

January 2011

Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro décadas

Alejandra Dalila Rico Molano
Universidad de La Salle., dalilarico@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Rico Molano, A. D.. (2011). Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro décadas. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 71-86.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro décadas*

Teacher Training Stories in Colombia during the Past Four Decades

Alejandra Dalila Rico Molano

Filosofa de la Universidad Libre. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

dalilarico@gmail.com

Resumen: el presente artículo parte de la investigación *Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro décadas*. Esta propuesta nació en el ejercicio como estudiantes del programa de maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y que buscaba indagar por aspectos relevantes referentes a las continuidades y a las discontinuidades de la formación magisterial en el país, mediante las historias de vida de algunos docentes que participaron en la investigación. Estas historias permitieron extraer datos de gran valor para el análisis investigativo, ya que con estos relatos no se trataba de indagar por indagar o escuchar sin dar sentido a los datos hallados en las historias; lo fundamental en su utilización era encontrar factores relevantes que contribuyeran al objeto de estudio y discriminar si estos servían en su totalidad o había que hacer una selección de acuerdo con el margen de la investigación propuesta.

Palabras clave: formación docente, historias de vida, experiencias, continuidades, discontinuidades.

Abstract: this paper is based on the research entitled Teacher Training Stories in Colombia during the Past Four Decades. The proposal was first made by students of the Master of Education program at La Salle University, and it aimed to research the relevant aspects of the continuities and discontinuities of teacher training in the country, through the life stories of a number of teachers that participated in the research. These stories made it possible to extract very valuable information for the research analysis, since the idea was not to research it just for the sake of it, or to listen without giving sense to the information gathered from the stories; the main purpose of using it was to find relevant factors that would contribute to the object of the study, and discern whether they were all important or if a selection was necessary based on the research margin suggested.

Keywords: Teacher training, life stories, experiences, continuity, discontinuity.

* Este artículo es fruto de la tesis titulada *Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro décadas*, realizada en el programa de maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

Introducción

Este artículo presenta un análisis de las historias de vida de algunos docentes, mediante las cuales se busca caracterizar la formación docente en cuatro décadas en el contexto colombiano, teniendo en cuenta la participación de nueve licenciados egresados de diferentes universidades de Colombia, quienes nos relataron su experiencia formativa en la universidad.

En este escrito, se destaca la importancia de las historias de vida como método para la recolección de información, por cuanto permitieron hallar datos relevantes para la caracterización de la formación docente. La presente reflexión es producto de la investigación adelantada en el periodo 2009-2011, durante el cual se inició la búsqueda de docentes interesados en relatar su historia de vida, relatos que tienen como fin rescatar datos significativos de la formación docente.

Aquí se destaca el método usado en la investigación y la importancia que tuvo en el momento de hacer el análisis final de cada una de las historias de vida, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la investigación al comienzo del proyecto. En este sentido, las historias de vida dieron la directriz para encontrar los datos sobre la formación docente, las entrevistas fueron espontáneas y flexibles, sin intervenciones limitadas, a manera de diálogo esporádico con cada docente, de manera que relataran sus vivencias como estudiantes de un programa de licenciatura y así leer en sus propias palabras los acontecimientos y las experiencias correspondientes a su proceso de formación. Estas narraciones dentro del proceso investigativo comprendieron una reconstrucción de éstas y un análisis; todo lo anterior arrojó resultados que desvelaron sentimientos, modos de ver y significados del proceso formativo de cada maestro entrevistado.

El artículo inicia con una descripción de la relación entre las historias de vida y la formación docente; cada historia se debe leer desde la mirada

del protagonista y sus palabras, dejando develar pequeños detalles sobre la formación, lo que permite caracterizar un contexto determinado y dar algunas evidencias de estos procesos formativos en cada década, partiendo de los años setenta hasta los tiempo actuales.

En este contexto, se plantea el valor de las historias de vida como método cualitativo, a partir de las cuales se recolectó información de acuerdo con determinados intereses investigativos, para luego hacer un análisis y prestar atención a los acontecimientos particulares, teniendo en cuenta la perspectiva holística de los participantes, el uso del lenguaje expresivo y la persuasión argumentativa que se manejó en cada relato. El estudio de los datos obtenidos condujo al planteamiento de algunos aportes para la formación docente actual y que se presentan al final de este artículo.

Metodología: una mirada de la formación docente a partir de historias de vida

Investigar sobre la formación docente en Colombia es acercarse a las transformaciones que este proceso ha tenido, dentro del cual se evidencian una serie de continuidades y discontinuidades de la educación recibida por parte de los licenciados y las licenciadas. A partir de historias de vida, que rescatan las experiencias de los maestros en su paso por distintas facultades de educación, se pueden ver diferentes tipos de formación magisterial desarrollados en el país y que, por tanto, corroboran la dialéctica de este proceso.

De alguna forma, las historias que hablan de la formación docente también hablan de distintas épocas y estilos en la formación dada por las universidades. En las historias, se marcan aspectos que fueron importantes en una época determinada, así como las rupturas manifestadas a lo largo del tiempo. Al investigar sobre la formación docente mediante historias de vida, se hace un proceso de reconstrucción de memoria que ayuda a entender el presente. Es decir, al acordarse de los sucesos pasados, quien relata cae en cuenta de cómo la formación recibida ha marcado su práctica actual. En este sentido, usar relatos como método de investigación también es hacer una retroalimentación de la formación docente; con las historias de vida se rescata el valor de la experiencia en la formación docente más allá del uso de teorías que indican algo de ella.



Al respecto, se destacan los planteamientos de Gutiérrez (1998), quien en su reflexión sobre la importancia de las historias de vida, las propone como un instrumento de recolección de datos, porque manifiestan una gran cantidad de experiencias sociales y diversas que interactúan entre ellas, creando un significado que le permite al investigador entenderlas, analizarlas y verificarlas, de tal manera, que no interesa cuántas historias de vida son necesarias para un estudio determinado; puede que una baste, ya que aquí no se considera un método estadístico o cuantitativo.

Sin embargo, no es tan fácil hacer una investigación con este método, ya que no se trata de hacer historias de vida con el pretexto de averiguar o entrevistar a los sujetos investigados; cuando se buscan datos con las historias de vida, es importante hacer una selección rigurosa en el número de historias elaboradas, haciendo un ejercicio de recuperación, reconstrucción y análisis de datos que posiblemente en una primera lectura no se tienen en cuenta; desde otro punto de vista, la historia de vida puede ser usada para explorar, comprender e interpretar significados que den cuenta de los planteamientos investigativos. A fin de comprender mejor, Herrera y Garzón (2007) plantean en sus investigaciones que las historias de vida, al ser interpretaciones individuales de experiencias colectivas, pueden tomar forma a partir de tres perspectivas: los relatos que se construyen mediados por el investigador, el cual actúa como oyente e interlocutor; los materiales que se restringen a las situaciones de entrevista sin contrastación con otras fuentes y cuyo análisis se realiza sobre la narración misma; y la reconstrucción de una parte de la vida del sujeto que tiene que ver directamente con un proceso social específico, en el cual se encuentra interesado el investigador.

Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos arriba, en la figura 1 se esquematiza la utilización de las historias de vida dentro de la investigación, como instrumento de recolección de información que dio cuenta de los hallazgos sobre la formación de cada docente y su década correspondiente. Finalmente, los relatos proporcionaron criterios para establecer las continuidades y discontinuidades que han resultado en las últimas cuatro décadas sobre la formación docente, comprendida desde el carácter subjetivo y espontáneo de los sujetos entrevistados.



Figura 1. Historias de vida como instrumento primario de información

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la estructura metodológica de la investigación, se requirió un instrumento que garantizara la descomposición de la información de cada entrevista narrativa, la tipificación de conceptos, el descubrimiento de datos relevantes y la construcción de nuevas interpretaciones y reflexiones de la formación docente. El instrumento utilizado fue la codificación abierta, definida por Strauss y Corbin (2002) como el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y sus dimensiones.

La codificación abierta dentro de la investigación *Relatos de formación docente en Colombia durante las últimas cuatro décadas* fue un instrumento

que facilitó la descomposición de las entrevistas narrativas, identificando códigos que permitieron nombrar las situaciones o los acontecimientos presentes en estas. El uso de este instrumento permitió descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos emergentes en las entrevistas narrativas, teniendo en cuenta que para lograrlo es necesario deshojar el texto y exteriorizar las ideas y los significados que en él se encuentran (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, cuando se nombran los conceptos, se logra discernir el rango de significados importantes en los contenidos de las entrevistas y se pueden ubicar mejor sus propiedades y características, teniendo en cuenta la interpretación de los significados originados del contexto de la historia de vida.

Esta codificación facilitó la agrupación de conceptos relevantes, comparativos, similares y que incitaron la creación de nuevos conceptos; sin embargo, de cada entrevista narrativa se pueden extraer hasta setenta o más códigos, por lo cual se agruparon los conceptos en categorías para reducir el número de unidades con las cuales se va a trabajar. Las categorías hacen que se potencialice el sentido explicativo y predecible para interpretar lo dicho dentro de las historias de vida (Strauss y Corbin, 2002).

76 ■ Cuando se determinan las categorías de los datos codificados de las entrevistas narrativas, se le asigna un nombre adecuado a cada categoría, que describa lo mejor posible los sucesos. En este punto, Strauss y Corbin (2002) plantean que este paso facilita el análisis de los contenidos, proporcionando el desarrollo de sus dimensiones y propiedades, reorganizando detalladamente los datos y agrupándolos en subcategorías formadas por los códigos. Este proceso de codificación abierta constituye una fuente importante para el análisis, la interpretación y la formación de nuevos conceptos, precisando la conceptualización de datos y la agrupación de conceptos similares que son nombrados para representar dentro de las historias de vida algún vínculo común. En la figura 2 está estructurada la utilización de la codificación abierta, la cual se distribuyó en tres partes.

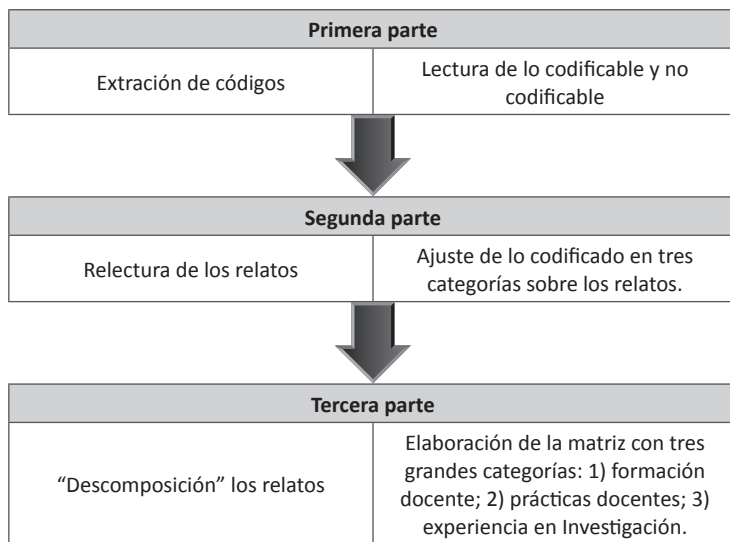


Figura 2. Organización del proceso de codificación utilizada en la investigación
Fuente: elaboración propia.

Como bien se puede observar en la figura, la distribución de la codificación es secuencial, teniendo en cuenta los propósitos de las investigadoras, quienes adoptaron la codificación abierta planteada por Strauss y Corbin, tomando como punto de partida la teorización y, asimismo, las necesidades que surgieron a partir del proceso investigativo. De la misma forma, este nuevo esquema de codificación resultó de las lecturas de los relatos, con base en los objetivos de la investigación y lo que se espera como resultado de esta.

Resultados: hallazgos en algunas historias de vida sobre la formación docente y la experiencia en investigación¹

La formación docente es el punto de partida de esta investigación; ella da razón de las experiencias de cada maestro y maestra. En este sentido, la formación se integra al carácter subjetivo de los relatos en la medida en que se corrobora la relación entre lo conceptual y las experiencias narradas. Graciela Messina (1999), quien ha investigado durante varios años el campo de la educación, plantea que la formación docente es un espacio que transforma el mismo quehacer docente; lo cual, para nuestro propósito,

¹ Los resultados presentados denotan una pequeña muestra del número total de las historias de vida de los maestros y maestras que participaron en la investigación.

significa que en el relato de la práctica educativa y de la experiencia vivida se reconocen las huellas y los rastros de la formación recibida.

Y no podría ser de otro modo, pues a partir de las historias de vida, se pone sobre la mesa el papel que juega la experiencia en la formación docente más allá del uso de teorías que nos indican algo de ella. En un relato analizado, se entiende la formación como el proceso de apropiación de las enseñanzas disciplinares, una maestra de la década de los setenta afirma:

[...] Saber matemáticas era lo importante, pero... ¿cómo se transpone ese conocimiento al aula? No me parece que era preocupación de la universidad, sino saber las matemáticas desde cierto nivel disciplinar [...] me parece que ese era el objetivo, darnos o mostrarnos el panorama de los conocimientos que se suponía debíamos manejar, pero desde la disciplina y no desde un contexto para enseñar en el área.

La maestra ve en la formación que le brindaron la preocupación por lo disciplinar, dejando aislada otro tipo de formación pedagógica; sin embargo, el compromiso que ella adquirió en su formación es aquel que debe subsistir durante todo el periodo de la licenciatura, ya que, como lo recuerda, el maestro no se hace por escuchar o aprender una teoría, sino se hace por su constancia y emprendimiento. Desde esta perspectiva, si bien la formación disciplinar deja de lado otro tipo de formación, esto no quiere decir que en lo narrado por ella no haya la preocupación por aprender e ir más allá de la instrucción dentro del aula de clases.

A primera vista, se refleja dentro de la formación un conjunto de experiencias que se centraron en el aprendizaje teórico y disciplinar y que lograron superar las expectativas que ella tenía al formarse como docente, pues aquello que esperaba, además de aprender la teoría, era asumir una postura formativa con la cual adquiriera más conocimientos que los impartidos por sus profesores.

Estudiando un segundo relato, en el cual, a diferencia de la postura anterior en la cual la formación es disciplinar, se encuentra una relación entre la capacidad que tenían los docentes para transmitir los conocimientos y el interés de los estudiantes; esta relación es lo que marca la formación recibida. Una segunda maestra de la década de los ochenta nos cuenta:

Tengo recuerdos de dos clases de maestros: el maestro locho, que no lo recuerda uno con el mismo amor porque él no exigió, a quien le parecía que había que perder el tiempo [...] de pronto su vida no era muy organizada,

entonces él decidía entregar hojitas y daba visto el tema. En cambio hay otros maestros que marcaron en uno la pauta y es aquel maestro que siempre exigió [...] ese maestro que sabe que somos seres integrales, que necesitaba dictar su pensum pero cuando tenía que parar la clase y dar una enseñanza fuerte y movernos el piso lo hacía, esas enseñanzas son las que marcan para toda la vida.

En este relato, se logra ver que la formación de un maestro o maestra está marcada por los conceptos teóricos, la práctica y en especial por esos conocimientos que a primera vista no se perciben, pero que resaltan para siempre a los maestros que por algún motivo dejan una huella.

A propósito, Rentería (2004) plantea algunos retos para la formación docente, uno de ellos es la formación humanística, en la que se trabaja lo fundamental del ejercicio docente, que no es otra cosa que permitir no solo un acercamiento exclusivamente académico, sino también que posibilite descubrir en los estudiantes sus cualidades y sus defectos, que permita la confrontación con ellos, logrando construir un diálogo académico. Por esta razón, la profesora entrevistada, al referirse a sus maestros, deja ver que en la formación no solo importan los contenidos teóricos y la corroboración de lo que se aprende, sino también la integridad y calidad humana reflejada en el papel del docente

Si bien la formación docente comprende saberes, experiencias, necesidades, frustraciones y nuevos descubrimientos tanto académicos como personales, en la formación recibida existe algo en común: la formación disciplinar. La diferencia se empieza a ver cuando se registran nuevas experiencias significativas dentro de la formación, en el relato de un tercer profesor entrevistado de la década del 2000, se puede leer:

[...] en una de esas charlas el profesor dice: “Bueno muchachos, ¿para qué se educa?... ¿para qué educamos nosotros?... unos respondíamos: “yo educo para un mejor mañana”, otros respondían “yo educo para que los muchachos hablen bien” o “yo educo para que los muchachos sepan sumar”. El profesor planteaba: “Mire, nosotros educamos para la vida inicialmente, y dentro de esa vida hay diversos factores que en una cátedra disciplinaria no se tienen en cuenta, una de ellas es educar para el afecto, [...] educar para el afecto es lo siguiente: es la noción que tiene el estudiante de la respuesta que tú como profesor le das, a una necesidad que él tiene.

En este relato, se resalta la formación, basada en un aspecto particular: el afecto o, mejor, la enseñanza basada en la confianza y el aprecio que como docente se brinda a los estudiantes; también enfatiza en la comprensión del



estudiante y sus necesidades, como lo presenta Juan de La Salle en la guía de las escuelas.

Recapitulando brevemente, a partir de las historias de vida de maestros y maestras, se logra rescatar sucesos significativos que aportan a la construcción de un telar de interpretaciones desde la mirada del docente y mediante la recolección de estas experiencias se logra el acercamiento a una parte de su formación, tomando como punto de partida sus voces llenas de recuerdos y momentos ya vividos.

En este primer punto es pertinente afirmar que se logró visualizar algunos tipos de formación docente en diferentes décadas. Por una parte, se encontró una formación basada en la disciplina, en la cual lo relevante era aprender debidamente los conceptos teóricos; es decir, lo que hacía al docente era tener claro lo disciplinar. Desde otra perspectiva, se observa un tipo de formación en la que se rescata el valor que tienen las enseñanzas de los docentes, es decir, se tiene en cuenta la formación disciplinar, pero también se le da importancia a la formación humanística. Esta formación destaca el valor que tiene la relación entre el docente y el estudiante, relación que, en ocasiones, se deja a un lado por hacer que los estudiantes comprendan la disciplina impartida. La gran importancia de la formación humanística está en que, aun formando en la disciplina específica, es posible formar en comprensión, aprecio, humanismo, integridad y valores.

De esta formación humanística se desprende una última formación centrada en lo afectivo; es decir, orientar al futuro docente a que integre a su disciplina la afectividad, cultivando el aprecio por el conocimiento, por aprender y especialmente el afecto entre seres humanos.

Como segunda parte de los resultados investigativos, se trabajó sobre los datos encontrados en las historias de vida relacionados con la experiencia en investigación de los docentes. En sus historias de vida, se evidenció que la experiencia investigativa quedaba relegada o no tomaba importancia dentro de su formación; algunos maestros y maestras no especificaron muy bien los lineamientos de esta experiencia y se refirieron a ella como el proceso dentro de la carrera mediante el cual se recolectaba cierta información útil para la tesis de grado. El valor de la investigación se manifestaba en la cantidad de información que se tenía acumulada para elaborar un escrito.

En la formación de la gran mayoría de los docentes participantes en esta investigación faltó ese ingrediente vital: la investigación. Como lo afirma Rentería (2004), uno de los ejes fundamentales dentro de la

formación docente es el ejercicio investigativo; es importante formar maestros y maestras con capacidad de investigar y espíritu heurístico, orientados a incentivar las prácticas investigativas desde su misma formación y transmitirla durante su rol docente. Bien se puede plantear que en la década de los setenta, la investigación no era muy relevante y se buscaba más formar en la disciplina que en pedagogía o en investigación. Una de las profesoras entrevistadas, perteneciente a esta, afirma:

La formación investigativa se traducía en el sentido que el profesor pregunta y el alumno responde, es decir aquello que importa es la respuesta, sin saber más allá de esa respuesta, si hay comprensión o no la hay, tal vez uno pensaba que tenía la comprensión completa, y resulta que tú te lo memorizaste.

Es así como durante este periodo, para los profesores, su mayor preocupación era formar en la disciplina, es decir, que el alumno conociera la teoría y la pudiera memorizar. Sin embargo, como cuenta la maestra, ella y algunos de sus compañeros en los tiempos extra clase se preocupaban por indagar un poco más en los temas estudiados y llenar algunos vacíos que tenían sobre el tema. Ahora bien, todo este proceso era por iniciativa propia de los estudiantes:

[...] en la biblioteca de la universidad, sobre todo tratando de encontrar la raíz del concepto que estábamos trabajando [...] entonces yo tenía que buscar como esos ganchos, esas explicaciones, para ver de dónde salía aquel teorema o aquellos conceptos. De modo que por alguna circunstancia pasábamos el día en la universidad, porque si había un espacio nos reuníamos para estudiar y no sé por qué fenómeno de la vida pero cualquier espacio libre era para estudiar y llenar los vacíos que uno tenía.

Continuando con la indagación en cada una de las décadas, al llegar a la década de los noventa se pudo observar que la experiencia investigativa cobraba una mayor importancia, pero no se evidenciaron diferencias notorias, de manera que en esta época todavía no se registra el verdadero sentido de la investigación en la formación docente. Es decir, que aún no se asume lo investigativo, como lo presenta Cajiao (2004): un instrumento significativo que puede fortalecer la formación docente. Así, por ejemplo, una profesora entrevistada de la década de los noventa asume su experiencia investigativa como una cuestión que se debió incluir en el pensum de su carrera de manera significativa y no esperar a los últimos semestres para abarcar solo cierta generalidad:

[...] en ese tiempo se creó el departamento de Epistemología de las Ciencias, donde la investigación estaba centrada en la enseñanza de la ciencia química; no se formaba como tal en investigación. Me acuerdo que de proyectos uno no sabía ni siquiera cómo plantear su propia tesis de grado, uno debía consultar las líneas de investigación y mirar a cuál se quería inscribir [...] es decir que no había el enfoque desde el inicio de la carrera en cuanto a investigación [...] sino al final de la carrera, mire haber qué le servía de investigación y métase a donde le favorezca.

Desde la perspectiva de los relatos aquí enunciados, el proceso de investigación no es muy notorio dentro de la formación docente, lo que no permitió establecer criterios formativos a la hora de articular todos los conocimientos teóricos que a lo largo de la formación recibían. Al analizar lo sucedido en la historia de vida de la maestra de la década de los setenta, se observó que, en materia de investigación, había una pobreza académica enorme, porque lo significativo era lo disciplinar y la investigación se reducía a la búsqueda de información para lograr llenar los vacíos conceptuales que el profesor no alcanzaba suplir. En últimas, la experiencia investigativa se reflejaba dentro de un marco netamente disciplinar, mas no se consolidaba como una parte auténtica de la formación docente.

82

Ahora bien, cuando se analizó la historia de vida de la segunda profesora, se hizo aún más evidente que la investigación no era lo fundamental dentro de la formación recibida, también sucedió en su experiencia que lo disciplinar tenía mayor importancia, pero, a diferencia del primer relato, ella cuenta que se enfrentó con una realidad en la cual la investigación era somera y desvalorada dentro de su carrera. Como bien lo dice, no se formaba en investigación y cada quien asumía este proceso desde sus concepciones, tal vez se dieron algunos lineamientos de investigación en cuanto al estudio de las ciencias, pero, no existió un enfoque que promoviera el carácter investigativo por parte de los licenciados.

Se puede decir que el carácter investigativo no era muy riguroso y se entendía la investigación como el tiempo de hacer la tesis de grado, es decir, no estaba relacionada con la formación docente desde sus comienzos, sino que era vista como un requisito para el proyecto de grado. Sin embargo, al analizar una tercera historia de vida de una profesora, quien pertenece a la década de los ochenta, se reflejan algunos esbozos de su formación investigativa con las siguientes palabras:

Hubo materias especiales como Investigación, que son básicas para todo proceso formativo [...] el proceso de investigación en ese entonces era un

proceso de copiado, de buscar autores de consulta a eso se le llamaban trabajo de investigación, que consistía en buscar propuestas nuevas dentro del área de la Educación Física y empezar a tomar autores y mirar si teníamos la vena de investigadores [...] uno investigaba sobre hacer algunos aparatos especiales [...] era como meterse directamente al laboratorio.

Este relato resalta una formación investigativa diferente a las anteriores experiencias, pues muestra un agregado especial, como lo es la búsqueda de información puntual para crear conocimientos específicos dentro de una disciplina. Bien lo afirma Gil Pérez (1991, pp. 69-77), el docente que logra introducir las prácticas investigativas dentro de su formación logra ser aquel docente que tiene la posibilidad de transmitir cada día conocimientos nuevos y es innovador en su quehacer pedagógico.

Con el análisis detallado de cada historia de vida, como investigadoras nos propusimos indagar, no tanto por la formación investigativa, sino por la experiencia que cada docente tuvo en su tiempo de estudio, a fin de obtener algunas precisiones sobre la forma como se investigaba, lo significativo del proceso investigativo y, asimismo, el interés que cada uno tenía con respecto a la investigación. Esta segunda parte se logra concluir rescatando lo siguiente: pese a que la formación en investigación en algunos docentes no marcó tanto su ejercicio académico como estudiantes, se debe decir que sí hubo por parte de ellos algún interés por rescatar desde sus vivencias y conocimientos propios el carácter investigativo.

De igual forma, se destaca de cada relato la percepción formativa que cada quien tuvo de la investigación en el periodo de su formación docente. Los diferentes tipos formativos que se encontraron en los relatos permitieron vislumbrar de mejor manera la experiencia formativa de los docentes, también, se analizaron y se comprendieron cada uno de los enfoques que presentaron los docentes desde sus experiencias relatadas, encontrando en ellas un esbozo de la formación disciplinar, humanística, afectiva e investigativa.

Conclusiones

Con las historias de vida se lograron presentar algunas concepciones de la formación docente que, a lo largo de estas últimas cuatro décadas, han sufrido una serie de cambios en pro de su mejoramiento y progreso, como lo argumenta Gloria Calvo (2004), los cambios que han traspasado la formación docente son necesarios para que mantenga un estatus progresista



y continúe el crecimiento de las facultades de educación en el país y, asimismo, los programas de licenciaturas sigan desarrollando y promoviendo aspectos como la innovación y la práctica investigativa.

De igual forma, las transformaciones que se han venido dando a lo largo de estas cuatro décadas son significativas, como lo confirma cada relato y cada docente que vivió este proceso. En el análisis se intentó dar una concepción por cada década que representara la formación docente, de acuerdo con los datos encontrados en las historias de vida. Estas concepciones se relacionan con lo planteado por Rentería (2004), en lo que respecta a los ejes fundamentales de la formación de maestros, los cuales se reflejan en cada historia abordada, según las necesidades y la formación recibida. Un ejemplo de los ejes que transversalizan la formación docente es la formación humanística destacada en la mayoría de los relatos. Otro eje que se rescata en las narrativas es la formación vocacional, la cual encierra la formación disciplinar y el compromiso que asume cada maestro y maestra al formarse como docente.

84 ■ Siguiendo esta línea, se puede concluir que uno de los logros alcanzados fue haber podido investigar la formación docente mediante historias de vida, las cuales rescatan y encierran un valor humano enorme, porque con ellas se puede ver que la conceptualización y los resultados son más reales y verídicos, en la medida en que provienen de las voces de docentes que se formaron en una época específica y que lograron caracterizarla según sus experiencias. Al respecto, Sandoval (2000) hace referencia a la formación docente como aquel proceso continuo que se manifiesta como único medio actual para llegar a ser un formador de formadores, es decir, circunscribe las pautas mínimas de una excelente formación inicial, lo que permite introducir un carácter investigativo, reflexivo, teórico, crítico y propositivo de cualquier situación del entorno sociocultural.

La conclusión más importante que nos queda como investigadoras es saber que rescatar las voces de docentes también permite rescatar los recuerdos y los sentimientos emergentes de esa etapa de su vida. Experiencias de formación que constituyen la parte central de los resultados de esta investigación y que, gracias a los relatos, ayudan a producir una comprensión distinta de la formación docente desde una nueva perspectiva, como lo es las historias de vida de maestros y maestras interesados por revivir sus experiencias y los sucesos pasados que se encuentran en su formación como licenciados.

Aportes investigativos

El análisis de las historias de vida tuvo grandes logros, como fue desarrollar los objetivos trazados a lo largo de la investigación, hallar rasgos significativos de la formación docente y como parte culminante fue posible proponer algunos aportes relacionados con la proyección y el mejoramiento continuo de la formación docente actual. Aquí se señalan algunos de ellos:

1. La formación docente debe estar orientada hacia el avance tecnológico y la formación en investigación. Se debe destacar por el alto contenido investigativo y tecnológico en los programas ofrecidos por las universidades del país. Esto hace que todos los aspirantes para ser docentes logren proyectar su profesión hacia mejores oportunidades, no solamente laborales, sino además a cumplir metas profesionales y personales.
2. La sistematización de experiencias docentes y publicación de artículos desde la misma formación docente. Los programas de licenciaturas deberían generar mayores espacios para la investigación y el aprendizaje de la sistematización del quehacer docente. De esta manera, puede haber más producción intelectual del campo docente, más participación en revistas de educación del país, así como participación en grupos de investigación externos e internos del ámbito universitario.
3. Tener en cuenta que el proceso formativo no termina al culminar la carrera, sino que debe ser continuo, esto hace que desde el mismo ámbito universitario y laboral se busque auto promover dicho proceso después del pregrado. Para ello, es necesario buscar programas de posgrado que fortalezcan la formación y que sean una herramienta para obtener un estatus docente firme y encaminado hacia el desarrollo social e investigativo, determinado por el contexto colombiano actual.
4. Fortalecer en las facultades de educación las prácticas docentes, es decir, que estas inicien desde los primeros semestres de la carrera y no cuando tan solo restan dos semestres para finalizar. Esta alternativa elevaría la demanda docente en el país y posiblemente la creación de nuevas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, que reducirían el desempleo docente en varios sectores del país.



Referencias

- Cajiao, F.** (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Magisterio.
- Calvo, G.** (2004). *Digital observatory for higher education in latin america and the caribbean, la formación de los docentes en Colombia*. Recuperado el 25 de mayo del 2010 de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>, Estudio Diagnóstico, Bogotá D. C.
- Gil Pérez, D.** (1991). ¿Qué han de saber y saber hacer los docentes de ciencias? *Revista Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), 69-77.
- Gutiérrez, F.** (1998). *Historias de vida. Notas acerca de la tradición polaca*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Herrera, D. y Garzón, J.** (2007). *Las historias de vida como método de investigación*. Bogotá: CINDE.
- Messina, G.** (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Rentería, P. E.** (2004). *Formación de docentes: un reto para las escuelas normales superiores*. Bogotá: Magisterio.
- Sandoval, C. A.** (2000). El modelo de formación de maestros en Colombia. En *Formación de formadores en educación básica y media*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.