

Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes

Condiciones académicas para la constitución interdisciplinaria del saber educativo*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), Vol. XXV, No. 1, pp. 69-85

Víctor Manuel Gómez

Departamento de Sociología

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Colombia

INTRODUCCIÓN

El conocimiento –conceptual y aplicado– de las diversas dimensiones del fenómeno educativo es cada vez más importante y de mayor valor estratégico en la sociedad moderna; el saber educativo es poder económico y social.

El saber educativo es de carácter eminentemente interdisciplinario, por lo cual su generación requiere determinadas condiciones académicas e institucionales apropiadas a la constitución de ese saber. Colombia se encuentra en la paradoja de requerir con urgencia el saber educativo que le permita elevar sustancialmente la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades, mientras las tradicionales instituciones a cargo de la generación y reproducción del saber educativo (normales y facultades de educación) no cuentan con las condiciones académicas requeridas para ese propósito.

La necesidad de modernización de la educación, en todos sus niveles y modalidades, precisa superar esa contradicción mediante nuevas formas de organización académica, orientadas a la constitución interdisciplinaria del saber educativo, por medio de la articulación creativa entre los diversos saberes de las ciencias sociales, humanas, exactas y naturales. Estas nuevas formas académico-institucionales de

* La versión original de este documento se presentó en el “Primer Seminario de Investigación Educativa de la Universidad Nacional”, junio, 1994. Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación.

investigación educativa permitirán la organización de esquemas alternativos de formación y cualificación de docentes, que servirán, asimismo, de base para la elevación del estatus académico y ocupacional de la profesión docente.

Sin embargo, sólo unas pocas universidades en el país —caracterizadas por el pleno desarrollo de los diversos saberes científicos, y por lo tanto llamadas Universidades de Ciencias, para diferenciarlas de las tradicionales instituciones profesionales— tienen las condiciones académicas requeridas para la construcción, intrínsecamente interdisciplinaria, del saber educativo.

I. CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO DEL SABER EDUCATIVO

La educación —entendida como el proceso y sistema de socialización, necesario en toda sociedad— es un objeto de conocimiento o área del saber, esencial para comprender el patrón de desarrollo y la dinámica de una sociedad, y para identificar las estrategias e intervenciones necesarias para el logro de las metas que la sociedad defina como deseables. El saber educativo es, por lo tanto, un saber poderoso, de importancia estratégica, que puede incidir de manera decisiva en el futuro económico, social y cultural de una sociedad determinada.

El saber educativo es un saber complejo, de carácter interdisciplinario, y que debe ser continuamente recreado y recontextualizado, pues se refiere a las múltiples dimensiones —culturales, sociales, psicológicas, económicas, políticas, filosóficas, técnicas, etc.— del proceso y sistema de socialización.

El proceso de socialización está conformado por el amplio conjunto de saberes, procesos pedagógicos y formas institucionales, que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Boudon y Bourricaud, 1982). En cada sociedad, este conjunto se define y se especifica en función de las prioridades políticas, económicas, culturales, sociales, etc., que prevalezcan. Estas prioridades (como formas de expresión de las relaciones de poder) son las que otorgan legitimidad, validez y deseabilidad a unos saberes sobre otros y a determinado tipo o nivel de educación y de procesos y prácticas pedagógicas sobre otras opciones posibles (Apple, 1987). Se expresan a lo largo de todo el proceso educativo, definiendo y jerarquizando las diversas opciones curriculares, pedagógicas e institucionales.

a) ¿Qué enseñar? ¿Cuáles son los saberes definidos como prioritarios, válidos, legítimos y deseables, y cuáles son los excluidos o subvalorados en el proceso educativo?

b) ¿Cómo enseñar o cómo aprender? ¿Cuáles son las opciones pedagógicas preferidas y cuáles las censuradas o invalidadas?

c) ¿A quiénes enseñar?

Las respuestas a estas preguntas dependen de los objetivos prevalentes de democratización de las oportunidades educativas, o de restricción de ellas, según factores de raza, etnia, género, nivel u origen cultural y socioeconómico. En la moderna sociedad industrial, el sistema educativo es la principal institución de movilidad social y ocupacional, y la que legitima el resultado final del proceso de estratificación. La igualdad social de oportunidades educativas permite establecer condiciones iguales de competencia, de diferenciación según el mérito y la capacidad individual, en la altamente selectiva estratificación social y ocupacional. El principio de la meritocracia es, por tanto, esencial en la legitimación social y política de la sociedad moderna (Bell, 1976; Aron, 1965; Parsons, 1974). El *ethos* meritocrático se socializa mediante diversas prácticas cotidianas de la vida escolar; entre ellos es necesario resaltar los criterios y métodos de selección, evaluación y recompensa (Perrenoud, 1990).

d) ¿Mediante qué sistema o medio institucional?

La manera de organización y funcionamiento del sistema educativo – sus niveles o modalidades, sus interacciones mutuas, los criterios y formas de evaluación, el sistema de recompensas, las oportunidades existentes, el grado de selectividad, etc.– actúa como una poderosa y eficaz experiencia o proceso de socialización en los valores, normas y pautas de conducta correspondientes a la estructura del sistema. El concepto y la práctica de la educación evoluciona continuamente hacia mayor amplitud, alcance y complejidad, y comprende diversos y heterogéneos grupos de edad y tipos de usuarios (niños, adolescentes, adultos, aprendices de perfiles e intereses específicos, etc.); diversos tipos de instituciones y contextos de aprendizaje (la escuela formal, el aprendizaje extraescolar, la educación a distancia, la educación no formal, etc.); distintos objetivos educativos (desarrollo cognoscitivo, afectivo, ético, psicomotor, etc.). Esta gran diversidad de usuarios, objetivos, contextos, modalidades e instituciones, necesitan la participación de diversos tipos de disciplinas y saberes en la constitución del saber educativo.

e) ¿Con qué tipo de educadores?

De esta pregunta se desprenden diversas opciones referidas a los requerimientos de formación para el ejercicio de la profesión docente,

a la estructura de estímulos y recompensas, y al nivel socioeconómico y estatus conferido a esta profesión. Estas son decisiones de importancia, pues la calidad de la formación de los docentes es uno de los principales factores determinantes de la calidad de la educación ofrecida.

[...] la formación de los enseñantes es el lugar de la mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales. Son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas. (Ferry, 1991: 49-50).

Las distintas opciones posibles para cada uno de los grandes interrogantes planteados requiere una estrecha interacción y complementación entre diversos saberes de diferente orden: nutrición, fisiología, filosofía, sociología, disciplinas básicas, desarrollo cognoscitivo, formación de valores, teorías del aprendizaje, evaluación, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, administración, arquitectura, lingüística, ciencias de la comunicación, etcétera.

Así, surgen temas de gran importancia en la discusión sobre la naturaleza de las llamadas ciencias de la educación o campo intelectual de la educación (Mialaret, 1981 y 1984; Díaz, 1993): ¿cómo interactúan y cómo se complementan estos diversos saberes? ¿cuál es el contexto académico e institucional que mejor promueva la constitución interdisciplinaria del saber educativo?

Las ciencias de la educación comprenden todas las disciplinas que estudian los varios componentes de la situación educativa, analizan todas las relaciones dialécticas existentes entre estos componentes y los varios niveles de los factores de los que dependen. Aunque todas estas disciplinas utilizan diversos métodos, todas tienen el mismo foco: la Educación en el sentido global... (Mialaret, 1984).

El saber educativo no es de índole especulativa y abstracta; está directamente relacionado con la acción o intervención sobre las distintas dimensiones del fenómeno educativo en la sociedad. Cada una de ellas exige la solución de diversos problemas complejos, conformados por múltiples perspectivas de índole económica, cultural, política, etc.; alrededor de ellas se articulan los saberes conceptuales y prácticos de las disciplinas, requiriendo así la constitución de un saber interdisciplinario.

[...] el plural ciencias de la educación... postula la contribución de diversas ciencias humanas: sociología, psicología, historia, economía, teología... Que esta pluralidad (pluridisciplinaria) se contemple como una amenaza de fragmentación, explica la reiteración de la solicitud de investigaciones e intervenciones interdisciplinarias, juzgadas como susceptibles de legitimar la entidad universitaria "ciencias de la educación" y la convergencia de investigaciones sobre el hecho educativo (Ferry, 1991: 32).

La interdisciplinariedad no se da en el plano de la especulación o de las teorías generales, sino en la búsqueda de soluciones a problemas complejos (OECD, 1972; UNESCO, 1982). Así como en la educación, en la tecnología moderna se encuentra un claro ejemplo de la articulación interdisciplinaria creativa de diversos saberes (física, química, matemáticas, economía, diseño, etc.), en función de la eficacia o aplicabilidad de determinada tecnología (Vargas, 1994; Ladrière, 1978).

Ha sido señalado el carácter complejo e interdisciplinario del saber educativo, en tanto constituido por el aporte e integración de diversos saberes disciplinarios.¹ Este saber no se reduce al aporte de ninguna disciplina en particular, por lo cual el entorno intelectual e institucional óptimo para la construcción interdisciplinaria del saber educativo es aquel que promueva una estrecha articulación entre las diversas ciencias sociales y humanas con las exactas y naturales. Esta articulación interdisciplinaria es la condición necesaria para la generación y consolidación del saber educativo, ya sea éste llamado ciencias o campo intelectual de la educación.²

II. LA CONDICIÓN ACADÉMICA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Sin la pretensión de ofrecer aquí una interpretación completa de la condición académica de estas instituciones, se plantearán sólo algunos problemas centrales (ICFES, 1991; Muller, 1992; Restrepo, 1994).

1) Con escasas excepciones, las actividades académicas de las facultades de educación se organizan esencialmente alrededor de programas de formación de docentes y no en torno a temas o programas de investigación educativa, por las siguientes razones:

¹ Al respecto Mialaret señala: "Si bien las ciencias de la educación constituyen una familia científica que tiene un principio de reagrupación, no constituyen un campo cerrado que viva sólo de sus propios recursos" (1981: 79).

² "La pluridisciplinariedad interna constituye la piedra angular de la unidad y de la autonomía de las ciencias de la educación" (*Ibid.*: 80).

- Su tradicional identidad académica e institucional como formadoras de docentes, y no como instituciones definidas por la función de creación del saber educativo.³
- Su separación y diferenciación académica e institucional respecto de las facultades de ciencias naturales y sociales, que ha generado una división y especialización del trabajo intelectual entre éstas y aquéllas: la formación de docentes como la función propia de las facultades de educación, y la investigación educativa (cuando la hay) como la función de aquéllas. Esta división y jerarquización del trabajo intelectual en educación es profundizada por posiciones que postulan un concepto del docente como un trabajador práctico de la educación, como mero lector y recontextualizador del discurso de los intelectuales de la educación.⁴
- El peso e inercia de la fuerte tradición docente. El énfasis prevaleciente en el “saber hacer” de la docencia generó una relación periférica y marginal con el conocimiento científico, una relación de usuario o repetidor de conocimientos ajenos y extraños, en lugar de generador de nuevos conocimientos. Al saber educativo no se le atribuye un estatus científico, sino práctico, aplicado y profesionalizante.

2) También hay importantes factores económicos que han incidido significativamente sobre la proliferación de facultades de educación, especialmente en instituciones que carecen del apoyo académico de facultades de ciencias sociales y naturales. En efecto, en Colombia, la mayoría de las facultades de educación y programas de formación de docentes pertenecen a instituciones privadas de educación superior, generalmente de carácter profesionalizante y práctico, y que no cuentan con unidades académicas especializadas en las disciplinas básicas naturales y sociales. A la luz de los conceptos anteriores sobre la naturaleza del saber educativo, es claro que no existe ninguna justificación académica para la existencia de facultades de educación en este tipo de instituciones.

³ Tal vez ninguna entre las numerosas (61) facultades de educación existentes en el país, ha sido constituida como un espacio académico interdisciplinario, dedicado a la investigación sobre las diversas dimensiones del fenómeno educativo y con estrechas relaciones creativas con las disciplinas científicas básicas (sociales y naturales). Esto explica la escasa producción intelectual de calidad y relevancia sobre el saber educativo, que caracteriza en el país a este tipo de instituciones especializadas en educación.

⁴ “...la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o campo pedagógico es la oposición entre producción y reproducción. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital cultural..., se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción” (Díaz, 1993:28).

Sin embargo, es mucho más fácil y barato organizar programas de formación de docentes, nutridos por la alta demanda existente por acreditación en el escalafón, que la constitución de grupos permanentes de investigadores en algunas dimensiones educativas importantes, cuya actividad de generación de conocimientos constituya la base de la oferta de formación. Esta segunda opción es evidentemente más costosa y sólo podría realizarse en unas pocas instituciones consolidadas académicamente –las Universidades de Ciencias– en las que sea posible la construcción interdisciplinaria del saber educativo.

3) El problema académico de las facultades de educación reside en la pretensión de constitución, por sí mismas, de un saber educativo, independiente y aislado del conocimiento educativo generado por las diversas disciplinas básicas (sociales, humanísticas y naturales). Aun el ámbito del saber didáctico-pedagógico –tradicionalmente la especialidad de las facultades de educación y universidades pedagógicas– carece de autonomía y especificidad disciplinaria propias.⁵ Es un saber generado por la articulación de diversos saberes, disciplinas y valores externos, y que está en continua y rápida evolución debido a los avances de estos saberes, como las ciencias de la comunicación, la lingüística, la psicología social de grupos, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, y las didácticas y pedagogías específicas a cada área del saber, entre otros.

Ya se ha analizado de qué manera la constitución del saber científico sobre la educación se realiza mediante el aporte de las diversas ciencias naturales y sociales, y las disciplinas humanísticas. La investigación en educación es un campo especializado de diversas áreas del saber; las actividades académicas deben estar organizadas alrededor de conjuntos de interrogantes, necesidades o carencias educativas básicas, de los que se derivan los temas prioritarios de investigación, por ejemplo: el estudio interdisciplinario de los propósitos, fundamentos, metodologías, requerimientos, etc., de la educación preescolar e infantil, y de la educación básica; el estudio de los diversos factores que inciden en la equidad social de oportunidades educativas; la generación de innovaciones curriculares y pedagógicas en la enseñanza de la ciencia, la tecnología o el arte, etcétera.

Los programas de formación deben ser el resultado de la consolidación de un conocimiento, conceptual y aplicado, sobre determinado conjunto temático, en lugar de la tradición docente de definir las actividades académicas en función de programas de formación, privi-

⁵ “De este discurso (el pedagógico) podemos decir que se desenvuelve en un espacio *intermedio* entre la práctica y la teoría, que su contenido es *híbrido*, su proceso indirecto, su *status* epistemológico *controvertido*, y que a fin de cuentas su función es esencialmente *ideológica*” (Ferry, 1991: 21).

legiando así la reproducción de algunos conocimientos sobre la función de generación y recontextualización del saber educativo. Esta función, plasmada en conjuntos temáticos de investigación, debe definir el perfil académico de los miembros de las facultades de educación u órganos académicos equivalentes, lo que implica la conformación de un grupo interdisciplinario de investigadores, en lugar de docentes tradicionales, en gran medida egresados de las normales y facultades de educación. Por investigador se define a una persona con formación disciplinaria sólida, perteneciente orgánicamente a una comunidad disciplinaria más amplia, nacional e internacional, y cuya vocación o identidad profesional esté orientada hacia la generación de nuevos conocimientos sobre su área de especialidad.

En la organización académica universitaria existen diversas opciones institucionales para que cualquier "facultad" cumpla las funciones de una facultad de educación. El concepto mismo de facultad es relativo a estas diversas opciones académico-administrativas (Clark, 1983). Este concepto no tiene carácter universalista ni definiciones unívocas, por el contrario, tiene significados académicos y administrativos muy diferentes en diversas sociedades e instituciones. En algunas, las facultades están conformadas por diversas disciplinas afines (ciencias humanas, sociales, naturales), mientras que en otras son unidisciplinarias. Donde existen facultades de ciencias humanas y sociales, académicamente consolidadas, no hay necesidad ni de espacio institucional para una facultad de educación, por lo que sus funciones pueden ser desempeñadas por formas académico-institucionales alternativas como: centros, institutos o programas interdisciplinarios de investigación educativa.⁶

Las necesidades de modernización del país requieren elevar sustancialmente la calidad de la educación, en todos sus niveles y modalidades, según las normas y estándares internacionales, como condición para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura. Frente a estas urgentes necesidades, el análisis crítico de la calidad de la educación que actualmente se ofrece, conduce inevitablemente al cuestionamiento de la vigencia y validez de las actuales instituciones de formación de docentes: normales, facultades de educación y otras instituciones especializadas en la formación pedagógica (ICFES, 1991). La ausencia de condiciones académicas adecuadas requiere la generación de otras

⁶ En la Universidad Nacional, por ejemplo, se han organizado diversos "Programas Universitarios de Investigación (PUI)", como estrategia de articulación e integración de comunidades académicas interdisciplinarias sobre determinados temas o áreas de investigación, como energía, ecología, ciencia, tecnología y cultura, y educación, entre otros (CINDEC, 1992). El PUI en Educación es una forma de organización académica interdisciplinaria de los diversos saberes que permiten construir el saber educativo (Gómez y Rodríguez, 1994).

opciones como las ya señaladas, que permitan cualificar la investigación educativa y la formación de docentes en el país.

Desde esta perspectiva, la nueva Ley General de Educación no ofrece ningún avance: ratifica las normales y facultades de educación como instituciones competentes para la formación de docentes (Art. 112) y mantiene el sistema dualista de formación entre ambas instituciones; las primeras tienen a su cargo la formación de docentes para el nivel preescolar y el primer ciclo de la educación básica primaria, y las segundas para el segundo ciclo, la educación media y los posgrados en educación. Tampoco las recomendaciones de la reciente Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, logran superar las tradiciones e inercias intelectuales respecto al saber pedagógico y las funciones de las facultades de educación. En efecto, su principal recomendación para “dignificar” la profesión docente consiste en la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía, que ofrezca la carrera de pedagogía. Las “mejores” facultades de educación se transformarían en institutos superiores de pedagogía regionales, o en centros de formación especializada en la docencia de un nivel o de un área del saber (Misión, 1994: 107-108). En estas recomendaciones subyace el supuesto –ya cuestionado– de la especificidad epistemológica del saber pedagógico y de su autonomía respecto a los saberes disciplinarios especializados.

III. NUEVAS RESPONSABILIDADES PARA LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS

En el contexto de la creciente importancia del saber educativo en la sociedad y de las escasas condiciones académicas de las tradicionales instituciones formadoras de docentes, surgen nuevas responsabilidades intelectuales y sociales para las principales universidades del país, o Universidades de Ciencias. Se requiere la creación de un espacio académico interdisciplinario, de carácter permanente, especializado en la investigación y reflexión sobre la problemática de la educación en la sociedad en general y en su propio ámbito institucional en particular. Esta alternativa académico-institucional puede cumplir dos importantes funciones: la promoción de la investigación educativa al interior mismo de cada universidad y la generación de un nuevo esquema de investigación interdisciplinaria en educación, y de formación y cualificación de docentes.

A. La promoción de la investigación educativa al interior mismo de cada universidad

El fenómeno educativo —en sus diversas dimensiones filosóficas, políticas, culturales, pedagógicas, curriculares, económicas, organizacionales, etc.— constituye la esencia de toda institución educativa. El adecuado conocimiento de estas dimensiones es la condición básica para el logro eficaz de las funciones de las instituciones educativas. Este conocimiento provee diversas opciones de política, o posibilidades de acción, respecto a las complejas dimensiones del fenómeno educativo. En ausencia de este conocimiento, las instituciones educativas tienden a privilegiar el subjetivismo, la improvisación, el empirismo y la inercia de tradiciones culturales e institucionales; todo lo cual impide la renovación y el mejoramiento de estas instituciones.⁷

La complejidad y la dinámica de las diversas dimensiones educativas requiere un esfuerzo permanente, sistemático y claramente institucionalizado de investigación educativa. En toda universidad, las necesidades de conocimiento tanto de ciertos aspectos desconocidos, como de las nuevas necesidades y problemas relacionados con sus diversas y complejas dimensiones educativas, son mucho mayores que el escaso y parcial conocimiento disponible. Muchos diagnósticos académicos son de carácter general y limitados en cuanto a la cantidad y calidad de la información disponible. Algunos se caracterizan por formalizar lo que ya era obvio y evidente para la comunidad universitaria —en tanto grandes problemas, carencias o necesidades— al no estar sólidamente basados en esfuerzos sistemáticos de investigación sobre la especificidad y complejidad de las diversas dimensiones de la vida académica en cada universidad.

Al interior de la mayoría de las universidades del país son bien conocidas las crónicas deficiencias de la calidad de la educación impartida:

- el carácter libresco, enciclopedista e instruccional, del patrón prevalente de docencia;
- la separación entre la teoría y la práctica;
- la desarticulación entre investigación y docencia;
- la escasez y debilidad de orientaciones conceptuales y metodológicas para generar en el estudiante una capacidad propia de aprendizaje por indagación, búsqueda e innovación;
- la ausencia de interdisciplinariedad en los programas de formación y en la vida académica en general;

⁷ El caso de la Universidad Nacional es analizado en Gómez, 1993.

- la poca importancia otorgada al mejoramiento de la equidad social de acceso y logro en las oportunidades educativas;
- las altas tasas de repitencia y deserción estudiantil en muchas carreras y materias, y
- grandes carencias en la formación pedagógica de la mayoría de los docentes.

La forzosa adaptación del estudiante a este contexto educativo y pedagógico altamente deficitario, y en muchos casos arbitrario, genera una verdadera “violencia académica” que injustamente causa el fracaso de gran número de estudiantes y genera actitudes y conductas negativas en ellos.

La alta ineficiencia interna de muchas universidades no se debe tanto a la falta de capacidad y responsabilidad del estudiante sino al fracaso institucional para proveer adecuadas oportunidades de educación de alta calidad.

Por las razones anteriores es evidente que el mejoramiento de la calidad, eficiencia y relevancia de la educación superior —en cualquiera de sus dimensiones económicas, curriculares, pedagógicas, administrativas, etc.— requiere, para su eficacia y sustento en el tiempo, una sólida y permanente capacidad institucional de investigación y reflexión sobre esas diversas dimensiones educativas. Sin este sustento institucional las iniciativas de reforma e innovación académica corren el riesgo de convertirse en meras “exhortaciones morales” al cambio, y perder así eficacia y legitimidad.⁸

B. La generación de un nuevo esquema de investigación interdisciplinaria en educación y de formación y cualificación de docentes

Debido al carácter interdisciplinario del saber educativo, la identificación de las estrategias y políticas de solución de las principales necesidades educativas del país dependerá, en gran medida, de la articulación creativa de la gran diversidad de áreas del saber, lo cual sólo es posible en las Universidades de Ciencias.

En la medida en que la investigación educativa interdisciplinaria logre consolidar un conocimiento significativo, tanto conceptual como práctico, sobre determinadas temáticas educativas, podrá ofrecer pro-

⁸ En la Universidad Nacional la falta de este sustento institucional es una de las principales razones que explican el relativo fracaso e ineficacia de la Reforma Académica propuesta por la Administración Mockus. Para muchos docentes, esta propuesta de Reforma nunca superó el nivel de “exhortación moral” al cambio (Gómez, 1993).

gramas alternativos de formación, tanto de investigadores como de docentes.

Estas nuevas ofertas de formación contribuirán significativamente al objetivo de ofrecer una educación universitaria de calidad a todos los docentes, de todos los niveles y modalidades educativas. Este objetivo es prioritario en el logro de la mayor calidad y relevancia de la educación en toda sociedad moderna (OECD, 1991; Ghilardi, 1993).

- La formación universitaria de los docentes implica una relación con el conocimiento –de carácter profesional, disciplinaria y especializada– que permite generar innovaciones en pedagogías y didácticas específicas de cada área del saber, en lugar del énfasis tradicional en temas pedagógicos y didácticos generales, típicamente desvinculados de los saberes especializados (Restrepo, 1994; Muller, 1992), y que genera la desigual división del trabajo en educación, entre los intelectuales y los maestros (Díaz, 1993).

[...] el principio fundamental sobre el que debe basarse la evaluación del profesionalismo docente ha de ser la capacidad intelectual. Antes que cualquier otra aptitud técnica o de gestión, importa que el docente sea un intelectual. Esto equivale a decir que los enseñantes deben poseer un caudal cultural adecuado al título de estudios obtenido y desarrollar una constante curiosidad intelectual respecto de los contenidos y la evolución de la disciplina que enseñan ...la autoridad del docente –y por consiguiente su propia legitimidad profesional– está estrechamente ligada a la densidad de su caudal intelectual... La capacidad disciplinaria plantea pues el problema de un enseñante que ante todo sea realmente competente en su disciplina y que además sea capaz de acompañar su evolución (Ghilardi, 1993: 136-137).

Los conceptos anteriores cuestionan la validez de algunas aseveraciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, respecto a la existencia de dos tendencias en la formación de docentes: una que enfatiza la formación disciplinaria antes de complementarla con la formación pedagógica correspondiente, y otra centrada en la formación del profesional de la pedagogía, quien luego se especializaría en alguna área del saber (Misión, 1994: 63). En realidad, la única tendencia hacia el futuro es la primera (OECD, 1991; Ghilardi, 1993); la segunda no constituye una tendencia sino la natural inercia de una larga tradición.

- Otra importante implicación del nuevo esquema propuesto de formación de docentes se refiere a su identidad profesional y a su estatus ocupacional. El reconocimiento de la necesidad de elevar el nivel social y ocupacional del docente de educación preescolar, básica y

secundaria –como profesional universitario que escoge la docencia o la combina con el ejercicio de su profesión o disciplina– tiene consecuencias muy importantes en los niveles de remuneración y en la reglamentación de la profesión. En muchos países, estos maestros tienen escalas de remuneración similares a quienes inician una carrera docente a nivel universitario; por ejemplo, en Japón, los docentes de primaria se ubican en las escalas más altas del sector público. En Francia existe un sistema de bonificación para atraer a los mejores egresados de las universidades a la enseñanza secundaria, de tal manera que un docente tiene ingresos mayores que quien se inicia en la docencia de nivel superior. En la práctica, muchos maestros de secundaria pueden alternar entre ambos niveles educativos o con su práctica profesional. Estos son ejemplos de sociedades en las que existe una alta valoración política por la calidad de la educación y, por lo tanto, por la calidad y nivel académico de los docentes, lo que exige un alto nivel de estatus social y ocupacional, y la eliminación de la desigual división del trabajo entre los maestros y los intelectuales de la educación (OECD, 1991; Lesourne, 1993; Ghilardi, 1993).

Las razones anteriores señalan la necesidad de superar el actual sistema *dualista* de formación de docentes, por un lado, y de formación de profesionales, por otro, en el cual los primeros son considerados una categoría subprofesional, de bajo estatus académico y ocupacional (como los actuales licenciados).⁹ No debe existir una formación de docentes, distinta y de menor exigencia académica, e institucionalmente separada de la formación de profesionales y/o científicos en cualquier área del saber.

[...] el renovado énfasis puesto en las disciplinas obligará a rever y superar la clásica dicotomía entre los contenidos y la dimensión didáctico-pedagógica. En primer lugar, porque se trata de una distinción que ...parece ajena a la “teoría de la práctica” que constituye una parte no desdeñable del caudal profesional de cada enseñante. En efecto, en el desarrollo cotidiano de la práctica educativa, los docentes echan mano a una gama de enfoques y estrategias didácticas que difícilmente puede separarse de los contenidos de los que son vehículos. En segundo lugar, porque la estructura misma de los planes de estudio de formación para los futuros docentes se está orientando ...hacia una interrelación cada vez más estrecha de las dos dimensiones: la metodológico-didáctica y la disciplinaria (Ghilardi, 1991: 137).

⁹ Una de las principales razones presentadas para la supresión de las Licenciaturas en Educación, en la Universidad Nacional en 1977, fue la inconveniencia académica de tener tal sistema “dual” de formación (Gómez y Rodríguez, 1994).

En muchos países no existe un sistema de formación de maestros distinto de la formación universitaria convencional o paralelo a ésta, como la formación de licenciados en Colombia. La existencia de sistemas paralelos supone que los maestros son profesionales que tienen un nivel de formación diferente, inferior, al de los demás graduados de las diversas áreas del conocimiento. Son simples “lectores” y traductores del discurso generado por los intelectuales de la educación y por los poseedores del saber especializado.

Por el contrario, como ya dijimos, con el fin de atraer hacia la profesión docente a los mejores graduados de las universidades, en algunos países se ofrecen bonificaciones especiales, que permiten elevar considerablemente los ingresos de quienes optan por esta profesión, haciéndola competitiva respecto a otras. También se han diseñado esquemas de flexibilización de la profesión docente para permitir que los egresados de carreras universitarias puedan combinar la docencia con el ejercicio de su profesión, o alternar entre periodos de investigación y de docencia en el nivel universitario y periodos de docencia en los niveles primario y secundario (OECD, 1991).¹⁰

Los estudiantes o egresados de la formación disciplinaria en cualquier área del saber, que estén interesados en el ejercicio de la docencia, complementarían su formación con diversos esquemas de formación pedagógica y didáctica, ya sea durante la carrera o al final de ella. Así, los docentes no constituirían una categoría subprofesional, serían los profesionales universitarios que optan por especializarse en la docencia o por articularla con el ejercicio de su profesión.¹¹ Esto requiere un alto grado de flexibilidad en el concepto y la práctica de la profesión docente, para permitir la docencia de tiempo parcial de profesionales que, en el ejercicio de sus actividades, pueden aportar

¹⁰ En Colombia, por el contrario, la nueva Ley General de Educación dificulta la creación de nuevos esquemas de flexibilización y diversificación de la profesión docente, sobre todo en el sector público, al someterla a los tradicionales y rígidos esquemas del Estatuto Docente (Arts. 115, 116). La única innovación es la posibilidad de que otros profesionales puedan ejercer la docencia, “por necesidades del servicio...” (Art. 118), quienes pueden inscribirse en el Escalafón Nacional Docente al acreditar estudios pedagógicos de una duración no menor de un año, en alguna unidad académica responsable de la formación de educadores.

¹¹ Esa mayor calificación intelectual, disciplinaria, del docente es la condición necesaria para que éste se actualice y recalifique continuamente a través de la investigación en la actividad de enseñanza (Stenhouse, 1987; Vasco, 1994). En el contexto de la rápida evolución del conocimiento resulta cada vez más anacrónico el papel del docente de tiempo completo y dedicación exclusiva. En ausencia de continuas actividades de investigación y de relación creativa con la realidad extraescolar, los conocimientos iniciales del docente tienden a agotarse rápidamente, generando obsolescencia, desactualización, anquilosamiento y repetición.

significativamente a la docencia con nuevos conocimientos, experiencias y perspectivas.

En cuanto a la formación pedagógica de este nuevo tipo de docente, ya se ha planteado la necesidad de eliminar la clásica distinción entre la formación disciplinaria y la didáctico-pedagógica (Ghilardi, 1993; Ferry, 1991). Más aún, el ámbito de la formación pedagógica se define de muy diversas maneras. En algunos países esta formación consiste en un conocimiento general de los aportes de las diversas ciencias sociales y humanas a la problemática educativa (filosofía, psicología del aprendizaje, sociología, lingüística, historia, etc., en tanto "cultura general" sobre lo educativo (Hernández y Sancho, 1989). En este modelo no existe una preocupación por la formación pedagógica o didáctica general, pues se asume que el ámbito de lo pedagógico y didáctico es relativo a cada área del conocimiento en particular, sólo en la cual, y con relación a su especificidad, tiene sentido la investigación pedagógica (pedagogía de las matemáticas, de la filosofía, etc.). Además, este ámbito también es relativo a las diversas opciones valorativas y de formas de relación con el conocimiento, opciones que no pertenecen al reino de lo científico, de lo generalizable, sino al ámbito particular y culturalmente relativo de los valores y tradiciones culturales respecto a las relaciones enseñanza-aprendizaje. En esta concepción no existe la formación pedagógica general, sino una formación general (humanística, histórica, sociológica, etc.) sobre lo educativo. El ámbito de lo pedagógico se circunscribe a la investigación e innovación sobre la pedagogía específica de cada área del conocimiento, por lo que la dimensión más importante de la formación del docente es la profesional, disciplinaria, complementada y enriquecida con la dimensión pedagógica anteriormente señalada, para lo cual las Universidades de Ciencias ofrecen las condiciones académicas más adecuadas.

Finalmente, es necesario subrayar la importancia estratégica del saber educativo, y por tanto de la investigación educativa, en el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad moderna. La calidad y relevancia de este tipo de investigación determina la capacidad societal de elevar la calidad de la educación, en todos sus niveles, a los más altos estándares internacionales. Este propósito ineludible requiere la generación de nuevos esquemas de organización académica con las condiciones intelectuales e institucionales necesarias para la constitución interdisciplinaria del saber educativo, lo cual representa una importante responsabilidad académica y social para las principales universidades del país, las Universidades de Ciencias, en la conformación de nuevos esquemas de generación del saber educativo, y de formación de docentes. La nueva capacidad institucional que se genere ofrecerá, además, oportunidades de investigación sobre las universidades

mismas, en tanto entidades intrínsecamente educativas, lo que redundará en la mayor calidad y relevancia de la formación ofrecida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. *Educación y Poder*, Paidós/ MEC, 1987.

ARÓN, R. *Dieciocho lecciones sobre la sociedad industrial*, Seix-Barral, 1965.

BELL, D. "La meritocracia e igualdad", en *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza, 1976, pp. 468-524.

BOUDON, R. y F. Bourricaud. "Socialisation", en *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, París, PUF, 1982, pp. 283-489.

CLARK, B. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, UAM-Nueva Imagen- Universidad Futura, 1983.

DÍAZ, M. *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Universidad del Valle, Centro Editorial, 1993.

FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, UNAM-ENEP-Paidós Educador, 1991.

GHILARDI, F. *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Debate socio-educativo, GEDISA, 1993.

GÓMEZ, V. M. "La universidad incompetente o el caso del cuerpo de elefante con cabeza de ratón", en *Memorias del III Congreso de Profesores de la Universidad Nacional*, ASPU-APUN, junio 1993.

GÓMEZ, V. M. y J. G. Rodríguez. *Propuesta de creación del Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación*, Bogotá, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, 1994.

HERNÁNDEZ, F. y J. M. Sancho. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, LAIA, Cuadernos de Pedagogía, 1989.

ICFES. "Reestructuración de las unidades formadores de docentes. Propuesta para la discusión", 1991.

LADRIERE, J. *El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a la cultura*, Madrid, UNESCO-Tecnos, 1978.

LESOURNE, J. “Los docentes”, en *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, Debate socioeducativo, GEDISA, 1993, pp. 314-328.

MARTÍNEZ, E. “Formación de educadores para una nueva Colombia”. en *Enfoques pedagógicos*, Vol. 1, No. 4, 1994, pp. 11-28.

MIALARET, G. *Ciencias de la educación*, Oikos-tau, 1981.

_____. “Les Sciences de L’Education”, París, PUF, 1984.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. *Colombia: al filo de la oportunidad*, Bogotá, 1994.

MULLER, I. *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*, I y II, CIUP-Universidad Pedagógica Nacional, 1992.

OECD. *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*, París, OECD-CERI, 1972.

_____. *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*, París, 1991.

PARSONS, T. *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas, 1974.

PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, 1990.

RESTREPO, B. “La evolución de las facultades de educación”, en *Educación y pedagogía*, Nos. 10-11, 1994.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.

UNESCO. *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos, 1982.

VARGAS, G. “Interdisciplinarietà e investigación cualitativa en educación”, en *Educación y pedagogía*, Nos. 10 y 11, 1994, pp. 58-80.

VASCO, E. *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*, Bogotá, Coop. Ed. Magisterio, 1994.

