorpore en la discusión sobre los avances de la educación en el contexto de la sociedad de la información; incorpore en su formación la comprensión y manejo de las Tic.

El planteamiento general de la Resolución da cuenta entonces de un proceso complejo, difícil en su desarrollo, con dimensiones tanto educativas como pedagógicas; así como sociales y contextuales. La formación de los docentes, requiere en consecuencia una perspectiva crítica, que permita ubicar al docente como sujeto de la pedagogía, como sujeto de la enseñanza pensada para favorecer el aprendizaje y como sujeto político, que tiene claro que su actividad y quehacer inciden en los otros, transforman a los otros y moviliza a los otros.

En cuanto a investigaciones amplias en el tema de la formación docente, se encuentra el estudio de Manjarres (2008), el hace un análisis interesante en relación con la formación docente en Colombia, haciendo una reflexión y análisis desde el contexto de las reformas educativas que caracterizaron la década de los noventa.

El estudio se planteó como objetivos los siguientes:

- 1. Describir los enunciados, modelos, fundamentos teóricos, concepciones y teorías que explican la formación de docentes y el origen de los mismos;*
- 2. Identificar los factores externos a Colombia y los factores internos que incidieron en la reforma de la formación de docentes de la década de 1990 en este país;*
- 3.*

Caracterizar el debate académico sobre la formación de los docentes en la década de 1990 en Colombia; y 4. Situar el marco legal de la formación de docentes de educación básica en la reforma educativa de la década de 1990 en Colombia e identificar los cambios propuestos”. (Tomo I, página 22).

Su propuesta caracterizada desde los estudios comprensivos e interpretativos, basados en el análisis documental y en elementos de política educativa, se enfocaron en las siguientes áreas de análisis: enfoques y problemas de la formación docente; mirada al pasado de la formación docente, presente y futuro de la formación docente; políticas de formación docente; la formación inicial y profesional de los maestros tanto en el nivel de normales como en el nivel universitario y la investigación en la formación docente, entre otros campos.

Lo interesante del estudio es que da cuenta de una variedad de elementos constitutivos de la formación docente, indicando, que es importante comprender que cualquier mirada que se realice en torno a este campo, va a requerir de miradas permanentes y variadas por factores como:

- Las políticas educativas y su manera de *resignificar* la formación docente.
- Las demandas que cada vez se aumentan para las instituciones educativas.
- Los cambios en la profesión.
- Las relaciones con el contexto.

Es importante destacar que el estudio ofrece directrices y orientaciones para pensar a nivel político, pedagógico y social la formación de docentes que requiere el país.

3.2.A nivel de los programas: La perspectiva de los seis programas de formación en la Universidad Javeriana

En el contexto de los programas de pregrado de la Universidad Javeriana se logran identificar los siguientes programas, sus intencionalidades y especificidades en la formación de los profesionales en el este campo.¹

3.2.1. *Licenciatura en Ciencias religiosas.*

Tabla 1. Licenciatura en Ciencias Religiosas

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>PRESENTACIÓN</p> <p>La Pontificia Universidad Javeriana por medio de las funciones Investigación, Docencia y Proyección social, pretende formar personas de manera integral para una transformación y humanización en la maduración de la fe como opción vital, libre, responsable y comprometida con la construcción de ciudadanías locales, en atención al interés institucional por el servicio a la sociedad: “La Pontificia Universidad Javeriana busca servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores del Evangelio”</p> <p>En razón a la modalidad educativa, mediante la aplicación de la Tecnologías de la información y la comunicación, TIC, el proceso académico, respeta, valora y potencia el aprendizaje autónomo y colaborativo de las personas en torno al objeto de estudio desde la perspectiva disciplinar y en diálogo interdisciplinario en</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Promover la formación integral en torno a la Teología de la experiencia religiosa para el desarrollo de procesos formativos en educación religiosa desde un enfoque ignaciano en el contexto del sistema de aprendizaje virtual. ✦ Impulsar la comprensión y el uso de la mediación tecnológica, en el aprendizaje en línea a través de actividades y herramientas de interacción asincrónica y sincrónica. ✦ Proponer el aprendizaje sistémico como una estrategia para el aprendizaje autónomo y colaborativo. <p>Abordar la Teología de la experiencia religiosa para el desarrollo de procesos formativos en educación religiosa desde la perspectiva interdisciplinaria con la pedagogía y las ciencias humanas.</p>	<p>ASIGNATURAS COMPONENTE PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Pedagogía y didáctica (3) ✦ ERE I: fundamentos ✦ Currículo y evaluación ERE II: didáctica (3) ✦ Práctica Pedagógica (3) <hr/> <p>ASIGNATURAS COMPONENTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Historia de la educación (3) ✦ Psicología de la educación (3) ✦ Antropología de la educación (3) ✦ Sociología de la educación (3) ✦ Filosofía de la educación (3)

¹ La información de las tablas que aparecen a continuación ha sido compilada por Flórez (2012) a partir de los Syllabus (Plan de Estudios) (2011), de las Licenciaturas de Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Pedagogía infantil, Teología, Ciencias religiosas, Filosofía y Lenguas modernas, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>particular con las ciencias humanas y sociales.</p> <p>En esta perspectiva, la educabilidad y la enseñabilidad disciplinaria se comprende en el horizonte de la acción comunicativa, en la cual, el lenguaje y la acción humana son interdependientes en la construcción, comprensión y comunicación de la experiencia religiosa de fe, fundamentada en las narrativas testimoniales y en las argumentaciones que hacen referencia a los hechos fundantes y a las tradiciones religiosas, cuyos horizontes de comprensión dan lugar a los nuevos correlatos en los actuales contextos histórico–culturales de las sociedades actuales</p> <p>PERFIL DE INGRESO</p> <p>El proceso de admisión evidenciará que el candidato a la Licenciatura en Ciencias religiosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por el estudio de la experiencia religiosa. • Interés por el conocimiento de la realidad en la cual está inmerso y compromiso con su transformación. • Autonomía y deseo de crecimiento personal. • Disposición para el trabajo colaborativo. • Actitud investigativa, capacidad para analizar, interpretar y sintetizar. • Apertura para el diálogo interdisciplinario e interreligioso. • Capacidad comunicativa y disponibilidad para un trabajo interactivo. • Compromiso con la formación personal, responsabilidad para asumir el aprendizaje autónomo y colaborativo. • Interés por tecnologías de información y 		

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>comunicación, TIC.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buen desempeño en las áreas humanísticas (Filosofía, historia, religión y lenguaje). <p>PERFIL DE EGRESO</p> <p>El egresado de la Licenciatura en Ciencias religiosas será un profesional que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad en abordaje de la experiencia religiosa desde una perspectiva interdisciplinaria e investigativa. Identificación de la epistemología propia de las Ciencias religiosas. • Responsabilidad con el proceso de formación integral, permanente. • Compromiso con la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales, educativas y religiosas de su entorno. • Madurez y sentido de responsabilidad social desde su experiencia de fe. • Competente en el manejo tecnologías de información y comunicación, TIC. <p>Formación en investigación y capacidad de gestión de procesos investigativos.</p>		

3.2.2.Licenciatura en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana.

Tabla 2. Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
--	------------------------	---

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>Acorde con la Misión de la Pontificia Universidad Javeriana, el programa busca servir a la comunidad colombiana y de esta manera, asume el reto de formar maestros investigadores e innovadores con discursos y prácticas propias del escenario académico, que contribuyan en la construcción de soluciones, frente a la problemática propia del saber pedagógico y el lenguaje.</p> <p>Educación básica. Entendida como aquella que provee al estudiante los elementos necesarios para que de un modo autónomo busque continuar con su aprendizaje a lo largo de la vida. El avance acelerado de la sociedad de la información, el cambio de los marcos tradicionales de existencia y las nuevas exigencias de la vida en comunidad, plantean a la escuela el reto de formar para la adquisición, actualización y uso de los conocimientos, entendidos como funciones básicas para suplir las necesidades de la vida en comunidad.</p> <p>Énfasis en Humanidades. Busca formar integralmente a personas capaces de mirar la realidad desde una perspectiva humanista, en el sentido de dar cabida a las muchas y diversas dimensiones de la cultura. Este énfasis atraviesa todo el plan de lo lingüístico y lo no lingüístico. Se desplaza de la noción disciplinar hacia una noción amplia en cuanto a la formación en actitudes y valores a la construcción de un sujeto como individuo histórico que es moldeado por una cultura y que se transforma dentro de ella a partir de prácticas y discursos.</p> <p>Énfasis en Lengua Castellana. La carrera adopta una postura epistemológica y pedagógica frente a dos problemas: el lenguaje, como dimensión que constituye y a la vez es constituida por los sujetos, y la lengua castellana, como factor de identidad nacional que simultáneamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El programa se centra específicamente en la manera como la Educación básica puede contribuir a servir a la comunidad colombiana. • Generar las estrategias para que todos los elementos que giran alrededor de lo escolar (las problemáticas, los discursos, el acontecer cotidiano, el maestro, los estudiantes, la familia, las comunidades) sean estudiados e intervenidos desde perspectivas críticas y con apertura a la diversidad de pensamiento, de valores y de culturas. 	<p>ASIGNATURAS COMPONENTE PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía de la diferencia (3) • Didáctica (3) • Pedagogía de la lectura y escritura (4) • Pedagogías contemporáneas (5) • Lingüística y pedagogía (4) • Pedagogía de la educación (3) • Pedagogía del cuerpo (4) • Pedagogía para la democracia (3) • Pedagogía y TIC (3) • Pedagogía y literatura (4) • Didáctica del texto escrito (4) <hr/> <p>ASIGNATURAS COMPONENTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ Educación básica (3) ⊕ Educación y constitución (2) ⊕ Política educativa (4) ⊕ Subjetivación, lenguaje y educación (4) ⊕ Lenguaje, educación y cultura (4) ⊕ Sociedad, ambiente y educación (4) Filosofía de la educación (4)

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>homogeniza y libera saberes; que a la vez reproduce y transforma prácticas culturales.</p>		
<p>PERFIL DE INGRESO</p>		
<p>Dirigido a Bachilleres o Normalistas Superiores con:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de imaginar nuevos escenarios de actuación de la profesión docente. - Actitud para el abordaje de situaciones problemáticas en el marco de la relación educativa en los diferentes niveles. - Actitud innovadora para ser maestros intelectuales, desde el punto de vista de las relaciones entre el lenguaje y la producción de conocimiento, en comunidades concretas. - Habilidad y destreza básica en el proceso de lectura y en el manejo de la lengua escrita. - Actitud favorable frente a los procesos de autoformación. - Capacidad para el estudio y aprendizaje independiente, mediado y/o guiado. - Capacidad para el trabajo académico colectivo. - Actitud positiva frente a la investigación y búsqueda de conocimiento, con apertura al cambio. 		
<p>PERFIL DE EGRESO Y CAMPOS DE DESEMPEÑO PROFESIONAL</p>		
<p>El estudiante egresado de la carrera de Licenciatura de Educación básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana podrá desempeñarse en los siguientes campos:</p>		
<p>Campo de la docencia como profesor de Educación básica, de los grados primero a noveno, primordialmente en las humanidades y la lengua castellana, desde una perspectiva crítica e innovadora.</p>		
<p>Campo de la gestión como promotor de</p>		

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>proyectos educativos innovadores enfocados al área de las Humanidades y Lengua Castellana, la construcción de los PEI y Proyectos Educativos, la gestión y evaluación de los currículos, la orientación de proyectos de educación mediada por las tecnologías, y proyectos de educación abierta y aprendizaje autónomo, entre otros.</p> <p>Campo de la investigación como participante en proyectos de investigación que permitan la actualización de los saberes y la formación docente, especialmente desde las humanidades y lengua castellana; en la formulación, desarrollar y evaluación de propuestas de investigación cualitativa en el campo de la promoción de las comunidades y de la escuela desde diversas perspectivas; en la participación en redes, grupos de investigación y convocatorias de entidades que fomenten y apoyen la investigación educativa, priorizando los proyectos del campo de las humanidades y la lengua castellana.</p>		

3.2.3. Licenciatura en Filosofía.

Tabla 3. Licenciatura en Filosofía

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>PRESENTACIÓN</p> <p>La Licenciatura en Filosofía, además de las competencias filosóficas, de igual nivel que las de la Carrera, proporciona capacitación específica para la docencia de la Filosofía y para el desempeño en el campo profesional de la educación.</p> <p>Este programa se propone brindar al estudiante las condiciones que le permitan ejercer en forma adecuada</p>	<p>La Licenciatura en Filosofía, además de las competencias filosóficas, de igual nivel que las de la Carrera, proporciona capacitación específica para la docencia de la Filosofía y para el desempeño en el campo profesional de la educación.</p>	<p>ASIGNATURAS COMPONENTE PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Pedagogía I-II (4) • Pedagogía de la Filosofía (4) • Práctica Docente (4) <hr/>

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>y responsable las funciones propias de la Filosofía al interior de la sociedad. Estas funciones se cumplen mediante el ejercicio de la cátedra, la investigación, la producción escrita y diversas actividades profesionales que se potencian por los estudios filosóficos.</p> <p>Para lograr este propósito, la Facultad de Filosofía ofrece planes de estudios en los que se conjugan dos elementos: en primer lugar, un acercamiento cuidadoso a la tradición filosófica, como fuente e impulso continuo para el pensamiento; en segundo lugar, una amplia efectividad, como posibilidad para dar espacio a diversos intereses en la formación de cada estudiante.</p> <p>PERFIL DE INGRESO</p> <p>Se espera que el aspirante cuente con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deseo por el saber • Capacidad de interrogar lo que parece evidente • Hábitos de Lectura • Estructura del pensamiento al menos incipiente • Capacidad de escucha de los planteamientos de otros y expresión de los propios. • Habilidad para presentar un punto de vista, para discutirlo y para atender y aceptar las críticas que se le hagan. <p>CAMPOS DE DESEMPEÑO DISCIPLINAR</p> <p>Existen ciertos campos donde el Filósofo puede ofrecer un aporte significativo:</p>		<hr/> <p>ASIGNATURAS COMPONENTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ Historia de la Educación I-II (4) ⊕ Psicología Educativa (4) ⊕ Filosofía de la Educación (4)

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Docencia • Investigación • Producción editorial • Gestión de personal • Trabajo social • Publicidad y divulgación <p>Asesorías en proyectos</p>		

3.2.4.Licenciatura en Lenguas modernas.

Tabla 4. Licenciatura en Lenguas modernas

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>Pedagogía La carrera tiene dos ejes fundamentales: las lenguas y la pedagogía de las lenguas. Esto le permite al estudiante desempeñarse en un alto nivel como docente de Inglés y Francés y cualquier otra lengua que haya estudiado en profundidad</p> <p>PERFIL DE INGRESO</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ El aspirante a la licenciatura en Lenguas modernas debe tener capacidad para comunicarse e interactuar con otros y trabajar en equipo. Igualmente debe ser competente para la lectura y escritura en español, así como demostrar habilidades y conocimientos básicos en lenguas y gusto por el estudio de las culturas nacionales y extranjeras. <p>Los objetivos específicos buscan formar al docente según:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ El objetivo principal de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas modernas es preparar estudiantes en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. 	<p>ASIGNATURAS COMPONENTE PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento pedagógico (3) • Modelos Pedagógicos Lengua Extranjera (3) • Metodología y didáctica en L2 (5) • Enseñanza de Lengua Extranjera (5) • Práctica Docente (5) <hr/> <p>ASIGNATURAS COMPONENTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ Psicología Evolutiva y del Aprendizaje (3) ⊕ Lingüística Aplicada (3)

Fundamentación sobre formación de docentes

Objetivos de formación

Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo

- Los campos de desempeño que determinan su quehacer.
- Las competencias disciplinares e interdisciplinarias que constituyen su saber.
- Las dimensiones de la formación integral que constituyen su ser.

Lo anterior de acuerdo con su papel como:

- Teórico de la lengua.
- Agente de un proceso cultural.
- Guía pedagógico de sus futuros estudiantes.
- Investigador en el campo de la lingüística y la pedagogía.

PERFIL DE EGRESO

Además de poder trabajar en la docencia de Inglés, Francés, Español u otras lenguas un egresado puede, según haya optado en las complementarias, trabajar como:

- Asesor en la construcción de propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras
- Investigador educativo
- Administrador educativo en general y en instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras
- Coordinador académico de áreas o departamentos de lenguas extranjeras
- Traductor de textos escritos (El programa no prepara al estudiante para ejercer como traductor. Depende del dominio que el estudiante tenga de las dos lenguas –

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>español/inglés. Se recomienda tomar el énfasis en traducción y posteriormente una especialización o maestría en el campo)</p> <p>-Autor, diseñador, representante, asesor, y promotor de materiales en la industria editorial.</p> <p>-Empresario en diferentes campos según el/las área(s) complementaria(s) que escoja.</p> <p>-Relacionista público -Apoyo en sectores como los del turismo, la hotelería, las relaciones internacionales, la diplomacia, el periodismo, las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y el de compañías multinacionales de diversos campos.</p>		

3.2.5. *Licenciatura en Pedagogía infantil.*

Tabla 5. Licenciatura en Pedagogía Infantil

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>PRESENTACIÓN</p> <p>La pregunta nuclear para la licenciatura en Pedagogía infantil es:</p> <p>¿Cómo se forman profesionales idóneos capaces de generar contextos y procesos educativos para la formación integral del niño y de la</p>	<p>Un profesional en Pedagogía infantil estará en capacidad de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la naturaleza y el desarrollo del niño como aprendiz. 2. Comprender el contexto en el que se desarrolla el infante. 	<p>ASIGNATURAS COMPONENTE PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediaciones Pedagógicas (3) • Modelos Pedagógicos (3) • Práctica de análisis de

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>niña hasta los 7 años?</p> <p>El currículo de la licenciatura parte de dos supuestos básicos, alrededor de los cuales se articulan todos sus elementos: el primero, en la actualidad es prioritario cualificar la formación de los profesionales encargados de orientar, gestionar y ejecutar las acciones para la atención educativa de la infancia.</p> <p>¿Cómo se forma el niño en su experiencia educativa?</p> <p>Entonces, el segundo supuesto que surge es, que para ser un pedagogo competente, se deben comprender los procesos de formación en el niño y los niveles y tipos de interacciones presentes en dichos procesos.</p>	<p>3. Comprender las conexiones e interacciones que afectan el proceso de formación del infante.</p> <p>4. Fomentar y propiciar el desarrollo de la primera infancia en cada una de sus dimensiones.</p> <p>5. Realizar de manera intencionada, significativa y trascendente procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>6. Enriquecer el desempeño y la formación del estudiante dentro de espacios educativos.</p> <p>7. Configurar espacios de desarrollo y formación infantil en el aula de clase o en otros espacios comunitarios</p>	<p>ambientes de aprendizaje (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de intervención pedagógica (5) • Práctica de planeación pedagógica (5) • Taller-formación: currículo, didáctica y evaluación (3) <p>Nota: Además de las mencionadas existen otras asignaturas vinculadas a Prácticas pedagógicas, así como varios Talleres de Formación.</p>
<p>PERFIL DE INGRESO</p>		
<p>Para ingresar a la licenciatura, se espera que el aspirante tenga las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disposición frente a lo educativo • Disposición al trabajo con y por la infancia. • Actitud reflexiva y de aprendizaje • Competencias comunicativas, cognitivas y socio afectivas. 		
<p>PERFIL DE EGRESO</p>		
<p>Se espera formar profesionales, que sea capaces de responder a las necesidades generadas por la nueva identidad de la educación inicial;</p>		<p>ASIGNATURAS COMPONENTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ Cultura, educación y desarrollo (3) ⊕ Educación Diferencial (3) ⊕ Estadística aplicada a la educación (3) ⊕ Ecología en la escuela (3) ⊕ Fundamentos de educación (4) ⊕ Fundamentos de educación educativa (3) ⊕ Gestión educativa (3) ⊕ Investigación educativa: cualitativa ⊕ Investigación educativa: cuantitativa ⊕ Práctica de interacción educativa (3) ⊕ Psicología educativa (3)

Fundamentación sobre formación de docentes

Objetivos de formación

Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo

trascendiendo el asistencialismo y reconociendo su función como agente educativo; superando la visión de la educación inicial como una preparación para la escuela y definiéndola en función de sí misma, franqueando la función puramente instruccional para incursionar en nuevos espacios que favorezcan el desarrollo de los niños en su primera infancia, centrándose en la potenciación de las capacidades de los infantes.

CAMPOS DE DESEMPEÑO PROFESIONAL

Docencia:

- Profesor de jardines y colegios en los niveles de primero, básico, transición o grado 0, kínder y prekínder.
- Atención y orientación pedagógica en guarderías y hogares comunitarios.
- Tareas escolares, museos, parques.
- Atención pedagógica en programas educativos infantiles y campañas masivas de prevención.

3.2.6.Licenciatura en Teología.

Tabla 6. Licenciatura en Teología

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>PRESENTACIÓN</p> <p>La licenciatura en Teología aborda dos saberes fundamentales: la Teología y la pedagogía. La formación en ambas áreas es indispensable y debe hacerse de manera integradora. Concretamente la Teología debe dar razón de la fe a través de la reflexión teológica constituida desde los datos de la Sagrada Escritura, y proseguida en la Tradición, el Magisterio de la Iglesia Católica y las escuelas teológicas actuales, sobre todo la Latinoamericana. La pedagogía, por su parte, debe reflexionar sobre los saberes y las prácticas pastorales y educativas para responder a una evangelización adecuada a las exigencias contemporáneas. Como competencia fundamental se exige la capacidad de interpretar y responder a la realidad actual, que interpela a la Teología y a la pedagogía.</p> <p>PERFIL DE INGRESO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa motivación por el estudio de la Teología y la pedagogía. 	<p>Como competencia fundamental se exige la capacidad de interpretar y responder a la realidad actual, que interpela a la Teología y a la pedagogía.</p>	<p>ASIGNATURAS COMPONENTE PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques pedagógicos (2) • Currículo y legislación educativa (2) • Practica pedagógico-pastoral (4) • Fundamentación metodológica de la pastoral (2) • Mediaciones y recursos pedagógicos y pastorales (2) <p>Los seminarios no tienen créditos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de ERE y creatividad • Pedagogías de la liberación y Teología • Ejes transversales a la ERE • Seminarios de métodos de planificación pastoral

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra vocación por la enseñanza o la acción pastoral. • Evidencia conocimiento de la problemática social y deseo de transformarla. • En el orden de la personalidad, muestra confianza en sí mismo (a), reconocimiento de sus valores y limitaciones, así como deseo de crecimiento personal. • Manifiesta hábitos de reflexión y estudio. • Muestra capacidad para el análisis, la síntesis, la interpretación. • Muestra habilidad para plantear preguntas y problemas. • Muestra disposición para el trabajo en equipo y la construcción conjunta de ideas o acciones. • Expresa apertura comunicativa. (disposición al diálogo). 		<p>ASIGNATURAS COMPONENTE EDUCATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊕ Psicología educativa (2) ⊕ Gestión educativa y pastoral (2) ⊕ Seminario de pastoral educativa
<p>PERFIL DE EGRESO</p> <p>El perfil del profesional de la Licenciatura en Teología integra y articula dos dimensiones fundamentales mutuamente referidas:</p> <p>En la dimensión personal el programa busca formar un estudiante que esté en posibilidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser agente de su proceso permanente de formación integral • Conocerse a sí mismo en sus posibilidades y limitaciones • Valorar y amar la vida en todas sus dimensiones • Promover procesos comunitarios 		

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>desde el ejercicio de una conciencia crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivir su fe como proceso de madurez humana y espiritual • Ser responsable y creativo frente a los retos y dificultades • Dinamizar su quehacer cotidiano desde la reflexión, la interiorización y la oración • Fomentar con su ser y proceder una actitud abierta a la comunión y al ecumenismo <p>En la dimensión profesional el programa busca formar un estudiante que esté en posibilidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el contexto social como el lugar teológico desde el cual realiza su reflexión sobre la fe cristiana y construye experiencias educativas • Conocer suficientemente los diversos métodos de interpretación escriturística y teológica y traducirlos en prácticas pastorales y pedagógicas • Integrar creativamente los datos de la Sagrada Escritura, la tradición y el magisterio eclesial en el quehacer teológico y educativo • Participar de manera crítica y eficaz en la misión profética de la Iglesia, para inculturar el Evangelio • Favorecer el desarrollo y enriquecimiento de la Teología con sus aportes personales • Identificar los ejes fundamentales de la reflexión y práctica teológica latinoamericana y sus consecuentes compromisos con la causa de los excluidos para contribuir a la construcción de un modelo nuevo 		

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>de sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser investigador permanente en su quehacer cotidiano • Amar y respetar su vocación de pedagogo de la fe, asumiendo su quehacer como una tarea pastoral, evangelizadora, humanizante e integradora de la persona y de la comunidad • Estudiar y plantear la pedagogía desde una perspectiva dinámica, investigativa, creativa y evangelizadora, que aporta soluciones a los problemas que afectan a nuestro país y al mundo • Actualizarse constantemente en su quehacer disciplinar • Llevar a cabo proyectos educativos y proponer alternativas pedagógicas y pastorales desde su papel de comunicador y orientador en el proceso de construcción del saber • Tener competencia y capacidad de integrar los conocimientos con otras áreas del saber y así responder eficazmente a los retos y necesidades de su entorno <p>PERFIL OCUPACIONAL</p> <p>El Egresado de la Licenciatura en Teología tiene la posibilidad de desempeñarse en los siguientes campos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio Eclesial: Animación de la comunidad cristiana, predicación, organización pastoral, animación litúrgica. • Enseñanza Religiosa y/o Catequesis: En universidades, parroquias e instituciones de Educación básica y media, de 		

Fundamentación sobre formación de docentes	Objetivos de formación	Propuesta curricular sobre el componente pedagógico y educativo
<p>carácter oficial y privado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pastoral de escenarios: Organización, asesoría y apoyo en contextos infantiles, juveniles, tercera edad, familiares, educativos, salud, desplazados y contextos de conflicto, etc. • Promoción de la comunidad: Apoyo a procesos organizativos y asistenciales, formación y acompañamiento de liderazgos. • Asesoría: En aspectos morales y éticos, en planeación pastoral, orientación espiritual, acompañamiento de grupos, empresas e instituciones del sector público y privado • Investigación: Participación en proyectos de investigación. 		

En relación con los planteamientos de los seis programas y su relación con los SYLABUS de las licenciaturas de la Pontificia Universidad Javeriana- PUJ se encuentra lo siguiente:

3.3.Intencionalidad de la Formación

Como primera subcategoría de *la intencionalidad de la información* se encuentra la *formación integral* que aparece incluida expresamente en cinco de las seis licenciaturas analizadas; es decir en la Licenciatura en Ciencias religiosas a distancia, en la de Educación básica, en la de Lenguas modernas, en la de Pedagogía infantil y por último en la Licenciatura en Teología.

Solamente en la Licenciatura en Filosofía no se menciona de manera expresa la **formación integral**. Sin embargo en Educación básica se pretende alcanzar la **formación integral** desde lo humanista, mientras que en Ciencias religiosas y en Lenguas modernas se persigue el mismo objetivo, pero desde lo disciplinar y lo interdisciplinar, respectivamente. En el programa de Educación básica se habla principalmente de la **formación en actitudes y valores** y en la Licenciatura en Ciencias religiosas de **autonomía**.

Por otra parte los programas de Ciencias religiosas a distancia, Pedagogía infantil y Teología se refieren a **la transformación**, del cambio que se ha de producir en los graduandos y en la transformación que estos podrán realizar en su entorno. Así mismo se referencia **la humanización** en 4 de las licenciaturas analizadas. A saber: Ciencias religiosas a distancia, Educación básica, Pedagogía infantil y Teología.

En tres Licenciaturas (Ciencias religiosas, Educación básica y Pedagogía infantil) se destaca **el servicio a la comunidad colombiana y a la comunidad infantil**. Igualmente, en la categoría de *Intencionalidad de la Información* se le da importancia **al crecimiento personal**, específicamente en la Licenciatura de Ciencias religiosas a distancia y en la Licenciatura en Teología. Esta subcategoría de crecimiento personal presenta una intención en formación de valores.

Por otro lado, se sugiere una subcategoría **interdisciplinar** relacionada con la apertura al diálogo, y contemplada en los programas de Ciencias religiosas y de Teología. Cabe anotar que estos aspectos no son resaltados en otros programas, o por lo menos así se observa en esta primera categoría sobre *intencionalidad de formación*.

A partir de la lectura que de esta categoría se hace, también sobresale el **factor disciplinar** relacionado con el campo de estudio propuesto por las diferentes licenciaturas. Por ejemplo, la Licenciatura en Educación básica tiene como disciplina la formación en lengua castellana y la formación en Educación básica. En este orden de ideas, la Licenciatura en Filosofía aborda la formación en competencias filosóficas. Esto seguido de la Licenciatura en Lenguas modernas fundamentada en la formación en lingüística aplicada y en la enseñanza en lengua extranjera. En cuanto a la Licenciatura en Pedagogía infantil, su formación se dirige a profesionales en la orientación educativa de la infancia. Esta

subcategoría disciplinar está comprendida también en la Licenciatura en Teología con la formación en Teología y la formación pastoral.

El aspecto pedagógico también es una subcategoría presente en la *intención de formación* de las licenciaturas al proponer la formación de maestros investigadores en algunos de los programas y la formación profesional en educación. La Licenciatura en Filosofía, específicamente habla sobre la formación en docencia de la Filosofía y la Licenciatura en Teología señala puntualmente la formación en pedagogía.

Es claro entonces la necesidad de analizar los elementos fundamentales que deben orientarse en la formación de docentes, que conduzcan a la definición de un núcleo común de formación en los licenciados, a partir de los retos y procesos que se requieren en el contexto del siglo XXI:

Con base en estos referentes, cabrían los interrogantes como:

¿Hacia donde se orienta la propuesta educativa y pedagógica de estas licenciaturas?

- 1) ¿Qué elementos comunes a nivel de formación como licenciados, se encuentran en las distintas propuestas de las licenciaturas?
- 2) ¿Cómo aportar con orientaciones claras en torno a este proceso formación de licenciados?

3.3.1. Perfiles de Ingreso.

Autonomía y/o aprendizaje cooperativo:

Se destaca el *aprendizaje autónomo* en las licenciaturas en Ciencias religiosas y Educación básica. Por otra parte se hace referencia al *aprendizaje colaborativo* en Ciencias religiosas, en Teología y en Lenguas modernas. Sin embargo en esta última se habla particularmente de *aprendizaje comunicativo* y *colaborativo*, pero no se encontraron apartes acerca del aprendizaje autónomo en el perfil de ingreso.

Cabe aclarar que existe una tercera denominación que comprende las dos anteriores y se le denomina *aprendizaje sistémico*. Dicho aprendizaje articularía el *aprendizaje autónomo* y el *aprendizaje colaborativo* y aparece en la Licenciatura de Ciencias religiosas a distancia y en la Licenciatura de Pedagogía infantil.

De la misma manera emerge otra subcategoría referente al *aprendizaje pedagógico*. No obstante, esta subcategoría aparece de manera expresa solamente en las licenciaturas de Educación básica, donde se denomina *aprendizaje pedagógico y del lenguaje*, en la Licenciatura de Filosofía, en la Licenciatura de Lengua modernas, donde aparece como *aprendizaje pedagógico de las lenguas* y por último en la Licenciatura de Teología, donde se le llama *aprendizaje integrador de la Teología y la pedagogía*. Únicamente en la Licenciatura en Educación básica se habla de *aprendizaje crítico de los elementos escolares*. Así mismo ocurre en la Licenciatura de Filosofía, en donde se plantea *el aprendizaje filosófico y sus funciones en la sociedad*. En la licenciatura de Lenguas modernas se destaca *el aprendizaje de la lingüística aplicada*, mientras que en la Licenciatura de Pedagogía infantil se promueve *el aprendizaje de la naturaleza del niño como aprendiz y el aprendizaje en Gestión Educativa*.

3.3.2. Categorías pedagógicas implícitas en la formación.

Desde esta perspectiva se observa que *la enseñabilidad* se encuentra presente como criterio en todas las licenciaturas estudiadas, sin embargo mientras que en la Licenciatura de Ciencias religiosas a distancia se aclara que este criterio articula a los referentes disciplinares, en la Licenciatura de Educación básica se le da mayor importancia a *la epistemología*. Así mismo tanto en la Licenciatura en Teología como en la Licenciatura de Ciencias religiosas se aborda *la enseñabilidad* como elemento de la acción comunicativa. No obstante en la Licenciatura de Lenguas modernas se aborda *la enseñabilidad* como elemento de acción del Docente.

3.3.3. Relación con el contexto.

En esta categoría de *Relación con el contexto* se observa como los seis programas de licenciatura motivan a la acción, impacto y transformación de la sociedad. Al respecto,

las licenciaturas de Educación básica y de Pedagogía infantil enfatizan en el trabajo en la comunidad donde la escuela es un espacio de formación integral para la infancia y para la adquisición y actualización de conocimientos. Por otro lado, la Licenciatura de Lenguas modernas propone que su estudiante intervenga en la sociedad como agente cultural en procesos nacionales e internacionales. En la lectura de esta categoría, programas como la Licenciatura de Ciencias religiosas y Teología buscan un agente en la sociedad que actúe sobre los problemas sociales. Finalmente, la Licenciatura de Filosofía en su campo particular busca ejercer las funciones de la Filosofía en la sociedad.

3.3.4. Competencias de la formación.

En esta categoría de ***Competencias de la formación*** es preciso resaltar el propósito de formar un docente investigador por los programas de Ciencias religiosas, Educación básica y Lenguas modernas. No obstante en este último programa no se enuncia la actitud investigativa directamente dentro del perfil de ingreso de los estudiantes, sino dentro de los posibles campos de acción del egresado. Por otro lado, las licenciaturas de Pedagogía infantil y Filosofía no incluyen dentro de su perfil de ingreso como requisito la actitud investigativa.

Entre otros aspectos en común, se incluyen las habilidades lingüísticas y comunicativas. Al respecto se puede decir que todas las licenciaturas a excepción de Educación básica incluyen la “capacidad comunicativa” como un requisito en su perfil de ingreso. De la misma forma aparecen dentro del perfil de ingreso las habilidades para la pedagogía, obviamente concernientes al campo de estudio de cada programa. A nivel particular, se observa el interés por las habilidades de análisis, síntesis e interpretación de la realidad en la Licenciatura de Ciencias religiosas y de Teología. Por otra parte, en la carrera de Lenguas modernas se da la concientización y humanización frente a las culturas; también se requieren las habilidades de lectura y escritura, específicamente en la licenciatura de Filosofía y de Lenguas modernas. Además, la Licenciatura en Pedagogía infantil destaca la formación en habilidades para la comprensión de procesos de formación de la infancia y habilidades cognitivas y socio-afectivas.

Vale la pena mencionar que los programas de Filosofía, Teología y Pedagogía infantil consideran dentro de su perfil de ingreso la actitud reflexiva que deben tener sus aspirantes. Y por último y la referencia que hacen únicamente las licenciaturas de Ciencias religiosas y Lenguas modernas a la interdisciplinariedad en sus perfiles de ingreso.

3.3.5.Perspectiva didáctica.

En relación con esta categoría, es preciso señalar la perspectiva didáctica específica de cada una de las Licenciaturas. En primer lugar, la Licenciatura de Ciencias religiosas, en su calidad de programa virtual y a distancia aborda la comprensión de las TIC en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, la Licenciatura en Educación básica sugiere la comprensión de la Educación básica, de las humanidades y de la lengua castellana a través de la modalidad a distancia, que sin embargo ya hace bastante uso de los espacios virtuales. En cuanto a la Licenciatura en Lenguas modernas está la comprensión de la didáctica de lenguas extranjeras. Por su parte la Licenciatura en Pedagogía infantil asume la comprensión y adaptación de la escuela y otros espacios educativos para favorecer el desarrollo de la primera infancia. Una quinta licenciatura, la de Teología propone como didáctica la reflexión teológica y pedagógica, así como la evangelización.

Es este el contexto en que se inscriben las seis licenciaturas de la Pontificia Universidad Javeriana, se evidencian tendencias distintas, intencionalidades no sólo ligadas a la formación pedagógica de estos profesionales, sino que se hace explícita relaciones con el contexto y problemáticas específicas, competencias que van desde el desarrollo de procesos comunicativos hasta capacidades para establecer relaciones interpersonales y diálogos intersubjetivos. Estos son entonces, los referentes que van a marcar el análisis de estas propuestas de formación de docentes.

4.Objetivos

4.1. Objetivo general

Comprender y analizar las propuestas de formación de licenciados que tienen los programas de la Pontificia Universidad Javeriana, desde la perspectiva de la educación y la pedagogía, de manera que permita a la Universidad establecer una línea de formación según las necesidades de formación de docentes que tiene el país.

4.2.Objetivos específicos

- Analizar las propuestas curriculares de los programas de Licenciatura en la Universidad Javeriana para establecer en ellos las intencionalidades formativas, la perspectiva de docencia y sus currículos en relación con el sentido de la docencia en el contexto actual.
- Establecer las líneas de formación en educación y pedagogía en la relación con la docencia que enmarcan estos programas
- Identificar líneas de trabajo en perspectiva de formación de docentes en el campo de la educación y la pedagogía.

5. Justificación

La formación de docentes ha estado atravesada por la creación e incorporación de modelos, que articulados a los momentos coyunturales y a las definiciones de política dan cuenta de la diversidad de perspectivas articuladas a ámbitos diversos de formación. .

Los modelos se asocian con posturas relacionadas con tres ámbitos:

- La relación educación – sociedad.
- El aumento de las propuestas de formación de docentes.
- Los principios de cobertura y equidad en educación.
- El papel de los docentes en la calidad de la educación.
- La función transformadora de la educación.

Con respecto al primero, *relación educación sociedad*, el planteamiento central se basa en la capacidad de respuesta que ofrece la educación a las demandas del contexto. Así, la discusión se orienta a determinar qué tanto puede aportar la formación de docentes a la construcción de un proyecto político. En este sentido, cuatro aspectos se priorizan para dicha formación: un énfasis en procesos de formación en educación popular; un énfasis en la formación integral; la necesidad de reivindicar la formación docente que permita establecer el vínculo entre la realidad del país y la formación pedagógica cultural; y finalmente, la importancia de analizar los tropiezos y resultados generados en la formación de docentes desde la pedagogía tradicional.

Desde esta perspectiva las propuestas de formación docente apuntan a la necesidad de construir nuevas estrategias que permitan hacer que la profesión tenga un carácter político – pedagógico. Un carácter que *reconceptualice* el discurso pedagógico y el desarrollo de un pensamiento propio en el campo. Un segundo nivel de estrategias se ubica en el plano

curricular, en tanto se puedan plantear propuestas curriculares que superen los enfoques instrumentalistas sobre los cuales se ha centrado la formación de docentes.

Con respecto al aumento de las propuestas de formación docente, alude fundamentalmente al aumento de programas en los niveles de posgrado, y a la creación de centros educativos con un carácter diversificado, lo cual desde la perspectiva de los autores, genera un *desprestigio* de la formación docente.

De esta manera, la docencia como profesión es una función que cada vez tiene mayores exigencias, nuevas responsabilidades distintas a la de garantizar la enseñanza y el aprendizaje, y en algunos casos, una profesión que está cargada de un fuerte escepticismo por lo que significa ser docente en el contexto actual.

Meirieu (2004:87) señala que pensar en la formación docente, implica analizar las tensiones asociadas a esta labor, las cuales, desde la perspectiva del autor describen “*el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna...*”.

Por otro lado, las políticas estatales generan una mentalidad profesionalizante en las instituciones formadoras de docentes. Esta mentalidad viene privilegiando los intereses del mundo laboral sobre la formación académica y erige como criterio determinante en la formación de maestros, las demandas del mercado y no la de los saberes, primando el pensamiento único y la globalización del capital, el número de plazas para ingreso a un escalafón, el número de estudiantes por institución, los estándares de calidad y las pruebas de calidad, entre otros indicadores que marcan la urgencia de integrarse a la burocracia educativa y ganarse un salario a cambio de instruir.

Frente a esta situación, vale la pena preguntarse por el sentido de la formación de maestros y por la forma de unir dicho sentido a una comunidad intelectual y de diálogo para que esto le permita al futuro docente pensarse a sí mismo y constituirse en un sujeto político que intervenga activamente en la sociedad, haciendo evidente lo que él puede realizar en un contexto multicultural y de democracia participativa.

Hoy se indica la necesidad de ofrecer una formación adecuada, permanente y de calidad a los docentes de todos los niveles. A ello aluden tanto los “10 Retos para la Educación Colombiana”, como la Declaración de Cartagena en la que se indica que “Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación y capacitación permanente...”. En el mismo sentido se presenta la Declaración de Lisboa, cuando afirma que se debe “Fortalecer la formación del personal docente, en especial en materia de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) e incorporarlas en los procesos educativos de nuestros países en todos sus niveles”. La calidad de la educación que se ofrece en cualquier país, depende de diversos factores: los físicos, los reglamentarios, los pedagógicos, los didácticos, los administrativos y los humanos (entre éstos los profesores juegan un papel muy importante). Profesores con buena formación en el área pedagógica y en las ciencias que de manera interdisciplinaria permiten construir una propuesta educativa de calidad. Este punto le compete a las facultades de educación y a las Instituciones que forman en el nivel de Educación Superior, pues debe enfrentar retos tales como la formación de educadores para la infancia, la educación media y la universitaria, atendiendo a las demandas de la realidad y del contexto, a las exigencias de la sociedad del conocimiento, al mundo globalizado, a la competitividad económica y al desarrollo de los países y las regiones en medio de unos indicadores de pobreza e inequidad supremamente altos.

De igual manera, interrogantes en relación con las prácticas de los docentes siguen siendo pertinentes, particularmente en relación con: las concepciones, creencias, imaginarios y formas cómo se produce la enseñanza. La didáctica y su relación con las prácticas. La producción de saber pedagógico y la manera cómo éste se configura en la experiencia cotidiana del sujeto.

La política educativa, y particularmente la resolución 5443 de junio de 2010 emitida por el Ministerio de Educación Nacional, han incluido una mirada la docencia que incluye “... *un educador con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes*” (página 1). Esto significa, que la pregunta por la formación de los docentes, no sólo refiere al campo de

lo disciplinar, sino que aboga por una formación pedagógica, que contribuya a garantizar los procesos de aprendizaje y a generar condiciones de apoyo a los estudiantes en sus procesos de formación.

Dicho contexto implica reflexionar acerca de la manera como se forma a los nuevos docentes y presupone, la necesidad de pensar en ámbitos de formación orientados a minimizar el impacto de acciones como la globalización y a integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación con la sociedad del conocimiento.

En el caso específico de la Universidad Javeriana, existen seis licenciaturas, de las cuales es preciso comprender hacia dónde se orienta la formación, cuál es el lugar de lo pedagógico y lo educativo, qué importancia se le da a estos procesos y cómo se han incorporado ellos en la propuesta curricular de sus programas.

Es pertinente en este sentido, desarrollar esta investigación, para que:

- Contribuya con una comprensión acerca de la manera cómo se viene dimensionando la propuesta de formación de los licenciados, de forma que se logre construir un conocimiento sobre el lugar de la pedagogía y la educación en dicha formación. Al respecto, se busca entonces dilucidar cómo se entiende la educación y la pedagogía en la PUJ y cómo esto se traduce social, culturalmente en la propuesta para los nuevos profesionales.
- Se analice la relación que existe entre los objetivos de formación y la oferta curricular, a fin de establecer orientaciones al respecto.
- Se aporte con una mirada comprensiva y crítica alrededor de lo que podría ser la formación de los licenciados en el contexto de la Universidad Javeriana, conforme a su proyecto educativo, a las nuevas exigencias para los docentes del contexto actual y a la calidad de los procesos educativos.

Así, la investigación no pretende llegar a una lectura homogénea de los programas de formación de licenciados que se dan en la Universidad, pero si pretende identificar cuáles

podrían ser los núcleos de enlace; o cuáles son las diferencias que existen en estos programas que no permitirían llegar a articulaciones, según la naturaleza de cada uno de ellos. Esto se enmarca además en el interés de pensar en la oferta académica que se hace a los programas desde los diferentes departamentos de la Universidad.

6.Marco teórico



Figura 1. Conceptos que orientan la investigación

Los conceptos que aparecen en el esquema anterior, surgen de dos fuentes esenciales de este proyecto de investigación: 1) la pregunta de investigación; 2) los objetivos que se propone. Dichas fuentes establecen relaciones importantes, para efectos de lo que esperamos mostrar como resultados de la investigación.

Por un lado, la necesidad de comprender la política educativa que viene enmarcando la formación de docente, en tanto es ella un referente fundamental para la construcción de los currículos de los programas que tienen como propósito este campo.

Por otro lado, la comprensión que se requiere sobre el sentido de formar docentes, desde dónde se está definiendo su perspectiva, cuáles son las intencionalidades que aparecen tanto en la literatura como en la política, cuáles son los lugares de la educación y la pedagogía.

Finalmente, interesa comprender cómo esto se deriva en prácticas educativas, desde la manera en que lo dimensionan los programas de formación, como base para la inserción en contextos sociales.

6.1. La Docencia: Nuevos redireccionamientos a su sentido y retos

En este aparte busca describir la docencia desde el contexto que evidencia las necesidades y exigencias del siglo XXI. Así pues se retomaran primeramente los planteamientos de Philippe Perrenoud. Recogidos en dos de sus textos (“*Diez nuevas competencias para enseñar*” y “*diez desafíos para los formadores de enseñantes*”) en los que el autor en términos generales propone las competencias para el docente de nuestros días.

Grosso modo, el autor revisa las múltiples facetas del oficio de profesor utilizando dos niveles para ello. El primer nivel queda constituido por lo que él denomina *competencias de referencia* que se refieren a campos o dominios que considera prioritarios en los programas de formación continua del profesor de Primaria de manera específica. Este nivel de estructuración se extiende más allá de la formación en el aula y comprende los diez enunciados siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informare implicar a los padres;

8. Utilizar las nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Organizar la propia formación continua.

6.1.1. Competencias de Referencia.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje:

Perrenoud (2007) afirma que el docente debe saber comunicar entusiasmo por el deseo de saber, implicando a los alumnos en actividades de investigación o proyectos de conocimiento y agrega que además se debe hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios y evaluaciones de carácter formativo que apliquen una pedagogía de situaciones problema.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes:

Para ello el maestro debe ajustarse a las condiciones particulares y posibilidades del grupo y controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. Por otra parte el docente debe trabajar en grupo para no perder la visión panorámica, longitudinal de los objetivos de la enseñanza y no centrarse en un solo ciclo.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:

Perrenoud (2007) enfatiza que la competencia emergente consiste en asumir la heterogeneidad del grupo utilizando dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Por ejemplo usando el método de la enseñanza mutua para que los alumnos aprendan colaborativamente. Sin embargo el autor reconoce la dificultad de motivar a los alumnos para trabajar en equipo; lo considera un nuevo desafío didáctico, ya

que implica saber crear las condiciones de cooperación necesarias para el desarrollo de determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto.

4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo:

Aquí se hace referencia sobre todo a *la Motivación* que es catalogada como la competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber. Y según Perrenoud (2007) va más allá del concepto tradicional, pues debe ser la habilidad didáctica que muestre el sentido que tienen los conocimientos y que acorte la distancia entre éstos y la escuela. El autor afirma que los nuevos desafíos para configurar esta competencia son entre otros: implicar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollar su capacidad de autoevaluación, escuchar a los alumnos y favorecer la definición de un proyecto del alumno.

5. Trabajar en equipo:

Esta competencia emergente se fundamenta en la convicción de que el trabajo en grupo es un valor fundamental. Este se enfoca como una competencia cooperativa encaminada al desarrollo de habilidades de liderazgo, motivación, solución de conflictos y organización en todo el grupo. Perrenoud (2007) aduce que el docente debe estar preparado en cuestiones de dinámica de grupos y capacitado para ser moderador y mediador.

6. Participar en la gestión de la escuela;

Lo novedoso de este punto es que se traspasa la organización de la escuela para abandonar el trabajo en circuito cerrado y abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto. El autor destaca las siguientes competencias específicas: administrar los recursos de la escuela, coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa y elaborar y negociar un proyecto institucional.

7. Informar e implicar a los padres:

Perrenoud (2007) subraya la irrupción de los padres en la escuela como uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX y propone trascender el dialogo tradicional con los padres para dar pie a la nueva competencia de implicación de los mismos en la construcción de los conocimientos. Para ello afirma que se debe establecer un componente previo fomentando reuniones con los padres donde fluya la información y aflore el debate. Por otra parte al referirse al docente, asevera que éste deberá estar preparado para el desafío de moderar y conducir dichas reuniones y para otorgarle un papel más activo a los padres.

8. Utilizar las nuevas tecnologías:

El autor recalca que utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación supone tanto del dominio de los saberes técnicos como del dominio de los saberes didácticos para su efectiva aplicación y éxito. Por eso enfatiza en la adecuada preparación que requiere el docente en ambas áreas. Agrega además que se debe aprovechar la actual cultura tecnológica para ponerla al servicio de la enseñanza.

1. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:

Perrenoud (2007) se refiere a las habilidades que se necesitan para afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión docente en una sociedad en crisis, con ausencia de valores y en una escuela pública que enseña luchando contra valores que se contradicen con la realidad social. En este contexto la concreción de competencias éticas es casi un asunto utópico y menos como algo que se pueda concretar en el corto plazo. Sin embargo Perrenoud considera competencias imprescindibles: la prevención de la violencia en la escuela y en la ciudad, la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, el desarrollo del sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y la gestión de las reglas de la vida en común referentes a la disciplina.

10. Organizar la propia formación continua:

Lo innovador aquí es que el docente debe ser responsable de la organización de su propia formación continua. Perrenoud (2007) presenta varias propuestas para ello y manifiesta que el docente debe estar en capacidad de: Saber analizar y exponer la propia práctica, saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional, saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común, participar en la formación de compañeros, (y para los que quieran participar en el sindicato o alejarse del aula), saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general.

6.1.2. Competencias específicas.

En un segundo nivel de estructuración que Perrenoud denomina *competencias específicas*, concreta ampliamente los anteriores 10 dominios de formación docente y se extiende en la explicación del inventario compuesto por cuarenta y cuatro *competencias específicas* que no solo pueden ser aplicables a la formación primaria sino también a la secundaria y al último nivel educativo.

El objetivo de Perrenoud (2007) es describir las competencias que deberían ser los lineamientos centrales para el diseño de los programas de formación y para el acercamiento al “profesor ideal”. Sin embargo aclara que la formulación de competencias no es una decisión netamente objetiva sino que se origina a partir de *opciones teóricas e ideológicas*. Razón por la cual, deja gran margen de interpretación. Perrenoud hace mucho hincapié en las múltiples y continuas reflexiones que se deben hacer sobre la complejidad de la práctica para dinamizar el proceso de formación y se refiere concretamente a varios aspectos educativos que considera fundamentales.

Para el desarrollo de este trabajo solo se enunciarán algunas de las competencias emergentes más representativas y/o innovadoras. Se tratará primeramente lo relacionado

con la articulación de los saberes al contexto específico en el que estos deben ser transmitidos y apropiados. Con relación a lo anterior Perrenoud menciona *las Situaciones de Aprendizaje* para resaltar una competencia básica del docente: saber poner en acto situaciones de aprendizaje abiertas que partan de los intereses de los educandos y generen proceso de búsqueda y solución de problemas. Perrenoud manifiesta que la competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina y organizar su enseñanza no son suficientes para un educador del siglo XXI.

Desde esta mirada el docente debe tener en cuenta la competencia didáctica, de partir de los conocimientos previos de los alumnos y de considerar los errores como parte del aprendizaje. Se podría concluir de lo anteriormente expuesto, que no se puede desligar el aprendizaje del contexto en el que éste se desarrolla y más aun que se debe adaptar el aprendizaje a las características únicas del contexto.

Desde las prácticas reflexivas y el sentido de la formación se podría retomar una competencia compleja que se encuentra interrelacionada con muchas otras y que Philippe Perrenoud destaca ampliamente: *La Motivación*. La competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber y la decisión de aprender va más allá que el enunciado tradicional de saber motivar. Se resalta la necesidad de construir el sentido que tienen los conocimientos y se evidencian como nuevos desafíos para configurar esta competencia, el implicar a los alumnos en sus aprendizajes desarrollando su capacidad de autoevaluación y contagiándoles el entusiasmo por el deseo de saber por medio de actividades de investigación o proyectos de conocimiento que apliquen la pedagogía de resolución de problemas.

Dichas actividades o proyectos tienen además el propósito de fomentar el trabajo en equipo como nueva competencia de cooperación para fortalecer valores como el respeto y la tolerancia y preparar a los alumnos para asumir el rol de líder, para dirigir las reuniones, impulsar y mantener el equipo y resolver conflictos. Por lo anterior, los docentes deberán estar preparados en cuestiones de dinámica de grupos y estar capacitados para ser moderadores y mediadores. En suma lo que se pretende verdaderamente por medio de esta competencia es enseñar a pensar al alumno para que no aprenda solamente datos de manera memorística, sino para que sea capaz de aplicar su conocimiento a lo largo de su vida,

fomentando de paso, las practicas reflexivas, la autoevaluación y cualidades sociales como la cooperación, el liderazgo y el respeto. En otras palabras se pretende tener en cuenta no solo los componentes cognitivos y disciplinares sino además la formación del sujeto como individuo.

Desde la relación que tiene la docencia con la formación de ciudadanos, la ética y la diversidad, se podrían mencionar varias competencias específicas emergentes que se relacionan con la *Diferenciación* y los *dilemas sociales*.

La diferenciación, según Perrenoud, implica dejar de lado la organización del trabajo de clase tradicional (clase frontal). Consiste en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Allí deben confluír métodos como el de la enseñanza mutua y el trabajo cooperativo. Interpretando las palabras de Perrenoud con respecto a la diferenciación y relacionándolo con el concepto de diversidad se evidencia la necesidad de formar en y para la diversidad, fomentando el pensamiento crítico, desarrollando competencias para la vida y formando ciudadanos que reconozcan sus deberes y derechos.

Los dilemas sociales. Perrenoud nos presenta un análisis de una sociedad en crisis, con ausencia de valores o valores que se contradicen con la realidad social. Aduce que las competencias en esta área, son competencias imprescindibles, o éticamente necesarias. Por ejemplo prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, desarrollar el sentido de la responsabilidad, la disciplina, la solidaridad y el sentimiento de justicia. Perrenoud destaca el papel fundamental que juegan la negociación y la comunicación como competencias básicas para resolver conflictos y no zozobrar en las contradicciones de nuestros sistemas sociales.

Desde el contexto actual en el que se encuentra la sociedad y el proceso de globalización se podrían analizar las siguientes competencias expuestas por Perrenoud:

La gestión de la escuela. Esta novedosa competencia permea los límites de la institución y se abre paso hacia el exterior, hacia la comunidad educativa en su conjunto. Muestra una de las tendencias de la globalización hacia la universalización de la

información y una participación más democrática en la toma de decisiones. Comprende las competencias específicas de administrar los recursos de la escuela, de coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, y de elaborar y negociar un proyecto institucional. Vale la pena destacar aquí la intención de Perrenoud de vincular directamente a los docentes y a la comunidad en el diseño de las políticas educativas que rigen el destino de las instituciones de educación.

Precisamente relacionado con lo anterior surge la competencia específica que define “*La relación con los padres*”. El autor afirma que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX y esgrime que las acciones deben estar encaminadas más allá del diálogo tradicional, alcanzando la competencia específica de la inclusión y colaboración de los padres en la construcción de los conocimientos.

Las nuevas tecnologías y la formación continua. Para nadie es un secreto que la globalización provocó y sigue provocando, cambios significativos en la vida de las personas. Varios autores como Kellener, Burbules, Torres, Hall, Wellford y Castro, Y., se han referido detalladamente a los aspectos positivos y negativos de la globalización en la educación. Vale la pena destacar aquí dos características de la globalización que son útiles para ponerla en perspectiva junto con la educación y las competencias elaboradas por Perrenoud referentes a la temática de las nuevas tecnologías y la formación continua.

Según Acosta y otros (2005) citados por Castro, Y., la globalización es un “sistema de relaciones (actores, naturaleza, alcance, frecuencia) que surge con la revolución de las comunicaciones y propicia el nacimiento de la sociedad del conocimiento. La globalización produce además la Relativización del espacio y del tiempo a través de las TIC y el fácil acceso a la información en tiempo real. Por tal razón, Perrenoud piensa que es imperativo que el docente aproveche las TIC de manera inteligente y práctica. Por otro lado, los saberes que exige esta competencia sobre *las nuevas tecnologías* pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico, pues el docente además de estar capacitado para utilizar eficientemente las nuevas tecnologías, debe tener clara la forma de emplear y transmitir

estos conocimientos en el desarrollo de su clase para explotar los programas informáticos y de multimedia al máximo.

Concerniente a la segunda característica de la globalización que se quiere observar, es decir la *formación continua*, se concluye que ésta es consecuencia de las necesidades que en cuestión de formación requiere el mercado, por lo tanto es este último el que determina en gran medida la formación en la educación. Allí se evidencia según Castro, Y. (2007) una tensión de proporciones inimaginables referida al dilema de la educación como factor de desarrollo económico o a la educación como factor de desarrollo humano. Vale la pena aquí realizar un pequeño paréntesis en la *formación continua* para referirse a ésta disyuntiva que la influye ostensiblemente.

En su artículo: “*Educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado*” Castro realiza primero una ubicación conceptual en torno a la manera en que ha sido comprendida la globalización y reflexiona acerca de sus implicaciones en el ámbito social, político, económico y educativo. Con respecto a este último ámbito afirma:

Las y los sujetos de la formación compiten con otros por un espacio en el mercado laboral. Ya la relación cambia, no es lo local lo que determina las condiciones para el trabajo; lo global marca la pauta para que quienes tengan esas habilidades y conocimientos, puedan ser los beneficiados del mercado. Esta situación pone en crisis a la educación, fundamentalmente, porque no es ésta la que determina qué es lo que se debe enseñar, más explícitamente para qué educar. Esta intención ya no es pensada desde el plano local o regional, sino desde lo global. (Castro, Y. 2007, p. 167)

Además de aclarar cuáles podrían ser los riesgos de dejar que la globalización encamine la educación netamente a la formación para el desarrollo económico, la autora propone, para contrarrestar esta tendencia, ver la educación desde la perspectiva del desarrollo humano como una alternativa que permite reflexionar acerca de la orientación que debe tomar la educación y acerca de los requerimientos en términos educativos para potenciar en los sujetos capacidades y libertades que le permitan llegar a ese desarrollo humano, para esto último retoma las ideas de Sen (1998). De otro lado Castro, destaca

diferentes propuestas relacionadas con las pedagogías críticas con el fin de contrarrestar los riesgos que acarrea la globalización.

Una teoría crítica en el contexto de la globalización permitiría analizar la forma como la educación, a través de sus procesos formativos, forma a los sujetos con capacidad de reflexión y crítica y, por tanto, desarrolla en ellos, una actitud de resistencia a todos aquellos aspectos que aparezcan como opresivos y restrictivos de la libertad humana. Por lo tanto, se plantea la existencia de información real, clara y veraz, para que las y los sujetos se apropien de ella y puedan hacer sus propias interpretaciones. (Castro, 2007, p.172)

Al respecto Nussbaum manifiesta: *“El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto no lo ha sido para los estados que persiguen esa meta sin descanso”*. (Nussbaum, M., 2010, p. 42)

Continuando ahora con el análisis de la *formación docente* observamos que desde la visión de Perrenoud la competencia relacionada con la formación continua es bastante novedosa, ya que hace referencia a la capacidad de organizar la propia formación continua, para incrementar la renovación e innovación pedagógica. Además según Perrenoud a la formación continua también le concierne la “autoformación” que se muestra como una competencia de análisis y reflexión sobre la propia práctica y como la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional.

Se debe agregar por último que saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común representa otra competencia específica interesante porque ésta refuerza la cultura cooperativa y una de las más eficaces fórmulas de autoformación: La formación del compañero.

6.2. Formación del profesorado y cambio

Antes que nada se realizará una aproximación conceptual para tratar de dilucidar qué se entiende por “formación docente” según la opinión de varios autores. Ferry (1999:59) por ejemplo aduce que “la formación es un proceso de desarrollo individual con

una tendencia a adquirir o perfeccionar capacidades”. Además afirma que la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de formación en tres dimensiones. “En primer lugar se trata de una doble formación, en la cual se ha de combinar la formación académica con una formación pedagógica. En segundo lugar, la formación del profesorado es un tipo de formación profesional, es decir, forma a profesionales, aspecto que, como acabamos de mencionar, no siempre es asumido como característica de la docencia. En tercer lugar, la formación del profesorado es una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que ha de existir entre la formación de profesores y su práctica profesional”.

Según Marcelo (1994:183), citado por de la Torre y otros, “la formación del profesorado es el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales se adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”.

De la misma forma Medina y Domínguez, citados por de la Torre y otros, especifican que la formación del profesorado es considerada como “la preparación y emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.

Así, observamos algunas características comunes de la formación docente:

- Combinación de formación científica con formación pedagógica
- Combinación de formación teórica con formación práctica.
- Formación emancipadora del docente: para analizar, reflexionar y actuar en procesos educativos.

- Trabajo en equipo para innovar y mejorar la acción comunicativa
- Escuelas como instituciones donde interactúan un colectivo de profesores y un colectivo de alumnos relacionados a través de un curriculum.
- La formación del profesorado constituye un campo de conocimientos y de investigación que estudia los procesos que generan los profesores para mejorar la educación de los alumnos.

Por otra parte, con el propósito de redondear aun más el concepto de formación docente, se retomarán los Principios en la formación del profesorado recogidos por Marcelo (1994:184) que sustentan dicha concepción como proceso de cambio significativo en la vida profesional del docente.

- **“Principio 1:** La formación del docente debe ser constante, debe ser un proceso continuo que ha de mantener los mismos principios éticos, didácticos y pedagógicos a lo largo de sus fases.
- **Principio 2:** Es la integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. La conjunción de ellos producirá una mejoría en la educación.
- **Principio 3:** Conectar procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela. (Va muy de la mano con el 2do principio)
- **Principio 4:** Es la integración entre la formación del profesorado con los contenidos académicos y disciplinarios y con la formación pedagógica de los profesores. Esto es lo que lo diferencia de otros profesionales en otros campos.
- **Principio 5:** Se refiere a la integración entre teoría y práctica. Esta última se ha de entender como el ámbito curricular en el cual se aprende a construir el pensamiento práctico del profesor.
- **Principio 6:** Es la necesidad de *isomorfismo* entre la educación recibida por el profesor y la educación que posteriormente se supone que debe llevar a cabo.
- **Principio 7:** Destaca la individualización como un elemento que ha de integrar todo programa de formación del profesorado. Individualización no personal sino grupal,

como por ejemplo el centro educativo como unidad. Busca recoger expectativas y necesidades personales, grupales y profesionales”.

6.2.1. Fases de la formación docente.

6.2.1.1. Formación inicial.

Se ha planteado la importancia de este periodo en el que se debe comenzar la formación profesional de docente, tanto en el contenido pedagógico como en el conocimiento disciplinar. La fase inicial del profesor en formación está influida por sus experiencias como estudiante y va formando su concepción de educación y su manera de actuar.

Según Marcelo (1989) *la formación inicial* es “en la que el futuro profesor alcanza unos conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza unas prácticas docentes de enseñanza.

Joyce y Clift (1984) consideran que el propósito de la *formación inicial* es preparar a los candidatos para el estudio del mundo, de sí mismo y del conocimiento académico a lo largo de su carrera; para el estudio continuado de la enseñanza; para participar en esfuerzos de renovación de la escuela, incluyendo la creación e implantación de innovaciones; y para enfrentarse a los problemas genéricos de su lugar de trabajo.

Por otro lado estoy de acuerdo con Villar (1990), cuando afirma que la fase inicial es una etapa primordial en el desarrollo del futuro profesor y por lo tanto se debe revisar exhaustivamente el curriculum de las instituciones universitarias donde se forman docentes; ya que una inadecuada planeación curricular podría desencadenar un desequilibrio en el futuro profesional. Por esto considero que es perentorio revisar cuál es el componente pedagógico de cada una de las licenciaturas y establecer con claridad que pretende éste. Se debe indagar acerca de cuáles son las necesidades de formación docente en el ámbito local y nacional. Este tema será abordado posteriormente con más detenimiento.

6.2.1.2. Formación de noveles.

Muchos autores también lo denominan periodo de iniciación, es un espacio de tiempo con características propias que difieren con las de un profesor experimentado. En esta etapa los profesores novatos comienzan su vida profesional con la escasa práctica docente que en el marco de sus estudios de pregrado han desarrollado dentro su componente pedagógico. Es por eso que se presenta un “shock de la realidad” que produce tensiones y dudas en la búsqueda de la identidad personal y profesional. Esta situación se debe principalmente a que:

- ▶ hay poco apoyo a los profesores noveles y en general poca colaboración entre docentes.
- ▶ la institución escolar espera lo mismo de los profesores principiantes que de los veteranos.
- ▶ la enseñanza superior asume poca responsabilidad en la fase de iniciación.
- ▶ los profesores principiantes tienen pocas oportunidades para contactar con modelos de enseñanza variados y eficaces.

Así pues se hace necesario reducir al máximo el shock de la realidad a partir de diferentes estrategias. A este respecto Marcelo (1994:293), destaca otros componentes que se han de tener en cuenta en los programas de iniciación:

Seminarios sobre curriculum y enseñanza eficaz

- ▶ Sesiones de entrenamiento a cargo de los mentores y demás personal de apoyo.
- ▶ Entrevistas de seguimiento con observadores
- ▶ oportunidad para observar a profesores experimentados
- ▶ Enseñanza en equipo
- ▶ cursos específicos para profesores principiantes en la Universidad
- ▶ publicaciones para profesores principiantes

6.2.1.3. *Formación permanente.*

Landsheere, citado por De la Torre (2002:86), la define como “cualquier actividad de desarrollo profesional que un profesor lleva a cabo... después de haber recibido el certificado inicial de profesor y después de empezar su práctica profesional.

Dillon y Peterson la definen como “un proceso diseñado para fomentar un desarrollo personal y profesional de los individuos dentro de un clima organizativo respetuoso, de apoyo y positivo que tiene como último fin mejorar el aprendizaje de los alumnos y una continua y responsable renovación para los educadores y las escuelas.

De la Torre (2002:87) cita las finalidades de la OCDE para la formación permanente del profesorado:

- ▶ Mejorar las competencias en la ocupación del conjunto de personal de un centro determinado.
- ▶ Formación de programas para noveles
- ▶ Ampliar la experiencia de un profesor en el marco de las perspectivas profesionales. (Por ejemplo, programas de formación para funciones de dirección).
- ▶ Desarrollar los conocimientos y el enfoque profesional de un profesor
- ▶ Ampliar la educación personal o general de un profesor en campos no directamente relacionados con la enseñanza.

7. Política educativa

7.1. Aspectos normativos que rigen la formación de los docentes a nivel nacional y distrital

La política educativa del país en cuanto a la formación docente, tiene establecidos propósitos y marcos de acción para éstos. A continuación se presentan apartes de los documentos que hacen referencia a la formación docente en Colombia, con el propósito de comprender qué es lo que persigue la política nacional y distrital, y hacia dónde se dirigen los esfuerzos del Estado con el fin de desarrollar los procesos educativos y mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

7.1.1. Constitución Nacional de Colombia.

En primera instancia se presentará lo expuesto en La Constitución Política de Colombia que enuncia que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.... (Art. 67).

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional...El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación. (Art. 70).

La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y

fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades. (Art. 71).

En estos referentes normativos, se propone la educación como derecho fundamental de todas las personas, se determinan retos para la formación de las nuevas generaciones de niños, niñas, jóvenes y en general de las personas. En este sentido, la formación de los docentes ha de responder a criterios como formación para la paz, para el reconocimiento de la igualdad y de los derechos de las personas, formación ciudadana, desarrollo de capacidades, retos que deben encontrar eco en los programas de formación de docentes

7.1.2. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación.

Así mismo, la Ley 115 de 1994, contiene varios de fines de carácter general de la educación que se refieren a la formación integral de la persona. Se señalan, entre otros aspectos, los relacionados con:

El pleno desarrollo de la personalidad...; La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos...; El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores culturales, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística...; El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico...; La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente...; La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades... y; La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad de crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley 115 de 1994, 1994, Art. 5).

La misma Ley 115 en su Capítulo II “*Formación de educadores*”, específicamente señala como finalidades para alcanzar *la formación integral*:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Art. 109).

Con relación a la *profesionalización docente* se plantea lo siguiente:

...El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. (Art. 110).

“La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de postgrado...” (Art. 111).

Es claro entonces, que la formación de los docentes aparece en la agenda política como un proceso que articula el saber que le es propio a su área; el conocimiento disciplinar y la responsabilidad social con el contexto. Esta triada, puede relacionarse de la siguiente manera:



Figura 2. Triada que acompaña la formación de docentes

El primero, refiere a la consistencia y fundamentación que está en el marco de una disciplina de conocimiento: matemáticas, ciencias, filosofía, lenguaje, o en campos tan específicos como las ciencias virtuales, la teología, la pedagogía infantil, como programas específicos que se ofrecen en la Universidad Javeriana. Se entiende entonces, que la

formación debe tener un arraigo muy fuerte en el saber que le es propio a quien se denomina docente.

El segundo, acorde con la pregunta por el sentido de la enseñanza, corresponde con una formación que se pregunta por cómo enseñar, cómo hacer que aquellos a los que el docente les presenta su saber puedan aprenderlo. Dicho de otro modo, esto corresponde la necesidad de formar en pedagogía, en didácticas y en procesos orientados a generar experiencias educativas que contribuyan al aprendizaje.

El tercero, que aparece ahora más marcado en el contexto de las instituciones educativas, y que no se aleja por tanto del papel del docente, se refiere a su rol dentro de los procesos formativos, sociales y de impacto. Se dice entonces que es su responsabilidad aportar a la formación ciudadana, en valores, incidir en contextos, ayudar a resolver problemáticas de las realidades sociales y educativas, entre otros.

La triada significa que el ejercicio de la docencia, va más allá de la enseñanza y el aprendizaje, lo que significa que deben estar incorporados elementos específicos en los programas de formación de docentes que contribuyan a que los profesionales de la educación puedan incluir dentro de sus prácticas estos tres niveles de acción.

7.1.3. Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

En lo que compete a las características y propósitos de la formación docente se resalta lo siguiente en los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002:

“La capacitación se establece como un derecho de los educadores en servicio. El Ministerio de Educación Nacional en asocio de las Secretarías de Educación Seccionales y de las universidades oficiales, organizarán el Sistema Nacional de Capacitación...” (Art. 58 – Decreto 2277).

“Constituye capacitación el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados que se ofrece permanentemente a los docentes en servicio oficial para elevar su nivel académico...” (Art. 56 – Decreto 2277).

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones” (Art. 38 – Decreto 1278).

7.1.4. Decreto 709 de 1996.

Igualmente, el Decreto 709 de 1996 establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea condiciones para su mejoramiento profesional. Señala de manera específica:

La formación de educadores debe fundamentarse en los fines y objetivos de la educación, establecidos en la Ley 115 de 1994 y en especial atenderá los fines generales que orientan dicha formación, señalados en el artículo 109 de la misma Ley. Tendrán en cuenta además, la trascendencia que el ejercicio de la profesión de educador tiene sobre la comunidad local y regional. La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente como profesional de la educación. (Art. 2).

7.1.5. Resolución 5443 de Junio 30 de 2010.

Esta Resolución define “las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones”.

Dentro de los múltiples aspectos formales que considera la norma vale la pena mencionar las competencias que el educador debe desarrollar para la comunicación, para el reconocimiento y valoración de la diversidad, para el trabajo en equipo, para solucionar problemas en distintos contextos por medio de los conceptos fundamentales de las matemáticas, para indagar y analizar de manera crítica y reflexiva, para usar de manera responsable las MTIC (Medios y tecnologías de la información y la comunicación) y para aprender de manera autónoma.

7.1.6. Decreto 132 de 1996.

En el Distrito, el Decreto 132 de 1996 establece dentro de sus funciones la de definir políticas de actualización y especialización de docentes e investigación para el mejoramiento de la calidad de la educación. A través de este decreto se crea el Comité Distrital de Capacitación Docente de Santa Fe de Bogotá, D.C.

7.1.7. Plan Sectorial de Educación 2008-2012 denominado “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”.

Este plan prioriza la calidad de la educación como objetivo fundamental en la materialización del derecho a la educación y señala que “es propósito del Gobierno Distrital avanzar en el logro de una educación pública identificada por la calidad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y por la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza efectuados en los ambientes escolares, basada en el reconocimiento, respeto y garantía de los derechos humanos y vinculada a las expectativas sociales, culturales e individuales, lo

mismo que a los desafíos económicos, científicos y tecnológicos de la ciudad y del país”.
(Página 34).

7.1.8. Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes (PTDF) 2009-2012.

Se constituye como documento guía para el desarrollo de procesos y acciones de formación, mejoramiento profesional y articulación entre la formación inicial y la formación continua.

“...el Plan Sectorial de Educación en su programa “Educación de Calidad y Pertinencia para Vivir Mejor” ha incluido el proyecto “Desarrollo Profesional y Cultural de los Docentes y Directivos Docentes”, por medio del cual se busca fortalecer y actualizar la formación profesional de los educadores para contribuir a la creación de condiciones que permitan consolidar las transformaciones pedagógicas requeridas para alcanzar una educación de calidad y para se alcancen procesos de adecuación institucional y dinámicas de enseñanza y aprendizajes pertinentes en la ciudad. Dicho programa contempla “la formación presencial a los docentes y directivos docentes en sus diferentes modalidades, la educación virtual, la participación en actividades académicas y de desarrollo cultural, y los procesos de certificación en un segundo idioma; deben apuntar a incidir, entre otros, en: la reorganización de la educación por ciclos; consolidar las propuestas de una educación media especializada y la articulación de la educación media con la superior; fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad; profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias; fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación; apropiar la ciudad como escenario de aprendizaje; fortalecer la formación ambiental; y formar en derechos humanos, democracia, participación y convivencia en medio de la diversidad””. (PTFD, p. 6)

7.2. Política internacional.

Es necesario en este punto partir de la revisión de experiencias de otros países para obtener una visión más amplia y documentada de la problemática de la formación docente y de los sistemas de formación, para comprender mejor nuestra propia realidad y aprender de los errores y aciertos de otras latitudes en lo que se refiere a la formación de docentes en el

contexto internacional. Por lo anterior se retomará lo expuesto en el capítulo I del documento del MEN *Políticas y Sistema colombiano de Desarrollo Profesional Docente (2009)* - referente a *La formación de docentes en el contexto internacional* - con el propósito de obtener una visión panorámica de las tendencias actuales de los sistemas de formación de docentes en Europa.

7.2.1. Tendencias actuales de los sistemas de formación de docentes en Europa.

La política de formación docente en Europa se fundamenta en la concepción de la educación como factor determinante del desarrollo humano y la calidad de vida. Se reconoce que el desarrollo del talento humano de niños, niñas y jóvenes recae esencialmente en los docentes, y por ello su formación académica, científica y técnica cobra una importancia capital para los distintos gobiernos nacionales y para la comunidad europea en su conjunto, como organización que proyecta la acción hacia el futuro. Otro elemento significativo, es el reconocimiento del carácter mediador de la actividad docente por las interacciones que se establecen entre los sujetos educativos, el conocimiento y la formación política o de ciudadanía. Esta mediación no sólo es tema de teoría pedagógica, sino que es la fundamentación de las opciones de comprensión del mundo y el proceso de orientación en él, a través de la acción educativa. Las dos consideraciones anteriores conducen a conceptualizar la profesión docente como actividad cada vez más compleja, que requiere mejoras no sólo en los procesos de formación sino en los entornos en los cuales se realiza la labor docente, con cambios acelerados y respaldo institucional y financiero en los sistemas de formación docente. (Políticas y Sistema colombiano de Desarrollo Profesional docente, 2009, p. 3, 4.)

Según el mismo documento del MEN en (*Políticas y Sistema colombiano de Desarrollo Profesional docente, 2009, p. 4, 5,16*), se observan varios rasgos característicos en el sistema europeo de formación de docentes. Dentro de éstos vale la pena destacar el valor otorgado a la reflexión sobre la práctica de los docentes, ya que esto permite la reestructuración constante del quehacer del maestro y la formación de nuevos investigadores. Por otra parte la toma de decisiones de manera concertada entre instituciones de formación de profesores, autoridades educativas, docentes y sus

organizaciones permite la unificación de criterios y el trabajo mancomunado con objetivos concordantes.

Asimismo la articulación entre la evaluación interna y externa del docente se constituye como una estrategia permanente para el mejoramiento de su desempeño. Además de lo anterior, una característica general de los sistemas de formación docente europeos, que difiere un tanto con el inicio laboral de los docentes en nuestro contexto, es la importancia dada a los profesores principiantes, puesto que en Europa se han adoptado, entre otros, dos métodos de transición del profesorado a la vida laboral.

Así, el futuro maestro se prepara en el lugar de trabajo en el marco de la fase final de su cualificación, como etapa previa al comienzo de su carrera profesional. En el transcurso de esta etapa, los docentes en formación se consideran *candidatos* a la carrera profesional y son acompañados permanentemente para establecer la calidad de su desarrollo profesional, hacer énfasis en la formación por competencias y ayudarlos a superar las dificultades que puedan encontrar, como principiantes, en la profesión.

En Europa, según un estudio de la *Red Europea de Información en Educación-EURYDICE*², se identifican dos modelos principales de formación inicial del profesorado: *El modelo simultáneo* y *el modelo consecutivo*. El primero combina la formación en una determinada área del conocimiento con la fundamentación pedagógica. Es decir que la formación disciplinar y la formación pedagógica se dan paralelamente.

En el segundo modelo, la formación pedagógica, teórica y práctica, sucede después de la formación de los docentes en una disciplina particular. Cabe aclarar que independientemente del sistema que se utilice, bien sea *el modelo simultáneo* o *el modelo consecutivo* para la formación de docentes, éste guarda coherencia con las políticas públicas de los sistemas educativos de los diferentes países europeos. Verbigracia el caso francés, donde se desarrolla el *modelo consecutivo* en la formación de docentes, dada la existencia de un sistema educativo centralizado, unificado (se impone a todos, inclusive al

² La Profesión Docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática. Informe I. Formación Inicial y Transición a la Vida Laboral. Educación Secundaria Inferior General. En: *Temas Clave de la Educación en Europa*, Volumen 3. Bruselas: 2002, p. 49 - 50. Disponible en Internet: www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002C

sector de gestión privada de la enseñanza) y articulado en grados, en el que cada clase ocupa su lugar secuencial de acuerdo con la edad y el nivel de los estudiantes.

La formación en sí está a cargo de los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Docentes)³ creados en 1991 y que a partir de 1998 están encargados de la formación didáctica y pedagógica de los docentes. Lo anterior significó una formación profesional unificada que le puso fin a la desvinculación entre teoría y práctica y le dio importancia a la reflexión sobre la práctica tanto a los docentes en formación, como a los docentes principiantes y en ejercicio, haciendo alternar períodos de formación teórica y períodos de formación práctica.

Más aún, Los IUFM desarrollan pasantías docentes que son remuneradas. [A partir del año 2005, según lo estipulado por la ley para las prioridades y currículo en el futuro para la Escuela, los IUFM se convirtieron en el 2008, en escuelas dentro de las universidades. Además, distintos órganos evalúan la calidad de los IUFM a través de diferentes mecanismos y utilizan los resultados obtenidos en las negociaciones de renovación del contrato cuatrienal que requiere su financiación pública. Así pues, la evaluación es considerada como un instrumento de optimización del sistema de formación de docentes]. (Red Europea De Información En Educación – EURYDICE: 2006, Página 45).

7.3. Referentes de contexto para la formación de los docentes.

La escolarización masiva y obligatoria de adolescentes y jóvenes parece constituir una "tendencia pesada" del desarrollo de nuestras sociedades y en este contexto tanto la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones como la emergencia de nuevos modos de producción y apropiación de cultura impactan directamente sobre la profesionalidad de los docentes. En ambos casos éstos necesitan desarrollar un conjunto de competencias específicas que los vuelvan aptos para el diálogo con estos nuevos alumnos con el fin de garantizar las condiciones sociales

³ INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES. Teacher Training: The French System. Disponible en Internet: www.iufm/educacion.fr/connaitre-iufm/. Fecha de Consulta: Octubre 4 de 2009

convivencia) y pedagógicas (comunicación e interacción) que hagan posible el desarrollo de aprendizajes significativos.

(Tedesco y Tenti: 2002:17)

Los nuevos docentes se enfrentan cambios fundamentales respecto al ejercicio de su rol en la sociedad. Si bien, se le ha atribuido un papel central a la enseñanza y por tanto a la transmisión de conocimientos de unas generaciones a otras; es claro que esa enseñanza ya viene marcada no sólo por la garantía de que los estudiantes aprendan, sino por el interés política de que a través de estos aprendizajes se logren las transformaciones sociales que un país como el nuestro debe hacer.

Aunado a lo anterior, el ejercicio de la docencia, impone un criterio aún más desafiante, la capacidad de hacer que estas nuevas generaciones puedan entrar en diálogo con los dispositivos de conocimiento del ayer y los de hoy, esto es, con poder entrar elementos de la cultura, propios del siglo XXI, como son las nuevas formas de conformación juvenil; el papel que se le otorga al conocimiento; el papel de la escuela en un sentido transformador; el conocimiento que el sujeto trae; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. Tal perspectiva, sitúa la discusión sobre la formación docente en un plano eminentemente social.

Un tercer elemento, está asociado a la comprensión que debe tener el maestro en relación con los discursos y las prácticas que existen sobre el enseñar y el aprender. Ya no se trata solamente de centrar la experiencia en el ejercicio de la enseñanza; sino en avivarla desde una concepción en la que el sujeto que aprende empieza a ser eje de su labor. Tránsitos complejos, paradigmáticos, pero necesarios frente a las nuevas demandas.

Tedesco y Tenti (2002:17) apuntan a señalar que “...*las condiciones en que hoy se desenvuelve la relación sociedad escuela son distintas. Las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de la escolarización. Su experiencia escolar tiene un significado que deviene de la relación que mantienen con otras ofertas culturales. El conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes no es sólo y sobre todo una cuestión de valores sino que remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y*

proposicional, que reina en las cosas de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes “experimentan” y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende al mismo tiempo en la relación con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de la oferta de bienes culturales (internet, video, videojuegos, música, etc.)”.

Este nuevo escenario, no sólo pone en discusión la relación que debe existir entre el docente, su saber y sus conocimientos pedagógicos, sino que alienta a una reflexión adicional. El papel de la docencia y sus desafíos incluye el desarrollo de una serie de competencias y condiciones personales y sociales que van más allá de las funciones de enseñar. Quizá el reto mayor, tal como lo proponen los autores, está en la base de analizar el impacto de las diferencias generacionales que marcan, de manera significativa, el tipo de relación que ha de establecer el nuevo docente con esta generación de niños y jóvenes, que están en un mundo donde los referentes culturales varían, se modifican y transforman de manera permanente.

La reflexión al respecto, obliga a preguntarse por cuestiones diversas que inciden en la mirada sobre la profesión docente y las implicaciones de su formación:

- Los procesos de comunicación que han de generarse para entrar en diálogos marcados por las diferencias generacionales; empero de ellas, el docente se ve obligado a encontrar caminos posibles para establecer esa comunicación.
- Conocer las nuevas culturas de niños y jóvenes que entran a ser parte de su experiencia, con la idea de que cada uno de ellos va a incidir en su propia práctica. Se añade a lo anterior, la necesidad de establecer modos de relación cuando se encuentre en relaciones multiculturales. Tedesco y Tenti (2000) afirman al respecto: “El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y "hacer dialogar" las culturas incorporadas por los alumnos de las instituciones escolares. (página 17).
- En las maneras como los docentes deberán transformar sus propuestas curriculares, bajo el lente de los nuevos desafíos que le imponen estas generaciones. En este

sentido, la reflexión está referida al rol permanente por revisar sus tendencias, saberes y capacidad para transformarlos.

- Favorecer en ellos procesos como la crítica, la creatividad, la capacidad reflexiva y la capacidad para moverse en sociedades altamente cambiantes. Un rol que se le imponen al respecto: transformar la cultura. En este sentido, comprendiendo el aporte de autores ubicados en la perspectiva de las pedagogías críticas, el papel del docente está en ser un intelectual capaz de comprender su entorno, incidir en él y aportarle desde su saber.
- Implica también una formación ético-política, que conduzca a establecer los sentidos e impactos del ejercicio de la docencia. Así, reconocer su rol como sujeto que es capaz de incidir en el otro y dejar huella en él.

Leyendo entre líneas a Imbernon (1994: 22-23) se señala que la comprensión de la docencia, pasa adicionalmente por la realización de nuevos estudios que permitan nuevas lecturas de esta profesión en relación con: un análisis de los requerimientos de los sistemas educativos actuales, su relación con la sociedad y el papel que en él debe ejercer el docente; un análisis de las necesidades educativas futuras, cuyos referentes estén en la sociedad, de forma que se pueda pensar en escenarios posibles de formación docente; un análisis de las necesidades curriculares del contexto actual y la valoración del perfil docente que se tienen definido en las sociedades; un análisis de las maneras como los docentes procesan información, planifican los contenidos de la enseñanza y las decisiones que toman.

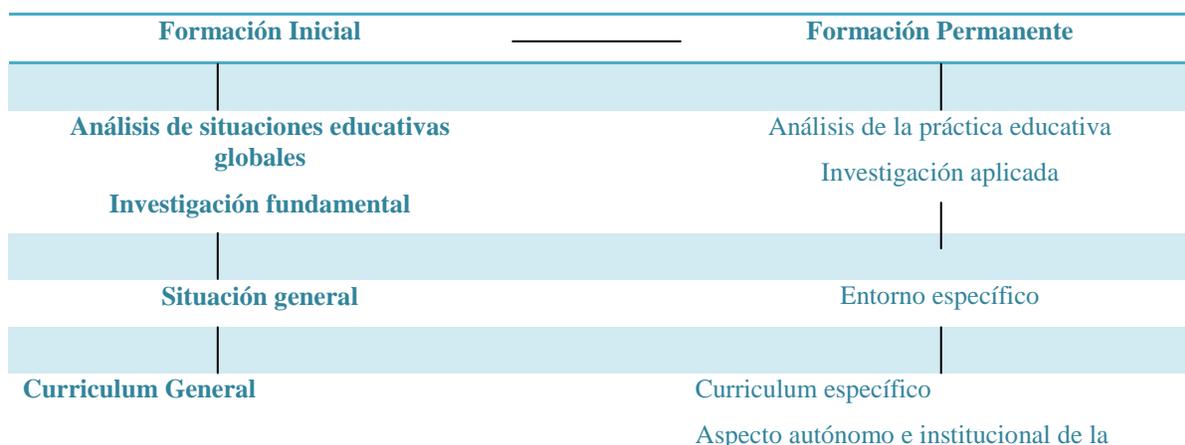
Imbernon (1994) ya había puesto en discusión varias tendencias y tensiones en relación con la formación docente, en un contexto marcado por cambios ampliamente reconocidos desde discusiones en torno a la globalización y a la sociedad del conocimiento.

Por un lado, puso una discusión importante, la relación entre la *formación permanente del profesorado y la diversidad profesional de los enseñantes*. (Imbernon: 1994:45). El énfasis de este análisis supone de entrada comprender cuáles son los

problemas a los que se ven enfrentados los docentes recién graduados, también llamados “noveles”. Al respecto, y tal como se ha enunciado en varios elementos, parecen existir problemas en el orden de:

- “Disciplina en el aula;
- Tratamiento de las diferencias en el aula;
- Insuficiencia de material didáctico;
- Cómo enfocar el trato con los padres;
- Cómo motivar a los alumnos;
- Elaboración de programas para el día;
- Adjudicación de los resultados de aprendizaje;
- Problemas de horario...”

Si bien estos son problemas más asociados al proceso educativo y pedagógico, ponen en tensión las capacidades que se desarrollan en procesos de formación docente, respecto a cómo abordar estos niveles tan diferenciados. De este modo, y acogiéndonos al aporte de Imbernón, aparece la educación permanente como un proceso necesario para quienes ejercen la docencia, como un referente constitutivo para que éstos puedan producir cambios y transformaciones. En este sentido, la relación entre la formación inicial y los procesos Consiguientes pueden verse reflejados en la propuesta del autor de la siguiente manera:



Aspecto social de la formación	formación
Práctica Pedagógica	Experiencia directa
Métodos y técnicas aplicadas a situaciones globales	Métodos y técnicas aplicadas a situaciones específicas.
Modelos pedagógicos globales	Modelos pedagógicos específicos
Organización e investigación educativa	Organización e investigación educativa.
Técnicas básicas	Técnicas aplicadas

Tomado de Imbernón (1994: página 49)

Tabla 7. Propuesta de Imbernón sobre la formación inicial y la formación permanente

Lo interesante de la apuesta de Imbernón es que pone en evidencia la necesidad de reconocer que los procesos de formación de docentes, se refieren tanto a procesos sistemáticos asociados a las áreas disciplinares, como pedagógicas, éstas últimas centradas ya en la experiencia del docente. Supone además concebir en la formación un paso a campos generales asociados a la docencia a procesos específicos ligados a la práctica docente.

La formación docente desde la anterior perspectiva, requiere al mismo tiempo el desarrollo de procesos investigativos ligados a lo que significa formar docentes, así como a la comprensión de lo que sucede en el ejercicio de la práctica. Si bien este proyecto de investigación se centra en la formación inicial, es claro que los programas han de pensar en cómo proyectar una formación que aborde la práctica como objeto de reflexión.

7.3.1. La práctica como objeto de formación docente.

El estudio de las prácticas cotidianas, ha superado la limitante de partir de un modelo previo y ha convertido en objeto de estudio, los fenómenos que la cotidianidad había convertido en imperceptibles. Esta mirada está validada por la referencia de las ciencias sociales, convierte a los actores del acto educativo, (docente, estudiante, contexto.) en promotores de acciones con una intención.

El cuestionamiento acerca de la práctica educativa, se legitima cuando está vista a través de elementos como el Contexto refiriéndose, al entorno social y cultural que rodea la acción pedagógica. La subjetividad, cuando estos fenómenos dependen de variantes que les pueden dar interpretaciones diversas, dependiendo de las condiciones de la comunidad. La Intersubjetividad, como la combinación de las diversas interpretaciones culturales de un mismo valor o práctica. El contenido, como los temas que el acto educativo refleja en una serie de vivencias, sostenidas por las costumbres y sus respectivas modificaciones. La Articulación, comprendida como el efecto de interpretación que él o la estudiante da al mensaje desde el docente. El proceso cognitivo, que tiene su razón de ser, en tanto el estudiante elabore su propia interpretación de los contenidos y metodologías utilizadas en la escuela.

Con el desarrollo de estos elementos, se refuerza una interpretación, no ceñida a las didácticas de aula, desbordando hacia ámbitos no formales, como el barrio, la comunidad, la ciudad, en los cuales se realizan vivencias, que antes de fijar conceptos, representan experiencias significativas. Sin embargo, la práctica se consolida en la comprensión, por medio de la comparación y la sistematización, procesos que tienen un alto ingrediente teórico. Así, si esta teoría no se confronta una y otra vez con la práctica, no se avanza hacia una evolución. La sola práctica inconsciente o la teoría sin fundamentos, llevan a desequilibrios inconvenientes.

La acción de cuestionar el acto pedagógico, debe ser generada por un pensamiento crítico, producto de las miradas interdisciplinarias, puesto que la sola fijación de la educación como una práctica aislada con una realidad cambiante, no produce conocimiento.

Andrea Alliaud (2003), hace referencia a los docentes, como determinantes en el proceso de creación y transmisión de conocimiento, como un producto de las intenciones de tipo mercantil. Lo define como un docente inexperto, además de formateado, que día a día va a influir más sobre una sociedad, que ha otorgado a la escuela, otros roles y papeles, distantes a su vocación de centro de pensamiento reflexivo. Los esquemas de percepción y apreciación, son el primer paso, para una lectura correcta del fenómeno, desde su propia génesis. Como segundo aspecto, está la unidad en las prácticas, que no es en sí un fruto cercano al unanimismo, sino al intercambio constante en el tema de las didácticas. Para

finalizar esta parte, se constituye como una evaluación, compuesta por significados, formas de pensar y de actuar compartidas, que se configuran como valores tácitos, en gran cantidad de la población.

Posteriormente la influencia de la escolaridad vivida, como un espacio de retroalimentación de las experiencias vividas, en el espacio escolar. Como aspecto a revisar, está el aprendizaje de contenidos formalizados, entendido esto, como el gran esfuerzo que hace una comunidad por identificar los mínimos para desarrollarse en una especie de convenios o propuestas. Al comprender la realidad de su significación, nos damos cuenta qué de todas nuestras prácticas y valores, han sufrido una interpretación arbitraria que acomoda las hipótesis, con un sentido de dominación cultural.

En este contexto, la formación docente y la parte y la práctica social, asiste al momento clave en que el docente, como copartícipe de la construcción social y cultural, hace caso omiso a las conveniencias, para dar el salto, desde lo creativo, por encima de lo tradicional.

La educación, como práctica cultural, viene del ejercicio comprometido de docentes y agentes educativos, de indagar sobre las condiciones del entorno que se denomina cultura, entendida como la serie de elaboraciones, imaginarios, creencias y costumbres que determinan el modo de vida de un pueblo. Cuando la educación es ajena a estos intereses, hay una colonización que intenta suplantarlos, frente a los legítimos de las comunidades. La educación es un elemento de coherencia en una sociedad y a su vez, un espacio de renovación de la cultura, sin perder de vista que renovar, no es seguir el capricho de los lineamientos de la macroeconomía, como se ha querido vender el concepto de globalización o mundialización. Si algo debiera globalizarse, sería la identidad y libre albedrío de los pueblos, como aporte sustancial de la diversidad, que hace rica la civilización humana. En esta tarea, hay varios elementos constitutivos:

La práctica tiene que ver con la acción humana, como una serie de tareas educativas, que pueden ser universales, con la consulta de autores que se han referido a la etnoeducación, a los saberes ancestrales, a la escuela popular, a la educación comunitaria, entre otras corrientes. Sin embargo, frente al constante cambio y replanteamiento de los

derroteros, que determina la existencia de las comunidades, el investigador, docente o animador educativo, que le darán elementos acerca de la forma como se dinamizan los procesos y la manera cómo estos configuran evoluciones efectivas, representadas en el fortalecimiento de los espacios sociales, políticos; el juego de las ciudadanías en el diálogo incluyente y diverso; la conservación de los valores ancestrales... entre otros.

Las prácticas subordinadas por elementos. Estas son el resultante de tensiones entre grupos representativos de una comunidad y que aseguran la trascendencia de cada una de las concepciones religiosas, alimentarias, folclóricas, artísticas, etc. De cada una de las franjas poblacionales. En esa “confrontación”, necesaria por demás, se aseguran los diálogos de la tolerancia, que pueden ser extremadamente polarizados o coexistentes, por medio del reconocimiento de las demás tradiciones y valores. Las prácticas se van transformando en la medida en que se van desarrollando, a través de la re significación de las mismas. Este elemento solo se cumple, cuando hay elementos conscientes de transformación, que permitan un análisis autónomo y alejado de fenómenos como los medios masivos - alienantes de comunicación. Las verdaderas prácticas de transformación tienen un gran arraigo en la historia de la comunidad, en la valoración de los procesos de diálogo e interacción entre todos los grupos constitutivos de la vida comunitaria, reconoce el papel de la resistencia ante los constantes influjos de la homogenización, encontrando una identidad y se reconoce en espacios de deliberación autoregulada, en la cual persisten el respeto y la tolerancia.

Un componente adicional, está orientado al proceso planteado por autores como Perrenoud en relación con la práctica reflexiva. Si bien la práctica se da posterior a la formación inicial, desde el momento mismo en que se inicia la labor de docencia, este autor indica que “formar buenos principiantes, es precisamente, formar de entrada gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud: 2007:17).

Tres elementos constituyen esta experiencia de práctica reflexiva, de acuerdo con los aportes del autor:

- “Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción;
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción; y
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva...” (Perrenoud: 2007:32)

Estos elementos constituyen la base de lo que hoy debería también considerarse en el proceso de formación de los nuevos profesionales de la educación.

Es claro desde estos referentes, que pensar en la formación de los docentes es más complejo que la superposición de programas curriculares asociados a la disciplina y a la pedagogía. Las reflexiones que han aportado estos autores, están asociadas con problemas más complejos como el sentido político de la docencia; como su papel en la formación de nuevas generaciones; con su capacidad de incidencia en la comprensión e intervención de problemas educativos; con el aporte a la calidad de la educación; con la formación ciudadana; con la responsabilidad de aportar a la construcción de la paz, entre muchos otros.

La mirada entonces a los seis programas de formación de licenciados, nos debe permitir evidenciar la complejidad del proceso y cómo dichos elementos enunciados en el párrafo anterior, entran a ser parte de las reflexiones, las posturas, las tendencias y los desarrollos de cada una de estas licenciaturas.

8.Propuesta metodológica

La investigación cualitativa puso en cuestión los universalismos y los enfoques estructurales para situar la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir”. María Teresa Uribe Hincapié (2011:45)

Este proyecto se desarrolla dentro del campo de la investigación educativa y como tal será de carácter cualitativo - interpretativo, dado que se busca construir el significado que tienen las prácticas de gestión de calidad educativa para los actores educativos y para las instituciones en general, a partir de sus propias percepciones, experiencias y concepciones sobre el campo. El desarrollo de este proyecto, implica las siguientes consideraciones:

Como método se trabajará con los estudios de caso. Se propone dado que este tipo de estudios buscan:

Se propuso trabajar con estudios de caso en tanto la Pontificia Universidad Javeriana, ofrece como Institución de Educación Superior, seis programas de Licenciaturas, que se ubican en cinco facultades, con orientaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas diversas; así mismo, porque existe la inquietud desde la Vicerrectoría Académica en relación con cuál es esa perspectiva de formación, que desde el contexto de la Formación Jesuítica, se promete a los licenciados en educación.

En este sentido, se pretende analizar a la Universidad como unidad total, y a los programas como casos particulares para:

Capturar la complejidad del caso particular

- Comprender mejor su interacción con el contexto
- Comprender mejor su carácter único y a la vez lo que tiene en común con otros casos.
- Revelar y construir la mayor cantidad de propiedades de un fenómeno: riqueza cualitativa.

Se trabajará desde la perspectiva del estudio de caso simple, y posteriormente una comparación de casos: el caso múltiple

Los casos analizados son:

- Licenciatura en Ciencias religiosas
- Licenciaturas en Lenguas modernas
- Licenciatura en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana
- Licenciatura en Pedagogía infantil
- Licenciatura en Filosofía
- Licenciatura en Teología

8.1. Procesos desarrollados.

En el esquema siguiente se presenta el proceso:



Figura 3. Proceso desarrollado

Desarrollo de procesos:

Revisión teórica inicial. Corresponde con la búsqueda teórica, con el fin de determinar el marco que orientará la búsqueda de información y el posterior análisis de la misma. Este análisis documental estuvo relacionado con:

- Los programas curriculares de los programas.
- Los syllabus de las asignaturas que hacen parte de la oferta académica en educación y pedagogía para estas licenciaturas.
- Los referentes teóricos en relación con formación de docentes.
- La revisión de la política educativa para la formación docente.

Para este análisis se elaboraron cuadro matriz que tienen información acerca de: las intencionalidades de los programas; los perfiles de ingreso y egreso; las asignaturas asociadas a estos programas y que tienen que ver con educación y pedagogía. Este análisis aparecerá en el capítulo siguiente.

8.2. Criterios de análisis.

Tabla 8. Criterios de análisis

Factor de Análisis	Comprensión de factor de análisis
Intencionalidad de la formación	<ul style="list-style-type: none">▪ Corresponde con la identificación de los objetivos que se proponen los programas, en el contexto de la formación de docentes, la educación y la pedagogía.▪ Hace explícita la intencionalidad pedagógica y política del programa.▪ Expresa los propósitos y metas asociadas a la formación de los profesionales de la educación.
Elementos metodológicos de la formación (según modalidad)	<ul style="list-style-type: none">▪ Establece los enfoques planteados desde el contexto de cada programa de Licenciatura en relación con el tipo de sujeto que pretende formar.▪ Determina los criterios /competencias que han de orientar la formación de docentes.

Factor de Análisis	Comprensión de factor de análisis
Categorías pedagógicas implícitas en la formación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refiere a los conceptos pedagógicos que atraviesan la formación de docentes, desde el contexto de la política, la pedagogía y la formación. ▪ Incluye conceptos centrales en la formación de docentes.
Relación con el contexto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refiere a la manera cómo el programa establece en sus intencionalidades y prácticas la formación del docente, ligada a los problemas del contexto tanto social y educativo desde el cual se ejerce la docencia. ▪ Este ámbito de análisis también se refiere a la manera como cada uno de los programas establecen una acción política y social de su propuesta de formación.
Competencias de la formación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corresponde con las capacidades y habilidades que se esperan desarrollar en los sujetos de la formación. ▪ Hacen referencia tanto a conocimientos, acciones como elementos constitutivos del ser.
Perfiles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corresponde con las características y atributos que se plantean a los que ingresan y egresan del programa y que se articulan de manera directa con las intencionalidades de formación y la propuesta curricular de los programas. ▪ Se busca con este nivel de análisis establecer una relación entre el perfil de egreso (fundamentalmente) y los objetivos de formación.
Perspectiva didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refiere a los enfoques y propuestas didácticas que atraviesan la formación de los sujetos.
Propuesta pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incluye el enfoque pedagógico que orienta la formación. ▪ Refiere además al lugar de la pedagogía en la formación de docentes.
Perspectiva política de la formación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alude a la manera cómo se piensa la formación de los docentes y su relación con el contexto social: transformación de condiciones sociales / reproducción de condiciones sociales.

8.3. Instrumentos para recolectar la información.

Para el análisis documental, se hicieron varios ejercicios:

- 1) Resúmenes analíticos sobre la información de los programas.

2) Construcción de cuadros de matriz de análisis de los programas y los ámbitos de análisis relacionados en la tabla anterior.

El siguiente esquema presenta el proceso:

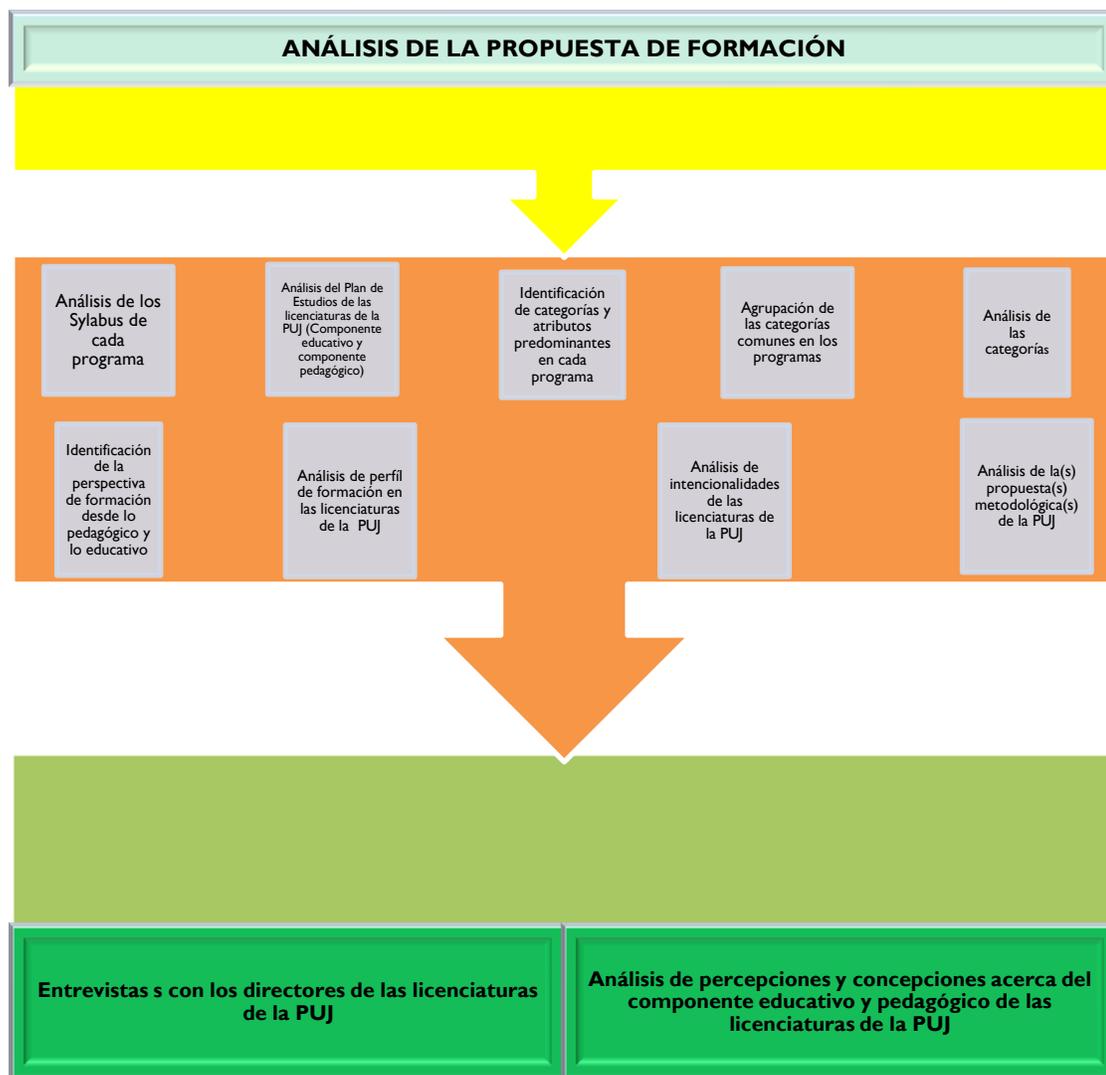


Figura 4. Análisis de la propuesta de formación

8.4. Guía de orientación para la indagación con directores de programa.

Se usó técnicas como la entrevista semiestructuradas, para lo cual se hará un cuestionario guía de la entrevista; el estudio de documentos, a partir de fichas documentales y la observación registrada con de guías especiales con las categorías de análisis

previamente establecidas en el proyecto. Se complementará el trabajo de análisis inicial con la aplicación de encuestas a la población, para profundizar y/o ampliar los análisis desarrollados en el proceso de investigación.

Se empleo la entrevista abierta para la indagación con los directores de programa. Se ubicaron los ámbitos de análisis registrados anteriormente y se establecieron preguntas orientadoras. La manera cómo se desarrolló las entrevistas, condujo a que se identificaran otras preguntas que fueron objeto de discusión entre los entrevistados y entrevistadores.

La guía de entrevista fue la siguiente:

Tabla 9. Guía de la entrevista

Ámbitos/categorías	Preguntas
Perspectiva de educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuál es la mirada que tiene el programa sobre la formación en educación de sus estudiantes. 2. Cómo se inscribe el programa desde la perspectiva social de la educación 3. De qué manera se traduce esa perspectiva educativa en la propuesta curricular
Formación integral	<ol style="list-style-type: none"> 4. Cómo asume la formación integral el programa. 5. Cómo se traduce esta propuesta en el currículo del programa y perfil del estudiante
Formación de licenciados	<ol style="list-style-type: none"> 6. Cuál es la concepción y/o postura del programa frente a la formación de licenciados. 7. A qué responde esa formación 8. Cómo se traduce en la propuesta curricular del programa
Docencia	<ol style="list-style-type: none"> 9. Desde qué perspectiva teórica trabaja el programa en relación con la formación de docentes 10. Cuáles son los referentes del currículo que apuntan a esta perspectiva.

Ámbitos/categorías	Preguntas
Pedagogía	11. Qué lugar tiene la pedagogía en la formación de los docentes 12. Cómo se traduce esta perspectiva en las orientaciones curriculares del programa 13. Qué tipo de enfoques pedagógicos son los que privilegia el programa en la formación de sus estudiantes. 14. Cuáles son los acuerdos que ha establecido el programa con su equipo de docentes frente a la formación pedagógica 15. Cómo articulan la pedagogía con otros ámbitos: <ol style="list-style-type: none"> Didáctica Evaluación Política educativa
Política educativa	16. Cómo se inserta la política educativa en el proceso de formación de los licenciados del programa. 17. Cómo incide en las transformaciones del currículo.

El desarrollo de la entrevista se dio de la siguiente manera:

Programa	Entrevistado
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Director del programa saliente Director del programa entrante
Licenciatura en pedagogía infantil	Directora de programa
Licenciatura en teología	Director del Programa
Licenciatura en Ciencias Religiosas	Director del Programa (el mismo de teología) Coordinador académico del Programa

Programa	Entrevistado
Licenciatura en Filosofía	Directora de la carrera
Licenciatura en Lenguas Modernas	Director del Programa
Total de entrevistas	Siete

8.5. Análisis y categorización de la información.

Para el análisis se han establecido dos procedimientos: Por un lado, la mirada a cada programa en relación con los ámbitos de análisis, de forma que se pueda dar cuenta de la manera como cada programa considera la formación de docentes. En este sentido, se hace un análisis de aspectos referidos a las categorías iniciales, y otras que fueron surgiendo en el contexto de las entrevistas y revisión documental.

8.5.1. Análisis inicial.

Este análisis inicial o particular se centra en:



Figura 5. Análisis Inicial

8.5.2 .Segundo nivel de análisis.

Posterior al análisis particular se establecen comparaciones en relación con tres grandes categorías:

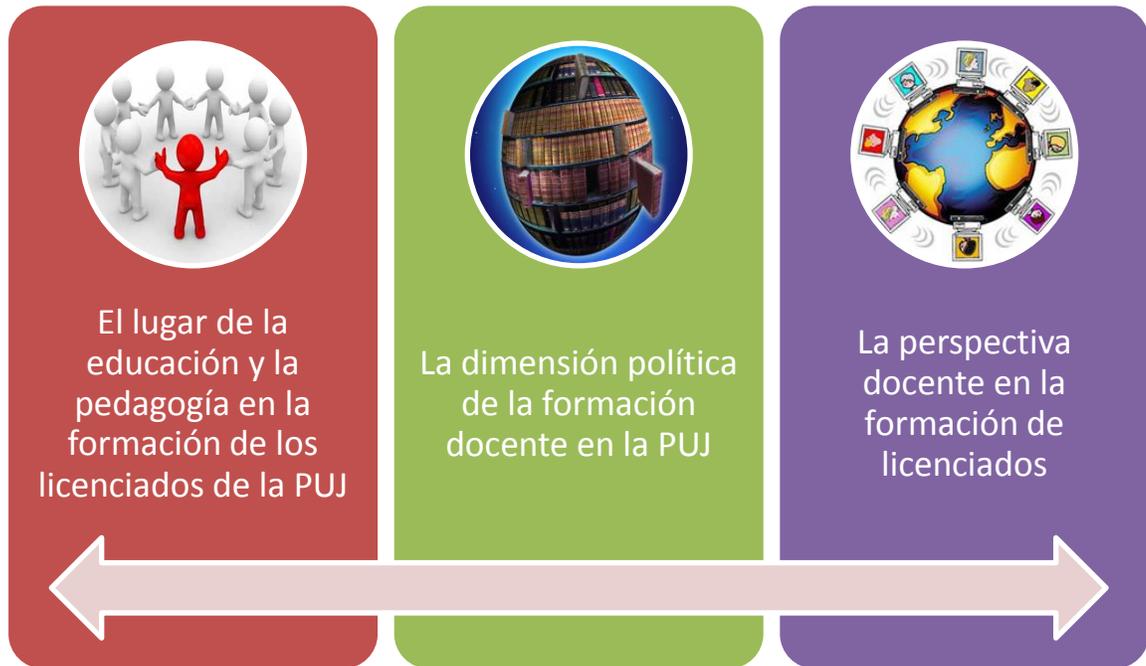


Figura 6. Segundo nivel de análisis

Ellas surgen desde los objetivos de la investigación, el aporte del marco teórico y la pregunta que desde este proyecto se hizo inicialmente.

Identificación y consolidación de resultado y elaboración de conclusiones.

Articulación de la teoría previamente revisada e identificación de resultados finales y conclusiones. Éstas últimas se relacionan con las tres categorías globales de análisis, realizando una perspectiva crítica y propositiva al proceso.

Construcción de las orientaciones a la Universidad.

Se plantean algunas recomendaciones para la Universidad, en relación con lo que sería pensar en las Licenciaturas, considerando que existen ámbitos de desarrollo totalmente diversos y no necesariamente complementarios.

8.5.2.1. Lo que nos dicen los seis casos.

Para hacer niveles de comparación entre los seis casos, vamos a presentar este análisis de la siguiente manera: Por un lado un esquema de relación y tensión; por el otro lado, la comprensión y discusión del esquema.

8.5.2.1.1. Sobre los propósitos formativos frente a la docencia.

Diversos son los propósitos de formación que encontramos en los seis programas. En el esquema siguiente se pretende mostrarlos desde la pregunta por la docencia, desde la inquietud por si se está pretendiendo o no aportar a la formación de licenciados para la educación del país.

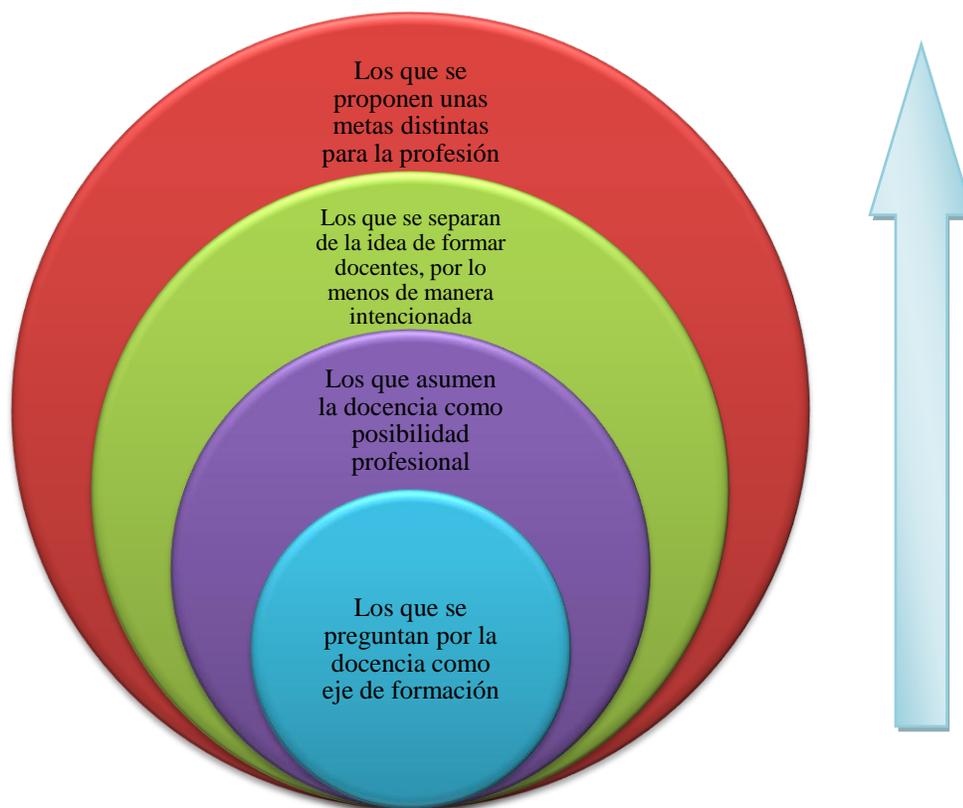


Figura 7. Propósitos formativos frente a la docencia

El esquema nos muestra los tránsitos y tendencias de los programas de licenciatura. El primero de los círculos (azul) indica que allí se ubican los **programas cuyo propósito**

central es formar docentes. En este sentido, la docencia se articula con procesos y saberes.

- Los primeros, los procesos, aluden al desarrollo de la crítica, la reflexión, el análisis de problemas de la educación y la pedagogía (Licenciatura en pedagogía infantil; licenciatura en educación básica, licenciatura en ciencias religiosas). Confluyen además en preguntarse por la formación en investigación como estrategia para comprender e intervenir en problemas educativos. Asocian la formación a los contextos reales, por lo que la práctica formativa se entiende como un espacio de articulación entre la teoría y la práctica; retos que se le han planteado a los docentes del contexto actual.
- Los segundos, se relacionan con el saber que se produce desde el ejercicio de la docencia (saber pedagógico), situando entonces la importancia de reconocer cuáles serían las pedagogías que mejor se articulan con la apuesta pedagógica y política de los programas. Si bien se ha reconocido que hay limitaciones en las propuestas curriculares en torno al lugar de la pedagogía y la educación, es claro para los programas que se ubican en esta tendencia de formar docentes, que la inclusión de áreas y saberes pedagógicos debe ser mucho más clara, coherente con el perfil docente y articulada a una propuesta curricular que las transversalice.

Cuando se asume **la docencia (circulo violeta) como posibilidad profesional pero no como propuesta específica de los programas**, la discusión sobre educación, pedagogía, política educativa y problemas socioeducativos, se condiciona al interés de quienes optan por ser docentes. En este sentido, caben dentro de los programas asignaturas globales que no necesariamente guardan correspondencia con la naturaleza de cada licenciatura. Es claro para programas como teología y lenguas, que la discusión sobre estos campos, es posterior al énfasis en la fundamentación disciplinar.

La decisión de si se hace un desarrollo profesional está en la base del sujeto que se forma, en sus decisiones y en lo que encuentre como aporte a la oferta que le da el programa. Por ello, ha de suponerse que cuando esto se vuelve elección los profesionales

terminan con un nivel bajo de conocimientos pedagógicos, de comprensión de experiencias educativas, de capacidad para hacer análisis de realidad; de apropiación de discursos educativos y pedagógicos; y de manejo de estrategias para la práctica de enseñanza.

Cuando aparecen **programas que se separan de la idea de formar docentes**, por lo menos de manera intencionada (circulo verde), la educación y la pedagogía no son áreas de énfasis en la formación por un lado; o se convierten en objetos de análisis y discusión desde el contexto de la disciplina. Por ejemplo, el aporte de la filosofía a la pedagogía, a la educación; o la manera en qué la filosofía debe ser enseñada, esto surge desde el núcleo de la disciplina.

A pesar de que esta segunda tendencia, la discusión sobre educación no es para que el profesional asuma los problemas educativos como objeto de intervención; tampoco lo es la definición de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la práctica. Se insiste en una inscripción en estos campos como objetos de mirada desde la filosofía o la teología, no desde el ejercicio de la docencia.

Finalmente, cuando los **programas se proponen unas metas distintas para la profesión docente**, la discusión sobre educación y pedagogía es poco clara. Se incluye entonces en los currículos escasamente una o dos asignaturas, pero no se articula una discusión coherente a la profesión de licenciado. Los contenidos son información que se recibe pero que no va a incidir en el desarrollo profesional.

Los estudiantes, de acuerdo con lo que indican los programas, reconocen ámbitos diversos, tal vez de mayor reconocimiento social, distintos a la docencia, y encuentran que el programa les ofrece alternativas laborales de mayor proyección personal y profesional, tal es el caso de lenguas; o como sucede en teología, se está construyendo la idea de que ser teólogo (licenciado) es prepararse para dirigir las instituciones.

8.5.2.1.2. Sobre los perfiles.

Sin duda alguna las intencionalidades descritas anteriormente, definen un tipo de egresado de las licenciaturas que también es diverso, cercanos unos al ejercicio de la docencia, lejanos otros a esta profesión.

El esquema nos permite evidenciar cuatro grandes tendencias en los perfiles, según el nivel en que se encuentre la pregunta por la docencia.



Figura 8. Cuatro grandes tendencias en los perfiles

El primer nivel (flecha roja) significa que los programas están asumiendo una **perspectiva docente apoyada en procesos de formación en investigación**, sucede en pedagogía infantil como en educación básica. Tal tendencia, empieza a reconocer la pertinencia de formar profesionales que desarrollen capacidades para la lectura, comprensión e intervención en problemas de carácter socioeducativo. La investigación y el desarrollo de habilidades se convierten en ejes de la formación

Por otro lado, la **práctica formativa, constituye un escenario de formación esencial** para articular la teoría con la práctica, para analizar problemas, para investigarlos y para intervenirlos. En el caso de la licenciatura en pedagogía infantil, es claro que se tienen definida una propuesta de práctica formativa, articulada a ciclos, a problemas y a contextos, en ella, los estudiantes desarrollan habilidades para el ejercicio docente, para investigar situaciones reales y para transformar sus concepciones.

El perfil apunta entonces en esta tendencia a desarrollar una docencia crítica, analítica y propositiva, a despertar el interés por la investigación y a incidir en problemas socioeducativos, desde la práctica formativa.

Para el caso particular de la Licenciatura en Educación Básica, este propósito de investigación formativa está centrada en la idea de que muchos de sus egresados, estaban ejerciendo la docencia en y durante su proceso de formación, por lo tanto, lo que se busca es que se hagan análisis sobre las propias prácticas y transformación de las mismas.

En cuanto a la **capacidad para solucionar problemas** (flecha verde), esto se ve claramente definido en las licenciaturas en pedagogía infantil y educación básica, tal como se expresó en los párrafos anteriores, se espera entonces que el docente que se forma en estos programas reconozca realidades, sepa analizarlas y sepa intervenirlas. La práctica constituye una base para el logro de este propósito.

Sobre los programas que esperan que sus **egresados direccionen y gestionen instituciones**(flecha violeta), hay un énfasis marcado en la educación superior, y una intención porque la formación de estos profesionales tenga un impacto mayor al ser docente de una institución educativa de preescolar, básica y media. La dirección es una opción en la formación, la docencia un propósito no suficientemente explícito.

Finalmente (flecha azul) hay una **tendencia a formar licenciados pero no en para el preescolar, la básica y la media, sino para la educación superior**. Se busca un licenciado que produzca conocimiento, que investigue, que impacte las políticas y el contexto social, que sea reconocido como profesional. A esto le apuntan los programas de teología y en parte de filosofía. La docencia en el nivel superior, parece produce mayor

status para quien la desarrolla, en niveles educativos bajos (según el sistema educativo), no es opción para estos programas.

En síntesis, los perfiles están claramente definidos según el lugar que ocupe la docencia y según la intencionalidad formativa del programa, de ahí que se evidencien niveles altamente diferenciados y casi que estratificados entre lo que significa ser un docente de un nivel educativo superior a otro inferior; entre los que se forman para dirigir y los que se forman para ser dirigidos; entre los que se forman para trabajar en escenarios no educativos mejor remunerados y de mayor status social; o entre los que ven la docencia como un compromiso ético y social.

8.5.2.1.3. La pregunta por la educación y la pedagogía.



Figura 9. La pregunta por la educación y la pedagogía

De acuerdo con los programas y experiencias analizadas que la discusión sobre la pedagogía es aún incipiente en el contexto de estas propuestas. En algunos programas se reconoce **como saber fundante** (círculo rojo); lo que significaría en la práctica que la propuesta curricular debería estar atravesada por una pregunta pedagógica y por unos problemas educativos. No obstante, pese a asumirla como tal, aún faltan mayores claridades sobre cómo se desarrolla, en qué espacios académicos, con qué intencionalidades, desde qué enfoques, en respuesta a qué inquietudes, para apoyar qué tipo de procesos.

Existe una debilidad en el concurso de todos los seis programas, de hacer de la pedagogía efectivamente el saber fundante de la práctica de los docentes y por tanto de la formación.

Cuando se indica que **la pedagogía está supeditada a la disciplina** (círculo verde), se hace explícita la intención de los programas de verla no como saber sobre la práctica, sino como campo de teorización, específicamente desde el aporte de disciplinas como la teología. Se busca entonces teorizarla y comprenderla como un saber que ha sido alimentada por otras ciencias y sin las cuales no podría ser explicada o comprendida.

Al referirse a **la pedagogía como enseñanza de contenidos** (círculo violeta), es porque en los programas aparecen asignaturas asociadas a modelos pedagógicos, tendencias pedagógicas contemporáneas, entre otras, cuyo énfasis está en conocer qué existe, qué se ha dicho sobre ella, pero no en articulación con el ejercicio de la docencia. Los programas indican que se espera que el sujeto conozca que hay tendencias y enfoques pedagógicos, pero no explicitan el para qué, y hacia dónde podrían los estudiantes orientar estos contenidos. Hay una desarticulación entre lo teórico y lo práctico.

Por último, **cuando se reconoce como saber necesario pero poco desarrollado** (círculo azul), es porque se da cuenta de la importancia de trabajar en pedagogía, pero no se promueven espacios formativos explícitos para comprenderla. Ello está sujeto más a un proceso electivo de los estudiantes que a una obligatoriedad en la formación de los licenciados.

8.5.2.1.4. La política educativa.

En el marco de la política surge más o menos la misma tendencia que con la pedagogía. La política educativa es vista por los programas como “algo a lo que se le debe dar respuesta”. Así, los programas buscan articularse con la normativa para la estructuración de los mismos, para responder a reglamentaciones en relación con currículo, evaluación, etc.; pero no se asume como objeto de estudio, discusión y como núcleo fundamental para la formación de los licenciados, es lo que se denomina “**la política educativa como respuesta de los programas**” (rueda color violeta).

Esta misma tendencia es la que se evidencia en la rueda de color verde, cuando se indica que la **política educativa es vista como reguladora de los procesos en los programas**, es decir, se comprende como un referente para su organización y desarrollo, para alinearse con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y para recibir los registros calificados o las acreditaciones según sea la opción de los programas.



Figura 10. La política educativa

Contrario a lo anterior, la política se convierte en objeto de estudio, políticas generales, políticas específicas como el caso de infancia. En este sentido, los programas están iniciando un trabajo de reestructuración curricular donde la política sea objeto de enseñanza (análisis de su contenido, de sus intenciones, de sus implicaciones); y en la construcción de política (participación en los debates que lleven a la consolidación de una política pública. Aunque esto último es intención, aun faltan mayores desarrollos al interior de los programas.

8.5.2.1.5. *La formación de licenciados en la Pontificia Universidad*

Javeriana.

En esta mirada transversal no podría quedar por fuera la pregunta por la formación docente, en tanto esta es la perspectiva de la investigación. Podríamos encontrar que la formación está dentro de una copa, casi como un coctel donde los estudiantes pueden optar por ser docentes o no, según sea el énfasis que el programa le otorgue.



Una pregunta aún no resuelta

Figura 11. La formación de licenciados en la PUJ

Es posible indicar que para algunos programas la formación de docentes no es una pregunta totalmente resuelta, es más es una pregunta no muy reflexionada, para otros, es una intención.

Por ello, se identifican programas donde la **formación docente tiene intenciones no sólo educativas y pedagógicas sino políticas** (círculo violeta), tal es el caso de pedagogía infantil y educación básica. En ellos, se expresan necesidades de ir transformando las prácticas de enseñanza, los contenidos del currículo, los perfiles hacia una docencia que tenga características como:

- Capacidad de lectura de problemas.
- Crítica y proposición,
- Incidencia en contextos.
- Fundamentada desde saberes.
- Transformadora de las prácticas.
- Transformadora de las realidades.
- Apostarle a construir un proyecto ético y político.
- Investigar.
- Desarrollar prácticas reflexivas.
- Apuntar a incidir en la construcción de nuevo saber.
- Entre otros aspectos.
-

Otros **programas aunque reconocen la importancia de formar docentes**, encuentran que a nivel de desarrollo profesional la docencia no es la mejor opción, por lo que abren las posibilidades en otros campos de mayor impacto y reconocimiento social. No excluyen la posibilidad de que algunos de sus estudiantes sean docentes, pero su énfasis está en la fundamentación de la disciplina.

Finalmente, los que **consideran que hay que replantear la denominación de licenciados**, tal es el caso de teología y lenguas, porque su apuesta no necesariamente es la docencia, a tal punto que están pensando en el cambio de denominación del programa.

Estas diferentes tendencias, muestran un panorama diverso, contradictorio en ocasiones, con muchos vacíos e incomprensiones de por qué se denominan licenciaturas; al mismo tiempo marcan retos para la Universidad y los propios programas por reconfigurarse y definirse de forma más clara en el escenario educativo y pedagógico.

9.Conclusiones

Las reflexiones que se presentan a continuación constituyen un primer nivel de reflexión en torno al sentido de la formación de licenciados en la Javeriana, es claro, luego de analizar los casos y de encontrar niveles tan diferenciados entre ellos, que estas conclusiones lo que ponen en debate son cuestionamientos, interrogantes y tal vez proyecciones para pensar la formación de docentes como algo aún más intencionado, no sólo desde la particularidad del programa, sino desde la pregunta consciente del tipo de docente que hoy requiere la sociedad que se forme. En este sentido:

9.1.Sobre el papel de la pedagogía en la formación.

- 1) Esta categoría aunque aparece en los debates y fundamentación de los programas, se invisibiliza en los contenidos de las disciplinas. La pedagogía tal como la proponen los diferentes programas no constituye el saber fundante del docente, por lo menos desde las prácticas que se dan; la consideración como ámbito substancial en la formación del docente aparece explícita, pero su concreción en espacios de discusión y reflexión es muy baja.
- 2) En los programas de la Facultad de Educación se concretiza en asignaturas que abordan el tema de la pedagogía de manera global, sin que se haga una relación explícita al área de conocimiento o a las preguntas y problemas que dicho programa se ha planteado. En los otros programas, especialmente en Filosofía y Teología se enmarca en la discusión filosófica o teológica, esto es, en analizarla desde los

referentes epistemológicos de estas disciplinas, lo cual resulta siendo coherente con una formación en el campo; no obstante, la discusión e inclusión de ella en los currículos, no está centrada en el fortalecimiento del ejercicio docente, en la reflexión sobre la práctica o en la construcción de saber pedagógico. En los casos de ciencias virtuales no es objeto de trabajo; y en lenguas modernas se considera como un saber necesario a conocer (modelos y tendencias pedagógicas) pero no trascendental porque su pretensión no es la formación de licenciados

- 3) La pedagogía dentro de la formación de licenciados, en el contexto de la PUJ ha de ser comprendida en términos de tres elementos:
 - Desde quienes proponen con claridad la formación de docentes como propósito intencionado, lo cual implica visibilizarla más en el contexto de las prácticas y la discusión teórica;
 - Desde quiénes la consideran un saber instrumental, es decir, se asocia a metodologías para la enseñanza;
 - Desde quienes la incorporan en sus currículos, pero como respuesta a la política educativa.

9.2. Sobre la formación de docentes.

- 4) La pregunta por los docentes, solamente está claramente referida en tres de los seis programas particularmente asociados al ámbito escolar o a niveles iniciales de formación en contextos escolares y no escolares: licenciatura en pedagogía infantil, licenciatura en educación básica, licenciatura en educación religiosa. Se asume en ellos desde cuatro niveles: por un lado, desde la enseñanza de los contenidos de una disciplina o área de conocimiento (ciencias virtuales que propone la enseñanza de la educación religiosa); desde una apuesta política por transformar las condiciones de los niños y las niñas (pedagogía infantil); desde la pregunta por la enseñanza de un

saber mediada por la investigación (educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana); como una posibilidad profesional dentro de muchas otras, pero no la más importante (lenguas modernas, filosofía).

- 5) Por otro lado, aparece una tendencia en tres programas donde la docencia como propósito de la Licenciatura no es lo substancial (teología, filosofía y lenguas modernas). Pareciera existir un vaivén entre ver la docencia como apuesta o como opción dentro de muchas otras. Sin embargo, es claro que para el contexto de teología la enseñanza en los niveles iniciales de educación preescolar, básica y media no es una alternativa. Para ellos, quien se forma en teología se forma para dirigir instituciones de educación superior, para liderar procesos.
- 6) En filosofía, la docencia está asociada con la producción de conocimiento filosófico sobre la educación, no necesariamente con el ejercicio de la docencia. Y en lenguas, es claro que ya no hay una intención de orientar la formación de los licenciados para que asuman el papel de docentes, sino que sus intencionalidades van más allá, a propósito de la importancia que están teniendo las lenguas en la formación de los profesionales. Por ello, los ámbitos de acción del licenciado en este campo son en la traducción, en el trabajo empresarial, en instituciones nacionales e internacionales, entre otros, y por último en la docencia.

9.3.Sobre la política educativa.

- 7) Dos tendencias se mueven en los seis programas. Por un lado, la política como objeto de regulación de los programas, por ello, se lee como una forma de ajustarse a las demandas del Ministerio de Educación para la aprobación de programas; o un nivel más crítico, no es objeto de estudio. Por otro lado, está la que asume la política como objeto de discusión dentro de las áreas de conocimiento que le son propias al Programa. En este sentido, se propone una formación orientada a que el nuevo

profesional de la educación lea, comprenda, analice, critique la política educativa, y si es el caso intervenga en ella.

- 8) La política educativa es objeto de formación en los programas de pregrado, sólo cuando se tiene explícita una intención de incidir y transformar los contextos educativos. Esto sucede con los programas de educación básica y pedagogía infantil.

9.4. Sobre la propuesta curricular de los programas cuyos componentes estén asociados a la educación y la pedagogía.

- 9) Pensar en un núcleo de formación para los licenciados en educación y pedagogía para los programas de licenciatura no es tan claro. En primer lugar, por el hermetismo existente en algunos programas donde es más difícil que entren perspectivas y miradas distintas sobre la educación y la formación de docentes (tales son los casos de filosofía y teología). Aquí, la poca o nula entrada a profesionales de otros campos distintos a las disciplinas que enmarcan estos programas, resulta ser un factor decisivo para pensar en áreas de conocimiento que puedan ser compartidas por los seis programas. En segundo lugar, porque al no existir una intención clara sobre la necesidad de formar para el ejercicio de la docencia, cualquier discusión sobre la educación y la pedagogía cabe. No sucede lo mismo con los programas que están reconociendo la necesidad de incluir en sus currículos enfoques y discusiones teóricas sobre educación y pedagogía articulados a sus problemas y enfoques de formación.
- 10) La intención de incluir temas educativos en la formación de docentes, visto desde los seis programas, requiere de analizar de manera permanente cuáles son los debates, los problemas y las tensiones que se dan en la educación, y que requieren ser discutidos por estos programas. Por lo tanto, no se trata de incluir temas generales, sino de hacer explícitos interrogantes como ¿qué es lo que un licenciado debe saber sobre educación? ¿cuáles son los debates que se van dando en ese marco? ¿Qué

movilizaciones debe generarse en los currículos a propósito de esos debates y problemas? ¿qué nuevos problemas habrá que incorporar, generales o específicos. Este es quizás uno de los retos importantes que se deben considerar al pensar en asignaturas que trabajen sobre fundamentos y problemas educativos.

9.5. Sobre los currículos de las licenciaturas.

- 11) En la lectura de las asignaturas asociadas a educación y pedagogía las enunciaciones de las mismas son diversas. Pareciera que se busca incluir asignaturas que no necesariamente están articuladas a una concepción de educación y de formación. Por ello, los programas no tienen claro, en general, cuáles son los contenidos que le son propios a las asignaturas de estos campos; pueden darse contenidos tan globales como discutir sobre problemas educativos del país o de la región; a tendencias pedagógicas universales o específicas ninguna de ellas asociadas a los objetos de estudio de las disciplinas.
- 12) Solamente en el contexto de filosofía la discusión en pedagogía se articula a la enseñanza de la disciplina, por ello, tienes establecidos referentes, métodos y enfoques que apunten al desarrollo del pensamiento y la capacidad reflexiva. Por lo tanto, la inclusión de esta asignatura, se incluye dentro del currículo como fundamento de la formación filosófica.
- 13) No es totalmente claro en los currículos, el por qué se incluyen unas u otras asignaturas sobre pedagogía y educación. Los programas solicitan servicios a otras unidades académicas (departamentos) desconociendo los contenidos que se ofrecen.

Este panorama, nos muestra rutas de aprendizaje y perspectivas para seguir pensando y discutiendo por el sentido de la formación en la Pontificia Universidad Javeriana.

10.Recomendaciones

Algunas ideas en torno a perspectivas de este trabajo para la formación de licenciados en la Universidad se refiere a:

- 1) Pensar en un núcleo de formación en educación y pedagogía para los licenciados en educación (diferenciados por campos disciplinares) no es oportuno, fundamentalmente, porque no todos los programas tienen claramente definida dentro de su intencionalidad que sus egresados sean docentes. Por lo tanto, estos núcleos de trabajo deben reflexionarse y plantearse desde los objetos y problemas que le son propios a las licenciaturas.
- 2) La Universidad y los programas deberán entrar en una discusión de si la denominación del programa es como licenciados, o si se requiere cambiar la titulación que se le da a sus egresados.
- 3) Para las Licenciaturas que tienen como eje central la formación del docente, la discusión sobre educación y pedagogía debe ser más intencionada y menos general. Para ello, los programas han de pensar en problemas relevantes que pueden ser asumidos desde la discusión de enfoques y modelos pedagógicos, como desde los debates actuales en educación.
- 4) Es necesario que la Universidad y los programas analicen la intencionalidad política y pedagógica de los programas, de modo que al comprometerse con la formación de licenciados, adquieren la responsabilidad de pensar en la educación y la docencia como ámbitos de desarrollo. Sin embargo, como las tendencias están polarizadas entre formar docentes y formar profesionales de disciplinas, se genera tensión en relación a qué tipo de licenciado se está formado, lo cual socialmente tiene implicaciones fuertes, si finalmente, muchos de estos profesionales se ubican en espacios escolarizados o no escolarizados, pero si desarrollando procesos de enseñanza.

- 5) Dado que algunos programas consideran la práctica como eje de formación, ésta debe ser pensada con mayor intencionalidad, de modo que se articulen las propuestas curriculares a los problemas y experiencias que se pueden derivar de dicha práctica.

11.Referencias

- Alliaud, Andrea. (2003). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional.* Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Appel, Michael. (1996). *El Conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Buenos Aires: Paidós. Capítulo 3: La Política cultural y los textos 61-82
- Castro, Y. (2007), *La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado,* Revista Tendencia & Retos N° 12157-175.
- De la Torre, S. (2002), Capítulo IV, Formación del profesorado y cambio, en: *Cómo innovar en los centros educativos, estudio de casos,* (pp. 78-94), Cisspraxis S.A., Barcelona, España.
- Delors, J. (2002), [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el sigloXXI, Compendio](#), *La educación encierra un tesoro,* (p.47-72), Santillana Ediciones UNESCO, Paris.
- De Tezanos, Araceli (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Prácticas Pedagógica.
- Echetia Gerardo (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea Ediciones, 2007, 130 p.
- Giroux, Henry A (1996). Placeres inquietantes: aprendiendo de la cultura popular. Barcelona, Paidós Educador, 272 p.
- Imbernón, Francisco (1994). La formación del profesorado. México. Ediciones Paidós. Papeles de Pedagogía.
- Imbernón, Francisco (2008). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Ediciones Grao.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. *Ley general de educación*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). Recuperada el 20 de diciembre de 2011 de:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

Lieberman, A. y Miller, L. Las finalidades educativas y la formación del profesorado (capítulo 1) Maxine Greene, en: *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*.(p. 17-28) Primera edición mayo del 2003, Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona, España.

Lieberman, A. y Miller, L. Hacerse pública. Las exigencias de la educación del siglo XXI (capítulo 2) Carl D. Glickman y Derrick P. Aldridge, en: *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*.(p.29-40) Primera edición mayo del 2003, Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona, España.

Lieberman, A. y Miller, L. El desarrollo profesional para la reforma escolar (capítulo 3) Judith Warren Little, en: *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*.(p.30-41) Primera edición mayo del 2003, Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona, España.

Manjarres, María Elena. (2008). discursos, reformas y políticas de la formación de docentes en la década de 1990 en Colombia. TOMO II. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES). Caracas, Venezuela.

Perrenoud, PH. (2007) Diez desafíos para los formadores de enseñantes (capítulo 8), en: *desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.(p.163-179) Cuarta edición, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L, Barcelona, España

Perrenoud, PH. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*.Editorial Graó, Barcelona, España. Recuperado el 29 de febrero de 2012
en:<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111>

Perrenoud, PH. (2001)*La formación de los docentes en el siglo XXI*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Traducción hecha por María

Eugenia Nordenflycht, Recuperado el 02 de marzo de 2012
de:http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_3_6.html.

Mejía, M. (mayo de 2006), *Cambio curricular y despedagogización en la globalización una reconfiguración crítica de la pedagogía*. Revista Docencia Nro. 28 Recuperado el 12 de noviembre de 2011 de:

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204923.pdf>

Meirieu, Philippe. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Nussbaum, M. (2010), Capítulo II. Educación para la renta, educación para la democracia. En: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*, Princeton University Press, Princeton, NJ, p.33-50.

Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2009 – 2012, (2009) Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) (2009). Bogotá. D. C. Recuperado el 2 de abril de 2012 de:

http://www.renovacionmagisterial.org/inicio/docs/2010/08/plan_territorial.pdf

Red Europea de Información en Educación - EURYDICE. *La Evaluación de la Calidad de la Formación del Profesorado Europeo*. Bruselas: 2006, p. 45. Disponible en Internet: www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002

Resolución 5443 del 30 de Junio de 2010. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). Recuperada el 3 de febrero de 2012
de:<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-238090.html>

Stake, Robert (1998). *La investigación con estudio de caso*. España: Ediciones Morata.

Tedesco, Juan Carlos y Tenti Emilio. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Instituto Internacional De Planeamiento De La Educación- IPE. Buenos Aires.

La formación de docentes en el contexto internacional, capítulo I, en: *Políticas y Sistema colombiano de Desarrollo Profesional Docente*(2009). Recuperado el 2 de abril de

2012 de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf

La Profesión Docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática. Informe I. Formación Inicial y Transición a la Vida Laboral. Educación Secundaria Inferior General. En: *Temas Clave de la Educación en Europa*, Volumen 3. Bruselas: 2002, p. 49 - 50. Disponible en Internet: www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002C

INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES. Teacher Training: The French System. Disponible en Internet: www.iufm/educacion.fr/connaitre-iufm/. Fecha de Consulta: Octubre 4 de 2009

Sylabus (Plan de Estudios) de la Licenciatura de Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, (2011), Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Sylabus de la Licenciatura de Pedagogía infantil, (2011), Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Sylabus de la Licenciatura de Teología, (2011), Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Sylabus de la Licenciatura de Ciencias religiosas, (2011), Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Sylabus de la Licenciatura de Filosofía, (2011), Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Sylabus de la Licenciatura de Lenguas modernas, (2011), Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

12.Anexos

12.1.Entrevista a María Consuelo Amaya- Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Cuál es la perspectiva de formación en educación y pedagogía que se tiene desde la licenciatura en pedagogía infantil

María Consuelo: En el comité de carrera de pedagogía infantil existe una preocupación y es que siendo la pedagogía el saber fundante de un maestro o el licenciado que sea, digamos... la estructura del plan de estudios no es coherente con eso. ¿Por qué? Porque las asignaturas y los espacios académicos, no hablemos solo de las asignaturas, son muy pobres en relación con el tema de la pedagogía y siendo la facultad de información quien ofrece asignaturas de pedagogía, entonces ofrece las que están en su catalogo. Y ofrece las asignaturas que hacen parte de los planes de estudio de las dos licenciaturas que tenemos, entonces ahí hay un vacío muy grande; esto a propósito de la reflexión que estamos haciendo en el comité para la reestructuración del programa. Ese es un primer aporte para nosotros mismos desde cómo estamos entendiendo la formación de un pedagogo y cómo se traduce eso curricularmente.

Yolanda: Si. Dijéramos eso tiene que ver con la primera pregunta que nosotros estamos haciendo y que es una pregunta mucho más macro y menos relacionada con lo pedagógico, con lo didáctico... cuál es la perspectiva o la mirada que tiene el programa respecto a la educación y desde ahí qué papel juega la formación de pedagogos infantiles.

María Consuelo: Yo tengo que hablar de dos cosas: Una es el documento curricular 2004, que nos rige todavía y otra es el espacio de discusión para la reestructuración de la licenciatura. Si vamos al documento curricular, ahí no encontramos de manera explícita cuál es la concepción de educación que tenemos. En la apuesta que estamos haciendo para la reestructuración es desde una perspectiva sociocultural, en tanto desde la educación se agencia muchos procesos sociales y culturales, elementos simbólicos. Cómo a través de la educación se están formando generaciones pero con unos saberes que se han construido social y culturalmente; y cómo no solo el papel de la educación es transmitirlos no solo hasta ese punto, sino cómo se transforma el sujeto que está siendo formado en la licenciatura. Y en ese sentido también debe tener en cuenta la formación de unos sujetos, unos maestros capaces de leer contextos, de comprender. Pensando en esta perspectiva hay que tener en cuenta los sujetos que llegan a la Universidad, que vienen de diferentes contextos, con distintas visiones de mundo y cómo la universidad aprovecha las habilidades de los estudiantes en la formación. Y estamos tratando de hacer esa apuesta desde una mirada más socio-cultural.

Yolanda: ¿Y esa propuesta sociocultural cómo se va a traducir en el currículo del programa?

Hay un punto central que se ha evidenciado para que exista coherencia en esa apuesta y es una perspectiva reflexiva en la docencia. Desde la docencia, desde las prácticas formativas estamos nosotros apuntándole a esa perspectiva reflexiva. Se trata de formar pedagogos y pedagogos reflexivos, capaces de leer las realidades de los niños, los contextos de los niños

y poder ser propositivos ante esas realidades, no basta con ser reflexivos sino también propositivos. ¿Cómo se concreta ese aprender a ser reflexivos? Se ha buscado hacer este proceso a través de distintos espacios, pero donde más se ha acentuado es en las prácticas, se está proponiendo un ejercicio de prácticas reflexivas que se apoya en toda la propuesta de Schön, de Perrenoud y de otros autores que hablan de esta perspectiva. Cómo un maestro en tanto reflexiona sobre su que hacer, sobre su propia práctica, está haciendo investigación en tanto reflexiona sobre sus propias prácticas. Estamos desarrollando unas maneras de hacer esas prácticas que le permitan al estudiante realmente desarrollar o potenciar esa capacidad reflexiva. Entonces el estudiante hace todo el ejercicio de observación, pero también de registro, de distanciamiento, que es muy importante para concretar esa mirada reflexiva, y de replantear tanto en la marcha, como en las futuras intervenciones en el aula, a propósito de esa reflexión, cómo puede cambiar el curso de ese quehacer a través de esta reflexión. Ir y volver de la práctica a la reflexión de manera permanente para poder transformar sus propias prácticas. Ahí es donde vemos que realmente se puede concretar esa apuesta sociocultural, es uno de los elementos centrales allí.

Yolanda: Y en esta perspectiva, de qué manera opera y lo que se menciona en términos de las proyecciones de transformación curricular que está desarrollando el programa. Una de las preguntas que más preocupa en este proceso es cuáles son los criterios que se tienen para indicar que el currículo de los licenciados en pedagogía infantil tiene que ver con estas asignaturas en educación que hacen referencia a procesos más educativos, fundamentos de la educación, política educativa y otras asignaturas que están relacionadas con el ámbito de

los pedagógico. Desde dónde se definen los criterios para determinar cuáles son las asignaturas pertinentes que requiere un pedagogo infantil. Cómo han hecho esa mirada en término de las asignaturas.

María Consuelo: Bueno, primero, cuando uno piensa en licenciados diferentes a la pedagogía infantil, pues está pensando en licenciados en campos disciplinares. El pedagogo, el licenciado en filosofía, en química, etc. En el caso nuestro que estamos trabajando con niños, el “objeto” no es un saber, un conocimiento, sino son sujetos. Por supuesto que el saber fundante de un licenciado es la pedagogía como sabe cualquier licenciado. De la historia de la pedagogía, bueno, etc. Es claro que los licenciados tienen que saber mucho de pedagogía, pero también tienen que saber de infancia. Y es más, ya no solo tienen que saber de infancia sino de ese nuevo concepto de educación de niños y niñas, de Educación Inicial. Hablar de infancia implica pensar unas asignaturas que le den al licenciado en pedagogía infantil unas herramientas conceptuales y metodológicas para laborar con las “infancias”, porque ahora no hablamos de una sola infancia, pues el pedagogo infantil no solo debe pensar en la infancia escolarizada, porque nosotros trabajamos con niños de cero a seis años, sino a esas otras infancias, entonces fíjense cómo de ahí se deriva la forma de hacer esos correlatos entre sujetos y objetos con los que va a trabajar un pedagogo infantil y cómo desde allí se estructura el plan de estudios. Así por ejemplo, ven materias como historia de la infancia, es fundamental que los estudiantes vean cómo ha evolucionado ese concepto y cómo en el mundo contemporáneo se concibe la infancia y de acuerdo a esa concepción de infancia o de “infancias” hay que pensar en los niños y en unas prácticas no solo pedagógicas sino también prácticas de cuidado. Eso

implica reflexionar acerca de cuáles son las asignaturas que debemos introducir en nuestro plan de estudios con el fin de formar al pedagogo con una mirada más contemporánea, una mirada no de la educación escolar sino de la Educación Inicial. Ese es el primer cambio. Que tiene que trabajar en distintos contextos y en distintas modalidades. No solo la escolar, sino la familiar, la institucional, etc.

Yolanda: Cuál es la lectura que ustedes tienen respecto a la oferta que existe en relación con esa intencionalidad actual, cuáles son los diálogos que se establecen, cómo se logra determinar que efectivamente se está dando respuesta, desde los distintos espacios académicos, a esa propuesta.

María Consuelo: La base para esta reflexión es el actual plan de estudios, el actual currículo. Vemos que si estamos pensando en los niños en distintos contextos, existe un fuerte énfasis en el Plan de estudios 2004 a pensar lo niños escolarizadamente, entonces pensamos que es importante abrirnos a espacios no escolarizados, a trabajar con madres comunitarias a trabajar con el hospital, con los niños de la cárcel. En las prácticas se evidencia mucho más cómo trabajar con niños que están en contextos distintos. Los que están institucionalizados, pero no escolarizados, los que están institucionalizados y escolarizados y lo que definitivamente no están institucionalizados. En el actual plan de estudios existe coherencia en algunos espacios académicos y lo que tratamos fue de diversificarlos aun más. En el perfil del egresado que se plantea en el 2004 dice que un pedagogo infantil se puede desempeñar en docencia en gestión y en diseño de proyectos.

Observamos que todos los espacios son en docencia, pero en gestión no teníamos prácticas, entonces por eso abrimos espacios de gestión, digamos prácticas pero en lugares escolarizados. Además se plantea en el perfil que el pedagogo infantil tiene que saber de políticas, entonces por eso están yendo al Ministerio de Educación Nacional. Pensamos que un estudiante que realiza su práctica en el Ministerio puede entrar en contacto con una de las instituciones donde se toman decisiones y se diseñan las políticas para educación inicial.

Miguel Ángel: ¿De qué manera están organizadas esas prácticas que se realizan actualmente y de qué manera se podrían mejorar?

María Consuelo: Las prácticas están organizadas en grupos. Actualmente están organizadas las prácticas a partir de asignaturas, pero ahora estamos pensando que sería mejor organizarlas a partir de problemas. Hacer ese cambio nos va a tomar un poco de tiempo. Hoy por hoy las prácticas son cortas, están atomizadas, no permiten dar continuidad en el tiempo, ver un impacto, etc. Una propuesta es verla por ciclos, para que se vea el impacto. No solo impactar las comunidades con las que trabajamos sino también la formación. Que esa formación tenga una fuerte incidencia en lo que queremos formar. Eso lo que queremos cambiar, ya estamos haciendo el pilotaje para hacerlas por ciclos, que haya un tiempo, una duración que permita ver las proyecciones a más largo y mediano plazo de esa intencionalidad formativa y por otro lado cómo queremos impactar las instituciones en donde se realizan las prácticas, qué les estamos dejando, qué les estamos aportando. Esa es una crítica que nosotros nos hemos hecho, porque es que nos valemos de las instituciones, pero no les dejamos nada. Y esa situación se tiene que transformar en los

sitios de práctica. Así estamos pensando en las dos cosas, en la formación de estudiantes, pero también en como aportamos desde las prácticas. Entonces están por ciclos ahora.

Yolanda: ¿Cuales son esos diálogos que se hacen con los docentes para que ellos comprendan la intencionalidad formativa del programa?

María Consuelo: Nos ha faltado ser más incisivos en que eso se irradie a todo el grupo de profesores. Creo que este proceso empezó como tienen que empezar como todos los procesos. Primero teníamos que fortalecernos como Comité de carrera y definir a qué le estábamos apuntando y luego lo empezamos a hacer con algo que se denomino Comité ampliado que lo hacíamos dos veces al año en Usaquén. La apuesta se trataba de la práctica reflexiva, todas estas apuestas epistemológicas, conceptuales se trataban durante dos días con los profesores de planta y de cátedra. Sin embargo estos últimos presentaban dificultades para asistir al Comité. Sin embargo iban dos o tres. Esa ha sido la estrategia fundamental. Pensamos que hay que hacerla de una manera mucho más sistemática y que haga parte de la formación de los profesores. Por eso pensamos que la segunda fase de la esa apuesta que estamos concretando en el nuevo currículo debe tratarse de la formación de todos los profesores para que empiece un proceso de sensibilización, de apropiación, de entendimiento de qué es practica reflexiva, de una apuesta socio-cultural de la educación, etc. Eso es parte de la propuesta que tiene que ir acompañado de un ejercicio de formación y reflexión permanente.

Yolanda: ¿A qué le apuntan las asignaturas relacionadas con educación, pedagogía y didáctica (Por ejemplo: Fundamentos de la educación, modelos pedagógicos, currículo y evaluación, evaluación y didáctica, etc.) en términos de la formación? ¿Por qué se

encuentran inscritas dentro del programa, cual es su intención? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades?

María Consuelo: Una fortaleza es que permite que las estudiantes tengan un contexto general. Sin embargo esto también se convierte en una debilidad, pues la reflexión desde estas asignaturas no se aterriza a la infancia, ahí es donde hemos visto un aspecto a mejorar. Aterrizar mucho más a los temas y problemas relacionados con la educación de niños y niñas menores de seis años

Yolanda: ¿Cómo evitar que se pierda el enfoque general (formación integral) en el particular (pedagogía infantil) o viceversa?

Yo les decía al principio que nuestro plan de estudios estaba un poco atomizado, entonces esas asignaturas que yo les digo que dan un contexto general no están interrelacionadas, parecen como “encriptadas”. No ha habido la oportunidad de que pensemos todos en esas especificidades de las asignaturas, pero sin encasillarnos demasiado en ellas. Cada quien valida su asignatura, su pedacito. Incluso a veces vemos que en algunas asignaturas en las que los profesores se repiten por la falta de dialogo.

Yolanda: ¿Cual es la relación del departamento con la facultad?

Hace falta mucho mas dialogo, más comunicación en términos de las intencionalidades formativas que pretenden los programas. Voy a hablar del mío. Nos hace falta abrirnos más y hablar desde allí y no solo de la utilidad de “yo pido y tú me das”. Entonces yo pienso que hay que abrirse a esas discusiones epistemológicas, desde los programas, etc. Además yo veo que los directores de unidad tienen demasiadas funciones, se les han “colgado” demasiadas cosas. No quiero decir que ese sea el único problema, pero sí creo

que eso reduce los tiempos para sentarse a discutir mas calmadamente, sin prisa, relajadamente. Los espacios de reflexión y seguimiento necesitan de más tiempo para llevarse a cabo.

Por otro lado se observa la necesidad de establecer un núcleo común en educación y en pedagogía, no lo tenemos incluso en la propia facultad donde tenemos 2 programas de pregrado y una maestría. Creo que eso ayudaría muchísimo a enriquecer el dialogo.

Yolanda: ¿Cuál debería ser el núcleo común en formación en educación y pedagogía que debería ofrecerse?

María Consuelo: Pensamos que si vamos a hablar de un núcleo común en educación debemos hablar de *la Paideia*. Antes de la modernidad cómo empieza a hablarse de educación y cómo se concibe. Todos los licenciados de la universidad deben saber de la historia de la pedagogía y de la historia de la educación. Por eso deben ofrecerse esas asignaturas y otras como, modelos pedagógicos, evaluación, etc. Teniendo este núcleo común ya se puede tornar la mirada a la especificidad de cada programa.

Yolanda: ¿Cuál es la idea de la docencia que tiene el programa de pedagogía infantil actualmente? ¿A qué le apuntaría la idea de una reestructuración de la docencia?

María Consuelo: La opción que se tiene de docencia es como muy resbalosa, no muy fácil de describir. Yo diría que estamos entre la una mirada de un maestro que administra el

conocimiento y unos intentos de ser reflexivo. Nos movemos como en esas dos aguas. Ahorita en la reestructuración estamos poniendo el acento en ese maestro reflexivo. En ese currículo 2004, porque hay muchos profesores que le han puesto mucho mas acento en lo reflexivo. Debemos pensar la docencia como un ejercicio critico-reflexivo.

Yolanda: En la formación actual, ¿cómo se ha concebido la mirada sobre la política educativa y qué se está haciendo? ¿Cuál es la idea de que el componente de las practicas con el Ministerio de Educación entre a ser parte de la formación en pedagogía infantil?

María Consuelo: En el actual programa hay una asignatura que se llama “Políticas dirigidas a la infancia”, pero le queremos cambiar el nombre y en consecuencia los contenidos. Se pretende que el maestro no se mantenga al margen de las políticas educativas y de las políticas de infancia, en el caso de la licenciatura en pedagogía infantil. Aunque los estudiantes no participan en el diseño de las políticas, lo importante es que hagan un análisis crítico de las mismas y miren cómo se reflejan en la práctica, cómo se viven esas políticas y tengan siempre una postura reflexiva. Se ha observado a través de las experiencias de los egresados que esa actitud crítica tiende a chocar con las instituciones en las que ellos se acaban de vincular y se produce o un retiro del docente o una acomodación a las políticas internas de la institución. Pienso que debemos tomar una actitud más proactiva para participar más en los debates y no solo refunfuñar acerca de las políticas.

Yolanda: ¿Qué tanto logra transformar un currículo la política educativa? ¿Cuál es la articulación entre la política educativa y la propuesta curricular del programa?

María Consuelo: Nos hemos dado cuenta que las asignaturas no resuelven. Pensar los currículos en asignaturas es muy rígido, es mejor pensarlo como un problema y es un

problema el que está planteando la educación por ciclos, que la debemos incorporar a las reflexiones, no solo en la asignatura de políticas, sino el tema de la articulación, porque es que la educación inicial, como se está llamando ahora, que está dirigida a los niños menores de seis años. Algunos de esos niños están en la educación formal que es en transición y para educación formal existe toda una reglamentación. ¿Y para los otros que no están en la educación formal? Eso nos está planteando un serio problema sobre el cual tenemos que reflexionar. Debemos pensarlo como un problema de la educación inicial en el país. Siempre se ha hablado de la articulación entre todos los ciclos, pero ahora uno es mucho más complejo y es el de la educación inicial con la educación formal que comienza en transición. Eso nos plantea problemas. No se van a resolver con una asignatura sino considerándolo un problema en el que tenemos que pensar y aprender de otros países que han avanzado al respecto. Por ejemplo en el sistema francés han logrado cosas interesantes en términos de la articulación entre la articulación inicial y la educación formal.

Yolanda: Lo cual conlleva un trabajo muy permanente con los docentes del programa...

María Consuelo: Nosotros necesitamos como maestros de la facultad de educación trabajar muy fuerte todo esto que está pasando con la educación inicial en el país, con la concepción de infancia realizar una reflexión permanente y fuerte, actualizarnos todos y saber de qué estamos hablando cuando estamos refiriéndonos a educación inicial.

Yolanda: Dos preguntas finales, la primera de ella se refiere al lugar de la didáctica

María Consuelo: En el programa la didáctica juega un papel muy importante que nos ha planteado dos asuntos grandes en que pensar, uno más difícil del otro. No pensamos que el tema deba tratarse en términos de una didáctica general sino en términos de didácticas específicas. Hay una incoherencia en el actual plan de estudios, porque solo hay una asignatura de didáctica, se llama “didáctica y evaluación” y eso no se puede asumir en general. Un pedagogo infantil tiene que tener en cuenta las distintas dimensiones de un sujeto para formarlo integralmente, pues un pedagogo infantil no forma desde los campos específicos. La pregunta es cuales deben ser las didácticas específicas para abordar las diferentes dimensiones. Nos encontramos con que algunas de las asignaturas las dan otros departamentos y estos departamentos no han pensado el tema de las didácticas. Ejemplo: Arte. Ellos tienen un programa infantil de educación artística que como que no tiene una reflexión conceptual acerca de cómo es que aprenden los niños, cómo es que se les debe enseñar. Entonces un tema muy importante, es fundamental. Digamos que donde más se ha trabajado la didáctica específica es en lenguaje. En la reestructuración los temas que tienen que ver con las dimensiones del desarrollo del niño no pueden ser unos énfasis o unas opcionales como en el actual programa. La tienen que tomar todos los licenciados, la formación del pensamiento lógico-matemático, por ejemplo. Y en eso también se habla de didáctica específica, pero no más. Por eso es muy importante la reflexión sobre esas prácticas y sobre el hecho de cómo deben agenciarse esas prácticas en esos espacios académicos en los que se abordan las dimensiones.

Yolanda: ¿Cómo vez la perspectiva de formación integral de licenciados, de quien está siendo formado, pero que más adelante va ejercer su rol como docente?

María Consuelo: Encontramos unas asignaturas que apuntan a la formación integral, son asignaturas que van más allá del campo específico de formación, que son la de filosofía, la de teología, etc. Y en la carrera en particular tenemos dos. Una sobre creatividad y la otra sobre escritura, pero sentimos que no es suficiente, que la formación integral no se da por uso espacios académicos delimitados en tiempo. La investigación acerca de cómo se lleva la formación integral a la práctica también requiere de un ejercicio de reflexión con nosotros los maestros. Es muy difícil curricularizar la formación integral. La formación integral se da cuando yo discuto con un estudiante o cuando un estudiante me dice “yo no estoy de acuerdo con usted”; como yo asumo la situación. Si lo descalifico, si lo mando a callar. Es algo que no es posible curricularizar. Las materias curricularizadas no garantizan la formación integral. Ese es un tema que hemos conversado, pero no hemos llegado a unos acuerdos, a unas decisiones, a poder determinar cómo se concreta eso en los distintos espacios... cuando un estudiante viene y me pide cita, asesoría, cuando yo doy la clase... ahí cómo está en juego la formación integral. Entonces creo que sobre eso hay que encontrar unos valores universales en relación a eso que estamos llamando formación integral. No se trata de homogenizar. La misión de la Universidad dice: ...apunta al desarrollo de todas las dimensiones del sujeto para que sea crítico, reflexivo... En términos académicos de desarrollo de pensamiento creo que le hemos puesto mucho cuidado a eso de ser crítico y reflexivo y a cómo eso responde a una de las dimensiones de la formación integral, pero en el plano ético, a veces, creo que no hacemos explícitas esas reflexiones. Cuando un estudiante miente, cuando un estudiante entra en conflicto con otro o nosotros mismos... creo que ahí también hay maneras de hacerlo explícitas que contribuyan a esa formación integral. La actitud crítica y reflexiva no funciona solo en el plano del

conocimiento sino en esa manera de ser sujeto. Cómo soy como ser humano y cómo eso de ser crítico y reflexivo pasa por ahí.

Yolanda: Muchas gracias María Consuelo por la entrevista. Lo que te voy a pedir es que nos regales la propuesta curricular actual y la propuesta de transformación porque la idea también es mirar a la luz de esos planteamientos eso que se está señalando. Entonces ya en el análisis vamos a contrastar los *Sylabus* de las asignaturas. La idea es mostrar cuál es la intencionalidad del programa y si eso se refleja en los *Sylabus*. Obviamente los *Sylabus* son solo un referente. Probablemente el programa ya de asignatura del profesor sea algo diferente, pero por lo pronto se pretende ver que es lo que propone la Universidad con relación a esto.

12.2 Entrevista a Clara González – Licenciatura en Educación Básica

NOTAS: Respuestas tomadas directamente del Documento Curricular Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y lengua Castellana (2008)

AMBITOS -PERSPECTIVA EDUCATIVA

¿Cuál es la mirada que tiene el programa sobre la formación en educación de sus estudiantes?

Construir un currículo para la formación de **Licenciados en Educación Básica**, con un énfasis en Lengua Castellana, implica adoptar una postura epistemológica y pedagógica frente a, por lo menos, dos problemas: el lenguaje, como dimensión que constituye y a la vez es constituida por los sujetos, y la lengua castellana, como factor de identidad nacional que simultáneamente homogeniza y libera saberes; que a la vez reproduce y transforma prácticas culturales. En esa medida, el énfasis no puede ser visto como una colección de

asignaturas que desarrollan disciplinariamente los conceptos relacionados con el lenguaje y con la lengua castellana, es una actitud, una postura que atraviesa todo el currículo porque aborda las múltiples y diversas articulaciones que surgen entre lenguaje y todas las otras prácticas sociales que lo usan, lo transforman y son transformadas por él –la cultura, la educación, la política, el arte, se configuran y se plasman en prácticas discursivas.

De esta manera el lenguaje ocupa un lugar preponderante cuando hablamos de cognición, de comunicación, de información y de afectación. Porque a través de él se constituyen y se reconstruyen representaciones, se ponen en juego sistemas de creencias y valoración, y creencias de significados. Sin embargo, cuando el contexto de la reflexión sobre el lenguaje es la formación de maestros, su lugar cobra aún más relieve dado el alto contenido discursivo de las prácticas educativas: las concepciones acerca de niño, de maestro, de enseñanza y de aprendizaje se toman desde el lenguaje, se reproducen o se transforman con él y a partir de él. Las representaciones sobre el saber, sobre los objetos que pueden ser conocidos y sobre las prácticas que pueden ser aprendidas, descansan y se movilizan a través del lenguaje.

Por otra parte, hablar de lengua castellana implica situarse en el contexto de la diversidad étnica y cultural de nuestro país, en los amores y desamores referentes a una lengua introducida por la fuerza, pero a la vez modelada y rearmada una y mil veces por la historia, la cultura, por las vidas cotidianas de los colombianos.

Desde esta perspectiva, formar docentes de Lengua Castellana no es equivalente a formar lingüistas o filólogos; va más allá de lo disciplinar, se ubica en el terreno de la articulación entre el saber pedagógico y la reflexión crítica sobre los saberes producidos por las ciencias del lenguaje. La formación de docentes de Lengua Castellana se concibe como la construcción permanente de un campo a saber que combina las posibilidades que tienen

maestros y estudiantes, como seres de lenguaje, con las perspectivas que ofrece una lengua vital y cambiante, como la lengua castellana, en la oralidad y en la escritura.

¿Cómo se inscribe el programa desde la perspectiva social de la educación?

A partir de 1992 la Misión y el Proyecto Educativo, en los que se define el quehacer de la Universidad, forman parte de los documentos de obligada referencia para el reconocimiento de la identidad javeriana y para la manera como la carrera de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana se inserta en las perspectivas que estos documentos institucionales señalan:

- Gracias a sus estrategias educativas, la Licenciatura llega a la mayoría de regiones colombianas, especialmente a las más apartadas, a través de sus 16 Centros Regionales, fortaleciendo su presencia en el país y permitiendo que todas las regiones tengan los aportes de la investigación, la docencia y otras acciones universitarias.
- Retoma la escuela como espacio de reflexión, transformación y creación, lo que implica que todo lo que sucede en ella se convierte objeto del currículo. En este sentido, la Licenciatura opera sobre las diferentes situaciones que se presentan ante los maestros y sobre las cuales se pone a prueba su accionar ético.

Esta construcción ética estará iluminada por los valores cristianos, no como imposición o adoctrinamiento, sino como resultado de un análisis y reflexión sobre los valores por los cuales vale la pena luchar, para que se conviertan en derroteros de la forma de ser y de pensar de los estudiantes-maestros.

- Desde esta perspectiva se comprende la importancia que la formación integral del maestro adquiere. Por ello, el currículo contempla diversas alternativas que propenden tanto por el desarrollo de las competencias comunicativas y socioafectivas (las cuales, a su vez, implican el desarrollo de lo valorativo, estético, lúdico, ético y espiritual), como por el desarrollo de las competencias cognoscitivas.

En consonancia con ello, el currículo trasciende lo puramente informativo y técnico, puesto que posibilita que el saber académico sea vinculado a la vida de los maestros a partir de la construcción de problemas pertinentes a sus ámbitos de actuación.

- El currículo refuerza el papel fundamental que la investigación desempeña en todos estos propósitos. Por ello la contempla no solamente con una preocupación metodológica, sino que la inserta como una estrategia de construcción durante todo el proceso formativo, con el fin de que sea asumida a partir de prácticas pedagógicas orientadas por un enfoque problematizador.
- La Universidad plantea como núcleo de la Comunidad Educativa la relación profesor-estudiante, y explicita las demás relaciones que forman el saber (las personas y sus entornos) como constitutivos de la misma. La carrera recurre a relaciones mediatizadas pero generadas de tal manera que posibilitan la equidad, el respeto y la exigencia, logrando además la participación de todos los estudiantes y la interacción con cada uno de ellos.
-
- En cuanto al Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, es coherente con la perspectiva señalada en la Misión, cuando afirma que la Universidad, con su presencia, debe contribuir a la solución de problemáticas tales como la inadecuación e ineficiencia de

las principales instituciones del país, y la intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad (p. 7).⁴

¿De qué manera se traduce esa perspectiva educativa en la propuesta curricular?

Como se expresó anteriormente llega a la mayoría de regiones colombianas, especialmente a las más apartadas, fortaleciendo su presencia en el país. A través de una investigación más contextual que parte de las experiencias propias de los estudiantes como docentes en ejercicio y reflexionando sobre problemas educativos en la región.

Con relación a los contenidos de las asignaturas, su desarrollo está acorde con las necesidades del contexto, políticas educativas y procesos de aprendizaje que pueden poner en práctica en su entorno, es decir, son asignaturas con un desarrollo muy significativo que vinculan la realidad.

El programa, por su modalidad a distancia, propone estrategias de aprendizaje que se caracterizan por la participación de los estudiantes en su proceso educativo de una manera problematizadora permitiéndoles intervenir socialmente y de manera directa su contexto educativo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el uso de Tecnologías de la información y comunicación que han generado nuevos escenarios a través de los cuales circula y se desarrolla la información y el conocimiento; permitiendo llegar a un alto porcentaje de estudiantes en el país.

⁴ Pontificia Universidad Javeriana, Misión y Proyecto Educativo.

Ámbito Formación Integral

¿Cómo asume la formación integral el programa?

Como el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo; por consiguiente, el currículo, el desarrollo de las actividades académicas propuestas por la carrera, el proyecto de grado y otro tipo de acciones ofrecidas por la Facultad y la Vicerrectoría del Medio Universitario adquieren una dimensión trascendental que logra dar sentido al proceso del estudiante inmerso en un contexto determinado.

¿Cómo se traduce esta propuesta en el currículo del programa y perfil del estudiante?

El currículo garantiza la interacción de sus diversos campos (contexto-sociedad; pedagogía e investigación, campo de la cultura, campo de lo pedagógico e investigativo y el campo del lenguaje) permite a profesores y estudiantes trasciendan trascender las propias disciplinas o profesiones, enriqueciendo su formación y haciéndose competentes para trabajar con personas formadas en otros campos del saber.

Por otro lado, el currículo facilita tanto a los docentes como a estudiantes el reconocimiento de la realidad del país y su vinculación a procesos que tratan de solucionar problemáticas concretas, en relación con las humanidades, la política educativa, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las políticas en educación básica, entre otras.

El plan de estudios es flexible, lo que permite su actualización y vigencia. Así mismo, le permite al estudiante una mayor autonomía. Se contempla un espacio relativamente amplio en la carrera (año y medio) para el desarrollo de espacios de reflexión investigativa lo que permite reflexionar sobre temas concretos identificados en los diferentes campos.

Con la puesta en marcha del currículo, su enfoque y perfil de egresado se espera que el estudiante:

- Logre una competencia disciplinaria y profesional en el campo de la educación como futuro licenciado; busque la excelencia académica y adquiera la capacidad de articular sus conocimientos con otras áreas del conocimiento.
- Desarrolle un hábito reflexivo, crítico e investigativo que le permita discernir sobre temas, aspectos y acciones propias del campo de la educación y pueda intervenir el contexto en el cual se desenvuelve.
- Desarrolle una capacidad crítica y reflexiva a través de los usos del lenguaje frente a la dimensión estética y lúdica del sujeto.
- Dada la modalidad a distancia de la Carrera se espera que el estudiante adquiera una mayor responsabilidad académico y social de su formación al igual que adquiera una visión ética del mundo
- La interacción- profesor-estudiante es esencial en su proceso académico y de Formación Integral.

La Formación Integral se da en el ámbito de la vida como un todo, y por lo tanto no se agota en el desarrollo del currículo y en el cumplimiento del plan de estudios correspondiente.

Ámbito Formación de Maestros

La Licenciatura asume el reto de apostarle a un currículo que responda a los problemas que, en relación con la formación de maestros, aún persisten en nuestro campo. Tal es el caso de la concepción de la pedagogía reducida a esquemas instrumentales debido a la poca comprensión de su carácter interdisciplinario, a la inexistencia de comunidades académicas pedagógicas, a la ausencia de estudios del estado del arte en este campo y al poco compromiso con el desarrollo del maestro en una más cualificada relación pedagógica con los niños y jóvenes.

El reto asumido busca responder al interés expresado en la Ley General de Educación, en la que se pretende que la formación de maestros posea los más altos niveles de preparación. Para tal fin se establece la base de la formación de maestros, centrado en el saber pedagógico. De este saber se derivan, a su vez, los núcleos del saber pedagógico⁵ los cuales aseguran una línea de *identidad profesional de los educadores* a partir de su formación, al tiempo que se garantiza la equidad en las ofertas formativas. Se le otorga también un lugar central a *la pedagogía como saber fundante del maestro y a la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico*.

De esta manera, la Licenciatura le apuesta a la formación de un profesor de educación básica crítico respecto a su entorno social, renovador del saber pedagógico e intelectual en cuanto a la disciplina que desarrolla (es decir, la lengua castellana abordada desde una perspectiva propia del lenguaje y de las humanidades), con un carácter problematizador e innovador de su quehacer docente. En general, el programa apunta a la formación de un maestro intelectual.

⁵Núcleos del saber pedagógico: educabilidad del ser humano; enseñabilidad de las disciplinas y saberes; estructura histórica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, y realidades y tendencias sociales y educativas.

En términos del perfil del egresado, se trata de una apuesta en contra de la tendencia según la cual el ser maestro es, fundamentalmente, ser cuidador y reproductor de realidades y discursos producidos por otros.

¿Cómo se traduce en la propuesta curricular del programa?

- En el desarrollo de cada uno de los syllabus y programas de cada asignatura.
- Generando espacios de discusión y reflexión abierta con los estudiantes e invitados especiales como el coloquio de humanidades y el encuentro nacional de investigación.
- En la creación de espacios de intervención desde la investigación que realizan los estudiantes para su trabajo de grado.
- Desde la práctica en espacios escolares, comunitarios, de gestión educativa e investigación (espacio por legalizarse)

Ámbito Docencia

La perspectiva teórica desde la cual se trabaja en el programa es *La problematización* pone en cuestión una concepción universalista del conocimiento y se pregunta por sus múltiples criterios de legitimación, sus múltiples formas y, en última instancia, los diversos espacios y/o esferas públicas en que se desarrolla.

Del mismo modo, la problematización pretende que los estudiantes sean capaces de superar la repetición acrítica de ideas ajenas, en la medida en que pueden prescindir de las explicaciones facilistas y los lugares comunes para tomar distancia de la propia experiencia a fin de interrogarla sobre su sentido, condiciones y fines. La problematización como modo

diferente de pensar exige tomar distancia de lo que ha sido familiar para nosotros, tratando de buscar aquellos *acontecimientos* que puedan dar la clave para comenzar a hacer preguntas.

Los discursos, los apoyos académicos, las mediaciones pedagógicas y las actividades tutoriales, entre otros, pretenden movilizar el pensamiento de los estudiantes afectando los modos de pensar y de actuar, no sólo con respecto a lo escolar sino también frente a la vida cotidiana, a través de una forma de construcción de conocimiento.

Por otro lado, los objetivos de formación de maestros de la Licenciatura están orientados hacia el desarrollo de modos de pensar y de actuar concordantes con las demandas que la escuela, el joven y la infancia de hoy exigen.

¿Cuáles son los referentes del currículo que apuntan a esta perspectiva?

- Generando espacios virtuales de discusión como los foros, seminarios, coloquios, producciones escritas, entre otros.
- Propiciando la reflexión en torno a las condiciones en las cuales se construye el saber, el conocimiento y el desarrollo de procesos de experimentación en la escuela desde la escritura, la innovación pedagógica y los diferentes usos del lenguaje, entre otros.
- Teniendo en cuenta el carácter problematizador e interdisciplinar de la propuesta, se potencia el desarrollo profesional del docente considerando las siguientes acciones:

COMUNICAR, considerando que la formación del maestro, y más particularmente del profesional de la Educación Básica con un Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana,

debe desarrollar la práctica pedagógica como un acto eminentemente comunicativo, en el que el lenguaje atraviesa todas las acciones de su vida. Esta competencia requiere de un desarrollo de habilidades y de un modo de comprenderlas, ellas son:

- ◆ La lectura que va más allá de la decodificación y se encamina hacia la comprensión crítica del significado del texto.
- ◆ La escritura como proceso en el que interviene el mundo interior del escritor así como su contexto, proceso con el cual se significan las relaciones y los saberes de la cultura.
- ◆ El uso del lenguaje de manera experimental y crítica como una forma de potenciar el pensamiento de niños y jóvenes.
- ◆ La construcción de discursos en torno a la enseñanza de la lengua con una mirada crítica frente a los diferentes enfoques teóricos, y adecuada a contextos específicos.
- ◆ La movilización de la lectura y la escritura como herramienta para potenciar la creatividad, el pensamiento y la expresión de la subjetividad en niños y jóvenes.
- ◆ El abordaje del quehacer pedagógico como una práctica comunicativa que lleve a una construcción colectiva de sentidos.
- ◆ La realización de experiencias pedagógicas que incorporen las tecnologías de la información y la comunicación.
- ◆ La incorporación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para hacer más efectiva la actuación docente.

INVESTIGAR. Uno de los propósitos de la Licenciatura es afectar los modos de pensar y de actuar del maestro frente a la dinámica escolar. Por lo tanto, se propone desarrollar y mantener una actitud de indagación, de pregunta, que conduzca al maestro al desarrollo de una actitud investigativa a través de la problematización. Para tal fin se proponen las siguientes acciones:

- ◆ Utilizar los conceptos como herramientas y vincularlos con su experiencia y vida cotidiana.
- ◆ Potenciar el pensamiento crítico para superar el sentido común.
- ◆ Elaborar y sistematizar el proyecto de investigación pedagógica.
- ◆ Monitorear el propio proceso de formación y cualificarlo a través de la escritura.
- ◆ Identificar los diferentes discursos que circulan en la escuela, es decir, acceder a la posibilidad de saber desde donde hablan los diferentes actores escolares.
- ◆ Analizar los contextos escolares para diseñar propuestas que tengan correspondencia con las necesidades de los mismos.
- ◆ Desarrollar propuestas de intervención en el aula que busquen la cualificación de los saberes.
- ◆ Promover procesos de innovación en la escuela contextualizados tanto en las dinámicas locales como en las que surgen de la globalización.

PROBLEMATIZAR. Una manera interesante de acercarse a la problematización es asumir la Licenciatura misma como construcción de un problema, en la medida en que esto conduce a la explicitación de su posición crítica y transformadora. En efecto, la disposición conjunta del énfasis en el lenguaje y las humanidades, en función de la constitución de maestros intelectuales locales,⁶ conforma una serie de nodos interconectados cuyos principios operatorios son la contingencia, la localización y la multiplicidad. Contingencia en tanto reconocimiento de la producción discursiva de la realidad social, y de la producción social del discurso. Localización en tanto reconocimiento del carácter situado

⁶ La noción de intelectual local, más que un punto de llegada, es la demarcación de un punto sobre el cual es necesario debatir. Se trata de una propuesta que aborda el objetivo explícito de formar maestros intelectuales desde el punto de vista de las relaciones entre el lenguaje, el poder y la producción de conocimiento en comunidades concretas. Cfr. VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia, "Intelectuales locales y voz subalterna", en VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia, *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas*, Bogotá, Norma, 2004, Págs. 99–108

de la producción en un contexto espacio-temporal determinado. Multiplicidad en tanto plurificación de la realidad y del discurso –su devenir realidades y discursos.

Las acciones categorizadas anteriormente tienen como horizonte de sentido la transformación de las prácticas y los modos de pensar y de intervenir de los docentes tanto en las instituciones educativas como en la configuración de experiencias de conocimiento. Se pretende en consecuencia:

- ◆ El liderazgo de los docentes en su capacidad de problematizar la institución del saber, generando movimientos de pensamiento que desnaturalicen las prácticas habitualizadas.
- ◆ La comprensión y operación del nexo entre desarrollo intelectual y desarrollo social en sus comunidades educativas.
- ◆ La participación en redes pedagógicas e investigativas que en los diferentes contextos culturales pretendan la cualificación de la educación y el intercambio de proyectos y experiencias.
- ◆ La intervención que sitúa la educación como un hecho de opinión pública y como campo de reflexión y debate en sus comunidades.
- ◆ La participación en la definición de políticas educativas (institucionales) de movimientos pedagógicos y grupos de investigación, con posibilidades de proyección regional y nacional.
- ◆ La construcción de un saber propio como saber pedagógico a través de la generación de espacios de reflexión e investigación.
- ◆ El reconocimiento de experiencias de conocimiento en espacios no escolares que permitan identificar otras lógicas a la hora de abordar los problemas.

Ámbito Pedagogía

¿Qué lugar tiene la pedagogía en la formación de docentes?

El campo de lo pedagógico e investigativo está constituido por las relaciones que se establecen entre diversos conceptos dirigidos a la construcción e intervención de los problemas del saber pedagógico.

El saber pedagógico es una práctica discursiva que se articula a partir de diversas ciencias, disciplinas, discursos y prácticas sociales, que toman como objetos de saber la enseñanza, el aprendizaje, el maestro, el estudiante y las instituciones, organizaciones y espacios sociales en los que se realiza la educación.

Asumir el concepto de saber pedagógico implica reconocer la necesidad de un sujeto de saber; este sujeto es el maestro, quien es el soporte social de ese saber. En este sentido la Licenciatura se plantea como un dispositivo de formación de un maestro productor de saber pedagógico, saber que le da identidad como profesional de la educación. Por ello, el esfuerzo del campo pedagógico e investigativo está dirigido a proporcionarles a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan aportar, como intelectuales de la educación, a la descripción, análisis, interpretación e intervención de los discursos y las prácticas pedagógicas en el nivel de la Educación Básica.

¿Cómo se traduce esta perspectiva en las orientaciones curriculares del programa?

En el Plan de Estudios del Programa, **el campo de lo pedagógico e investigativo** selecciona conceptos provenientes de disciplinas, saberes y campos de estudio como: la

filosofía, el derecho, la epistemología, la política, el lenguaje, la comunicación, la didáctica, la estética y la lúdica, entre otros.

Los conceptos se organizan en asignaturas, tenido en cuenta su aporte a:

1) La comprensión del **sentido de lo pedagógico**: Se exploran las intencionalidades, justificaciones, motivaciones y razón de ser de los discursos pedagógicos. Asignaturas: Filosofía de la educación, Ética y Educación, Educación y constitución.

2) El estudio de las **prácticas pedagógicas**: Se abordan las estrategias, mecanismos, procedimientos y modelos pedagógicos que regulan las posiciones y disposiciones de los sujetos en las instituciones educativas, las formas de enseñanza de los saberes, los procesos de comunicación e interacción, y los modos de subjetivación, entre otros. Asignaturas: Pedagogías Contemporáneas, Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Pedagogía de la Comunicación, Pedagogía para la Democracia, Pedagogía del Cuerpo, Formación del Pensamiento, Juego y Lúdica, Indicadores de Logro, Pedagogía y TIC, y Enfoques Didácticos.

3) La propuesta y desarrollo de **proyectos de investigación**: se seleccionan los conceptos destinados a la descripción, análisis e intervención de problemáticas educativas. Seminarios de Investigación: Problematización, Pedagogía y lenguaje, Documentación, Intervención y Socialización.

¿Qué tipo de enfoques pedagógicos privilegia el programa en la formación de sus estudiantes?⁷El modelo pedagógico se concibe como un dispositivo⁷ que organiza, reúne, distribuye y dispone un conjunto de elementos constitutivos de las experiencias de formación de maestros en el Programa. El modelo pedagógico sirve de guía de pensamiento, propone un lenguaje para acceder a la realidad del Programa y permite visualizar las relaciones entre los maestros, los alumnos y el saber en el contexto institucional, social y cultural.

A este dispositivo se le ha denominado **PROBLEMATIZACIÓN**, concepto que alude a la construcción de problemas y da cuenta del carácter crítico y transformador del Programa. En términos del perfil del egresado, se trata de una apuesta en contra de la tendencia según la cual el ser maestro es, fundamentalmente, ser cuidador y reproductor de realidades y discursos producidos por otros. La problematización pone en cuestión una concepción universalista del conocimiento y se pregunta por los múltiples criterios de legitimación del conocimiento, múltiples formas de conocimiento y, en última instancia, múltiples espacios y / o esferas públicas.

La problematización pretende que los estudiantes sean capaces de superar la repetición acrítica de ideas ajenas en la medida en que prescinden de las explicaciones facilistas y los lugares comunes, para tomar distancia de la propia experiencia a fin de interrogarla sobre su sentido, condiciones y fines. La problematización como modo diferente de pensar exige tomar distancia de lo que ha sido familiar para nosotros, tratando de buscar aquellos *acontecimientos* que puedan dar la clave para comenzar a hacer preguntas.

⁷ “¿Qué es un dispositivo? (...) es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneo. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el sujeto, el objeto y el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan (...) Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores” (DELEUZE, Guilles. “¿Qué es un dispositivo” En: Michel Foucault. Filósofo. Gedisa, 1990

Los discursos, los apoyos académicos, las mediaciones pedagógicas y las actividades tutoriales, entre otros, pretenden movilizar el pensamiento de los estudiantes afectando los modos de pensar y de actuar no solo con respecto a lo escolar sino también frente a la vida cotidiana, a través de una forma de construcción de conocimiento.

La Pedagogía crítica ocupa también un lugar especial en el desarrollo de la carrera por cuanto promueve en los estudiantes una actitud crítica frente a las teorías, creencias, modelos, paradigmas que circulan y se generan. Se apunta a lograr que los estudiantes tengan una [conciencia crítica](#).

¿Cuáles son los acuerdos que ha establecido el programa con su equipo de docentes frente a la formación pedagógica?

En las Guías de orientación y de trabajo (Falta completar.....)

¿Cómo articulan la pedagogía con otros ámbitos: didáctica, evaluación y política educativa?

Las unidades de organización del currículo se caracterizan por el carácter problematizador e integrador del mismo; se concretan en el plan de estudios en asignaturas trabajadas como conceptos -como problemas- provenientes de diferentes saberes para ser integradas a la pedagogía. El plan de estudios se visualiza en asignaturas ordenadas por campos.

La distribución de asignaturas por campos obedece a la distinción de saberes conceptuales referentes a sistemas de relaciones sociales diferentes. Tales campos no se definen por su homogeneidad sino por las prácticas, los discursos y las problemáticas que los caracterizan.

Se entiende el campo como el espacio en el que se establecen diferentes tipos de relaciones (yuxtaposición, complementariedad, convergencia, divergencia, entre otros) entre conceptos procedentes de diversas prácticas discursivas, campos de saber y disciplinas, que posibilitan la construcción e intervención de los problemas que le atañen a lo educativo.

En el currículo de la Licenciatura encontramos cuatro campos que apuntan a abordar el lenguaje y las humanidades desde perspectivas diferentes. Esto implica que no hay asignaturas específicas de humanidades o de lenguaje sino que estos dos elementos atraviesan el currículo. Esto es, el lenguaje se aborda desde su papel en lo social, en lo pedagógico e investigativo, en la cultura y en las disciplinas que se ocupan de él. Lo mismo sucede con las humanidades.

La educación como práctica cultural

Reconocer las instituciones educativas como escenarios en permanente transformación, dinámicos, cambiantes, que se expresan a partir de sus comprensiones de mundo, de sus propias lecturas de la realidad y de su sistema de representaciones, prácticas y valores, es posibilitar la comprensión de la educación desde una perspectiva cultural.

La práctica cultural se entendería como diálogo entre lo local, lo rural, lo regional y lo urbano con el saber académico donde el otro no se descalifica sino que actúa resignificando la cultura, lo académico y lo local.

Contexto y sociedad

Entendida la educación como una práctica sociocultural, cobra importancia el papel del maestro como actor político y gestor cultural que reconoce el papel del contexto dentro de los procesos educativos. Es a partir de esta mirada como se piensa la institución educativa como proyecto cultural y desde allí se generan múltiples posibilidades de interacción con las comunidades locales. Esta comprensión del contexto implica la confluencia de múltiples disciplinas cuyo interés está centrado en problematizar, comprender e intervenir los modos de organización y de funcionamiento de los diferentes ámbitos de actuación de los sujetos. En este campo se reconoce también que los procesos formativos están permeados por diversos condicionantes, y por lo tanto la escuela no puede ser ajena a ellos.

El campo aporta a la formación de sujetos-maestros capaces de abordar problemas desde una perspectiva interdisciplinaria, en la medida en que las herramientas conceptuales propias de cada asignatura le permiten al estudiante el establecimiento de vínculos entre lo social y lo educativo. En este sentido, el maestro que se busca formar es un sujeto crítico de su entorno social.

Este campo tiene dos propósitos fundamentales: el primero está referido al aporte de elementos de análisis, comprensivos del contexto social, que permiten al estudiante asumir una postura crítica frente a su papel como maestro a través de asignaturas como Educación Básica o Institución y Política Educativa. El segundo se orienta a proporcionar un discurso propio de la formación del estudiante de tal manera que pueda establecer un vínculo con el contexto social; está constituido por asignaturas como Contexto Institucional, Fe y Sociedad, y Sociedad, Ambiente y Educación.

Campo del Lenguaje

Se configura como el espacio en el cual se cruzan los saberes, conceptos y disciplinas que las ciencias del lenguaje han ido estableciendo, y en el cual se construyen diversas miradas acerca de la relación pedagogía-lenguaje.

Esta relación se plantea desde una o varias tensiones: ¿las ciencias del lenguaje pueden aportar los conceptos y saberes que un maestro de lengua requiere para construir espacios de reflexión crítica sobre su quehacer? ¿El saber pedagógico puede suplir la formación sistemática en el área del lenguaje que requiere un maestro de lengua? Se trata, pues, de moverse permanentemente en el marco que define la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, tensión muy fuerte en el campo del lenguaje porque los polos que la conforman apuntan a propósitos y objetos muy diferentes. De modo que la principal finalidad de este campo es hacer visible esta tensión para los docentes y estudiantes y estimular la creación de vías diferentes para poner a la par el saber pedagógico y el saber sobre el lenguaje, a través de la investigación, la práctica de la escritura y el rastreo de imaginarios y representaciones sobre la lengua y la enseñanza en las prácticas educativas.

Este campo está organizado desde los diferentes tipos de relaciones que pueden establecerse entre el sujeto y el lenguaje:

- *El estudiante como productor de lenguaje:* Aquí se abordan la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas que cada estudiante debe cualificar.
- *El estudiante como maestro de lenguaje en formación:* Aquí tiene su lugar la reflexión sobre la adquisición del lenguaje, la construcción de la lengua escrita y las prácticas de enseñanza de la lengua.

- *El estudiante como conocedor del lenguaje:* Se trata aquí de abordar, discutir y poner en práctica los principales desarrollos teóricos frente al lenguaje: La pragmática, la lingüística, el análisis del discurso, la semiótica.
- *El estudiante como experimentador del goce estético:* Se ubica aquí el arte literario como fuente de descubrimiento, como creación, como lugar de la pregunta del hombre por el sentido de vivir.

Lo pedagógico investigativo

El campo de lo pedagógico e investigativo está constituido por las relaciones que se establecen entre diversos conceptos dirigidos a la construcción e intervención de los problemas del saber pedagógico.

Ámbito Política educativa

¿Cómo se inserta la política educativa en el proceso de formación de los Licenciados del programa?

Se inserta en cada uno de los espacios curriculares porque se parte de un currículo que concreta intenciones educativas y de la sociedad en un momento histórico determinado.

¿Cómo incide en las transformaciones del currículo?

En cada uno de los programas de las asignaturas, en el desarrollo de líneas de investigación pertinentes a un contexto social y político determinado; en la intervención y ajuste

curricular sobre todo en el plan de estudios, las cuales deben reflejar una posición política propia del enfoque de la carrera e Institucional.

12.3. Entrevista a Bernardo Recaman – Licenciatura de Educación básica a distancia.

Miguel Ángel: ¿Cuál es la intencionalidad o el objeto de la formación en educación y pedagogía de la licenciatura en educación básica?

Bernardo: Bueno tu sabes que la licenciatura que yo coordino, es una licenciatura a distancia con una larga tradición y a mutado mucho; lo que tenemos ahora es el resultado de tres, o cuatro o cinco mutaciones a lo largo del tiempo. ¿De cuántos años? No sé, porque esto comenzó como un programa pionero por allá por los años 80. Pero como un programa de formación de docentes, de profesionalización de docentes, arrancó para darles título y formación a distancia, al docente que ya estaban ejerciendo. Entiendo que esto comenzó por radio, por televisión y por correspondencia, un programa muy grande que desarrollo la Universidad abierta y a distancia. Uno de los pioneros de esto, entre otras cosas, fue nuestro rector Joaquín Sánchez que era en esa época decano de comunicaciones entiendo, arrancó eso hace muchos, muchos años. Porque hasta los años 80 en Colombia, los docentes a lo largo de todo el país eran docentes, pero solo en la práctica. No tenían la formación. Entonces se dio la necesidad de formarlos; pero los formaban en el ejercicio de su práctica, de su oficio. De aquí el programa fue creciendo y se organizó, se abrió la Universidad abierta y a distancia, tuvo muchos estudiantes y se formó una cantidad enorme de docentes, con una variedad de modalidades. Por correspondencia llegaba el sobre, por ADPOSTAL en esa época, con las tareas y se hacían reuniones y demás. Como eran docentes que estaban ejerciendo, de lo que se trataba era de enriquecer su práctica, formarlos en las disciplinas, en la práctica pedagógica, en las distintas carencias que pudieran tener en su trabajo. Tan magnífico y bueno que fue imitado. No podemos hablar de competencia porque en educación todos construimos. Pero salieron muchos programas similares haciendo lo mismo y entre otras cosas porque la legislación lo facilitó y permitió que los docentes adquirieran su título más fácil. La Universidad Javeriana lo hacía bastante riguroso, pero esta legislación les permitió que fuera más fácil y los docentes optaron por el

facilismo y conseguir el título. En Colombia por todo el país hay docentes que ya están empezando a retirarse, pero que orgullosos sustentan su título de la Universidad Javeriana que los formó como docentes, sin tener que venir acá. La Universidad en eso fue pionera en la formación a distancia cuando no existía ninguna de las tecnologías que tenemos ahora. Era a punta de correo real y de visitas; nuestros docentes algunos todavía están acá y se montaban en buses, chalupas y en lo que fuera y juntaban un grupo de gente.

Hacia el año 2000 sufrió otra de las mutaciones la carrera. Siguió siendo a distancia, se cambió el programa, se tuvo que atender a la legislación vigente de ese momento, se creó la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, que esa es la que existe actualmente, sigue siendo a distancia, sigue funcionando con estudiantes de todo el país. Había unos centros regionales que tenía la Universidad Javeriana en los sitios principales, donde se atendía a los estudiantes tanto en la parte de gestión administrativa como en las partes académicas. Pero los números de esa licenciatura han venido bajando por muchas razones, porque casi todos los docentes, por lo menos en el sector público, ya tienen un título. Bueno o malo, pero título. Ya ingresar a la carrera, a la profesión de los docentes en el sector público sin título, es muy difícil, antes con un dedazo del alcalde se podía ingresar fácil, pero hoy en día no. Está mejor organizado, hay que entrar con un título. Entonces hay muchas instituciones que dan esos títulos y muchas universidades muy buenas.

Miguel Ángel: ¿Qué diferencia la formación de la Universidad Javeriana de las otras Universidades?

Bernardo: Pues no todas las universidades son buenas, hay grupos pequeños de Universidades muy buenas. En educación si hay muchas, pero las tradicionales, como la Pedagógica, que siguen siendo formadora de formadores por excelencia, la Universidad Nacional que ya no tiene Facultad de Educación, pero de allí salen muchos profesores de otras licenciaturas.

Fíjate que en Colombia la formación de los profesores de primaria, durante mucho tiempo fue una responsabilidad de las *normales* y en Colombia había muchas, que en su origen la mayoría son religiosas, generalmente de monjas y de colegios femeninos. La mayoría de nuestros profesores de primaria durante mucho tiempo eran normalistas, salían de colegios

y pasaban a enseñar. Entonces la legislación cambio y todo empieza a cambiar porque primero el número de normales se está reduciendo, segundo porque no es automático que si es de *la normal* sea docente. Entonces las *normales* ya no son suficientes para formar todos los profesores de la educación básica primaria y se definió que esta educación va es hasta noveno, entonces se extendió esos tres años. La pregunta es si esos personajes que trabajan acá van a enseñar en esos años tan importantes, ¿quién los forma?, ¿cómo se forman? Es una pregunta muy importante. ¿Cómo los formamos? Desde una disciplina y después el componente educativo o arrancamos desde una facultad de educación y los formamos después en la disciplina. Ahora están pasando las dos cosas, en esta Universidad tenemos por ejemplo seis licenciaturas: filosofía, ciencias religiosas, educación básica, pedagogía infantil, lenguas y teología. De estas seis hay dos a distancia. Pero hay otras carreras que nos son licenciaturas, pero que a la hora de la verdad, muchos de sus egresados terminan como profesores, por ejemplo biología, historia, matemáticas; inclusive algunos químicos que salen de aquí y a ellos algo de pedagogía les ofrecen pero no es mucho, solamente por si optan por esa carrera. En el caso de los matemáticos hay una parte que terminan en la docencia y siempre en la escuela media o en la universidad, pero como se forman como matemáticos su formación como pedagogos es poca, ya que nosotros no tenemos ninguna relación con ellos. Hasta ahora estamos empezando a establecer relaciones con ellos porque en esta facultad estamos pensando en algunas licenciaturas en educación básica con otros énfasis (matemáticas, ciencias, artes), en las que nos gustaría acercarnos a esas facultades y departamentos. Yo he estado en conversaciones con ellos, ya que esta no puede seguir siendo una facultad aislada, cuando es la facultad que podría ser la más interdisciplinar de todas y hay una voluntad del Rector y de las directivas de la Universidad por esa tendencia universal de que nos volvamos mas interdisciplinarios, y ninguna facultad tendría esa facilidad y esa obligación de ser interdisciplinar como esta, pero aún estamos muy encerrados.

Miguel Ángel: ¿Qué importancia se le da a ese componente pedagógico en la formación de la licenciatura en educación básica?

Bernardo: Pues para nosotros es lo más importante, porque es que estamos formando docentes que van a ser docentes en la edad crítica. Ahí tienen que saber enseñar, tú sabes

que no basta saber alemán y tu formación como profesor se desarrolla en la práctica y te tocó aprender los saberes de cómo se enseñar, además enseñar alemán no es lo mismo que enseñar matemáticas y tampoco es lo mismo enseñar matemáticas que música y depende totalmente del nivel al que se esté enseñando; entonces para nosotros en la educación básica si hay unos saberes muy importantes y que no se adquieren automáticamente y más ahora que pasan tantas cosas; que las tecnologías nos están bombardeando y pues obviamente, sí hay una disciplina que hay que aprender, que hay que estudiar, que hay que pensar y sobre la que hay que reflexionar. Esto se aplica para todos los niveles, no solo para el universitario, pero seguramente un mal profesor en primaria hace mucho más daño que un mal profesor en la Universidad, en primaria hacen un daño para toda la vida y eso puede resultar en que el estudiante se bloquee para siempre, pero en la universidad solamente para un semestre.

Miguel Ángel: En términos del plan de estudios ¿cómo se traduce esa importancia del componente pedagógico?

Bernardo: En el caso de la licenciatura, lo pedagógico prima inclusive un poco más que lo disciplinar, eso tampoco puede suceder. Hablando con los estudiantes que están por graduarse en Educación Básica con énfasis en lenguas y que ya están ejerciendo como profesores de primaria en diferentes áreas como matemáticas, ciencias, artes, inclusive educación física. En Colombia aún se enseña en todas las áreas en primaria, el profesor se convierte en profesor de aula. Tienen unas herramientas pedagógicas muy buenas, pero en las disciplinas distintas a las de su lenguaje están prácticamente en ceros; que algo pueden compensar con su formación en lenguas sí, pero ahí queda un vacío muy preocupante, que nos toca a nosotros reflexionarlo y que por ejemplo lo disciplinar no se puede descuidar. Yo puedo ser un magnífico profesor de alemán, pero eso no me hace un magnífico profesor de matemáticas, entonces a estos profesores de la educación básica nos toca asegurarles que sí incluya una formación básica en todas las áreas.

Miguel Ángel: ¿A qué le apunta ese perfil del egresado exactamente?, ustedes cuando forman a los educandos tienen clara una visión de ¿A dónde va a llegar él cuando termine la carrera? Y ¿qué tendría ese perfil?

Bernardo: Ese perfil está planteado en el programa nuestro tal como se planteó, ese es el perfil que quienes crearon este programa lo plantearon y yo me atengo a ese porque ese es; pero mirando hacia el futuro eso nos toca repensarlo y lo estamos haciendo ahora, estamos mirando cómo vamos a reformar esa licenciatura, porque los tiempos nos obligan a cambiarlo con reformas muy importantes, entre otras cosas porque los estudiantes que tenemos ahora son distintos de los que teníamos hace 5 años. Estos estudiantes ya no son adultos, son jóvenes, no están ejerciendo la profesión y nos toca replantearlo totalmente. Inclusive la modalidad a distancia, porque estos estudiantes tan jóvenes que no están inmersos en un mundo académico, como un colegio, formarlos a distancia aislados en sus casas, separados el uno del otro, sin el contacto ni con nosotros ni con la Universidad, ni con una institución educativa, pues no es lo mismo, como lo teníamos anteriormente planteado. Las carreras a distancia están mandadas a recoger porque la distancia tiene otro concepto en donde se pueda realizar asistencias a través de lo virtual, pero conservando un espacio presencial; porque sobre todo en la educación hay una parte que necesita la presencia.

Miguel Ángel: Hay una parte muy importante que usted menciona que es la reestructuración o el ajuste que habría que hacerle a ese perfil, concretamente ¿hacia dónde se dirigiría ese perfil?

Bernardo: Eso es un ajuste que nos lo imponen las circunstancias, el hecho que nuestros estudiantes ya son más jóvenes. En la mayoría de los casos empiezan a llegar estudiantes casi recién salidos del colegio y nos toca trabajar para recibir a los estudiantes lo más pronto posible con estos ajustes, porque sino apuntamos a eso, pasa lo inevitable. Y además siguen siendo en su mayoría mujeres y si no los captamos en el momento de salir del colegio después los vamos a recibir cinco años más tarde, pero ya con dos hijos o ya laborando. Los estudiantes del futuro tendrán que ser estudiantes donde su prioridad sea educarse o formarse. En estos momentos la licenciatura es la tercera prioridad de nuestros estudiantes. Primero está su trabajo, porque aún existe el imaginario que la educación a distancia se puede hacer en el tiempo libre, y pues nosotros se lo facilitamos porque tenemos las tutorías por las noches y los sábados dedicándole unas pocas horas a la semana.

Y eso es mentira. Un docente no se forma así; la formación docente no puede ser distinta a la de un médico y la gran mayoría no acepta un profesor que se formó solo los sábados.

Miguel Ángel: Usted ya ha mencionado algunas de las debilidades del programa y también algunas de las fortalezas, qué más podríamos tocar sobre ese tema.

Bernardo: Una cosa que es definitiva, es que nuestra carrera y la carrera nueva que diseñemos tiene que estar en diálogo con el resto de la universidad; estos estudiantes tienen que aprovechar toda la riqueza que tenemos acá, facultades de ciencias, de arte, de economía, de ingeniería, y tenemos que entrar en contacto. Una de las cosas que la Universidad les aporta a los estudiantes, es el capital social y ese capital social es la interacción no solo con otras personas, sino con otros saberes, con otros estratos, con otras ideologías. Entonces necesitamos aprovechar eso, por eso ya estoy en conversaciones con los decanos de las facultades de ciencias, de arte y demás. Porque queremos establecer posibilidades de que compartamos, ya que nosotros tenemos cosas que podemos ofrecerles a ellos, teniendo en cuenta que muchos de sus egresados van a ser docentes. Tenemos diferentes saberes que podemos compartir y quiero acercarme a ellos para decirles: “yo tengo esto para ofrecerles y a cambio ustedes pueden ofrecerme estas otras cosas”. Estas son unas unidades económicas que tienen que sostenerse, pero entonces hay que empezar a hacer trueques.

Miguel Ángel: En ese orden de ideas ¿Cuál sería el aporte del departamento de formación? ¿En qué podría colaborarles en el núcleo básico de formación pedagógica?

Bernardo: Pues tener un núcleo básico muy sólido, muy sustentado y por eso yo le doy mucha importancia a la maestría, porque es en la maestría, no en los pregrados donde se investiga. Esas preguntas que tú te estás haciendo salen de una maestría, salen de unos años de reflexión de estar metido en el oficio. El pregrado no es lugar para investigar, es el lugar para comenzar a indagar un poco, para formarse inicialmente; entonces no se forman los investigadores sino posteriormente en la maestría. En los últimos años los estudiantes más adelantados de estos pregrados pueden comenzar a hacer esas preguntas fundamentales y comenzar a reflexionar como investigadores, pero los investigadores se forman en las maestrías y los doctorados, entonces esta facultad cuenta con unas maestrías sustentadas en

investigaciones muy buenas y se apunta a tener un doctorado, porque necesitamos que este pregrado cuente con una maestría dedicada a la investigación, no simplemente impartiendo cursos que es algo que puede hacer el SENA; pero debe ser una misión de la Universidad la investigación y de esta forma la facultad de educación debe tener un grupo de profesores investigando y dedicando buena parte de su tiempo a investigar; y esa investigación que se vea reflejada y que alimente lo que se hace en los pregrados.

Miguel Ángel: Actualmente el programa tiene la colaboración del departamento para ese núcleo básico, es decir para las materias que están dentro de su programa.

Bernardo: Claro, todos los profesores pertenecen al departamento de formación.

Miguel Ángel: Concretamente ¿Qué asignaturas se tendrían en cuenta dentro de la reforma al programa de licenciatura en educación básica?

Bernardo: Todas las materias de pedagogías, las de historia de la pedagogía, etc. Y todo lo que compete a la disciplina de lo que es educación, la reflexión sobre ese proceso que es muy complejo. Aquí existe un imaginario que cualquiera puede ser profesor y no es cierto, la prueba está en que existen buenos y malos profesores y lo que los diferencia es la parte pedagógica.

Miguel Ángel: Me interesaría saber ¿Qué lugar ocupa y que énfasis hacen ustedes en la didáctica dentro del programa?

Bernardo: En la carrera, como la tenemos hasta ahora, la práctica no ha sido un elemento importante, los estudiantes hacen una reflexión sobre lo que están haciendo, pero nosotros nos fuimos más por el lado de fortalecer el espíritu investigador y por eso criticaban el programa actual, ya que existían muchos créditos para formarlos como maestros investigadores. Ese es un ejercicio que ahora que no tienen, la práctica. Nos toca replantearlo porque tiene que primar la práctica antes que la investigación. Estos son docentes que van a ser docentes. Ahora un docente tiene que tener espíritu investigador porque tiene que tener espíritu de cuestionarse lo que está haciendo y tener las herramientas claras para responder a esos interrogantes que se ha planteado; y eso es lo que hace un investigador. Un docente tiene que ser innovador, entonces no podemos descuidar su

formación como investigadores, pero esa no puede ser la prioridad. La prioridad no puede ser que saquen una tesis de grado estupenda sino que lleguen a ser muy buenos docentes y de esta forma vamos a fortalecer la práctica y en las carreras nuevas que estamos pensando el componente de la práctica va a ser muy importante. A mí me gustaría una práctica en un colegio que le aporte mucho y que con una formación básica muy buena también le aporte al colegio.

Miguel Ángel: ¿De qué manera le aportaría este programa a la formación integral?

Bernardo: Esta facultad, esta licenciatura es la que tiene que darles ejemplo a todas de formarlo integralmente, porque a su vez nuestros docentes van a formar integralmente. De esta forma nos toca vivir del ejemplo, dar ejemplo. Nosotros lo formadores de formadores tenemos que asegurarnos de que estamos formando, no en una disciplina, sino que estamos primero formando personas en todo el sentido de la palabra. Queremos por eso, que la formación no sea solo académica, debe ser un maestro riguroso, exigente y muy bien preparado en valores, en ética, en relaciones interpersonales y demás.

Miguel Ángel: Desde esa perspectiva ¿cómo se supera la limitante del tiempo-espacio?, ya que es un programa a distancia que no facilita la interacción entre las personas.

Bernardo: Eso lo estamos repensado porque no se nos facilita por el diseño específico del programa, por eso tenemos muchas dudas de que nuestras nuevas carreras vayan a tener la misma modalidad. Las propuestas y lo que hemos hablado con el Vicerrector es que hay que plantear cosas nuevas, no puede quedarse en lo que había y también pensar, si lo que hay puede seguir para adelante tal como está. Yo en particular, creo que hay que hacerle una reforma muy importante porque cambiaron los tiempos, cambió el entorno y no podemos seguir haciendo lo mismo.

Miguel Ángel: ¿Implicaría eso de alguna manera volver esa licenciatura presencial?

Bernardo: Esa es una posibilidad, pero tal como está, fue pensada para que sea a distancia y mutarla para volverla presencial de golpe no es recomendable, ya que ésta fue pensada para ser a distancia y para otra población. La demanda para esta carrera está muy reducida tal como está, nosotros estábamos recibiendo un número de estudiantes alto, pero ahora la

demanda está entre 40 y no todos esos 40 son candidatos idóneos, no tienen la vocación definida, es como una alternativa entre muchas y de ahí resulta que tenemos mucha deserción.

Miguel Ángel: Interesante esa parte del perfil de ingreso.

Bernardo: Esa es una de las cosas que nos hace pensar en hacer una nueva carrera y le pregunto a los estudiantes ¿Ustedes porque optaron por la opción lenguaje y humanidades? Y la respuesta era: “Como era la única que ofrecían...” Ellos escogen lo que hay, pero probablemente querían otra opción.

Miguel Ángel: ¿Eso sería resultado de la elección basada solamente en la parte económica? O ¿En la facilidad de tener una carrera a distancia?

Bernardo: Esta la parte económica, porque es una carrera bastante económica y el hecho de que el imaginario de la distancia da la opción de poderlo hacer con más facilidad durante el tiempo libre. Ese tiempo libre en nuestros estudiantes es el que deja su trabajo, su familia y no es mayor a 6 ó 7 horas en la semana, y de esta forma es muy difícil que se forme un docente. Si ya es docente bastaría, pero por lo menos me aseguro de mejorarlo, pero los docentes del futuro no pueden ser preparados solo los sábados.

Miguel Ángel: Entonces existe una tendencia a entrar basados en la parte económica, haciendo una relación costo-beneficio, con el beneficio grande que está de por medio el capital simbólico de la Javeriana, ya que es un título que pesa bastante. De pronto ¿podría tener una tendencia este programa a cambiar hacia un programa virtual?

Bernardo: Ya mutó, ya es virtual y decidimos llamarlo a distancia, pero es virtual. Todavía mandamos módulo y tenemos unos módulos impresos, pero ya se está volviendo virtual porque se nos está imponiendo la virtualidad. Es otra de las mutaciones, son cosas que nos caen por el contexto y no que nosotros buscamos. Eso es lo que no queremos que nos pase. Esta licenciatura se está montando virtualmente porque el entorno nos está obligando a cambiar, queremos nosotros anticiparnos a la próxima mutación y que cuando venga ya estemos listos con lo nuevo.

Miguel Ángel: Desde ese punto de vista tecnológico de las TIC, ¿qué obstáculos se han presentado?

Bernardo: Muchos, primero es que como llegan hasta ahora y cambian tan rápidamente, además nos toca ir aprendiendo en el camino porque hay que reflexionar sobre este tema en las maestrías, porque hay una línea de las TIC que está pensando en eso. La Universidad también debe reflexionar sobre eso y tiene que ser en la facultad de educación, porque los tiempos nos obligan y la Universidad es una universidad congestionada, y la universidad tiene que reflexionar si un Doctor que se hace en un salón de clase, es realmente significativo y no podría hacerse virtual. Yo me doy cuenta que todavía muchos profesores de matemáticas, porque son los que más conozco, pero no solo los de matemáticas, reúnen a 40 estudiantes en un salón de clase a hacer una cosa que podría ser virtual, que es pasar unas diapositivas en PowerPoint. Hacer todo eso en clase, sabiendo que se podría hacer virtual y no presencial. Así tenemos la seguridad que lo que sea presencial sea una experiencia de aprendizaje significativo; por ejemplo si yo vengo de la 170 y llego a escuchar dos presentaciones de PowerPoint que lee el profesor, de golpe alguien dice: “pero eso se puede hacer a través de los medios virtuales que hoy en día tenemos...” Hay cosas que si vamos a traer a los estudiantes que sea significativo es decir que allá la exposición del profesor, pero también...

Miguel Ángel: ¿Ya existe un espacio de aula virtual?

Bernardo: Si. *El Blackboard* es muy bueno, pero no supe todas las cosas. Reemplaza algunas, pero cosas como la exposición del maestro no podría ser virtual. Una de las cosas que queremos hacer es ofrecer la doble titulación, ofreciendo un núcleo básico muy bueno en donde el estudiante quede muy sólido en todas las áreas, sin necesidad de que cuando inicie sepa que énfasis quiere hacer, puede tener claro el hecho de querer ser docente, pero todavía no saber en qué área, y más adelante pueda escoger cual área quiere.

12.4. Entrevista a Alberto Múnera – Licenciatura en Teología

Yolanda: Estamos haciendo unas preguntas sobre la perspectiva de formación, queremos saber el lugar que ocupan las asignaturas, hacia dónde se orientan, cuál debería ser la orientación etc.; con la idea de que cuando hagamos el análisis descifremos cuál es la especificidad de cada programa, de sus necesidades en términos de los dos campos y lo que sería común también en términos de la pregunta: ¿Cómo estamos formando licenciados? Porque de alguna manera ellos van a estar trabajando como docentes en distintos escenarios educativos, ya sea en los niveles iniciales o en las universidades. Y un segundo momento donde podamos reunirnos con todos los directores de los programas, mostrar el panorama de lo que encontramos y poder generar una discusión a modo de conversatorio que permita decir, si hay similitudes o no y permita determinar qué se requiere para los licenciados de la Universidad Javeriana. Esa es la perspectiva Padre.

Padre Múnera: Antes de responder, les cuento que yo fui decano de educación en tiempos pasados y le trabaje muchísimo a las licenciaturas. Instituí el famoso **PLEBAB** es decir estoy empapado totalmente del asunto. Al llegar aquí a la facultad como encargado del pregrado me encontré con un problema grave que tenía la facultad y era que la licenciatura la habían convertido en un asunto que de pedagogía tenía muy poco, prácticamente nada, entonces habían incluido elementos que no eran ni de teología, ni de pedagogía y los créditos que se estaban asignando a pedagogía eran verdaderamente vergonzosos. Inmediatamente me puse en la tarea, el año pasado, a reestructurar el plan de estudios, cosa que ya logramos. Ahora tenemos un plan de estudios nuevo que comenzó a regir a partir de enero de este año y ese es del que yo quisiera hablar, no del anterior, ya que me da pena mostrarlo.

Yolanda: Digamos que este programa anterior nos permite leer un poco sobre cuál era la propuesta de formación del licenciado y cuál es la de ahora.

Padre Múnera: Pero en realidad lo que nosotros hicimos fue siguiendo la normatividad que había, que yo conocía desde tiempo atrás; el licenciado debería cursar lo correspondiente a un año en créditos de elementos pedagógicos. Entonces hicimos una reunión con filosofía con quienes tuvimos mucha afinidad e históricamente hemos tenido mucho acercamiento; con ellos armamos nuestro programa pedagógico para ver si en algún momento podíamos trabajar juntos para evitar gastos inútiles de duplicar programa sobre las mismas asignaturas y eso fue lo que realizamos. Ahora estamos en la última revisión precisamente hoy tenemos consejo de facultad y vamos a proponer la última modificación que tenemos. Esta es la especificidad pedagógica que tengo por aparte para la licenciatura, tenemos 4 líneas que son los fundamentos histórico-filosóficos de la educación, los elementos contextuales de la educación, la pedagogía de la disciplina pedagógica y entonces de los fundamentos tenemos la historia general del pensamiento pedagógico y del pedagógico en Colombia y filosofía de la educación. En los contextuales tenemos la psicología del desarrollo, la psicología educativa y la sociología de la educación. Y para la disciplina teológica tenemos currículo y evaluación, metodología por supuesto, ERE, la educación religiosa escolar, práctica pedagógica, preparación y trabajo de grado, que por sugerencia de vicerrectoría académica lo concentramos en 12 créditos para cumplir con la ley y la subdividimos en los siguientes aspectos: pedagogía de la teología, las dos prácticas pedagógicas y una monografía orientada a la pedagogía de la teología, eso nos da 36 créditos y 12 asignaturas esa es la estructura que tenemos. Como la tenemos repartida, nosotros tenemos una carrera que concluye en un quinquenio, que son un diario filosófico - pedagógico en este caso y un trienio teológico-pedagógico, entonces junto con las asignaturas de filosofía ubicadas en cada semestre vamos incluyendo los créditos correspondientes junto con las otras asignaturas, así en filosofía y así en teología de manera que ellos en el curso de los 10 semestres tendrán que haber cursado todo lo que ponemos por aparte en eso, porque lo ponemos por aparte, por lo siguiente nosotros tenemos unos convenios entre esos con el Seminario de Tunja, que es un seminario muy cualificado entre los seminarios del país, porque después del de Bogotá es sin duda el más cualificado; es un convenio por el cual nosotros homologamos o reconocemos la validez de todas las asignaturas, a lo que llamamos filiación, todas las asignaturas cursadas en el seminario en filosofía y teología, hacen que expidamos el título por la Universidad Javeriana, título de el

primer ciclo eclesiástico, es bachillerato eclesiástico que equivale al título profesional es decir que salen teólogos, pero la mayoría de ellos son sacerdotes o van a ser sacerdotes y requieren la licenciatura porque casi todos trabajan en colegios; en este convenio que ya está firmado están esperando la aprobación última de vicerrectoría de este plan de estudios, para que nosotros les ofrezcamos estos 36 créditos adicionales para que se les pueda ofrecer la Licenciatura en Teología y entonces estamos viendo precisamente en que momentos. Si en cursos intersemestrales o con intensidad durante el año o con idas de los profesores de aquí a Tunja los fines de semana, en fin. Se está buscando la fórmula para que ellos puedan cursar estas asignaturas seriamente para poder obtener el título de licenciatura sobre el título que ya tienen de profesionales en Teología, en este proceso nos encontramos, por eso lo tenemos aparte, también porque a veces algunos estudiantes provenientes de otros países, incluso de otras universidades que han cursado filosofía y teología, quieren la licenciatura. Entonces requieren un año en pedagogía y educación. Esos es lo que tenemos nosotros y esta es la estructura actual.

Yolanda: Y en esa estructura nueva a nivel curricular, ¿cuál es la idea de formación de licenciado que el programa de teología ha construido?

Padre Múnera: Parto del principio de que el licenciado es un profesional de la educación y por tanto debe tener todas las competencias educativas, entonces tiene que tener lo conocimientos de tipo teórico que está principalmente en los primeros sectores y después los instrumentos de tipo metodológico, así es que nosotros ponemos a la oferta de los candidatos el que manejen tanto lo teórico como lo instrumental. Ahí la idea es que el egresado en la Licenciatura en teología, que es totalmente distinto de lo que es el Licenciado en ciencias religiosas, sea capaz de hacer una docencia volcada. Ojalá comencemos por el nivel de la educación superior y también en la educación secundaria. Pero nuestro interés no es directamente una educación secundaria, sino la búsqueda de la presencia de la teología en las universidades. Entonces la intención es la educación superior, porque la teología es una ciencia que trabaja en niveles bastante avanzados, no es algo simple, es bastante complejo y requiere todas esas asignaturas que tenemos de filosofía y teología que son de alto nivel, no es simplemente para enseñar en un colegio lo religioso; esa es la diferencia con ciencias religiosas. Las ciencias religiosas, incluso por la

legislación de la Santa Sede al respecto, es para formar profesores de religión en colegios de primaria, educación media y para catequistas; entonces es para otro nivel, es para niños y adolescentes; nuestro interés es básicamente ir apuntando a la educación superior, porque sabemos que en todas las universidades hay generalmente, no por el lado de la iglesia sino por el lado del interés mismo de la formación, una necesidad de atender el sector de ese estilo. Ese es nuestro objetivo fundamental, por eso le trabajamos mucho a la parte fundamental de tipo filosófico, pues porque ahí hay unos elementos de encuentro interdisciplinario con gente que trabaja en otras áreas del saber en la diversas universidades y dado que precisamente la teología es tan específica que no es de fácil acceso para todo el mundo como la religión. Nuestra intención es que se capaciten en una pedagogía de la propia teología, consideramos que es muy distinto enseñar teología que enseñar religión, así es que nosotros trabajamos por ejemplo los fundamentos bíblicos en análisis exegético que es algo muy avanzado, trabajamos los planteamientos de la revelación en relación con los grandes filósofos contemporáneos, manejamos la comprensión de lo que es el fenómeno Cristo y la iglesia en estructura del Concilio Vaticano segundo, es decir son niveles distintos a los niveles de ciencias religiosas. Por eso nuestro objetivo es capacitar personas a un nivel superior para trabajar en educación superior. Hay un grupo de estudiantes que vienen con la ilusión de que aquí se forman para trabajar en los colegios, también porque tenemos ERE lógicamente es un campo que no podemos descuidar, pero no es ese nuestro objetivo primordial. Los egresados también son capaces de enseñar en un colegio, yo lo he hecho, pero no es como quien dice el objeto directo, y pues los estudiantes quedan un poco desconcertados porque les resulta demasiado elevado para lo que ellos pretenden. En ciencias religiosas como tenemos la experiencia de muchos años atrás y actualmente con las ciencias religiosas método virtual, la clientela que viene generalmente son monjas religiosas que trabajan en los colegios de catequistas son profesores de religión, pero es un nivel distinto y por eso la especificidad ya va a orientada ciertamente al trabajo en colegios y en catequesis; en las parroquias. Aquí se alcanza a ver clarísimamente la diferencia, tanto que algunos estudiantes dicen "yo quisiera tomar esta asignatura en ciencias religiosas" y nosotros no podemos hacer transferencia porque simplemente son dos mundos distintos y esta explícitamente mandado por Roma, por la Congregación de la educación que nosotros

separemos absolutamente lo que es la Licenciatura en teología, de la Licenciatura en ciencias religiosas.

Yolanda: Padre, ¿usted también está coordinando ciencias religiosas?

Padre Múnera: Si, la estoy coordinando, pero lo he dejado todo en manos del director que es Darío, porque la metodología virtual tiene su propio camino, más aun; para información de ustedes la pretensión nuestra es que esa licenciatura en ciencias religiosas termine, es decir, que acabe. Que terminemos la ultima cohorte y cerremos el programa, porque lo que queremos es que esta licenciatura en teología se pase a modalidad virtual, que tengamos la presencial y la virtual y que esa sea como la especificidad de la oferta de la Javeriana; porque la Licenciatura en ciencias religiosas la tienen muchas universidades y la ofrecen en todos los sistemas habidos y por haber, y no queremos competir por ese camino, sin embargo, eso está en discusión. Es posible que en un momento dado nuestra licenciatura presencial se haga también virtual y además tengamos esa Licenciatura en ciencias religiosas. Nuestro interés principal como facultad no es la Licenciatura en ciencias religiosas.

Yolanda: Muy bien. Entonces, según lo que estoy aprendiendo y comprendiendo, estas asignaturas que están en el marco de lo educativo y lo pedagógico - fundamentos de la educación, pedagogías, enfoques pedagógicos - estarían orientadas según el programa de teología a pensar en pedagogías para la educación superior, no ubicándolas en otros niveles sino en los niveles dijéramos superiores y por tanto supongo yo que la solicitud que harían a los departamentos sino la hace directamente la facultad de teología es que la orientación pedagógica valla por ese nivel. Y ¿qué esperarían Ustedes que se ofreciera desde los departamentos que van a aportar a esta formación?

Padre Múnera: Estamos comenzando, esto se inicio durante este semestre y no tenemos en este momento los candidatos en primer semestre para la licenciatura. Nosotros hemos concertado con filosofía trabajar en común porque ellos también tienen pocos candidatos y juntarlos para que ellos se encargaran de hacer la solicitud a los departamentos, sin embargo nosotros tenemos aquí en la facultad de teología expertos en educación muy capaces, tenemos una Doctora en educación que es mi asistente, y entonces no vamos a

pedirle a un departamento si tenemos nuestros profesores aquí; pero en realidad de aquí a que lleguemos a los otros niveles pues nos falta tiempo, tenemos todo el tiempo para pensar qué pedimos, en qué forma lo pedimos y con qué características. Eso todavía no está explicitado. Lo del primer semestre sí y está en común con filosofía y no hay ningún problema para nosotros, lo compartimos con ellos y la directora de ellos también es educadora, y entonces pues las primeras que son *la historia general del pensamiento pedagógico* ellos la han estado dictando desde hace mucho tiempo, no sé si con ustedes (Departamento de Formación) o independiente y lo mismo *historia del pensamiento pedagógico en Colombia*. Creo que esta es la especialidad de ellos.

Yolanda: Nosotros estamos trabajando currículo y evaluación.

Padre Múnera: Y *filosofía de la educación*, esos tres como te digo que es lo de primer semestre que es totalmente disciplinar. Y *Psicología del desarrollo y de la educación* se ha pedido siempre a psicología y lo mismo *sociología* a sociología y aquí comienza lo que realmente sería de tipo pedagógico.

Yolanda: Si hace algunos años hubo una solicitud de la vicerrectoría para tratar de integrar materias, porque había *filosofía de la educación* y *sociología de la educación* en la facultad de educación, en filosofía y en sociología.

Yolanda: ¿Cual es perfil de egreso que va a tener un Licenciado en teología?

Padre Múnera: Para nosotros es relativamente sencillo mostrarlo porque el 90% de nuestros estudiantes son: o religiosas de las comunidades religiosas o sacerdotes. Son personas que van a trabajar en instituciones eclesiales; esas comunidades religiosas todas tienen o universidades o colegios y pues normalmente allá van a dar. Lo mismo las diócesis, que son sacerdotes diocesanos como los de Tunja, por ejemplo. Ellos tienen universidad y tienen colegios en toda la diócesis, entonces el perfil es de un profesional de la teología, porque son teólogos que van a trabajar una formación de un nivel un poco más elevado de lo que se trabaja normalmente en la ERE. Ese es el perfil una persona competente para presentar toda la visión teológica sobre todo lo que nosotros llamamos *antropología teológica* una visión sobre el ser humano y sobre las actividades humanas como la política, la economía, la cultura y todo eso vista desde la teología, que es un

elemento que se presenta no simplemente en la docencia escolar sino que se trabaja en otros niveles. Casi todos los egresados van a ser rectores o personas de niveles de gobierno dentro de las comunidades y demás instituciones eclesiales diocesanas. No salen simplemente maestros de religión sino que salen como personas con unas competencias bastantes superiores tanto con la parte filosófica como en la teológica. Además de lo pedagógico tienen encima dos años de filosofía y tres años de teología cuando no son cuatro, porque cuando son diocesanos además cursan un cuarto año de teología. Y de esta forma el perfil es de una persona capacitada para trabajar en educación superior.

Yolanda: Frente a esta estructura curricular, ¿a qué le apuntan, en términos de la formación de licenciados, los fundamentos histórico-filosóficos de la educación con sus tres módulos de historia general del pensamiento pedagógico, historia del pensamiento pedagógico en Colombia y filosofía de la educación?

Padre Múnera: Primero que todo a hacerle conocer al estudiante la historia del fenómeno educativo a través de toda la historia y especialmente lo que se ha trabajado en Colombia, esto es de tipo informativo y analítico. Crítico también, porque la historia no es simplemente un recuento de hechos. Con esa intención en la facultad de filosofía son supremamente analíticos y críticos de las corrientes pedagógicas, digamos de los aportes que fueron surgiendo a través de la historia, casi siempre dependientes de las filosofías y por eso a lo que se aspira ahí, es a que las personas tengan una capacidad crítica para poder enfrentar las diversas corrientes con las cuales van a trabajar. Por ejemplo hay una muy importante, y es la apreciación del esquema o ideología de la corriente que trabaja el Estado en determinado momento, como el actual. Eso no se puede analizar si no es a partir de un conocimiento de los anteriores elementos, y generalmente son mezclas de ideología. No es que haya una establecida o determinada, pero no hay duda que está condicionada por pensamientos filosóficos y que está vigente. Nosotros en nuestra teología estamos marcados por unas corrientes filosóficas con las cuales trabajamos la teología, nosotros venimos hace muchos años en la facultad trabajando a los filósofos contemporáneos que inciden profundamente en nuestro pensamiento teológico. Ellos tienen unas posiciones clarísimas respecto a la educación, es obvio, pero tienen que ser analizadas comparativamente con otras corrientes de los tiempos pasados; tenemos además corrientes pedagógicas que

proviene precisamente de las comunidades religiosas, es decir, las órdenes religiosas han tenido sus planteamientos pedagógicos desde la edad media. Así como hay una corriente Dominicana, una corriente Franciscana y una corriente Agustina en pedagogía, hay también en una corriente Jesuítica perfectamente enmarcada por nuestra raza, donde estuvieron desde 1540 para acá. Es evidente que la intención que tenemos nosotros es que la persona este en capacidad de saber que cuando se mete en el terreno pedagógico, no se mete a oscuras, sino que está metido en corrientes de pensamiento. Tenemos además nosotros una especial obligación de trabajo con las corrientes latinoamericanas, entonces tenemos toda la teología crítica, todo lo que se trabaja en teología de la liberación está conectado directamente con pedagogía. Precisamente voy a presentar una ponencia ahora en Loyola University de New Orleans sobre este tema. Entonces ese es el interés que tenemos nosotros cuando se mira esta primera parte, que son unos fundamentos históricos, filosóficos desde el pensamiento educativo.

Miguel Ángel: Padre usted menciona una diferencia importante en el perfil de los licenciados en ciencias religiosas y en teología. ¿Cómo se refleja eso directamente en el currículo, en el plan de estudios concretamente? Usted ya en parte lo ha mencionado desde el punto de vista educativo, pero digamos en el componente pedagógico ¿en qué materias se nota específicamente?

Padre Múnera: El componente pedagógico de ellos (ciencias religiosas) está basado en materias como: pedagogía y didáctica, historia de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, sociología de la educación, filosofía de la educación, currículo y evaluación, gestión educativa, ERE, análisis de la realidad socio-educativa, practicas pedagógica, pensamiento pedagógico latinoamericano y etnoeducación. Esos son los elementos y los tiene repartidos en diversos momentos; es mucho más ligada a lo pedagógico; en cambio lo teológico, aunque tiene los mismos títulos y se ven los elementos fundamentales, tiene un enfoque diferente y mucho más. Tienen por ejemplo *fundamentos de la catequesis, dinámica de grupos, catequesis de niños y jóvenes, de familiar y adultos, fundamentación de la pastoral, etc.*

Lo nuestro es mucho más conceptual aunque tenemos nuestra parte de ERE, por lo pronto, y la practica pedagógica de la teología, la monografía está orientada a la teología y lo

mismo currículo y evaluación. No es escolar sino es currículo y la evaluación de tipo educación superior. Eso es lo que tenemos nosotros.

Yolanda: ¿Y ese segundo nivel de elementos contextuales de la educación?

Padre Múnera: Pues porque sabemos que educación sin psicología y sin sociología pues no se puede trabajar y pues tenemos que contextualizar en el campo propio donde se trabaja el desarrollo del pensamiento; en la psicología. Y donde se trabaja en una contextualización específica que es la sociológica. Esa es la razón de ese segundo momento.

Yolanda: ¿Hacia dónde está orientado lo educativo, el currículo y la evaluación, la ERE y la práctica pedagógica?

Padre Múnera: Bueno, ERE lo ponemos por la inevitable necesidad de que muchos de los profesores van a terminar inevitablemente dando clases en colegios, pero de todas maneras quisiéramos, y eso sería digamos la diferencia que ofrece la Javeriana con respecto a los otros programas, que el teólogo tenga un nivel mucho más alto que un profesor de religión de un colegio de secundaria, entonces no importa que tenga que trabajar en ERE pero el tipo de "Religión" que va dar es teología católica de un nivel superior. Sin duda, no es simplemente la catequesis ni los elementos mínimos.

Yo hice un trabajo y he trabajado en este durante muchos años con el Padre Parra comenzamos hace muchos años con los colegios de Bogotá, los colegios del Distrito, los colegios de la Iglesia haciendo diplomados de formación de maestros de ERE, pero con elementos teológicos, cuando estuve mis 7 años como rector del Mayor, pues yo formé a todos mis profesores de primaria y secundaria en teología, con el fin de subir el nivel de comprensión de la religión que se enseña en los colegios; hicimos incluso para **CODESI** un proyecto común de tal manera que los elementos que se ofrecieran fueran de tipo teológico y no simplemente de religión, logramos incluso estructurar el plan de estudios de ERE de tal manera que siguiera los mismos pasos que seguimos nosotros en lo que es la teología. De manera que eso lo he venido trabajando hace mucho tiempo y hoy en día aun está funcionando en los colegios Jesuitas.

Miguel Ángel: Yo tengo una pregunta con ese tema que me parece bien interesante. Usted menciona ahí criterios de formación de los docentes como tal. ¿Con respecto a eso que dice la política nacional por ejemplo?

Padre Múnera: El Estado no interviene.

Miguel Ángel: ¿Y la iglesia? ¿Viene la política, la legislación, directamente desde Roma?

Padre Múnera: No. Desde Roma hay una legislación pero para la formación en la Universidades o seminarios, pero la Conferencia Episcopal tiene su propio proyecto y su propia, digamos, distribución curricular para todos los colegios del país, incluso, precisamente la que yo proponía era muy diferente a lo que ellos proponían. Porque la lógica que ellos siguen no es la lógica que nosotros en teología seguimos. Por decir algo, una cosa muy elemental, ellos para enseñar religión comienzan por contar la historia sagrada y todo el antiguo testamento y de eso hay muchísimo pero de cristianismo propiamente hay muy poco, entonces el concepto de Dios que le resulta a los niños pequeños es el concepto de Dios Judío no el concepto de Dios cristiano y solamente en esto ya tenemos una diferencia sustancial, porque por el hecho de seguir de una manera histórica como sucedió la revelación, no significa que nosotros tengamos que interpretar las cosas del mismo sentido, sino que partimos de mucho más adelante, nosotros miramos en teología retrospectivamente el antiguo testamento como una preparación de cristianismo, pero no como la base donde está el concepto de Dios, el concepto de ser humano, eso viene del cristianismo de un nuevo testamento; incluso metodológicamente hay una diferencia sustancial con los programas que presenta el Episcopado, lo cual no quiere decir que los ingredientes no sean los mismos pero vistos de manera muy distinta.

Yolanda: Padre, frente a todo este panorama de reestructuración curricular y de la perspectiva de la teología, ¿cuál es el lugar de la teología en la educación en este momento? ¿De qué manera lo ven Ustedes? ¿Qué papel juega la teología en la educación?

Padre Múnera: Pues a la educación católica, nosotros sí le dejamos una preponderancia fundamental, porque de lo que nosotros presentemos en teología resultan los valores, uno de los elementos integrantes de la filosofía es la teología moral, entonces nosotros no podemos desvincular la formación en valores, la formación integral en las 7 dimensiones

educativas que manejamos. Los Jesuitas por lo menos, no podemos trabajar eso, si no es desde la teología, este otro trabajo que yo hice, es mostrar la relación entre teología y las dimensiones educativas, tanto para los colegios como para la universidad. De manera que nosotros tenemos una interpretación de esas dimensiones desde lo teológico, porque nosotros, y eso es el fundamento, como el principio clave de nuestra mala intención Jesuítica en la educación, es que el cristianismo no es simplemente ni instrucción, ni es simplemente un apéndice a lo académico, sino que nosotros consideramos que el cristianismo tiene que estar insertado, digamos introyectado dentro de las dimensiones educativas y dentro de la academia, y son los saberes los que tiene que ser afectados por el cristianismo. Porque si no es así, simplemente es adjetivo. Y esta es la propuesta de San Ignacio. ¿Qué quiso desde el principio al fundar colegios y universidades, si no era para incidir cristianamente en la academia?, ¿para qué nos dedicamos a eso? Hay gente que lo hace mejor que nosotros, pero el cristianismo si es nuestra especificidad y tiene que estar relacionada con la academia, con la comprensión de los saberes, con la comprensión de las matemáticas y la comprensión de las ciencias naturales y la comprensión de las ciencias humanas, por supuesto. Ahí hay una interpretación cristiana detrás. Esa es la incidencia que nosotros queremos tener en la educación desde la teología y eso mismo es lo que queremos que nuestros licenciados logren.

Yolanda: ¿La puesta curricular logra abarcar toda esta intencionalidad?

Padre Múnera: Claro, porque no se trata de hacer un currículo aparte, sino que se trata de que el currículo este afectado todo por el cristianismo. Para eso hay que saber teología o hay que saber cómo puede incidir sin necesidad de dar clases de...

Yolanda: ¿Es ahí donde se separa un poco de la perspectiva de las ciencias religiosas?

Padre Múnera: las ciencias religiosas es una docencia, es más que una educación, es una información. Eso es la catequesis, es una ilustración elemental que incide en ciertos elementos valorativos. Por eso nuestro interés en los licenciados. Ellos van a ser rectores, ellos van a ser los directores de estudios, ellos van a ser personas que van a tener influencias de tipo gubernativo en las instituciones educativas de la iglesia y pues nosotros queremos incidir ahí más que el profesor de religión que está en su clase.

Yolanda: Padre, ¿Cuál es el enfoque pedagógico que orienta la formación del licenciado de teología en esta facultad?

Padre Múnera: Pues tenemos que acudir a las corrientes. Nosotros partimos de nuestro contexto latinoamericano, de una educación liberadora. Entonces partimos de Freire y de todo el análisis de la realidad nuestra que está sometida a los grandes poderes económicos, sociales, culturales que nos imponen desde fuera y que nos tienen agobiados; entonces buscamos con sentido cristiano una liberación de ese tipo de esclavitudes, por tanto buscamos que la formación del educando sea una formación que lo lleve a la autonomía, al análisis crítico, al enfrentamiento de las corrientes, a no tragar entero, a hacer propuestas alternativas y a estar dispuesto a ser sujeto activo de su propia educación. Es lo que nosotros proponemos, porque también trabajamos todo lo de Colvert y queremos que todas esas percepciones lleven a una educación verdaderamente liberadora en todo sentido. Pero no liberadora de tipo "piedra en la nacional", no; sino de persistencia con sentido, como la educación Jesuítica que es una búsqueda de la autonomía bien manejada por parte del educando, que sea crítico de su propia educación, que sea participativo, que se construya junto con la institución y con los maestros hacia el desarrollo de su proyecto de vida que es el último término que buscamos.

Yolanda: Padre, hay una pregunta que nosotros nos estamos haciendo en general en el conjunto de las licenciaturas, porque también es una categoría que atraviesa la formación de los licenciados y es la didáctica, ¿esa cómo entra dentro de esa formación?

Padre Múnera: Personalmente, eso se lo dejo a los especialistas que tenemos en la materia, pero nosotros desde que estaba Vicky Colvert de viceministra y con ello la facultad de educación veníamos con la herencia del Padre Quintana que era un gran educador y somos compañeros con Carlos Vasco tanto en nuestra profesión Jesuítica como en esos debates iniciales, entonces en la facultad de educación le trabajamos muchísimo a la didáctica con las corrientes que en ese momento estaban vigentes. Hasta logramos incluso una legislación con el ministerio de permitir el desarrollo de instituciones cuya didáctica fuera absolutamente diferente a la tradicional, que era libertad de los sistemas didácticos y que no se impusiera ningún sistema de los ya establecidos. Eso se llamo una especie de *ley de innovaciones*, que si se quería lograr un bachiller cuya metodología

didáctica fuera a través de la música simplemente o el arte terminara lo mismo que cualquier bachiller común y corriente de los esquemas educativos con la didáctica tradicional. Como te digo no volví nunca a meterme en asuntos de didáctica pero supongo que la gente tenemos ahora es gente muy bien preparada al respecto y que no están sometidos a un solo esquema sino que tienen a su alcance posibilidades de todas las variedades y corrientes didácticas que se puedan trabajar. Nosotros como educación personalizada tenemos una didáctica muy específica que se maneja ciertamente en el nivel de educación superior y es muy cercana a lo que nosotros proponemos en los colegios. Pero no tengo ningún aporte que darles sobre ese aspecto.

Miguel Ángel: Una pregunta desde la perspectiva general: ¿De qué manera podría contribuir el departamento o la facultad de educación a la formación pedagógica de los licenciados?

Padre Múnera: Ustedes son los expertos. Su colaboración es muy necesaria. Cuando tenemos un profesor especializado, pues acudimos a él, pero acudimos sin duda a la facultad de educación, ese es el ideal y estoy totalmente de acuerdo con vicerrectoría académica de que eso debe ser unificado para todos, por lo menos los elementos comunes que se puedan trabajar, no los específicos de cada área, porque esos sí requieren sus propios elementos.

Yolanda: Nosotros hemos visto la propuesta curricular del programa a través de la página de la carrera y hemos revisado los SYLABUS, ya que éstos de alguna manera orientan lo que se debe desarrollar. ¿Es posible conocer luego de esto la propuesta curricular de la licenciatura de teología de primera mano? ¿Podría usted facilitárnosla?

Padre Múnera: Claro que sí. En realidad lo que pasa, es que como pueden ver, desde este momento, tenemos que empezar a construir algo un poco diferente de los que teníamos hasta el momento. Pero lo de los primeros núcleos sí claramente está establecido, porque es común con filosofía, psicología y sociología, pero esos son dos SYLABUS que ellos están manejando. Lo que está por construir, me parece a mí, es la parte última, la tercera y esa es la que tenemos que trabajar nosotros más específicamente, que es nuestra competencia y lo que hay es insuficiente.

Yolanda: Porque seguramente, por ejemplo, esta asignatura de currículo y evaluación la ofrece el departamento de teología y se parece a ciencias religiosas, y parte de la pregunta es obviamente, si hay unos elementos nucleares de lo que significaría el currículo y qué significa pensarlo desde el contexto de la teología y de las ciencias religiosas. Es probablemente allí donde se generan los vínculos. Hay una profesora nuestra de la facultad, ella se llama Gladys Álvarez que está trabajando con varios Padres aquí de la universidad, un poco mirando la perspectiva de formación de los que entran a los seminarios y allí ha venido recogiendo una mirada muy interesante en términos de la formación de ese campo, porque están mirando cuál sería la propuesta de formación para los seminaristas.

Padre Múnera: Los llamaremos en el momento que empecemos a trabajar el diseño de los contenidos para nuestra tercera parte.

12.5. Entrevista a Darío García - Licenciatura en Ciencias religiosas

Yolanda: Lo que se pretende es analizar cuál es la perspectiva en formación en lo que tiene que ver con educación y pedagogía en la U Javeriana en los 6 programas de licenciatura. La pregunta que esta de fondo es si los licenciados en la Javeriana deberían tener una base común de formación en esa fase pedagógica, ya que van a ser docentes. Miguel Ángel realiza el proyecto de investigación en el marco de la maestría en educación. El hizo una revisión de los programas a partir de la información de los SYLABUS Y en la página Web de la PUJ. Hicimos una mirada desde los objetivos, los perfiles, las asignaturas y en un segundo momento, estamos realizando las entrevistas con los directores de programa, con la idea de hacer un primer análisis y posteriormente organizar un encuentro con los seis directores que vamos a entrevistar, para mostrarles resultados y hacer una especie de conversatorio, de grupo focal, que permita mirar un poco hacia donde permite ir la perspectiva de formación de los licenciados en la Javeriana. Ayer en la entrevista con el padre Múnera hablamos mucho más de teología que de ciencias religiosas, él nos planteó conversar con usted más específicamente lo de ciencias religiosas y ese es el propósito de la

entrevista. Hacer una conversación sobre algunas preguntas que se han planteado a propósito de 6 categorías que se han identificado de la propuesta que está en los programas.

Yolanda: ¿Cuál es la perspectiva de educación que tiene la licenciatura en Ciencias Religiosas?

Darío García: Voy a partir de una interpelación que usted plantea sobre el binomio de educación y pedagogía y a partir de ahí plantear una inquietud y preocupación. Se ha estado a través del programa abriendo el horizonte más que pedagogía Ignaciana el enfoque Ignaciano en la reflexión pedagógica, pero igual se encuentran unos factores que están circundando: es la pregunta por la comprensión que tienen los profesores que prestan los servicios académicos al programa con relación a esta conciencia, entonces desde nuestro modelo pedagógico que lo llamamos modelo pedagógico virtual con enfoque ignaciano tratamos de abrir horizontes, pero que digamos los discursos estén hechos desde esa perspectiva, creo que está por hacerse y me parece muy valioso que se haga este trabajo porque con los seis directores se podrá marcar cuál es el perfil del Licenciado, no tanto en cada programa particular sino en la Universidad. Por ejemplo en la Universidad de la Salle llevan un perfil, acá en la Universidad tenemos algo que me atrevo a juzgar un poco ecléctico, tomo de aquí, de allí... Quizás las tendencias pueden ser más hacia pedagogías contemporáneas pero a mi modo de ver falta articular un módulo o un espacio donde se pueda reflexionar sobre estos espacios simbólicos sobre el enfoque real que marca la Universidad y que además en el proyecto educativo Javeriano está planteado. Hemos hecho trabajos muy "silvestres" en trabajos de grado en práctica pedagógica y en un curso que tenemos en primer semestre que se llama Javerianidad. Igual eso nos ha acarreado cierta resistencia ya que algunos estudiantes nos dicen que esos es Javerianismo, pero ha sido la forma de salvaguardar y orientar más que un proceso de identidad institucional, es como ir marcando estas perspectivas.

Yolanda: ¿Cuál es la idea de estos elementos que están planteados aquí en el modelo pedagógico y qué pudiéramos conversar en términos de cada uno ellos? Lo que se está planteando aquí también es: ¿Cuál es la idea de docente que se quiere formar?

Darío: los fundamentos digamos son las funciones académicas del proyecto académico Javeriano que son docencia e investigación y proyección social. Nosotros tenemos un punto que es complejo pero también es problemático y es la mediación tecnológica, entonces todo el tiempo, desde que se abrió el programa la pregunta ha sido cómo formamos integralmente a través de las tecnologías, que ese ha sido no solamente el cuestionamiento sino también las sospechas que plantea el Ministerio de Educación frente a estos programas mediados por tecnologías. En este sentido lo que hemos hecho es colocar sobre la mesa para hacer conciencia del proyecto educativo Javeriano y comenzar a pensar otro asunto, que en la experiencia de los procesos de renovación de registro calificado, fue bastante crítico para esos trabajos ante la Vicerrectora, porque ustedes bien saben que el punto de partida es que no somos Universidad virtual ni pretendemos abrir una gran oferta de programas virtuales. Entonces a nosotros realmente nos generó crisis en ese momento, porque dentro de la identidad más que institucional del programa, ese es uno de los talentos y casi que la razón de ser del programa, no porque terminemos en un tecnicismo o un tecnologismo, pero esto forma parte del perfil de la formación de docentes.

Cuando los estudiantes vienen a inscribirse, pues preguntan por lo tradicional, pero uno de los plus que tienen sobre otros programas del país es el desarrollo de competencias en manejo de tecnologías para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, esto los estudiantes lo ven es al final cuando casi por ejercicio cotidiano van internalizando el manejo de herramientas y más que manejar el *blackboard* o el *Illuminate* es ir aprendiendo a orientar procesos educativos a través de las tecnologías, entonces ahí es donde tenemos un programa de inducción y de acompañamiento permanente para ir haciendo un giro en la comprensión de las personas; el problema no es saber *blackboard*, el problema no es saber *Illuminate*, sino generar un vínculo, algo así como entre actividades e interacción y eso si ya cambia el panorama; y entre actividades e interacción esta la herramienta es decir la mediación tecnológica. Este movimiento hace entonces que se vaya perfilando o se dé un

perfil de egresado pero creo que también unido al enfoque ignaciano en el horizonte pedagógico de la Universidad este punto también hay que mirarlo, porque si bien para todos no es desconocido que *Áticos* se centro en un tecnicismo, en lo virtual queda más hacia una visión postmoderna, yo precisamente le decía a Cesar Tulio que debería al más otorgársele todo el sentido del Magis y no simplemente un eficientismo de la tecnología en diseño de productos digitales, porque creo que *Ático* esta en mora de sentarse con nosotros y con toda la universidad; y bueno abramos como un portal donde entremos todos a reflexionar los impactos que va teniendo la tecnología en los procesos educativos y particularmente enseñanza y aprendizaje.

Afuera hay una cartelera que los estudiantes diseñaron y hacen una taxonomía entre programas a distancia totalmente virtuales y con apoyos virtuales, pero parece ser que la reflexión quedo ahí y un punto que para nosotros ha sido complejo es los materiales didácticos computarizados, cuando nos aboquemos el año entrante a empezar los procesos de acreditación, ahí es donde estas reflexiones vuelven y emergen porque realmente, ¿si son interactivos los diseños? o ¿son reproduccionistas? Y entonces yo entro a hacer autocríticas al programa porque lo que aprendan los estudiantes acá es lo que reproducen los estudiantes allá, es decir, sin una mirada determinista de sus historias. Nuestra población son lo que podríamos llamar acá en teología "liberación del pobre" es decir este programa llega a la gente que sacaron de la comunidad que le tocó meterse a una parroquia y que le paguen el estudio aquí a cambio de trabajo, prácticamente nosotros educamos el proletariado de la iglesia católica y ahora un fenómeno muy particular es que también estamos educando gente de la iglesia protestante, a diferencia de que estas gentes como son multinacionales religiosas entonces les pagan el estudio, entonces países como Brasil, Estados Unidos les dan sus dotes mientras que estudien, esto ha generado una asimetría social en el programa porque los pastores se sienten más poderosos que los laicos católicos, entonces de ahí deviene con ese talante de proletariado, no solo económico sino cultural, entonces existen problemas de lectura y escritura donde decimos nosotros "caramba" aquí no podemos hacer nada ya que tocaría devolverse al bachillerato, ya que son competencias básicas. Esta cosa de los ECAES es un poco dolorosa en este sentido porque lo que ha mostrado no es tanto la insuficiencia en campo del saber sin no en las competencias básicas, entonces nosotros para las entrevistas hacemos piruetas aquí y allá para poder

certificar que la persona es idónea, observando esas fisuras, pero lo que se hace es que a través de un curso que se llama lecto-escritura digital decirle a profesor “mire apóyenos en esto, apóyenos en lo otro” y volvemos al asunto del pensar en la Universidad la mediación tecnológica porque si a la gente le cuesta escribir en el papel, le cuesta aun más usar la mediación tecnológica. Hemos descubierto que el problema no es de todos los estudiantes, este programa lleva 5 años y lo que ha ido mostrando es un tránsito en la comprensión de los profesores más que para enseñar procesos de aprendizaje a los estudiantes, es sus propios procesos de aprendizaje en lectura y escritura. Cuando Martha Sabogal nos apoyó el proceso de virtualización eso fue traumático que los profesores comenzaran a utilizar estos medios. Todo este proceso fue el traslado de unos contenidos presenciales a virtuales, además que era muy gracioso porque se hablaba de módulos, es decir toda la mentalidad era a distancia en línea, pero todo el transito a pensar la medicación tecnológica de eso se dio casi a largo plazo y estamos todavía en ese proceso que unas minorías de profesores creen que es llegar y digitalizar el texto ponerlo allá y hacer telepresencias, entonces hacer encuentros de Skype o encuentros de *Illuminate*, pero el que se esté dejando enunciado un modelo pedagógico virtual con el enfoque ignaciano está por hacerse toda esa reflexión.

Yolanda: Yo quisiera hacer una pregunta a propósito de lo que he escuchado y es: ¿como a través de estas mediaciones tecnológicas el programa logra evidenciar que está aportando a la formación integral de sus estudiantes?

Darío: Nosotros hemos tratado de pasar como unos estrechos de Bering, pero finalmente terminan siendo una salida por la tangente, entonces con relación a la formación integral desde este enfoque tendríamos contextos, experiencia, reflexión, acción y evaluación que son momentos de la pedagogía ignaciana; aquí nos han pasado cosas anecdóticas porque en la dirección de Leonardo Bermúdez nosotros fuimos un tanto hegemónicos, entonces se les comunicó a los profesores que en los diseños de cursos estos eran las áreas de contenido en la barra menú y cuando se abrían todos los cursos aparecía contexto, experiencia, acción, reflexión y evaluación. En contexto se colgaba las páginas de grupo, el perfil de profesor, el cronograma del curso y todos estos rollos. Esta parte de experiencia, reflexión y

evaluación quedaba en otro grupo y ahí los profesores en otra área de la barra menú y allí colocaban las unidades, las actividades los procesos de evaluación y demás, pero todo esto simplemente terminó siendo un estructuralismo y con el tiempo hubo profesores que nos generaron resistencia y casi protestas de que eso se tenía que quitar porque eso era prácticamente un "lavado de cerebro", "qué dónde estaba la democratización del saber" y esto se fue diluyendo. En estos momentos hay un modelo de diseños didácticos altamente postmodernos porque son relativos y altamente subjetivos y dependen totalmente de cada profesor. Todo esto es un talón de Aquiles que tenemos en estos momentos porque atentan con este punto ya que no se trata de uniformar a los profesores, pero si generar una convergencia y pues en este momento estamos en un diseño muy postmoderno para no decir que andamos en el relativismo. A mi modo de ver ese relativismo pedagógico que estamos identificando es un problema porque en últimas el problema no es de los profesores sino de los egresados porque cuando les preguntamos cómo autoperciben su perfil de egresado queda el interrogante.

Miguel: ¿De qué manera se podría reestructurar esto para cambiar esa situación?, ¿ya existe alguna propuesta?

Darío: Ya vamos para ese punto. Tenemos entonces la aplicación de los momentos del enfoque ignaciano y tenemos en ese sentido, por la circunstancialidad misma de esas interacciones, algo que hemos llamado como **aprendizaje sistémico**, ese aprendizaje sistémico en términos de ritmo, y estilos de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo es difícil de interconectar entre ellos.

Cuando nosotros nos sentamos a diseñar el programa nos acompañamos de los diplomados de *AUSCAD*, de un trabajo que tenían en CIANTI que era el diseño de proyectos virtuales que en ese diplomado con Eduardo Bermúdez fue que comenzamos a diseñar este asunto porque a nosotros nos estaban corriendo por el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de las licenciaturas. Este proceso después cambio y entonces nos llegó la renovación de registro 2010 y esto hizo que se movieran cosas y comenzáramos a pensar, que en medio de estos dos diplomados que hay, hubiese un diplomado que se llamara como **Gerencia en programas virtuales** en el campo de la educación o algo parecido, porque aquí todo ha sido por ley de exploración y descubrimiento, ya que ni siquiera la

vicerrectoría había dilucidado, sino que a través de estas experiencias fueron dilucidando qué significan los procesos educativos mediados por tecnologías, ya que todo es presencial. Inclusive para el proceso de autoevaluación fue muy gracioso porque nosotros a través de un aula virtual que denominamos *comunidad virtual* LCRV que es Licenciatura en ciencias religiosas virtual, retomamos los datos e hicimos las entrevistas, recogimos toda la información que se solicita y cada que llegábamos a la vicerrectoría era: “¿Enviaron los sobres?, ¿cuánta gente vino?, ¿cómo les fue con las mesas de trabajo?”, y resulta que lo que hicimos fue que con tableros de discusión hacer las mesas, poner los formatos , recogerlos y eso para ellas fue algo difícil, empezando que tocó hacer la capacitación de *blackboard* y darles un usuario y que ellas mismas observaran cuál era la objetividad de la recolección de datos, que no era algo inventado y por el hecho mismo de no haber enviado sobres, además que se está ahora mismo en un “caballito de batalla” que son los procesos de internacionalización con todo el tema de la documentación y esto ha sido otro problema. En estos momentos tenemos estudiantes en los Estados Unidos de habla hispana y en Méjico, ya que pensar en una internacionalización en todo el sentido de la palabra tocaría pensar en que los profesores comiencen a manejar una segunda lengua. Si la gente no se está entendiendo lo suficiente en su lengua nativa es difícil pensar en una segunda lengua. Precisamente por el Consorcio Auscal nos ofrecieron 3 becas para un curso en ingles de la red Auscal, pero la verdad decidimos hacerlos en castellano y aun así los diálogos con la Ambibar, ya que han sido 3 cupos para nosotros en el diplomado de tutores virtuales y tres cupos de antropología teológica para ellos; esto ha sido difícil, ya que infraestructura tecnológica del Ambibar es monstruosa, nosotros aquí es todo en la DTI.

Miguel Ángel: No conozco el DTI, ¿qué hace exactamente?

El centro Ático que fue el tránsito de algo que se llamo **CEANTI** que era la unidad de apoyo tecnológico de la universidad, eso se transformo y dentro de Ático apareció la figura de dirección de tecnologías de la información y la comunicación y ellos para una prestación de servicios a la comunidad académica crearon algo que ellos llaman mesas, entonces se llama a la extensión y hay un joven en términos de aprendiz que te da el direccionamiento

del proceso, pero no resuelve como tal los problemas, para ellos el manejo de blackboard, esto todavía es immaculado.

Yolanda: Se supone que es la unidad que apoyo para todos los procesos tecnológicos como, abrir un aula virtual, para este caso la carrera que es totalmente virtual, y de esta forma cada profesor tiene que solicitar su aula virtual y le dan todas las posibilidades, pero eso tiene dificultades en términos de lo que menciona Darío y es que no existe una respuesta oportuna, no se pueden abrir los cursos a tiempo, entonces es la manera como la universidad a orientado el proceso a la virtualidad.

Darío: Lo que Yolanda dice tiene mucha razón, porque nos pidieron un usuario para la directora del Andibar y fue muy complicado porque a ella le tocó escribir para que le asignaran el usuario y hay un problema porque hay que salvaguardar el sistema, entonces si se hace una solicitud le miran toda la genealogía y todo el deber ser como va a utilizar el sistema.

Yolanda: Mira cuando tú entras a un aula virtual tiene que asociar un número determinado de estudiantes y a esos estudiantes les dan una autorización y no tienen unos criterios claros sobre este tema. Darío mira viendo un poco la perspectiva de que este programa le apunta a la formación de docentes y licenciados, que es lo que pretenden en esa formación de docentes es decir hacia donde orientan la formación del docente?, que debe hacer ese docente?. Pues obviamente desde el marco de la educación religiosa escolar que era un poco lo que ayer nos comentaba el padre Múnera y por eso no nos centramos tanto ahí sino mas en la Licenciatura en teología , pero en términos de la formación de los docentes que pretende este programa?.

Darío: Esa pregunta es bien interesante porque nos introducimos en esta parte de campos epistemológicos de teología, pedagogía y ciencias humanas, entonces miremos un poco cuál es el antecedente de esta licenciatura. El antecedente de este programa estaba enmarcado en un convenio que se llamaba, convenio entre el Instituto Internacional de tecnología a distancia de Madrid, España, con la facultad de teología; había primero un convenio en el que las personas llegaban a titularse con la facultad de teología, este consistía en que ese convenio le permitía a los estudiantes tomar a distancia los módulos

del Instituto Internacional de teología a distancia, este se basaba en una teología para laicos en términos de catequistas, pastores, uno que otro sacerdote, digamos de pueblo, y las religiosas, entonces era un programa de una teología de segunda clase que era para laicos y para mujeres, uno que otro clérigo. En esas condiciones. Las personas llegaban acá a trabajo de grado y hacían en dos semestres su trabajo de grado. La didáctica que se trabajaba ahí era todo a distancia y los profesores se desplazaban a los centros asociados de teología a distancia y se hacían unos talleres de metodología de la investigación, ahí no era claro si el objeto de estudio era pedagógico o teológico porque las ciencias religiosas estaban vistas desde una mirada muy eclesial, porque era una teología "chiquita" para laicos, para religiosos y esto paso así por más de una década y lo que aportó a la facultad de teología es que nos volvimos especialistas en asesoría de trabajo de grado, prácticamente nos volvimos metodólogos y pues es ese momento no se sabía si era de educación, de ciencias sociales, etc.. Lo cierto es que la gente marco una tendencia hacia dos campos: educación religiosa escolar que se fue configurando poco a poco y otro campo que fue procesos de iniciación cristiana. Entonces era por ejemplo la tesis "*diseño de una propuesta educativa para formar niños a la primera comunión*" y "trabajitos" que eran más que de investigación, de intervención. De esta forma ni siquiera los profesores distinguían entre investigación e intervención, sino que en los objetivos del proyecto, como "proyecto de grado" era una locura, no teníamos sustentaciones y todo esto fue un poco accidental. Después ya comenzó a estructurarse el asunto por una serie de desmanes que habían en los centros asociados y de esta forma se logró estructurar y se marcaron unas líneas de trabajo dirigidas a la educación religiosa escolar en evaluación, en didáctica, en imagen del profesor y se realizó algo que se llamo Macroproyectos: luego llegó el momento de reestructurar el programa y llegó la renovación de registro anterior y eso marcó que ante el Ministerio hubiese que hacer un ordenamiento, ya que andábamos con currículo prestado que era el de Intedero. Ya después se comenzó a debatir sobre la calidad del convenio y eso marcó que se pensara en una nueva licenciatura, esto generó ciertas luchas de dominios. Porque no se sabía si era de nosotros, era de allá o de quién y la salida fue la metodología virtual, como en ese momento ni siquiera para el Ministerio era claro y nosotros comenzamos a pensar en una cosa que se llamaba Licenciatura en Ciencias Religiosas modalidad a distancia bajo ambientes virtuales de aprendizaje, este tema fue una

temática de discusión fuerte y lo otro fue la salida por la tangente para poder abordar el diseño del currículo, ahí fue cuando ya nos sentamos a mirar este asunto de los perfiles; podríamos decir que la idea del perfil de egresado está asociada con la idea de objeto de estudio, algo que me imagino es que el padre Múnera les hablo un poco de la metáfora entre la medicina y la enfermería, no es que la enfermería sea una medicina de segunda sino que sus campos son distintos, entonces cuando vino este proceso se habló de hechos y fenómenos religiosos en el concierto de la ciencias humanas y sociales; para la vicerrectoría ni para el Ministerio fue problemático, pero cuando ya vinieron los procesos de autoevaluación, en orden a renovación de registro de los programas de pregrado en esta facultad, fue cuando la vicerrectoría dijo “¿es lo mismo teología que ciencias religiosas?, es lo mismo ¿ciencias religiosas que teología?” Y de esta forma nos ponían preguntas en boca del Ministerio pero era la misma falta de claridad que tenía la misma vicerrectoría. De nuevo vuelve el juego de la salida un poco salomónica y planteamos Teología de la experiencia religiosa, porque si nosotros colocamos el imperativo de fenómenos religiosos o hecho religioso, pues nos tocaría subirnos al otro edificio en ciencias sociales, esto aun para la facultad es problemático porque el tratado de Bolonia plantea que las ciencias religiosas es un espacio para formar pastoralistas, catequistas, laicos. No teólogos; entonces nosotros estamos en este momento en este berenjenal, inclusive ha estado surgiendo la idea de una unidad académica que tenga que ver con este asunto de lo religioso. Si es ciencia de la religión, ciencias religiosas, religiología o qué nominativo. Por lo pronto nosotros nos perfilamos por este lado, entonces esto jalonado los enfoques en los cursos porque esto se le ha pasado a los profesores y desde ahí cada quien hace sus diseños y para los trabajos de grado ya tenemos una tercera versión de proyecto, lo que hacemos para el trabajo de grado es ofrecer a los estudiantes la caja de herramientas metodológicas, los textos y las estructura de marco general para que ellos en cada contexto recojan la información correspondiente, entonces a penas empezamos a funcionar en el programa, a los 5 años cuando empezaron los trabajos de grado tuvimos un proyecto que se llamaba “Experiencia religiosa en la formación del sujeto” y los que estaban en los seminarios comenzaron a pensar en sus procesos formativos y los estudiantes que estaban en el programa a la luz de sus procesos educativos en el programa de experiencias religiosas en la formación del sujeto tuvimos dos versiones y luego pasamos a un trabajo que se llama “revelación y

memoria" que ahorita estamos dilucidando un trabajo que se llama "fenomenología de la religión". ¿En este momento qué se ha logrado ver con los estudiantes? Que nosotros planteamos desde estos proyectos un enfoque hermenéutico, una visión histórica de la teología y que a estas alturas estamos incursionando por una fenomenología y por una visión existencial de lo religioso. En esa confluencia de aspectos en la práctica, las personas que salen del programa, salen a liderar procesos de evangelización en la iglesia cristiana-católica, en la iglesia protestante y en el campo de la educación ejerciendo procesos de enseñanza formal y no formal a la luz del evangelio, aunque las personas no vayan a hacer un ejercicio de aula igual van a generar procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz del evangelio, porque acá nosotros no tenemos diálogos interreligiosos porque no tenemos ni budistas, ni hinduistas, ni esas cosas; simplemente es hacer ese proceso en diálogos ecuménicos, este es otro punto acá que tenemos en el tintero, porque nos hemos hecho una pregunta y es: ¿Cómo estamos formando para el diálogo interreligioso cuando se sienta el pastor, el sacerdote y el catequista?; por ejemplo cursos como cristología, eclesiología, son cursos que son estrictamente enmarcados en una identidad cristiana-católica, ¿Cómo se pone en juego con los pastores? , es ahí donde a los profesores les toca pasar la cuerda floja, porque hay discusiones entre el pastor y el cura y no son propiamente debates sino son luchas y disputas en campo de lo religioso porque no solamente juega la comprensión de Jesucristo sino todo el poder que les otorga ese conocimiento; esta parte los profesores la toman como con guantes de seda y pasa, pero una prospectiva ya entrando ya a lo que tú planteas de lo que se está haciendo y nos estamos preparando para retomar el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación y para comenzar a pensar primero en un ajuste en el plan de estudios que no significa reforma curricular porque eso significaría volver a expedir un registro calificado. En la facultad tenemos tres grandes áreas: bíblica, sistemática y de acción humana. Esto que vemos acá como hecho religioso, fenómeno religioso queremos poderlo colocar como área de la acción humana, entonces es pensar en la reorganización de las áreas. De ahí la redistribución de las asignaturas y volver a pensar este asunto que quedó enunciado, que era el problema de la interacción y entremos acá a medios y modos de interacción a través de actividades y herramientas sincrónicas y asincrónicas, es un punto que a partir de la autoevaluación tenemos que reformular, porque precisamente en ese paso de distancia a virtual tenemos unos pendientes. El señor Néstor

es el monitor del programa en apoyo tecnológico, que afortunadamente lo tenemos porque el cuestionamiento es: “¿si esta Ático para que necesitan eso?”, de esta forma tocó justificar un poco de argumentaciones y la fundamental es ayudar a los profesores y a los estudiantes para que hagan un uso adecuado de las herramientas, no en términos operativos, sino de lo que significan los procesos autónomos y los procesos colaborativos. La gente lo que ha hecho es el imperativo del proceso autónomo, ya que entra al tablero de discusión pone ahí una intervención y se desaparece. Creo que este debate que va a surgir a partir de esta investigación va a ser interesante porque es volver a pensar los modos de comunicación, ya que la gente lo que hace es un solecismo, le envía a su profesor la intervención en el tablero y los demás agárrense como puedan; uno de los talones de Aquiles también ha sido la comprensión del trabajo colaborativo, ya que esto ha obstruido un poco la comprensión de redes sociales y ha pasado una cosa muy particular y es que las madres superiores le dan a los estudiantes, bueno a las religiosas una franja mínima y se sientan junto a ellas para ver si es que se meten a páginas pornográficas. Tuvimos un caso de una niña que le tocó salirse porque la superiora no le daba el tiempo necesario para poder leer y escribir, entonces existen aun estos asuntos que están pendientes.

Yolanda: Bueno, el que sale a ejercer la docencia en contextos escolares para trabajar fundamentalmente la educación religiosa escolar qué formación tiene en términos de su papel como docente. ¿Cuál es la orientación que le da el programa?

Darío: el estudiante se apoya en dos puntos: Javerianidad y su trabajo de grado, esto articulado con lo que aprendió más que en los cursos de educación mediada y más aun en su práctica porque, esto es honesto decirlo, los estudiantes terminan con un más alto desarrollo de competencias en el manejo de tecnologías que los mismos profesores. Cuando comenzamos a hacer la asignación de cursos llamamos a los profesores de último semestre y les decimos si usted necesita apoyo tecnológico pues todos los días se le da, pero lo que pasa es que estos estudiantes a usted lo van a medir, porque ellos no es que esperen manejo de herramientas extrañas, sino el manejo preciso de un tablero de discusión de un *Illuminate* y ellos cuando llega el profesor ya saben si el profesor sabe o no sabe; cuando ellos nos notifican que el profesor no sabe, nos toca hacer planes de emergencia con él. A Néstor le toca volverse el monitor de ese grupo mientras saca adelante al profesor.

Entonces en ese sentido una de las grandes fortalezas de los egresados es manejo de tecnologías en procesos de enseñanza y en ese sentido son muy apetecidos los estudiantes egresados para que vayan a la institución educativa e inclusive formen otros profesores, realicen diseños de procesos de virtualización en la escuela, en el colegio.

Yolanda: Digamos que si bien es cierto la virtualidad no se constituye en el fin de la formación del Licenciado en ciencias religiosas aparece como un plus.

Darío: si porque sería un pequeño SENA y entonces todo este rollo de la formación integral se queda en carreta, lo que hemos tratado de ir internalizando en estos sujetos, estas categorías y la mediación tecnológica que ellos la van internalizando en la cotidianidad de su programa.

Yolanda: En el plan de estudios actual, supongo yo, tienen establecido 4 asignaturas relacionadas con pedagógica y educación más que con pedagogía, con educación. Estas son: gestión educativa, análisis de la realidad socioeducativa, pensamiento pedagógico latinoamericano y en educación. ¿Cuál es ese sentido de que esas asignaturas estén en la formación del Licenciado en ciencias virtuales? ¿Por qué son estas? ¿A qué responden? ¿Qué es lo que buscan? Muchas de ellas las desarrollamos desde el Departamento de formación, pero cuando el programa opta por esas asignaturas a qué le apunta.

Darío: todos estos temas están en debate, yo creo que eso está cambiando. Para la Universidad no existía un best-seller que digiera: “mire este es el programa virtual, esto se maneja así y se hace así”; hubo muchas cosas que no se habían previsto y un punto de estos es el impacto que tienen unos cursos altamente teóricos en un espacio donde se están haciendo otros intercambios simbólicos, estos cursos son altamente teóricos, en el sentido que conceptualizan pero no contextualizan, por ejemplo en que diga uno abrió el curso y por allá al final hay una reflexión sobre qué significa gestión educativa. Aparecieron unos nominativos como por ejemplo: religión, pedagogía y didáctica que fue la forma para que en admisiones y registro permitieran esa apertura de cursos, pero eso para nosotros a generado un problema porque en los planes de estudio, algunos estudiantes tienen pedagogía y didáctica y otros tienen religión, pedagogía y didáctica. Precisamente la próxima semana nos vamos a admisiones y registro para sanear esta parte. El problema no

es cómo se llame, ni cómo aparezca, sino cuál es la vinculación real que nosotros tenemos con el Departamento de formación y ahí estamos todavía haciendo "cocos" y además por lo que les planteo y es que nuestro dialogo de hoy, es recurrente por que con este punto volvemos a este punto de qué significa aprender por medios virtuales y lo otro es el perfil de egresado en las licenciaturas de la Universidad y cuál es la vinculación que estamos haciendo en esa área. No se trata de colocar el imperativo de que todo es virtual, pero si amerita que ellos incorporen unas técnicas en el manejo de las herramientas de interacción y que tengan un espacio para ser pensado. Este señor es el que a veces les dice a los estudiantes en la inducción miren el tablero del escritorio no es solamente un buzón de transferencia o un buzón como el de la casa donde se colocan los mensajes y se reciben, en términos de aprendizaje qué significa, esto ya es la otra cara de la moneda de todo el proceso. A los profesores se les planteó la idea de hacer un diplomado en formación de tutores, pero como la planta de profesores de nosotros es prestada de teología, formación, filosofía y ciencias políticas, es muy difícil obligar a los profesores y ese es uno de los grandes talones de Aquiles para poder articular y fortalecer las reflexiones. Sinceramente está por hacerse la didáctica mediada por tecnologías, los procesos evaluativos y el qué significa formar integralmente y fuera de eso licenciados a través de tecnologías; este fue un punto que se le propuso a la vicerrectoría y pues no les gusto mucho la idea ya que la Universidad no es virtual y "simplemente acójense al proyecto educativo javeriano" y pues fue doloroso porque es una contradicción. Hagamos un adendo al reglamento de estudiante y profesores. Y supuestamente quedó una comisión enunciada, pero eso se fue; cuando tu vas a hablar con director de ATICO la primera premisa que coloca es que no somos universidad virtual, es un centro que apoya las tecnologías y se ha dado prácticamente hacia ingenierías; se va a hablar de educación y sí, ustedes son muy bonitos y todo pero "a metros" nosotros les prestamos el servicio que es de risa porque antes hacíamos muchas cosas acá adentro que ahora hacen las mesas de trabajo, que es subir los estudiantes, endosar eso con CIU, además que estamos en una lucha muy fuerte tratando de hacerle entender al director del DTI, que nosotros somos un programa totalmente virtual y que no podemos entrar a hacer fila. Este año tocó casi por carta del decano, "por favor nos vinculan los estudiantes..." ya que estábamos a una semana de iniciar actividades y

nuestros estudiantes no podían entrar a blackboard y nos decían: “ustedes están en el turno 50”.

Tutor Néstor: ahora como estoy acompañando el proceso ha habido mejoras, pero para la calidad de la educación que estamos brindando no es suficiente. Están pensando en un skype para los internacionales cosas así de la DTI, y Juan Barajas es el que está manejando esto, es muy atento a la recepción de cualquier comentario, pero cuando va a gestionar o un estudiante escribe es cuando viene la dilatación de la realidad del problema.

Yolanda: ¿Y esas asignaturas qué buscan en términos del docente que queremos formar?, porque la pregunta de fondo en el estudio nuestro y la preocupación de la universidad es que existen unos campos disciplinares que son propios de cada una las licenciaturas. Pero hay algunas preguntas de cómo se enseñan esas licenciaturas, qué es aprender los contenidos de las Ciencias religiosas y qué es aprender en Lenguas modernas etc., pero de fondo todos apuntarían a hacer docentes, es decir queremos que sean docentes ya sean en comunidades, en iglesia o ya sea en instituciones educativas, aquí parece que son las tres que están confluyendo. La pregunta es cuando uno piensa en la formación de docentes, pues nace la pregunta por la educación, por los problemas educativos, la pedagogía, la didáctica y esas demás herramientas que no solo están en la propuesta del aula virtual sino que son de las que el profesor tiene que ganar como un sujeto que va a enseñar a otros. ¿A qué le apunta esa idea de maestro, qué quiere tener la Licenciatura en ciencias religiosas, cómo lo visualizan? ¿Esas asignaturas qué tanto responden a esa pregunta por la formación del docente? ¿Son esas? ¿Deben ser otras? ¿Qué deberían tener los docentes como un fundamento tanto educativo como pedagógico? Cada quien tiene claro que es lo que es su disciplina, en la facultad nuestra tenemos dos licenciaturas y pues nosotros sabemos que la naturaleza misma del programa es formar docentes, entonces esos componentes están allá y uno también encuentra dificultades en algunos casos, pero aquí en Ciencias religiosas, en teología, en lenguas y en filosofía ¿existe esa pregunta por la formación del docente y el lugar de las asignaturas?

Darío: Es una pregunta bien interesante porque es la pregunta que pone el dedo en la llaga, porque si bien este espacio es de expertos en biblia y en teología pero hay uno que otro profesor que ha incursionado en el campo de lo educativo, pero eso marca casi un

percepción pseudoeducativa. Aquí está pendiente otro asunto y es teología y educación, lo podríamos llamar algo así como religión y educación en la Licenciatura de ciencias religiosas, no sería tanto la enseñanza de la religión en los colegios sino a nivel general de los humanos que significa enseñar sobre el asunto de lo religioso. En este momento actual, estos cursos nos están aportando para hacer una interpretación del asunto de lo religioso en la cotidianidad de los sujetos, porque lo que se ha logrado afinando estos elementos con la comunidad virtual es que la gente perciba que todo su trabajo, más que de ir a generar procesos de enseñanza de religión escolar, que es lo que concluyen los otros programas de la ciudad, es dotarse de unas herramientas para hacer una interpretación de lo religioso en la cotidianidad, de hacer ese giro a la comprensión de los religiosos. En la historia ha sido un poco traumático en el programa, porque los catequistas, los seminaristas vienen con visiones metafísicas de lo religioso y están preocupados por cuestiones mesiánicas, entonces se preguntan: ¿Cómo vamos a salvar a mi comunidad?, ¿Cómo vamos a hacer que la gente no se valla para el infierno? Y un trabajo que marcó un poco, que se podría decir si es una hermenéutica del sujeto al estilo foucaultiano, aquí es una hermenéutica del sujeto al estilo existencialista. La gente antes de mirar y preocuparse por ir a enseñar o que otros aprendan, es como se enseña a él mismo, cómo aprende su experiencia religiosa y en eso es que consiste un poco la teología de la experiencia religiosa; pero esto los estudiantes lo van logrando ya para el final del trabajo de grado porque trabajamos mucho en que la gente termine mirándose a sí misma; las narrativas, autobiografías, historias de vida, etc.

Yolanda: y uno supondría que esa sea la misma perspectiva que esperarían que desarrollen ellos siendo docentes, provocar en los estudiantes esa mirada a sí mismo en relación con sus expectativas.

Darío: En experiencias religiosas del sujeto introdujimos un poco lo de ignacianidad, pero esto ya estaba marcando un trabajo complejo y daba como un talante de un trabajo de Maestría, entonces nos tocó minimizar este aspecto, pero yo creo que cuando tú preguntas “¿qué se podría hacer? La respuesta sería: Poder combinar algunos elementos del enfoque ignaciano que es donde está todo el debate si es pedagogía o no, tú sabes que eso está todavía en debate, pero si se podría combinar con trabajo de grado este perfil, esta reflexión que nosotros intentamos hacer un poco, pero eso habría que afinarlo más. Ahora no se

trata de que todo lo resuelva el plan de estudios pues se puede caer en un "asignaturismo", pero si pensar como un curso de estos permite amarrar la reflexión, porque, les soy honesto, en la universidad hay cierta amnesia de los profesores, de pronto en ciencias humanas puede haber un acercamiento pero en otras es más difícil, porque por ejemplo un ingeniero que va a la Julio Garavito viene aquí, va allá y pues realmente no le importa que el modelo pedagógico de la Universidad y pues el profesor viene a dar el discurso. Pero en el caso tuyo que estas jalando este proceso sería una categoría marcante, que se podría llamar por ejemplo como ingnacionidad o comprensión de la ingnacionidad en procesos educativos, y por ahí hemos logrado que la gente tenga una autoconciencia del asunto, pero sí creo que hay que reforzarlo más en trabajo de grado y en estos cursos porque les cuento que para nosotros fue crítica la elaboración del documento de registro calificado, como yo lo digo en público ahí tocó colocar siliconita en algunos puntos porque para la Universidad es urgente autoaclararnos, autoprecisarnos, porque uno puede decir "listo para este programa el perfil del docente es este.", ¿pero...?. Nosotros ya tenemos docentes en ejercicio y todos quieren ser docentes, por movilidad social está el jovencito que apoyo al párroco en catequesis el párroco le paga por esta función pero él realmente quiere es entrar a un colegio y a colegio público que ese es otro fenómeno donde se podría hacer un estudio sobre cuáles son las pretensiones que tienen estas gentes.

Yolanda: ¿Ellos tienen claro que van a ser docente?

Darío: eso se les advierte en el momento en que ellos llegan a los procesos de inscripción y es el elemento marcante pero no quiere decir que el programa absolutice al egresado en que tenga que ser docente, sino que más bien se le abre la puerta y se le dice que él va a aprender a desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje a la luz del evangelio en contextos escolarizados, no escolarizados, formales e informales entonces eso abre el paradigma y ahí es donde volvemos a la reflexión recurrente de diálogo interreligioso, porque ahí se juegan otros elementos, podríamos echarle carreta al asunto y decir que no solamente la mirada altruista en esos términos sino que la gente espera ser procesos de movilidad social, procesos de emplazamiento social y pues el pastor que quiere llegar a ser... En estos momentos nos está colaborando en Expojaveriana un pastor evangélico y pues ellos crean sus iglesias, vienen se profesionalizan y de ahí ejercen lógicas o estructuras

de poder y así mismo van jerarquizando sus iglesias; y para los católicas el cura que quiere salir de la parroquia de pueblo y se va para la ciudad y así sucesivamente. Pero sí estamos en un momento crucial porque está lo del diálogo interreligioso y están en estos procesos de emplazamiento social, porque hay otro punto que quizá la vicerrectoría no se ha sentado a pensar y es que este espacio es un dispositivo de emplazamiento social y pues un estudiante por un millón seiscientos resulta en la Javeriana y en su comunidad que es rural es la persona de estrato 20 por el capital simbólico que le otorga la universidad y este es otro de los debates interesante para analizar.

Yolanda: Al ser esto una licenciatura, ¿cómo se articulan con todo el tema de la política educativa?

Darío: Ahora un punto que tenemos ahí, es el asunto de las prácticas pedagógicas y volvemos al punto de que no se trata que el imperativo son las tecnologías y todo se tecnologiza o nos volvemos tecnocéntricos.

Miguel: Es muy interesante la parte de los perfiles de ingreso porque de cierta manera eso determina el plan de estudios hasta cierto punto, porque supongo que cuando ustedes abrieron por primera vez el programa se dieron cuenta que la población que se presenta tiene un perfil específico y muy característico y pues de cierta manera eso influye sobre el programa, es decir, ¿los estudiantes admitidos están sobrecalificados o por el contrario están por debajo de lo que ustedes tenían presupuestado?

Darío: Pues fíjate que ese es un comentario muy importante porque nosotros no presupuestábamos que nos fueran a llegar tantos estudiantes de grupos de minorías religiosas y es lo que ha ido alimentando el programa, prácticamente lo sostienen en un 35% los pastores.

Miguel: Estos pastores son independientes, como los que se nombraron hace un rato que tienen una iglesia fundada, digamos, y ven la posibilidad de validar su posición en una universidad acreditada como la Javeriana. ¿Verdad?

Darío: Ese es un nuevo perfil de ingreso que está surgiendo.

Miguel: Y se vuelve, entre comillas, me atrevería a decir, de pronto es un poco fuerte, como una administración de empresas de la Javeriana o una administración religiosa o algo así.

Darío: Miren nosotros le sugerimos a la facultad de ingeniería que nos enviaran acá estudiantes de trabajo de grado de ellos para que hicieran software o trabajos de implementación de sus saberes en ingeniería, pero eso se queda ahí porque no les dicen; pero este sería un buen espacio para trabajar, para hacer trabajos de campo en el campo educativo, ya que este es el primer programa virtual y lo segundo, la experiencias que están surgiendo aquí no las alcanzamos a sistematizar, analizar a interpretar, pero a mí me parece que para los programas virtuales en el país ahí hay un espacio para hacer aportes.

Miguel: Es muy interesante saber que el perfil de ingreso sea tan variado y que de cierta manera los haya sorprendido porque no esperaban tener un tipo de población tan diverso y tan fuerte por ejemplo desde lo pastoral, porque hablábamos también de cierta manera del provecho que sacan ellos del capital simbólico de la universidad y para que su "empresa religiosa" crezca y se fortalezca.

Darío: Además hay un elemento de sospecha y es como una Universidad pontificia y católica forma protestantismo para Colombia, ya que nosotros tenemos gran parte de estudiantes del protestantismo de la costa, de Bogotá y del occidente.

Yolanda: ¿Y eso cómo lo lee la Universidad?

Darío: La universidad lo lee como ese aspecto de multiculturalidad, de pluralismo, de apertura digamos, a la Otredad, pero cuando aun existía el programa a distancia con el convenio del ITD porque ahí el concurso lo tienen los obispos, algunos de ellos reprochaban que nosotros estábamos formando la competencia, pero cuando el programa comenzó a deslindarse del convenio, porque ahora lo que existe es un otrosí del convenio y ellos entran por nuestro programa y esto se fue catalizando. Por esa razón en este momento la facultad ya está pensando seriamente en cómo abordar estos asuntos de lo religioso desde una perspectiva de diálogo ecuménico e interreligioso porque es uno de los retos que actualmente hay para las facultades de teología en el mundo, ya que las facultades no pueden seguir siendo centradas en una sola confesionalidad y fíjense que este asunto de la globalización, del TLC no solamente son productos materiales, sino también vienen

productos de fe. Dense cuenta de cómo han llegado todas las prácticas de espiritualidad oriental y como se van sincretizando con el TLS, cómo ese mercado chino trae el feng shui, el yoga y todas estas cosas de oriente y de esta forma se van mezclando; si nosotros en la facultad de teología no tenemos esa capacidad para interpretar esos asuntos pues nos toca abrir un seminario y ahora en lo práctico con el proyecto que estamos trabajando de fenomenología de la religión son teorías que permiten comprender el asunto de lo religioso y para aprovechar un poco lo que hay que ir preparando para la autoevaluación los 120 estudiantes que tenemos los vamos a convertir en grupos focales de los 11 estudiantes que están en trabajo de grado para empezar a recolectar datos y la pregunta que prácticamente acompaña la investigación es ¿Cuál es la comprensión en el caso de algunos estudiantes del programa virtual? Porque a nosotros si nos interesa mirar cómo va moviéndose la comprensión en el asunto de lo religioso que en últimas es una hermenéutica de la religión.

Yolanda: Yo quisiera terminar con dos preguntas. La primera es: ¿Cuál es la relación con la política educativa?

Estábamos ahorita repensando las prácticas para estos programas por sugerencia del Ministerio. Repensar las prácticas pedagógicas y las prácticas sociales. Y cuando nos llegue lo de acreditación tendremos otros derroteros porque tenemos un asunto pendiente con el Ministerio y es precisamente las políticas de educación virtual que están en proceso. Nos hemos ido informando de lo del Ministerio de Tecnologías para ver que impactos... pero eso va lento. Hay muchas cosas que reevaluar en este que es el único programa virtual de la Javeriana.

Yolanda: La segunda pregunta es: ¿Cuál es la idea del formador docente que van a tener para el proceso de acreditación que van a realizar nuevamente?

Darío: Yo creo que es este asunto de la formación integral en perspectiva ignaciana. Lo otro es ir de la mano con la reflexión de la facultad para saber si va a hacer es un instituto de ciencias religiosas o un departamento porque eso permitirá reubicar el programa en el concierto de la facultad y de ahí dependerán las personas que se vinculen.

Yolanda: Nos interesa observar ¿cómo son las distintas miradas de la formación de licenciados y cómo esa formación está enfocada a contextos formales e informales?

Darío: Aquí en teología se manejan cursos bimodales (virtual y a distancia) y a largo plazo está planteado aplicar la modalidad virtual al programa presencial de teología, sin que se pierda el programa presencial de teología, pero eso implica solicitar un nuevo registro calificado. Y estamos ahí en ese proceso porque la vicerrectoría nos pide un documento donde se argumente cómo se pasó de presencial a virtual. La bisagra de eso es esto.

Miguel Ángel: La idea entonces no es cambiar los cursos presenciales como tal sino incluir los virtuales dentro de esos cursos presenciales. ¿Cierto?

Darío: Es hacer un proceso de virtualización del plan de estudios de teología. Nosotros, ciencias religiosas, operaríamos, no en el campo epistemológico, sino en la metodología. Pero vuelve y aflora el debate acerca de qué diferencia a las ciencias religiosas de la teología y viceversa. Ese es el debate en el que estamos.

12.6. Entrevista a Cristina Confforti - Licenciatura en Filosofía

Yolanda: Nosotros hace como año y medio tuvimos una conversación con vicerrectoría académica. De las cosas que surgieron allí, aparecieron algunas preguntas: ¿A qué le apunta la Universidad en términos de la formación en el campo educativo, pedagógico y en el campo de la docencia? ¿Qué es lo que se ofrece y cómo se orienta a los licenciados de la Universidad? Estamos hablando de lenguas modernas, ciencias religiosas, teología, filosofía y las dos que tenemos en la facultad de educación que son la de educación básica y la de pedagogía infantil. Con base en ello nos dimos a la tarea de trabajar con los estudiantes de la maestría de educación, entorno a hacer una primera comprensión alrededor de cómo es que se está pensando sobre el componente de formación de los licenciados de la Universidad; hacia dónde están pensando la docencia, hablando de las asignaturas que tienen que ver con el componente pedagógico, qué y con qué sentido y para

qué. Porque parte de la pregunta que también nos hizo vicerrectoría en el sentido de, si es posible pensar en que pueda existir un núcleo común para las licenciaturas y en ese caso cómo habría que mirar ciertas especificidades. Esto porque, por ejemplo nosotros ofrecemos en el departamento asignaturas para la mayor parte de las licenciaturas, pero digamos que la idea de nosotros no es esa. Hicimos una primera revisión de los SYLABUS de los programas y de los perfiles; y estábamos haciendo unas conversaciones con los directores de programa sobre unos 4 o 5 ejes que definimos en términos de, cómo ellos están pensando la docencia, cuáles son las áreas que orientan, qué pasa con lo temas como educación, pedagogía, etc., y posterior a eso pensamos en hacer una reunión con los 7 directores que tenemos en las licenciaturas. La idea de este encuentro es hacernos la pregunta: ¿Qué es lo hacen, desde su campo disciplinar, en el marco de la formación y de la educación del docente? Y es ahí donde yo quiero ubicar más la discusión, no es centrarnos en la especificidad de la disciplina, pues porque sabemos que ahí, si cada uno de los contextos tienen mayor experiencia y el papel de desarrollar esa propuesta de formación desde ahí. La nuestras es más desde el punto de vista de ¿Cómo estamos pensando la formación del licenciado? Y desde esa formación ¿Cuáles son las áreas de orientación? Es hacer una conversación desde este sentido, y una vez tengamos desarrollado este panorama la idea es reunirnos mostrar todo el tema y hacer una pregunta: ¿Habría que pensar en algunos elementos comunes en los licenciados en la Javeriana? O ¿No? Y si los hay ¿Cuáles serían los elementos particulares de cada una de las licenciaturas y de las facultades?

CRISTINA: Nosotros tenemos una comprensión de la licenciatura en términos disciplinares, pero que sea una licenciatura en filosofía no quiere decir que nosotros no tengamos en cuenta en nuestro plan de estudios de la licenciatura que los estudiantes trabajen problemas de educación, entonces un licenciado en filosofía ve el mismo plan de estudios que un estudiante de la carrera, pero la licenciatura nuestra, hasta la fecha es de 10 semestres y tiene 186 créditos, mientras que la carrera tiene 150, es decir que la licenciatura tiene 36 créditos más que la carrera, pero le vamos a hacer algunos cambios que aún están en estudio. Esos 36 créditos que nosotros tenemos de más, es porque nosotros tenemos una asignatura de historia de la educación que la damos nosotros mismos. En esta facultad hay varios profesores que hemos estudiado educación y que hemos hecho

la carrera de filosofía desde la perspectiva de la licenciatura, empezado por el CA. ¿Cómo es que nosotros abordamos los problemas de la educación? Evidentemente cuando tú dices que ustedes dan una asignatura que se llama fundamentos de la educación, yo me imagino que ahí están dando autores de filosofía, ya que los mayores educadores de la historia han sido filósofos, entre otras cosas se ocuparon de pensar asuntos de carácter filosófico.

Teóricamente el problema de la educación lo abordamos con historia de la educación que es una asignatura de 4 créditos y de aquí tenemos dos historias de la educación, la historia de la educación I aborda los problemas de la educación en la historia, ahí trabajamos de forma muy general algunos problemas en el mundo antiguo, pero no se hace tanto énfasis porque los estudiantes han visto materias como: historia de la filosofía antigua y seminarios de autor antiguo como Platón sobre la República que es una obra sobre educación. Cuando los estudiantes entran al mundo moderno ven a Rousseau y tenemos teóricamente dos seminarios de autores de pedagogía, ahí se suele estudiar mucho, por ejemplo a Rousseau y esto se ve muy bien en el curso de historia de la educación y también otros autores no solamente del mundo antiguo sino también de la modernidad y del mundo contemporáneo. Es decir sea que los problemas de la educación nosotros lo abordamos desde la perspectiva histórica y la intención de eso es que los estudiantes entiendan los problemas de la educación de hoy desde las raíces del pasado. De esta forma nosotros cubrimos problemas teóricos de la educación en la historia de la educación; luego los problemas de las políticas de la educación los cubrimos en la historia de la educación II en la cual se ve la historia de la educación en Colombia y políticas educativas donde se estudian todos los decretos y demás. La primera tiene un carácter general, esta explicación que te estoy dando es la misma que nosotros explicamos al Padre Múnera.

Yolanda: ¿Cuál es la orientación que tienen los estudiantes cuando van a la práctica? Y ¿Qué se espera de los estudiantes con la práctica?

CRISTINA: Nosotros esperamos que los estudiantes vivan y tengan una experiencia de lo que es trabajar en un colegio y queremos que se subordinen al departamento o área de filosofía, que sean asignados a un profesor para que participen en la vida normal del colegio, en las reuniones de área, en planear los cursos, en dar la clase, si es que así lo considera el profesor titular, que funciona como tutor y examinador del muchacho. Esto es

por una razón: cuando uno empieza a trabajar en un colegio a uno le toca hacerse a lo que sea, entonces queremos que tengan una experiencia lo más real posible. Lo que suelo pedirles a ellos es que el estudiante se haga cargo únicamente de un curso, porque es una práctica docente que tiene 4 créditos y tampoco quiero que la práctica los llene de trabajo y no puedan cumplir con las demás asignaturas. Lo normal es que les toque por ejemplo un noveno o un decimo, para que trabajen en coordinación con el profesor titular en asuntos que le interesen al colegio; yo propongo distintos modos de trabajo, por ejemplo el profesor lo que quieres es reforzar la lectura de textos filosóficos y la escritura de los mismos, entonces si el profesor considera que el estudiante puede trabajar en grupos más pequeños en la biblioteca en lectura y escritura de textos y corrección de textos, aunque no vaya a poner nota, adquiera experiencia de este trabajo. Que el profesor le dé la opción de trabajar cosas que le sirvan para su carrera y que pueda dar clase de los temas que más necesita. De esta forma es que nosotros queremos que los estudiantes participen en el trabajo académico, particularmente filosófico, que le asigne el profesor titular de la clase en coordinación con el coordinador de área, porque yo me entiendo es con la coordinadora de área no con los profesores.

Yolanda: ¿Cuál es el sentido de no hacer la relación directa con el profesor?

CRISTINA: Porque no se puede más, además frecuentemente me comunico con la coordinadora de área, pero a mitad de semestre suelo ir a una reunión a la que van los profesores, los estudiantes y la coordinadora. Pero lo que yo procuro es tener una comunicación estrecha con la coordinadora de área, porque si no es de esta forma se nos multiplicaría el trabajo ya que tendría que estar hablando continuamente con 6 profesores. Ahora si ellos demandan mi asistencia allá, yo allá estoy, pero lo tenemos más o menos regularizado, yo voy y presento a mis estudiantes la primera semana cuando arranca todo y luego como a mitad o final de semestre asisto otra vez. Hasta la fecha no hemos tenido ningún problema con los practicantes, al contrario les ha ido muy bien, pero depende un poco de los estilos de la gente porque si un practicante se *encarreta* con el colegio y le va muy bien generalmente no me toca hablar tanto. Pero en general eso es lo que nosotros hacemos, que los estudiantes tengan una experiencia que no sea de tiempo completo porque para ellos es una asignatura de 4 créditos y no pueden gastarle más tiempo, además, pues

digamos que hay otro tipo de situaciones que pueden ser más o menos problemáticas, desafortunadamente una práctica de estas y el trabajo que hacen los estudiantes les funciona como nota para terminar una asignatura pero por ejemplo eso no tiene ninguna remuneración ni nada, es más un beneficio para el colegio, ya que les ayudan a los profesores y como están *encarretados* con la filosofía y la docencia pues es una gran ayuda para los docentes. También me parece importante que los practicantes asistan a las reuniones de área en tanto sea posible que solamente le ocupe a los estudiantes máximo dos mañanas, ya que no se puede convertir un trabajo de tiempo completo para un estudiante que solamente está cursando una asignatura.

Yolanda: La discusión pedagógica, no tanto como el contenido de las asignaturas, pero si en la orientación pedagógica que tienen los Licenciados en filosofía, ¿cuál es? Y cuando abordan esos seminarios de pedagogía I y II, y cuando hacen esa mirada histórica, ¿cuál es la intención que se tiene en relación con esa área?

CRISTINA: De nuevo es disciplinar, porque los seminarios siguen la misma metodología que sigue cualquier seminario, que es tratar de entender a un autor, apropiárselo, escribir sobre él, entender las ideas y si tiene lugar, aplicarlas o entender el lugar de ese autor en la historia. Cuando me refiero a lo disciplinar, es que para nosotros este es un asunto de carácter intelectual, digamos que prácticas y didácticas no tenemos, tenemos la pedagogía de la filosofía. Que es lo que nos interesa, la enseñabilidad, la comunicación de la filosofía, esa es nuestra comprensión, de pronto yo no sé si pecamos en ser demasiado teóricos y pues realmente no lo creo, porque lo que nosotros creemos es que la práctica y la enseñabilidad no se hace de cualquier manera; y no creemos en absoluto que haya que seguir recetas, llenar formatos y demás. Nosotros creemos en el trabajo intelectual que es el que tiene que iluminar una práctica, una docencia, la vida en un colegio. Queremos formar licenciados críticos como filósofos críticos. Esa es propiamente nuestra perspectiva, ahora evidentemente y el problema con el ser profesor es que la gente se hace a si misma profesora pero para eso se necesita una formación académica solida.

Yolanda: Yo por ejemplo he participado en algunas discusiones en el Ministerio. Incluso sobre una resolución que salió el año pasado sobre las denominaciones de los nuevos licenciados. Digamos que los documentos de resoluciones y decretos no dicen más de lo

que ya está escrito. Pero en el fondo había una discusión en torno a si efectivamente la formación de licenciados estaba siendo un énfasis fuerte en lo disciplinar. Digamos que esta ha sido una discusión para el país, porque en el país lo que se ha planteado es que pareciera que sustituimos la formación disciplinar, aclarando que no en todas las áreas, no en todos los programas, etc., por la formación en otros ámbitos como la pedagógica, la didáctica, los valores, la formación ciudadana etc.. Y la discusión del Ministerio, que viene hablando de esto desde hace un tiempo, es que necesitamos profesores que sean fuertes en todo lo referente a la fundamentación disciplinar, lo pedagógico lo van construyendo desde la misma naturaleza de la disciplina.

CRISTINA: Si yo lo entiendo, pero si tú ves nuestro plan de estudios, tenemos unas asignaturas que así las manejemos desde la filosofía pues tienen su fundamento disciplinar.

Yolanda: Pero están muy orientada a la reflexión de la disciplina.

CRISTINA: Exacto, a la reflexión de la disciplina pero también a la cosa, porque en la *historia de la educación* se trabajan los problemas de la educación en la historia y se leen las obras claves de eso.

Yolanda: ¿Cómo se enseña filosofía?

CRISTINA: Eso es algo muy complicado. Tratando de entrar en un diálogo, ya que estamos en un momento muy complicado, porque la filosofía necesita que quien la está estudiando se pregunte alguna cosa, para que podamos entrar en diálogo. Digamos que a nivel de la enseñanza de la filosofía en cara a la licenciatura que tú estás pensando, no de la formación de profesores, yo creo que hay distintos niveles de las cosas y de los problemas y es en ese sentido. La filosofía tiene toda la tradición del mundo, tiene tanta tradición que puede ser agobiante; en la producción filosófica desde los presocráticos hasta nuestros días, no solamente lo que produjeron ellos mismos sino lo que se ha producido sobre ellos, es decir cada cosa es un universo. Entonces digamos que hay distintos intereses. ¿Qué es lo que nosotros esperamos que puedan hacer nuestros estudiantes y profesores de filosofía? Que le ayuden a la gente a aprender a pensar, aprender a leer y aprender a escribir. Que en el camino de aprender a pensar, leer y escribir la gente se interese por ejemplo por las ciencias naturales, por la literatura, etc., y según los distintos intereses la gente va

buscando, pero lo que hay que hacer es fortalecer el ámbito intelectual. De este modo la filosofía en un colegio no se enseña explícitamente sino se enseñan en algunas cosas, la filosofía se enseña en la Universidad, un licenciado le dice a los demás: “*Mire el mundo es mucho más que su adrenalina subiendo y bajando o sus hormonas alborotadas por la niña de al lado*”. Hay muchas cosas interesantes que su vida podría encontrar, y como licenciados deben buscar la manera de que estas personas generen curiosidad, obligarlos a que usen más la cabeza. Y nosotros esperamos que nuestros estudiantes la vallan usando, pero aquí en la universidad las cosas ya son a otro nivel, esta es una facultad de filosofía que tanto para la carrera como para la licenciatura somos muy rigurosos, y la gente sí estudia filosofía y enseñan muchas cosas que aprenden acá, pero que a futuro tendrán que seguir su propio camino y seguir llenando su cabeza de más conocimientos. Tenemos muchos egresados que se interesan por seguir el proceso acá, yo por ejemplo hice la Maestría en educación acá y mi tesis doctoral es un asunto de filosofía en la educación y he venido especializándome en historia de la educación y filosofía de la educación. Pero porque seguí ese camino, porque a mí me interesaba la filosofía política y la ética.

Yolanda: Esta muy bien, porque la idea no es que exista un núcleo común, de hecho parte un poco desde el punto de vista de las cosas que conversamos en la vicerrectoría y es que hay que entender cierta naturaleza de los puntos disciplinares, probablemente cuando uno se distancia de alguno de estos campos, es porque precisamente hay una forma particular de enseñar filosofía y eso pasa por el conocimiento y la fundamentación que se tiene en la disciplina.

Cristina: Pues si miras en nuestra licenciatura, nosotros cubrimos los aspectos teóricos de la educación, pero también aspectos prácticos, porque tenemos una pedagogía de la filosofía y el que la suele dar es el propio decano Diego Pineda, que es un experto en la enseñabilidad de la filosofía y fue el que trajo todo el modelo de la filosofía para niños a Colombia. Así es que nosotros cubrimos todos estos aspectos y los únicos profesores que trabajan en nuestra licenciatura y que no son filósofos son, por supuesto los psicólogos y la profesora de historia de la educación II, que es la historia de la educación en Colombia y de las políticas en educación. Ella es una profesora egresada de la facultad de historia de acá de la Javeriana que se ha interesado en los temas de la educación y es la única. De resto,

por ejemplo la historia de la filosofía I y *los problemas educativos en la historia* podrían ser asignaturas comunes, porque son tremendamente rigurosas. Esta asignatura es abierta y la toma gente de Teología, de música, ya que hay un énfasis de pedagogía en música y los de filosofía, hay tres carreras en esa clase. La historia de la filosofía suele ser abierta y para nosotros es anual, solamente se dicta en el primer semestre del año, porque el segundo semestre del año se da la filosofía de la educación.

De todo lo que estoy diciendo hay una expresión de una fe en una formación académica, yo creo que ese es el punto, en despertar como todo lo que tiene que ver con actualizar el trabajo del profesional académico, que tiene que ver con lo cognitivo y con actualizar distintas habilidades que tienen que ver con entender, con comunicarse, escribir, capacidad oral, etc..

12.7. Entrevista a Javier Redondo – Licenciatura de Lenguas modernas

Yolanda: En vicerrectoría académica estuvimos trabajando en torno al catálogo de la Universidad y hay varias cosas que tenemos que tratar y una de las preguntas que se nos planteó desde el Departamento de formación fue: ¿Qué es lo que se está pensando en términos de las licenciaturas que existen en la Universidad? Ya que hay mucha diversidad y muchos programas. Se ha pensado en construir un núcleo común de formación de los Licenciados, etc. Inicialmente se trata de mirar cómo se está pensando el tema de la formación de docentes, el papel de la educación y la pedagogía dentro de todos los programas. Con la idea de que podamos formarnos una visión de hacia dónde estamos enfocando la formación de licenciados. En la facultad en la que yo estoy tenemos dos licenciaturas y tienen más o menos los mismos núcleos comunes. En otra entrevista con el Padre Múnera de Teología existen algunos puntos comunes y con Cristina en Filosofía, pues este ya es otro terreno en cuanto a lo que están haciendo en educación. En Ciencias Religiosas pues hay algunas cosas que son similares. Estaba pendiente esta entrevista para poder mirar un poco de la Licenciatura en Lenguas. Nosotros como departamento ofrecemos una serie de asignaturas pensando el componente de formación para los docentes y la conversación se ha direccionado en este sentido.

¿Cómo se está pensando la formación de licenciados en la carrera de Lenguas?

Javier: Yo soy de la época de formación cuando la carrera estaba adscrita a la facultad de educación y desde los correspondientes departamentos se trabajaba lo que tenía que ver con el área específica en que la persona se iba a desempeñar posteriormente como un licenciado en su campo. Había un núcleo común y estaba conectado con la visión de la Universidad en esta época de la formación humanista, del compromiso con el país; fue más o menos en el 66 que comenzó la carrera de lenguas, que de hecho es la Licenciatura más antigua del país. El plan en ese momento era formarnos como educadores antes que la disciplina en la que se suponía profundizábamos, para ese momento hubo una revuelta porque el área nuestra es bastante sensible en lo que tiene que ver con el manejo de las lenguas y en ese momento teníamos muchas más horas y más asignaturas dedicadas a la parte de educación, que a la parte de lenguas y concluimos que ahí no estábamos logrando niveles de lenguas suficientes en ese momento para ser plenamente competentes. Hubo una revisión y se cambió un poco el plan de estudios. Unos años después, se planteó como mitad y mitad la intensidad horaria en las asignaturas que tenían que ver con lenguas y con educación. Para los comienzos de los 90 el Departamento de Lenguas como no hacía parte de ninguna facultad y no encajaba en ninguna, estaba adscrito a la vicerrectoría académica y dependía más que todo de organizar cursos de lenguas, más que un departamento de investigación. Cuando vino la reforma del Padre Arango y todo lo demás, se empezó a pensar más en las disciplinas fundantes de las carreras. Como la educación era tan transversal no aparecía como disciplina fundante para algunas personas. Entonces en las discusiones que hubo en la licenciatura se encontraba que los que estaban en ese momento estaban más cercanos a la lingüística aplicada que a la educación en sí misma, ya que la discusión era muy abierta y muy general en la educación. Mientras que la parte que tenía que ver con la lingüística aplicada era lo que en ese momento importaba más. En la reorganización que hubo de facultades, esta facultad empezó a llamarse Comunicación y Lenguaje, por lo que estaba adscrita al departamento de Lingüística. Donde nos encontrábamos más, debido a la disciplina fundante, era en la disciplina desarrollada con Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. De esta forma el fenómeno de estudio nuestro no es la educación, el fenómeno de estudio nuestro es la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Entonces la educación pasó a ser algo que complementaba la formación de lingüistas que se que se

encargan del fenómeno de la lengua para enseñar. De ahí se creó la base y la licenciatura comenzó a estar inscrita aquí y en el Departamento de lenguas. Lo que hicieron fue ampliar *Lenguas*, que se hizo más amplio que *lingüística* y esto pasó a ser parte del Departamento de lenguas y pues a los de lingüística no les gustó ya que ellos estaban muy centrados en lo semiótico y no estaban trabajando más fenómenos de las lenguas, hablando de lengua como la base de la comunicación. Pensamos que iba a existir ese cruce interdisciplinar donde íbamos a estar abarcando todos los temas que tuvieran que ver con la comunicación. Esto no ocurrió porque siguió siempre estando todo muy separado. Hasta hace dos años se tenía en mente una posibilidad de estrecharnos más, el decano anterior tenía una idea sobre la comunicación y una visión de cómo podríamos lograr que en la Facultad nos pudiéramos integrar todos a estudiar los mismos fenómenos o por lo menos fenómenos que estuvieran conectados. Encontró que era útil que formáramos licenciados y que estos se enfocaran en los fenómenos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que el lenguaje era muy importante, no el talento, entonces esta era la visión. Todos coincidimos y empezamos a hacer un plan curricular y a construir un observatorio durante más de 5 años. Nos reuníamos semanalmente todos los directores de carrera, de departamento e invitamos incluso a varios profesores de los otros departamentos a discutir cómo podríamos llegar a lograr que esto fuera una Facultad de Comunicación y lenguaje, y donde el estudio que iba a ser largo, premiara a las tres. Nos demoramos los 5 años y estuvimos en un momento ya proponiendo planes y currículos que partían de un núcleo común para todos "EL LENGUAJE". A partir del segundo año cada quien tomaba su rumbo. Con la llegada del nuevo decano y la perspectiva que el trae, eso se detuvo, en parte cuando empezó logro hacer más avances a pesar de que no hizo el cambio curricular, pero logro hacer muchos avances y bueno por lo menos termino el documento y comenzó a hacer algunas aplicaciones. El decano insistió en que volviéramos a pensar todavía en lenguas y que nos fueran acercando. Hoy en día apenas estamos graduando la primera generación pura de la Javeriana, y con base en todo esto era que debíamos tomar decisiones. Luego vino la acreditación de alta calidad que se obtuvo hace dos años y ya con esta calificación quedamos atados a terminar lo que estamos haciendo con el plan de estudios actual y mirar a ver que podemos cambiar. Una cosa de la que usted habla es el fenómeno que siempre se ha presentado en la carrera y es que en el 90% de los casos, los

aspirantes a entrar a la carrera no vienen motivados por ser licenciados. Su motivación por lo general es básicamente estudiar lenguas. Esto es algo que tenemos que pensar para que se convierta en algo como más profesional enfocado al estudio del lenguaje, estudios de las lenguas o algo así. Y aún vamos para allá, ya que los profesores están también encaminándose a que no seamos una licenciatura en lenguas, sino que pasemos a ser una carrera de lenguas, de estudios del lenguaje que es la Maestría que se está planeando es una Maestría sobre lo estudios del lenguaje. Eso es más o menos hasta donde nos encontramos ahora, lo que es el currículo actual, el plan de estudios y hacia donde algunos quieren mirar.

¿Cuál es el lugar que quieren ocupar con lo referente al componente educativo o el componente pedagógico?

Javier: Como todo tiene que ver con la lingüística aplicada vemos en la carrera la lingüística en general, pero luego se va centrado solamente a la lingüística aplicada a la enseñanza de los verbos, entonces todo lo que tiene que ver con lo pedagógico apunta es a mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que tiene que ver con lo pedagógico está centrado es en eso. Hay una asignatura, que es la primera de este componente, que se llama Pensamiento pedagógico, que es de ustedes (Departamento de formación) y que tiene una visión muy general, no habla para nada de lenguas, pero eso es lo único, de ahí en adelante todo son fenómenos que tienen que ver con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, desde lo más general hasta lo más específico y ahí es cuando entran a hacer la observación: “Eso se llama enseñanza de segunda lengua”. A partir de esto van a observar a los colegios cómo es la vida, la cultura, cómo se hace la enseñanza de las lenguas y todo lo demás; en el siguiente semestre en ese mismo colegio hacen la práctica. Bueno todo funciona alrededor de esto, de hecho si pude ver los trabajos de grado, un 70 u 80% todos giran alrededor de fenómenos que tiene que ver con situaciones en el aula, del aprendizaje y enseñanza de lenguas; unos cuantos son un poco más amplios en términos del lenguaje o la lingüística; allí están centrados casi todos los trabajos de grado. En alguno momento hubo un poco de preocupación, porque la lingüística empezó a ocupar un espacio muy fuerte con un grupo de profesores con muchas ideas modernas e innovadoras y eso atrajo a los estudiantes y comenzamos a ver los trabajos de grado basados en lingüística aplicada enfocados hacia estudios de fenómenos de grupos indígenas a partir de una lengua, no necesariamente inglés

y francés, que son nuestro fuerte, y así empezaron a abrirse un poco las conexiones que existen entre las facultades, entre los departamentos y empezamos a tener estudiantes de doble programa con muchachos de historia que hicieron su trabajo de grado haciendo un análisis histórico sobre lo que han sido las políticas de lengua, etc. Empezamos a encontrarnos fenómenos que antes no se abordaban como la fonética. ¿Entonces como influye negativa o positivamente todo esto en una clase de lenguas? Este es uno de los puntos de la educación en el país, que no son de muestra y no son de estudio.

Es decir, ¿el trabajo de lingüística aplicada significa que no se va a ser docente?

Javier: Si claro, la diferencia es que estamos más centrados en el hacer respecto a la disciplina, al lenguaje a las lenguas, ya que es esto lo que nos interesa, más que en todo lo amplio que lo pueda contener. De esta forma todos nuestros trabajos de grado giran en torno de los fenómenos que ocurren en aula, en un 90% cuando estas enseñando, hay algunos que investigan otros tipos de factores que pueden influir, como factores emocionales y demás. Estamos tratando de apoyar un trabajo que se llama *“las percepciones del estudiante que inicia este programa”* para ver al final qué cambios ocurrieron con esas percepciones iniciales. Cuando el estudiante llega aquí se le aclara que esto es una licenciatura, y se le dice:”Vea, a usted se le va a educar fundamentalmente para ser docente, pero no estamos exentos de que algunos de ustedes puedan llegar a utilizar este conocimiento, que tiene que ver con lo lingüístico, en otras áreas. Sea aplicado a la traducción o a otra cosa. Por esta razón un énfasis de nosotros es ver tres asignaturas con el objetivo de la traducción, los otros énfasis son asignaturas a cerca de la enseñanza de inglés que está compuesto por 4 seminarios, otros que son enseñanza de francés y otros que tiene que ver con enseñanza del español. Los que se meten a este énfasis tienen las puertas abiertas en Europa, en China, ya que finalmente saben enseñar español ya que tienen unos “tips” fundamentales para enseñar este idioma, es aquí por donde se empiezan a meter ellos. Otros que son el porcentaje más alto vienen pensando en ser docente, que si cuando se gradué puede aterrizar en otras cosas, como CNN, Air France y demás. Hay una

perspectiva más amplia sobre lo que tienen que hacer y esto tiene que ver con las lenguas y con el lenguaje, más que con el fenómeno general de la educación.

¿Cuál es el perfil del estudiante, del que ya existe y del que viene?

Javier: Cuando se presentan como estudiantes el 70% son mujeres, 2% son estudiantes que en el colegio tuvieron más tendencia hacia las lenguas o las asignaturas de sociales y se destacaban en esto; son estudiantes que saben escribir usualmente y poco a poco ha aumentado el número de estudiantes que vienen de colegios públicos. Antes estábamos más con estudiantes de colegios privados y con estudiantes de colegios bilingües que traen ya una ventaja al respecto. Ese el estudio que estamos haciendo ahorita y que ha arrojado estos resultados. En cada *Expojaveriana* yo por ejemplo, hago recolección de datos cada vez que alguien viene a recoger un folleto. Pregunto de qué colegio viene, si es su primera opción o su segunda opción y hago un contraste. Eso es lo que le muestro al decano, con la idea de ver cuál es el comportamiento y hacia dónde podemos apuntar. En general son estudiantes que no saben qué estudiar, como están en ese campo de lo social y no quieren nada de matemática están buscando que rumbo tomar. Y un menor porcentaje no tiene ni la menor idea de qué es esta carrera, le gusta lenguas y con eso ya se contenta y le genera un alto impacto; ¿entonces qué hacen? Llegan al punto que ni siquiera piensan en la traducción, cuando hacemos la charla los profesores les explican qué materias vemos y les hacemos unas didácticas en el momento, un jueguito, una cosa, para que entiendan que van a ver lingüística, que van a ver asignaturas enfocadas hacia la enseñanza en lenguas, que van a trabajar con otras lenguas como el latín y les explicamos un poco de todo. Hace poco nos llego el resultado de cómo nos evaluaron durante estas charlas que les hicimos a los estudiantes interesados en la carrera. Existe un 45% de deserción en la carrera, es un porcentaje altísimo. Tengo cartas de retiro efectivo por semestre, cartas de aplazamiento por semestre y con base en las cartas de retiro efectivo comparo contra lo que es exclusión por desempeño académico, así el 90% de la gente que sale, sale por bajo desempeño académico; y contrario a lo que se pensaría no son de colegios oficiales. Para ellos se convierte en un reto, aunque tienen algunos vacíos, ya que no tienen buena formación en inglés y tampoco en francés, son los más dedicados al estudio. Los que vienen de colegio bilingüe, de colegio privado vienen a la locha y se descuidan, de pronto tienen más

habilidades, son más aptos o tienen más bagaje, pero al momento de meterle la disciplina ellos creen que esto es un instituto, entonces al momento de enfrentarse y aceptar que esto es una carrera les da muy duro. En la carrera aceptamos 80 y se están presentando 170 o 190. Para primer semestre se están yendo 10 y de ahí en adelante se van muchos de intercambio. Por exclusión más o menos se han ido como unos diez o doce, aplazamientos tenemos los que no te imaginas, muchos se van y vuelven.

Bueno y en ese perfil ¿cuál es la idea de docencia que tiene el programa?

Javier: Básicamente lo que estamos haciendo con las asignaturas de manera pedagógica, dentro de la lingüística aplicada es un enfoque comunicativo y todo lo que gira en torno a la docencia nuestra, metodologías, estrategias y didácticas que conduzcan a un método comunicativo. Luego de que los estudiantes comuniquen se puede volver a la gramática y a otros aspectos. El enfoque de tareas era lo que se estaba usando, pero ahora los que regresan con sus Doctorados, y que son los que están coordinando ahora, le dan mucha importancia a lo comunicativo. Digamos que el enfoque de tareas queda como un apoyo, para reforzar. Se trata de darle prelación a lo comunicativo y luego de que ya tú hablas y te comunicas, enfoquémonos de nuevo en la estructura, en la gramática, etc.

Desde ese enfoque ¿cuál es el escenario de trabajo que vislumbran los estudiantes?

Javier: Parece que los estudiantes hacen aquí la separación: “Si yo quiero ser traductor le doy duro a lenguas y a lingüística y soy un buen traductor.” Lingüística, sociolingüística psicolingüística, funciones, funcionamiento, etc. “Si quiero ser un docente le doy duro a lenguas y a pedagogía”

¿A cuánto asciende el porcentaje de estudiantes interesados por la pedagogía, por lenguas y por pedagogía?

Es la mayoría, es el 70 % de la población. Al principio los estudiantes no quieren ser docentes, les parece aburrido, piensan que es mal pago, etc. Cuando llegan no quieren ser docentes. Hubo un momento en el que la lingüística estaba superfortalecida y mucha gente se interesaba por mirar los fenómenos de la lingüística para su trabajo de grado, pero cuando llegaron a profundizar en lo que tiene que ver con metodologías, didácticas, etc., se sorprendieron y comenzaron a voltearse para acá. Eso muestra que los estudiantes no conocen el programa. Yo hago una presentación con los padres y/o acudientes y los admitidos para mostrarles de qué se trata el programa y cuál es el perfil de los estudiantes. “Mire esta carrera se trata de esto, esto y esto.” Porque los papás también tienen sus imaginarios. Se aclara que no estamos formando traductores, sino que estamos formando docentes. Una persona que sale de aquí tiene las herramientas básicas para ser un docente de inglés o francés, ya si investiga, o se prepara por su cuenta para ser traductor es otra cosa.

¿Cuál es el componente educativo, el componente pedagógico y el componente didáctico en términos de las asignaturas? ¿Cómo define el programa curricularmente las asignaturas que tienen que ver con esos componentes? ¿Con qué criterios se hace ese proceso?

Con base en el Currículo. El currículo es la madre de todo. El Currículo fundamentado en lingüística aplicada. ¿En qué? En enseñanza de lenguas. Por eso solo tenemos del Departamento de formación una asignatura, que es la que introduce a la educación en general, de ahí en adelante todo es de aquí. Los profesores que tenemos son licenciados de la Universidad Pedagógica o Licenciados en lenguas de la PUJ. Tienen tanto la formación disciplinar como la formación pedagógica. En términos de asignaturas primero se abordan *Modelos*, luego *metodologías*, luego *enseñanza* y finalmente *la didáctica, la práctica docente*. Así lo tenemos organizado. *Psicología I* es de afuera, viene de Psicología educativa.

¿Por qué solo una asignatura sobre educación? Y ¿Cuál es su relevancia, qué lugar tiene?

Porque allí se muestra solo la perspectiva histórica de la educación. Se observa qué es el fenómeno pedagógico. No se toca nada de lenguas. En el resto del programa se desarrollan puntualmente otros temas como la lingüística por ejemplo, los modelos, las formas, los esquemas para que el país se desarrolle. Esa parte de lingüística mueve mucho a los estudiantes. Y eso se ve más desde *lingüística* o desde *pedagogía* que desde *educación*. Y lo ven como enfoque. La idea de esa asignatura es que los estudiantes tengan una idea general de la pedagogía, no solamente la pedagogía en relación a las lenguas.

¿Cuál sería la dimensión política de esta asignatura?

No sé si es que queremos ser demasiado asépticos frente al fenómeno pedagógico. No todos los estudiantes se destacan por su preocupación por la pedagogía, es algo que tiene que ver con el perfil de cada quien. Los estudiantes que vienen de colegios públicos se preocupan más por este tema, mientras que otros que vienen de colegios privados no tanto. En las materias concernientes a Lingüística es donde existe más posibilidad política, ni siquiera en las de pedagogía. Una de las debilidades mostradas por las antiguas pruebas ICFES eran las relacionadas con las políticas nacionales de educación. En estos momentos se va a empezar a tocar esos temas en la asignatura de modelos pedagógicos. Más que las políticas nacionales en educación, las políticas de lengua en sí mismo. En el Plan de mejoramiento estamos mirando eso. Nuestros pares académicos miraron este aspecto y estamos arrancando desde ahí.

¿Es suficiente para la formación de docentes en la PUJ?

El plan de estudios es coherente con lo que plantea el currículo, se busca que el estudiante sea crítico, se le presentan situaciones determinadas, más no se le induce, ni se le conduce en un momento dado sobre ciertas cosas. Una ventaja que tiene el currículo es que tiene 19 créditos en Complementarias para que los estudiantes hagan uso de ellos. Lo más cercano

es educación, pero el estudiante viene con la idea de conectar el saber de lengua con el de negocios internacionales, con ciencia política, con economía, con administración. La idea es conectar el saber transversal con otras cosas. Tenemos casi 20 Departamentos de los cuales ellos pueden tomar asignaturas que los pueden complementar.

El currículo de entrada te dice *lingüística aplicada al lenguaje*. No se pretende mirar la lingüística como fenómeno del país, etc., eso no está metido ahí. Parte mucho desde una globalización. El estudiante sabe que lo que tiene que hacer es tomar lo que más le conviene, que con lo que aprende aquí puede irse a trabajar a España, a Francia, a China, etc. De hecho lo hace porque sabe que tiene las herramientas básicas y que puede combinarlas con otros saberes para lograr el objetivo en ese Quehacer. Más que pensar que él va a ser la base para un cambio social, etc.

En el marco de un país que le apunta al bilingüismo, ¿cómo se percibe el programa?

Aunque se genere la crítica, siempre al final el enfoque es sobre el logro del objetivo. Lo que nos preocupa es que se logre el objetivo, más que sea políticamente correcto. Al final del cuento se termina en el mismo punto del Quehacer. Con lo que usted sabe se puede adaptar a lo que sea. Lo que se pretende es enseñar lenguas no enseñar a reflexionar sobre el bilingüismo. La posición política tiene pocos adeptos dentro de los padres de familia. Se sabe concretamente que el estudiante va a ser muy práctico y no va a abordar esas discusiones sobre política en el marco de su formación. Lo importante es que el egresado tenga una excelente lengua extranjera y que pueda desempeñarse de buena manera. El perfil de egresado es para trabajar en colegios de estrato alto, bilingües y que no participan directamente en discusiones políticas en el marco de su trabajo como docentes. Es decir, la formación en lenguas no tiene un fuerte componente político. El programa de lenguas es efectivo con respecto a la formación en docencia, pero no se inculca iniciativa política. Esa formación ha atraído a los estudiantes por lo práctica que es y por las materias complementarias a las que se puede acceder. Adicionalmente los egresados de lenguas modernas de la PUJ no están dentro de los profesionales en educación con salarios bajos.

Además el perfil de egreso es muy apetecido en el mercado laboral. En CNN, en Alpina, NTN 24, colegios bilingües, etc.

Cambio del programa por adaptación al mercado

Tuvimos que hacer un cambio, anteriormente un énfasis era en ciencias; literatura sociales y matemáticas en inglés. Desde el punto de vista del currículo, del plan de estudios, no aparecía así. Fue un cambio obligado por el mercado. Se nos ocurrió eso hace como cinco o seis años. El programa está centrado en la didáctica de la lengua para la enseñanza, no en el contenido. Por eso no se ha articulado con otros departamentos de la PUJ. Los padres preguntaban cómo una licenciatura estaba en la Facultad de Comunicación y Lenguaje y por tal razón se ha planteado cambiarle el nombre a la licenciatura, pero tendría que ofrecerse algo más. Lingüística o una filología como la de la Universidad Nacional. Hasta ahora no se puede evaluar qué tan efectivo es el currículo actual, ya que éste lleva poco tiempo. Tendríamos que esperar unos 20 años para evaluarlo. Por ahora podemos decir que el programa surte al mercado, lo copa, por lo menos en el Hacer, no somos capaces de cambiar el mercado, de modificarlo.
