



Formación superior de docentes: entre realidades, engranajes y utopías

Inírida Morales Villegas

*Doctora en Educación. ExDocente e Investigadora. Universidad Libre sede Bogotá. Colombia
inmovil14@gmail.com*

Gigson Useche González

*Magister en Currículo y evaluación educativa. ExDocente e investigador: Secretaría de Educación Distrital -IDEP/RED, Bogotá. Universidad Libre, sede Bogotá, Colombia.
gusechenacun@gmail.com*

Resumen

Este documento concreta el producto de más de 30 años de trabajo continuo en docencia e investigación, con el propósito de posicionar lo que se considera necesario para formar nuevas generaciones

de docentes idóneos en el ejercicio de enseñar, trabajo fundamental para consolidar una humanidad digna del planeta que habita y feliz en su desarrollo vital, en el convencimiento de que un o una docente satisfecho genera plenitud. La estructura del escrito consta de tres partes. En la primera, la problematización del sistema nacional de formación inicial docente en Colombia, atendiendo a la experiencia particular de los autores, sumada al debate con colegas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, sede Bogotá e informes estatales que evidencian la situación crítica; en la segunda parte un marco teórico enmarcado en postulados filosóficos y pedagógicos.

gicos que contrastan la perspectiva occidental con el orden decolonial; y en la tercera parte se sintetiza la propuesta vivenciada en la labor pedagógica.

Abstract

This document specifies the product of more than 30 years of continuous work in teaching, with the posicionar target what is considered to be necessary to form new generations of suitable teachers in the exercise of teaching, fundamental work to consolidate a humanity worthy of the planet who lives and happily in its vital development, in the conviction of which one or a satisfied teacher generates plenitude. The structure of the writing consists of three parts. In the first one, the problematización of the national system of teaching initial formation in Colombia, attending on the particular experience of the authors, joined the debate with companions of the faculty of Educational sciences of the Free University, sedates Bogota and to state reports that demonstrate the critical situation; in the second part one theoretical frame framed in philosophical and pedagogic postulates that confirm the western perspective with the order decolonial; and in the third part the proposal is synthesized vivenciada in the pedagogic work.

Palabras clave: Formación inicial docente, decolonialidad, núcleo de formación común, saberes básicos.

Keywords: Initial teacher training, decoloniality, nucleus of common training, basic knowledge

Introducción

Si a nivel latinoamericano se habla de la crisis de la educación básica a raíz de los bajos niveles de resultado en las pruebas estandarizadas, en Colombia el debate ahonda en las causas, señalando que el cuerpo docente tiene la culpa; esta situación ha propiciado estudios e informes que dan cuenta del déficit en los procesos de formación do-

cente, tanto inicial, como continua y en medidas dirigidas por el Ministerio de Educación Nacional, con miras a subsanar la crisis del sistema educativo.

De realidades

Siguiendo a Inés Dussel (2007 p 10), se puede señalar que la formación docente tradicionalmente obedece al “principio del isomorfismo”, que supone que “los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que se supone tienen que enseñar.” Esto ha tenido consecuencias negativas en la educación básica, en términos del desempeño docente, que ha caído en la rigidez e inercia disciplinar afincada en contenidos obsoletos, además de abonar a la fragmentación del currículo en asignaturas fijas e inamovibles y al empobrecimiento en la formación de docentes.

En el mismo orden y siguiendo la argumentación de Braslavsky (1999a), Inés Dussel señala que dicho isomorfismo “ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia”.

Este punto resulta clave toda vez que los problemas que afronta hoy la educación básica desbordan los límites de las disciplinas y sus didácticas ya que se emparentan más con el desarrollo humano esencial, que a su vez se ve enfrentado a unos derroteros sociales fuera del control normativo; fenómenos como la violencia escolar, la drogadicción, el embarazo en adolescentes, el mal uso de las TIC'S, entre otros, dan cuenta de una cotidianidad familiar, comunitaria y escolar carente de argumentos dialógicos que frenen la incertidumbre que afecta

tanto a niños, niñas y a jóvenes en edad escolar, lo que representa un presente sin derroteros ciertos.

El informe del Ministerio de Educación Nacional “Política y sistema de formación y desarrollo profesional docente” (2013), relievra varios problemas en los procesos de formación inicial docente en Colombia, directamente derivados del principio de isomorfismo y de la estructura curricular enunciada anteriormente. En primer lugar, destaca la desarticulación en “las políticas educativas que promueven el desarrollo de competencias para la vida y los procesos de formación docente en las escuelas normales superiores y las facultades de educación... por la “permanencia de prácticas de formación académicas, centradas en los contenidos de las disciplinas académicas y alejadas del desarrollo de competencias” (MEN, 2010).

En segundo lugar, señala además como problemas nodales, la “desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica en los procesos de formación docente, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico, aunado a una escasa integración entre la formación inicial y la continua, con predominio de ofertas estandarizadas, alejadas de los contextos institucionales y sociales de la acción educativa...”. (MEN, 2010)

El tercer problema que relievra el Ministerio de Educación de Colombia es la “incipiente vinculación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación -MTIC- a los procesos de formación docente y a los aprendizajes escolares y falta de formación en una lengua extranjera, que amplíe las oportunidades para la interacción en un mundo globalizado”. (MEN, 2010)

Los engranajes

Una reseña ligera, muestra como desde la filosofía occidental hasta la de cuño latinoamericano, se pro-



blematiza la educación en su deber transformativo de la humanidad, haciendo énfasis en el protagonismo de la educación superior.

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en su obra “Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades” sustenta su propuesta de transformación humana desde la educación, en la importancia de las humanidades, toda vez que el estudio de éstas produce: pensamiento crítico, capacidad para aprender de la experiencia, simpatía por los marginados y diferentes, formación de ciudadanía creativa y crítica, fomento de la interculturalidad...” (Hoyos, s.f.:10)

De otro lado, desde una interpretación rápida de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, quizá la contradicción en los procesos de formación docente se halle en errores en la interpretación del concepto de racionalidad comunicativa, que para Habermas significa “acción dialógica” desde el supuesto de que el lenguaje es en donde se encuen-

tran las huellas de violencia sobre las que se construye nuestra sociedad, en cuanto es el lugar que refleja las redes de dominio social y político, cuando éste también puede convertirse en la ruta para la emancipación. (Gimeno, p.23)

Según Habermas, la racionalidad comunicativa requiere de una actitud sincera en el deseo de llegar al entendimiento (deseo auténtico de entenderse con el otro), lo que Austin denomina “intención ilocucionaria”, y de buscar la verdad de forma cooperativa. Por eso, para que las expresiones comunicativas logren constituirse en un proceso ideal de comunicación o acción comunicativa deben cumplir unos determinados requisitos entre los que se encuentran: el potencial crítico dado por la simetría de los participantes respecto al poder, que es la igualdad de condiciones para interactuar, sin afán de dominio, con garantías para ser escuchado.

La escuela y la escolarización de que es objeto todo sujeto humano, es a todas luces contraria al

espíritu de una acción comunicativa acertada. Evidencias que van desde la perpetuación de procesos de enseñanza enmarcados en el modelo bancario expuesto por Freire, hasta la adopción de estilos administrativos de corte empresarial, impuestos en el concierto internacional, muestran efectos adversos a lo que debe constituir los fines de la educación.

Desde una perspectiva decolonial se entiende por colonización y el colonialismo derivado, “al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador.”

Desde esta conceptualización se posiciona el debate en las ciencias políticas, económicas, ambientales y jurídicas. Pero a estos procesos subyacen otros que apuntan a la manipulación de los seres y que tienen un calado más profundo en la mentalidad colectiva, como es el fenómeno de la colonialidad. Eduardo Restrepo (2011) sintetiza la idea de la siguiente manera:



La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de las relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son dominados y explotados.

Estas formas de colonialidad se implementan a través de múltiples estrategias, que son analizadas y categorizadas según su impacto. Así, Catherine Walsh encuentra, retomando las elaboraciones de Aníbal Quijano, que hay una “colonialidad del poder” cuando se establece un sistema de clasificación social “basada en una jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros...”

Este patrón de poder ha servido a los intereses tanto de la dominación social como de la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital; por tanto, la racialización y la capitalización de las relaciones sociales de este patrón de poder, y el eurocentrismo de su control, están en la base misma de nuestros actuales problemas de identidad”

Esta colonialidad del saber se evidencia especialmente en el sistema educativo en el que se reproducen y convalidan los discursos de las ciencias sin el tamiz de la crítica y sin que haya lugar a la inclusión y posicionamiento de los saberes ancestrales y del pensamiento propio, salvo los lánguidos esfuerzos de los proyectos etnoeducativos que no trascienden la esfera de lo local, para el caso colombiano.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2016), propone para que la educación superior salga de su crisis de hegemonía, de identidad, y de deslegitimación por parte del Estado, “dejar la obediencia” y plantear reformas creativas, democráticas y emancipadoras en una globalización alternativa, no sólo de mercado, sino de conocimiento, a través de la actualización en la implementación de las TICs y de nuevas pedagogías contrahegemónicas, enfatizando en la construcción de un verdadero sentido de lo público, enraizado en una sólida cultura política, en la producción de conocimiento en y para contextos reales, incluidas relaciones internacionales de equidad (redes transnacionales alternativas y solidarias).

La utopía: apuestas en clave humana

Una educación básica con docentes formados para que posibilite el descubrimiento y desarrollo del adentro, que rescate el sentido de lo Humano, debe convalidar El Sentir y el Ser, como principio primero de humanidad, en el entendido de que “Hacer filosofía de la educación es en el más estricto sentido pragmático introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” como afirma Dewey, citado por el Doctor Guillermo Hoyos en su ensayo Comunicación, educación y ciudadanía. (Hoyos, 2007: 16).

Las claves propuestas del sentir, pensar y transformar la educación, para hacer una Colombia más humana, requiere también una transformación de las facultades de educación que ofrecen programas de formación de docentes, o sea, que a la par que se diseña e implementa un plan que parta desde la educación inicial, pasando por la básica primaria, hasta los primeros semestres de educación superior, transversales a las diferentes asignaturas o disciplinas del saber, sin importar el orden serían:

Primera clave: Descubrimiento, reconocimiento y desarrollo pleno del adentro (sentidos, emociones, imaginación, memoria individual y colectiva, inteligencias, estructuras mentales y de pensamiento, habilidades básicas y superiores de pensamiento).

Segunda clave: Decolonización del afuera europeizado (Contexto histórico-social, contexto multicultural, étnico y lingüístico, contexto económico y político, contexto jurídico).

Tercera clave: Interculturalidad para la inclusión del bilingüismo y las Tics con sentido crítico.

Consideraciones generales

El planteamiento pedagógico propuesto comienza por reconocer la magnitud y la complejidad de la diversidad cultural, étnica, lingüística y de prácticas sociales y corporales, por lo tanto de los múltiples horizontes de saberes de los unos y los otros, ya sean habitantes urbanos o rurales, que necesitan ser estudiados desde otros enfoques y concepciones que fracturen o desquebrajen las rancias disposiciones administrativas y académicas (inscritas igualmente en el modelo hegemónico, excluyente y rendimiento de la inversión).

La reconceptualización de las tendencias pedagógicas, su alejamiento o mecánica aplicación replantea también el asumir la diversidad como eje fundamental para comprender las características de las comunidades, como colectividades híbridas y singulares que vienen elaborando otras propuestas de vida y educación por fuera del sistema educativo formal y que la academia las ignora o las invisibiliza a nombre de la razón.

El reconocimiento de la pluriétnicidad y de la multiculturalidad con base en la asimilación de la diferenciación positiva, como elemento





estructural de la identidad nacional, encuentra en la práctica barreras históricamente cimentadas.

Traer a la práctica social este debate presupone entonces, desbordar el discurso tradicional e involucrar al sistema educativo en el desarrollo de un proceso comprometido con la formación integral de las nuevas generaciones a partir de la materialización y el cumplimiento de estos principios constitucionales pluralistas y democráticos.

El discurso académico, transmitido en la práctica educativa no ha escapado a estas manipulaciones y por el contrario se han consolidado como vehículos para la reproducción de los inventados “estereotipos universales” de cultura, civilización, orden, cuerpo, lenguaje y estética, que abonan la perpetuidad del colonialismo, condenando a más de media humanidad al también inventado tercermundismo. La decolonización del mundo, empezando por la liberación de los

sujetos y sus voluntades implica entonces, construir un nuevo discurso pedagógico, partiendo de la deconstrucción de los saberes producidos por las grandes civilizaciones colonialistas, a través de un proceso pedagógico de reconocimiento y asimilación de los sujetos y de sus culturas negadas históricamente, que permita construir un nuevo cuerpo de saberes que sintetice la diversidad y la haga aplicable en una convivencia armónica y democrática.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- DUSSEL Inés. La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. <https://es.scribd.com/document/369999900/Dussel-La-formacion-de-docentes-para-la-educacion-secundaria-en-America-Latina-Perspectivas-comparadas-pdf>
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. La universidad del siglo XXI. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- HABERMAS Jürgen. La teoría de la acción comunicativa de Jürgen. <http://iusconstifil.blogspot.com/2009/04/habermas-y-la-teoria-de-la-accion.html>
- HOYOS Vásquez, Guillermo. En su ensayo Comunicación, educación y ciudadanía. 2007: . M.E.N Política de formación de educadores. Colombia 2010 https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_18.pdf
- M.E.N Política y sistema de formación y desarrollo profesional docente Colombia 2013 https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_18.pdf
- NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. <https://www.redalyc.org/pdf/4095/409534422013.pdf>
- VALDÉS, Luis Ml. Significado, fuerza ilocucionaria y acto ilocucionario. [file:///C:/Users/FACTOR%20BITS/Downloads/Dialnet-SignificadoFuerzaIlocucionariaYActoIlocucionario-2045033%20\(1\).p](file:///C:/Users/FACTOR%20BITS/Downloads/Dialnet-SignificadoFuerzaIlocucionariaYActoIlocucionario-2045033%20(1).p)
- WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Serie I. Pensamiento Decolonial. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- ZAFFARONI, Cosse Gustavo y Braslavsky, Cecilia. Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN-e 1696-4713, Vol. 4, Nº. 2, 2006.
- Flores, J. (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a años. *Revista Ciencia y Tecnología*, 9(4), 101-117. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/426/363>
- González, J., Vele, D., Tapia, D., & Salgado, P. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo del conocimiento*, 7(2), 1815-1825. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3682/8445>
- López, A. (2013). *El juego dirigido y el juego libre como estrategias metodológicas para potenciar las habilidades motrices básicas en niños y niñas del nivel pre-kinder del Jardín Copito de Nieve* (Tesis Doctoral, Universidad de Magallanes). http://umag.cl/biblioteca/tesis/lopez_alvarez_2013.pdf
- Mena, C., Flores, C., Arteaga, P., Saldaña, D., & Navarrete, E. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos1. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 73-89. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042021000100073&script=sci_art-text
- Muñoz, J. (2009). Juego dirigido y juego libre en el área de educación física. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la educación*. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5058.pdf>
- Paliza, Y., Paucar, I., Villegas, S., Alcántara, J., & Espinoza, Z. (2025). El juego simbólico: un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 5(4), 1-8. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757/958>
- Ramírez, P., Patiño, V., & Gamboa, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745005.pdf>
- Solís, P. (2018). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la Educación*. https://hal.science/hal-02516612/file/A4_44_51.pdf
- Sotomayor, K., Merizalde, M., & Jurado, P. (2020). Programa de actividades lúdicas para estimular el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de 3 años. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 324-339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638165>
- UNICEF (2018). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>