




IDEP - 

Una casa del maestro. A propósito de los centros de innovación educativa en Bogotá. Sentidos, orientaciones y alcances

Uma casa do professor. Sobre os centros de inovação

Educacional em bogotá. Sentidos, orientações e escopo

Amanda Cortés Salcedo

Amanda Cortés Salcedo¹

¹. Docente. Investigadora, Universidad de Manizales –CINDE; Profesional del IDEP; correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2129>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

Resumen

Los antecedentes inmediatos de un centro de innovación del maestro deben remitir a la creación de casas de maestros, iniciativas impulsadas por el mismo gremio en buena parte de los países latinoamericanos. Se ha querido en primer lugar revisar algunas de esas experiencias para rastrear aspectos que permitan encontrar lo común en la configuración de una casa del maestro, lo cual daría pistas para pensar el funcionamiento de un centro de innovación. En segundo lugar, se plantea una reflexión teórica a partir de los aportes que brinda el balance empírico de las experiencias documentadas y de literatura, que destaca aspectos como la cuestión docente, la imagen social del maestro y la crisis de su autoridad. Todo para enriquecer la discusión presente en escenarios académicos de formación docente y en los colectivos de maestros y maestras de la ciudad.

Palabras clave:

Centros de innovación pedagógica, imagen social del maestro, autoridad pedagógica.

Abstract

The immediate background of a teacher's innovation center should refer to the creation of teachers' houses that have been initiatives of the same guild in a large part of the Latin American countries. First of all, we wanted to review some of these experiences in order to trace aspects that allow us to find the common thing that configures a house of the teacher and that would give clues to think about the functioning of an innovation center. The second part of this article aims to make a theoretical reflection from the contributions provided by the empirical balance of documented experiences and literature that puts at the center of the discussion on education the teaching issue, the social image of the teacher, and the crisis of his authority. All with a view to enrich the discussion that may be taking place in academic settings, teacher training and the groups of teachers in the city.

Keywords:

Centers of pedagogical innovation, social image of the teacher, pedagogical authority.

Resumo

Os antecedentes imediatos do centro de inovação de um professor devem se referir à criação de casas de professores que foram iniciativas da mesma corporação em grande parte dos países latino-americanos. Antes de tudo, quisemos rever algumas dessas experiências para traçar aspectos que nos permitem encontrar a coisa comum que configura uma casa do professor e que daria pistas para pensarmos sobre o funcionamento de um centro de inovação. A segunda parte deste artigo visa fazer uma reflexão teórica a partir das contribuições proporcionadas pelo equilíbrio empírico das experiências documentadas e da literatura que coloca no centro da discussão sobre educação a questão do ensino, a imagem social do professor, e a crise de sua autoridade. Tudo com o objetivo de enriquecer a discussão que pode estar ocorrendo em ambientes acadêmicos, a formação de professores e os grupos de professores da cidade.

Palavras-chave:

Centros de inovação pedagógica, imagem social do professor, autoridade pedagógica.



Introducción

La reciente política educativa de Bogotá (2016-2020) propuso la creación de centros de innovación del maestro², concibiéndolos como:

[...] una estrategia compleja que articula y dispone las condiciones para la formación y el desarrollo profesional docente. A partir de los centros se potencia y despliega un entramado de recursos y acciones intencionadas dirigidas a los docentes en ejercicio para su cualificación personal y profesional. Los centros de innovación se configuran así a manera de nodos múltiples que convergen en acciones interinstitucionales e intersectoriales haciendo de la ciudad en su conjunto, un espacio educativo. Estos centros pueden contribuir al fortalecimiento pedagógico de los colegios en su territorio desde la consolidación de comunidades de saber y de práctica. [...] Los centros de innovación, entonces, son ante todo un acontecimiento de orden pedagógico que se instala en la ciudad educadora dentro de una estrategia amplia de formación anclada en la dignidad del oficio y la condición intelectual de maestros y maestras en el mundo contemporáneo (IDEP, s.f.).

Los antecedentes inmediatos de un centro de innovación del maestro debieran remitir a la creación de casas de maestros que han sido iniciativas del mismo gremio en buena parte de los países latinoamericanos; por eso extraña que en la política este dato no se haya mencionado, por lo menos no en los documentos que se han hecho públicos. Como un aporte a esa configuración de antecedentes, se ha querido en primer lugar hacer una revisión de experiencias de casas de maestros en Argentina, Chile,

² Para el 2018 la Secretaría de Educación de Bogotá ha logrado materializar la creación de dos de los tres centros de innovación propuestos como meta en el Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para todos. El primero de ellos, llamado Laboratorio Vivo, creado en convenio con United Way -Dividendo por Colombia, cuenta con las condiciones de un laboratorio de incubación de proyectos educativos que busca construir soluciones concretas a los problemas de la escuela; el segundo retoma una sede de la Secretaría existente, llamada REDP y se convierte en el centro de innovación llamado Saber Digital: tres salas dotadas con herramientas para fomentar e impulsar la innovación educativa y la investigación; el tercero pretende fortalecer al IDEP como un espacio enfocado en el impulso del maestro investigador.

México, Brasil y Colombia³, cuyo propósito es rastrear su origen, definiciones, materialización, proyectos y actividades que realizan. Esto puede mostrar lo común en la constitución de una casa del maestro y dar pistas para pensar el funcionamiento de un centro de innovación educativa, tal como se pretende desde la política sectorial de la ciudad y que se espera permanezca en el tiempo.

La segunda parte de este artículo pretende hacer una reflexión teórica a partir de los aportes que brinda el balance empírico de las experiencias documentadas, y de la literatura que pone en evidencia temas como la cuestión docente, la imagen social del maestro y la crisis de su autoridad. Todo para enriquecer la posible discusión en escenarios académicos, de formación docente y en los colectivos de maestros y maestras de la ciudad.

Experiencias de casas del maestro

En Argentina, estas casas fundamentalmente son lugares de alojamiento de trabajadores de la educación que por diversas razones llegan a la Provincia de Buenos Aires de otras regiones del país. La prioridad es para maestros que llegan a someterse a tratamientos de salud, pero también están quienes llegan a participar de reuniones gremiales o hacer diligencias personales o tramites de trabajo. Es un lugar para pernoctar o simplemente de paso para descansar unas horas; su arquitectura refleja una apuesta por consolidar proyectos de construcción de residencias de mayor capacidad y mejores servicios (SUTEBA, s.f.). La iniciativa es de base gremial y no solo cobija a docentes.

Para el caso de Chile se presenta lo que denominan el “Colegio de Profesores”, creado en 1974, que funciona como extensión de la asociación sindical. Esta asociación utiliza el espacio físico como sitio de encuentro y difusión de sus mensajes, con herramientas comunicacionales como una revista institucional, un boletín y un programa radial, buscando seguir desarrollando instancias de participación y comunicación, pero sobre todo la defensa de los derechos docentes (Colegio de profesores de Chile, s.f.).

Por su parte, la Casa del Maestro de México es un espacio académico que apoya las demandas y necesidades pedagógicas de los maestros y contribuye al desarrollo de competencias profesionales en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente. Cuenta con un equipo de asesores académicos y de espacios adecuados para aprender y reflexionar sobre el hacer docente. Su propósito

es mantener un ambiente favorable para el intercambio de experiencias entre colegas y seguir aprendiendo en colaboración.

El Centro de Maestros Toluca 2, cuyo funcionamiento se unificó y reguló en 1998, tiene su antecedente en el proyecto denominado “Casa del Maestro del Estado de México”; fue un concepto que nació en 1994 y buscó el encuentro y reencuentro de los maestros como una posibilidad de mejora de la práctica pedagógica a través de diferentes opciones dirigidas a docentes de educación básica, siendo el antecedente a nivel nacional de lo que en 1996 se constituyó como Centros de Maestros. Fundamentalmente, el propósito de estos centros es:

Brindar atención pertinente a las necesidades académicas profesionales de los docentes de educación básica, mediante posibilidades de formación que contribuyan al fortalecimiento de sus competencias en un contexto de calidad, compromiso y liderazgo, a través de un ambiente favorable que dé sentido a su ser y hacer pedagógico (Centro de maestros Toluca 2, s.f.).

Se pensó como espacio de formación con liderazgo académico para brindar un servicio pertinente en un ambiente de trabajo profesional con calidez, colaboración, responsabilidad, respeto y compromiso; busca impactar la atención a las necesidades académicas de las instituciones y aulas, lo cual se refleja en el logro de aprendizajes de alumnos. El espacio da asesorías con un equipo académico cuya tarea es facilitar procesos de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas para resolver problemas educativos asociados a la gestión escolar, mejorar los aprendizajes esperados y la comprensión de las prácticas educativas de supervisores, directivos, docentes y técnicos docentes, acorde con la política estatal y federal; ofrece cursos, talleres, cuenta con biblioteca, mediateca y espacios confortables con equipos tecnológicos de apoyo, idóneos para favorecer la reflexión y el trabajo académico, junto a áreas al aire libre con ambiente agradable y natural.

En Brasil, la Casa del Maestro nació como idea del director del Distrito Escolar de Braga a finales de 1978, quien invitó a 15 maestros a una reunión en la que expuso el plan de crear una asociación sin ánimo de lucro lejos de cualquier enlace sindical, político o ideológico. Sus fines son culturales, deportivos, recreativos y busca promover objetivos sociales para generar “unión fraternal y la convivencia entre todos los miembros”, visibilizando la valoración profesional, social y humana de los docentes; ofrece servicios en varios ámbitos que dan la impresión de ser un equivalente a lo que en Colombia es una caja de compensación, en campos tan diversos como salud, formación continua, seguros, servicios clínicos, apoyo jurídico, comunicaciones, eventos, restaurante, etc. (Casa do Professor, s.f.).

³ Este rastreo se realizó inicialmente en 2015 con la colaboración de Jorge Andrés Flórez Arias y se actualiza para este artículo. La revisión se hizo exclusivamente en páginas web.

En Colombia también hay experiencias significativas, especialmente en Antioquia; dos en Medellín y dos en municipios aledaños. La primera es la Escuela del Maestro, que, con el programa “Maestros al Tablero”, ligado al Plan de Desarrollo Medellín “Compromiso de toda la Ciudadanía”, se consolida a partir de 2004 como dependencia de la Secretaría de Educación de Medellín, concebida como:

Un espacio para el encuentro y la conformación de colectivos y redes pedagógicas que reflexionan, intercambian ideas, sueños y experiencias entorno a su práctica, posibilitando el surgimiento de nuevas dinámicas, caminos y rutas para abordar procesos de investigación formativa.

La Escuela del Maestro es pensada como un ambiente de aprendizaje y laboratorio para maestros de la ciudad, favoreciendo el desarrollo de procesos de investigación, innovación, sistematización de prácticas y experiencias escolares y la producción de saber pedagógico. La propuesta parte del desarrollo humano de los educadores, entendiendo que son seres humanizantes y humanizados con un proyecto de vida en construcción; ofrece aulas taller, redes pedagógicas, propuestas de reconocimiento y cursos de mejoramiento continuo y cualificación. Es un referente significativo para comprender que existen otras alternativas para la formación docente y cualificar los procesos educativos.

La segunda experiencia en Medellín es el Centro de Innovación Docente MOVA, cuya fundación se remonta a 2013, cuando la Secretaría de Educación tuvo la idea de construir un nuevo centro para formación de maestros y comienza a repensar su estrategia. Las discusiones en la Secretaría encontraron eco en la visión del alcalde Aníbal Gaviria: “Ningún proyecto puede ser más revolucionario, generar más rentabilidad social, que la buena formación, la buena motivación, la capacitación y el crecimiento personal de nuestros maestros y maestras” (SEM, 2014).

Se decidió entonces pensar en un Centro de Innovación y Formación del Maestro (CIFM) que, primero, tuviera un sitio físico que fuera un espacio simbólico para el encuentro docente, yendo más allá de la infraestructura hacía un proyecto de renovación de la política de formación, hasta situar a los maestros en el centro del proyecto educativo y de innovación de la ciudad; en resumen:

Consolidar un escenario de formación, intercambio, experimentación y encuentro de los maestros de Medellín, que mediante el principio de aprender haciendo y enseñar demostrando, permita mejorar la calidad educativa en la ciudad, con prácticas de enseñanza recontextualizadas que transformen los procesos de aprendizaje.

Los objetivos trazados fueron:

1. Mostrar, rescatar e impulsar las prácticas innovadoras de los docentes.
2. Ser epicentro del diálogo de saberes.
3. Ser organismo articulador con el sistema educativo.
4. Ser escenario seductor, inspirador y atrayente, basado en la conversación.
5. Ser una plataforma que exalta al docente en su función.

Dichos objetivos se proyectaron en un espacio físico que permitiera permear, conectar, convocar, exhibir, mezclar y socializar; verbos que se convirtieron en ideas evocadoras y orientadoras de la propuesta de diseño arquitectónico, el cual propuso tipologías de espacios: aulas, talleres/laboratorios, salón lúdico, auditorio, sala de producción audiovisual y herramientas digitales, zonas de exposiciones y de trabajo individual, salones de consultas y espacios complementarios como el salón del silencio.

Los principios del Centro parten de las llamadas dimensiones esenciales de los maestros: el ser, el saber, el crear y el reconocer. La primera, el ser, enfatiza en el diálogo de maestros, su liderazgo y participación; la segunda, el saber, en su estatus intelectual como productor de conocimiento; la tercera, el crear, comprende la innovación asociada a la investigación, como elementos para transformar las prácticas; y la cuarta, el reconocer, se refiere a la capacidad de vivir con otros desde el respeto y la aceptación de la diferencia como elementos pedagógicos. Las líneas de acción que se proponen, son:

- Desarrollo humano; bienestar del maestro en función de su vocación.
- Formación situada; conocimiento bajo las preguntas del contexto.
- Reflexión metodológica; pedagogía como cooperación.
- Investigación educativa; aproximación crítica a las experiencias educativas.

Por otra parte, en el municipio de Envigado, se encuentra El Sitio de Encuentro del Maestro, definido como espacio estratégico para la ejecución de actividades del programa de bienestar laboral docente y concretar los incentivos de la Secretaría de Educación para la Cultura de Envigado. Las actividades están orientadas al bienestar y a la formación, bajo el argumento de que el “educador encuentre en un solo lugar actividades deportivas, recreativas y de formación diseñadas para él”.

También en Antioquia se encuentra La Casa del Maestro de Itagüí, concebida como espacio físico para desarrollar eventos culturales

lúdicos y recreativos que promuevan ambientes generadores de valores y crecimiento integral. La casa surge en 2009 con la convocatoria de la Secretaría de Educación de Itagüí a los rectores, coordinadores y docentes del consejo directivo de cada institución educativa oficial, siguiendo el proceso de creación y diseño de la Escuela del Maestro en Medellín.

Los propósitos del proyecto apuntan a resaltar la importancia del maestro, siguiendo las acciones que promueven su dignificación, incluso para los maestros en retiro, promoviendo espacios en los que puedan compartir sus experiencias; también busca fortalecer la formación pedagógica del docente en todas las áreas, generar espacios de discusión, de debate y facilitar la realización de congresos y seminarios sobre experiencias pedagógicas. Finalmente, pretende fortalecer las redes pedagógicas, brindar descanso físico y mental, integrar la comunidad educativa del municipio, ampliar los espacios de formación y mejorar la calidad de vida del docente y del directivo docente (MEN, 2009).

Los objetivos de la casa de Itagüí apuntan a facilitar el acceso al conocimiento a través de todos los medios disponibles; desarrollar formación docente en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación -NTICS-; propiciar la investigación y el trabajo en redes pedagógicas; promover la participación desde experiencias significativas y brindar asesoría pedagógica, nutricional, psicosocial, bioenergética y jurídica. El espacio cuenta con cafetería, centro de fotocopiado, librería y papelería, aulas inteligentes con innovación didáctica y pedagógica para todas las áreas y sala de informática.

Por su parte, en la capital del país se encontró la Escuela del Maestro del Colegio Gimnasio Moderno. Experiencia que se define como espacio para formar a los que luego enseñarán y como un modelo novedoso de rotaciones y de módulos cuyo objetivo es que el mayor número de profesores pase sucesivamente por sus ciclos. Se pretende incentivar la curiosidad investigativa de los maestros, dándoles los aportes y lineamientos necesarios para que la escuela vuelva a ser un centro de reflexión pedagógica con alcances latinoamericanos. El proyecto busca además situar a los maestros en el centro de las reflexiones y en su desarrollo profesional (Gimnasio Moderno, s.f.).

Del sentido de una casa del maestro

A partir del rastreo de las experiencias descritas es posible inferir que una casa del maestro es, en primer lugar, un espacio físico consagrado al desarrollo profesional, que responde en a veces a las necesidades de la política pública educativa y a veces a reivindicaciones sociales del magisterio. Pero ese espacio

físico debe responder arquitectónicamente a una concepción del sujeto maestro como profesional, lo que amerita pensar en sitios de encuentro para el diálogo, el intercambio de experiencias, el aprendizaje, la producción académica y la creación, y en escenarios para su bienestar físico y emocional, que busquen el desarrollo integral del maestro/a.

Todas las experiencias dan cuenta de un espacio físico, pero quizá el ejercicio más relevante y enriquecedor, debido a la estructuración de todos los factores que permitieran desarrollar un proyecto orgánico, y que cumple con todo el esquema anteriormente descrito, es MOVA.

MOVA, desde el diseño, se pensó como movimiento de dinamización, inspiración, inclusión, reconocimiento, encuentros e ideas desde un lugar convocante. Por esta razón se ubicaron, por el espacio, elementos nuevos que permitirán recorrer y habitar de diferentes formas y generar una experiencia distinta desde cómo se percibía lo físico (SEM, 2014).

La fuerza de una casa del maestro parece estar también en la apuesta por crear un espacio simbólico atravesado por concepciones de maestro, de pedagogía y de la formación docente. Una noción de maestro que le resignifica como intelectual tiene, sin temor a equivocarse, para el caso de MOVA, su más profundo arraigo en la tradición que nació en los 70 con la pedagoga antioqueña, y profesora de la Universidad de Antioquia, Olga Lucía Zuluaga. Así se percibe en la convicción acerca de cómo llamar el centro: “Se tomó la decisión de no hablar de docente sino de maestro, debido a la fuerza en la experiencia, la experticia y la sabiduría que invocaba este último concepto: un maestro es una vida de dedicación y compromiso con su labor” (SEM, 2014).

Del mismo modo, una casa del maestro se ve como espacio de experimentación, tal como se afirma en la Casa del Maestro de Medellín: “La Escuela del Maestro es un ambiente de aprendizaje y un laboratorio para el saber pedagógico”; y en el sitio de Encuentro del Maestro de Envigado: “Espacio que ha sido dispuesto como lugar estratégico para el intercambio de experiencias pedagógicas”. Lo pedagógico parece tener en las casas del maestro un estatuto propio que les reconoce como objetos de reflexión.

Otro aspecto central en la configuración de una casa del maestro es el de la formación en ejercicio. La formación docente, denominada en ejercicio, continua o permanente, expone en general una finalidad que apunta a la cualificación del desempeño, vinculada, casi siempre y de manera directa, a la expectativa del mejoramiento de los aprendizajes estudiantiles. Muchos de estos procesos atienden a la enseñanza de la disciplina y a temas transversales

“ MOVA, desde el diseño, se pensó como movimiento de dinamización, inspiración, inclusión, reconocimiento, encuentros e ideas desde un lugar convocante ”

como la educación sexual, la convivencia, la gestión escolar y el uso de las nuevas tecnologías.

Sin embargo, estudios sobre formación docente han probado que esta vía no es suficiente, pues la constitución de la subjetividad del maestro desborda su formación disciplinar y no está dada *a priori* en una relación externa que prevé lo que debe suscitarse en él tras una acción que le implica. Los trayectos personales muchas veces son dejados al margen en programas de formación y justamente son las vivencias y contextos cotidianos del ejercicio del maestro, dentro de la dinámica de las culturas escolares, los que le permiten producirse como tal. Así, otra vía ha sido la recorrida durante más de una década por otros modos de proponer procesos de formación que han destacado la importancia de la propia experiencia de maestros y su reflexividad implícita como una manera de actuar sobre sí mismos.

Esto se vincula de manera sincrónica con un espacio en el que la formación de maestros bien puede ser resultado de la experiencia acumulada en su continuidad y en la posibilidad de hacer propio lo distinto como conocimiento y sensibilidad. Dos elementos estrechamente relacionados con lo que algunos autores han llamado la cultura profesoral (Hargreaves, 1999).

Finalmente, una casa del maestro, además de ser un espacio físico y simbólico, es también político. No en vano muchas de las experiencias nacen de movimientos sindicales, pero lo que remarca esta característica es el hecho de constituirse como tribuna de discusión con y sobre la política pública en educación; pero esta vez la interpelación no se da únicamente como gremio sindicalizado sino profesionalizado; es decir el papel de los maestros/as en la construcción de la política pública, como lo señalaba el presidente de Proantioquia: “Vuelvan a ser agentes de cambio para la transformación”.

Un elemento adicional identificado en la experiencia de MOVA, y que debe resaltarse, es el compromiso decidido de los empresarios y de la sociedad civil, en tanto veedores de una apuesta como la creación y sostenimiento de una casa del maestro. Esto ha permitido que “Los lineamientos de la política de formación de maestros se formularan para dar respuesta a los interrogantes del qué,

cómo, porqué, dónde y cuándo formar a los maestros y maestras de Medellín”; desde una clara postura que buscó consolidar una política pública que sobreviviera los gobiernos de turno.

La cuestión docente y la necesidad de una casa del maestro y la maestra

La necesidad de una casa del maestro y la maestra en la ciudad de Bogotá se sustenta en lo que diversos investigadores han denominado la “cuestión docente” (Castro, Cortés, Contreras y Rodríguez, 2007; Martínez, 2008; Peñuela, 2008; Londoño, Sáenz, Lanzano, Castro, Ariza y Aguirre, 2011; Cortés, 2012; Parra, 2015); término que permite desplegar temas como el de la profesión docente, los estímulos e incentivos, la salud laboral, el bienestar, el estado emocional docente, su formación y, en general, su estatus cultural, social y político. Asuntos que vienen orientando la reflexión y la movilización social.

En tal sentido, es fundamental destacar dos asuntos particulares: el de la autoridad docente (Cortés, 2012), sin mayor desarrollo en nuestro país, y el de la identidad social del maestro, que cuenta ya con una trayectoria significativa (Martínez, 2008; Londoño, *et al.*, 2011). Reconociéndolo, vale la pena preguntar si la educación puede prescindir de la autoridad, sabiendo que ella implica la decisión de algunos sobre el valor de lo que se transmitirá a otros y eso implica una relación de autoridad.

La noción de autoridad entró en crisis como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, que llevó a la ruptura de la tradición: el adulto perdió su referente como autoridad de las generaciones que le siguen y se vio desplazado por el desamparo, la impotencia y un temor que desembocó en la ilegitimidad de la autoridad. En el contexto colombiano, Cortés (2012) señala que la crítica de los académicos universitarios y del MEN al autoritarismo del maestro a finales de la década de los 80, y la apuesta por la democratización de la escuela, llevaron a paradojas como la desaparición de una escuela antidemocrática que llevó, a su vez, al surgimiento de la figura de un maestro sin autoridad pedagógica (p. 61).

Tal destitución de autoridad se nutrió además de la pluralización de la violencia sociopolítica de finales de la misma década. El Estado no solo perdió su legitimidad, sino que la autoridad comenzó a ser ejercida en buena parte del territorio por actores paraestatales que incidieron en la configuración de una cultura escolar proclive al temor, a la rabia o al resentimiento, en la que se enquistó la idea de una efectividad de la aplicación de la justicia por mano propia.

Así, para nuestro contexto, pensar en modos de restitución de la autoridad del maestro es un reto necesario y es importante

asumirlo desde espacios propicios para discutir cómo se dan las relaciones de poder dentro de la escuela, pues corre la voz de que deben ser “horizontalizadas”; algo plausible, pero diferenciando los roles de los sujetos que la habitan, pues, como afirma Dussel:

No toda asimetría es autoritaria: sería necio negar que docentes y alumnos no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades o las etapas vitales. La enseñanza implica la construcción de autoridad a través del currículum, el método de enseñanza, la jerarquía de saberes y las normas. Esa construcción puede ser más o menos abierta, más o menos plural (2012, p.2).

En cuanto a la imagen social del maestro, el estudio de Londoño, *et al.* (2011) revela que los maestros y maestras de Bogotá consideran que la opinión de los distintos grupos sociales sobre ellos no es muy positiva; el análisis señala que los académicos piensan que los maestros no se interesan por la educación de sus estudiantes, no están bien formados y no tienen altas calidades humanas; los empresarios tienen una imagen aún más negativa; y los docentes creen que los medios de comunicación tienden a magnificar los sucesos en que se ven involucrados (paros, violencia escolar, pruebas académicas, salud laboral), y que usan esto para generar una opinión pública desfavorable hacia ellos y hacia la educación pública.

En contraposición, la ciudadanía expresa confianza en sus maestros. Esto se da en los grupos que se relacionan directamente con ellos y sus prácticas (padres, madres y estudiantes y comunidad próxima). La imagen positiva de los docentes se redimensiona en la confianza de sus estudiantes: aunque reconocen que hay maestros que no cumplen con sus expectativas, también ven en muchos de ellos compromiso con su aprendizaje, con su desarrollo y bienestar personal. Los padres y madres también manifiestan un significativo margen de confianza en el trabajo de los maestros con sus hijos. Esto contrasta con la baja autoestima de los docentes, la auto percepción es que la profesión se ha desvalorizado en las últimas décadas debido a:

1) Bajos incentivos económicos salariales en comparación con otras profesiones⁴; 2) Una disminución en la calidad de las condiciones laborales para las nuevas generaciones de docentes; 3) Una disminución acentuada de la profesión docente en el panorama de las elecciones vocacionales de las generaciones jóvenes; 4) La proliferación de imágenes negativas de los docentes por parte de la sociedad; 5) El incremento de nuevas fuentes de conocimiento diferentes al maestro (Gavilán, 1999; Rodríguez y Castañeda, 2001, citados en Londoño, *et al.*, 2011, p. 150).

⁴ Este indicador debe actualizarse dada la precariedad salarial de la mayoría de profesiones por la desregulación y flexibilización laboral.

“ Los lineamientos de la política de formación de maestros se formularan para dar respuesta a los interrogantes del qué, cómo, porqué, dónde y cuándo formar a los maestros y maestras de Medellín ”

Frente a la desvalorización de la docencia es importante preguntar por las características que otorgan legitimidad al ser profesional; en tal sentido, vale la pena destacar los rasgos que Castillo entiende como importantes para definir a los profesionales: “poseer un saber específico de carácter científico, desarrollar un ejercicio reglado de la profesión, contar con reconocimiento social por parte de los ciudadanos y disponer de independencia y autonomía para tomar decisiones” (citado en Londoño, *et al.*, 2011, p. 55). Estas cuatro condiciones, más los indicadores de desvalorización de la profesión, llevan a pensar en dos tópicos les engloban: la profesionalización y la dignificación del trabajo docente.

La profesionalización docente ha sido producto de movilizaciones sociales del magisterio y de políticas gubernamentales; como factor clave en el aumento de la calidad educativa, es entendida como: “La puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.” (Bautista, 2009, p. 112). La mayoría de factores asociados a las condiciones laborales y salariales han sido tenidos en cuenta en la formulación de las políticas educativas, pero los asociados al ámbito psicológico del docente no han sido seriamente considerados dentro del ámbito de su desarrollo profesional.

La acepción “malestar docente”, acuñada por Manuel Esteve en 1994, se refiere a los problemas asociados a ese grupo de factores: “Este término trata de describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia” (Bautista, 2009, p. 116). La literatura sobre el tema ha señalado que muchas de las actuales condiciones que rodean el ejercicio docente han socavado su estado emocional, con consecuencias en su salud mental manifiestas en trastornos de pánico, ansiedad, depresión y el síndrome de Burnout o estrés profesional (Peñuela, 2008).

La otra perspectiva, llamada por Vaillant en 2004 la construcción de la profesión docente, es su dignificación, que pasa por la auto percepción de la propia dignidad y del valor e impacto del trabajo

en la vida de muchas generaciones, así como del valor que le otorga la sociedad en su conjunto. El estudio de Londoño y Sáenz ya mostraba que los maestros encuestados sentían un alto grado de satisfacción por su profesión, solo que a nivel individual no se sienten parte de un gremio profesional sino sindical. Así, es preciso señalar que la cuestión docente no solo abarca los asuntos de formación, salarios o incentivos laborales:

[...] sino que también remite al asunto más amplio y profundo de problemáticas que los implican, directa e indirectamente, con la capacidad social de cumplimiento de las obligaciones requeridas para concretar y defender el derecho a la educación y fortalecer la educación pública. De esta manera, la cuestión docente incorpora el impacto sobre los maestros y maestras del conjunto de la política educativa y, siendo muy estrictos, de la política social (Pulido y Reyes, 2011).

Sin pretender resolver cada una de las aristas de esta compleja mirada sobre la cuestión docente, lo que resulta claro con el balance sobre las experiencias de casas de maestros, así como de la perspectiva adoptada, es que la apuesta de la política educativa por reconocer la importancia de la educación en una sociedad, pasa por reconocer el valor de quienes profesionalmente educan. Esto supondría seguir insistiendo en posicionar el estatus de los docentes como profesionales, como intelectuales, como trabajadores de la cultura y como sujetos políticos, tal como lo reivindicó hace más de 30 años el Movimiento Pedagógico.

Pensar un centro de innovación pedagógica como una casa del maestro y la maestra

En principio, es necesario afirmar que el saber específico que soporta la práctica del docente, sea este licenciado o no, es la pedagogía. El debate sobre si es ciencia o disciplina ha tenido también una larga tradición y no será retomada aquí, en su lugar, se recurrirá a lo propuesto por Mockus en 1995, quien la define desde tres lugares: Como un conjunto de saberes propios del oficio del educador; como conjunto de enunciados filosóficos que orientan ese oficio; y como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo.

La primera acepción trata de la enseñanza como conocimiento profesional, ligada indiscutiblemente a las didácticas; a la segunda corresponden los fines impuestos a la educación en un momento histórico, aquello que la hace un conocimiento socialmente relevante; a la tercera acepción están vinculadas las nociones de currículo y de evaluación, como reguladores de lo que es legítimo enseñar y saber en un momento dado y para un contexto específico.

Dicho esto, orientar el sentido de una casa del maestro y la maestra como centro de innovación pedagógica, implica una propuesta que relacione los cuatro temas expuestos aquí: 1) La autoridad del maestro; 2) La imagen social; 3) La dignificación del trabajo docente; y 4) La profesionalización; con cada una de las características del ser profesional que propone Santos Guerra (*Gráfico 1*).

Gráfico 1. Coordenadas para pensar la creación de una casa del maestro y la maestra como centro de innovación pedagógica



Nota. Fuente: Elaborado por autor

Si la pedagogía es al maestro como la medicina al médico, hablar del profesional en ambos casos es reconocer su autoridad en la materia. Una autoridad entendida como lo propone De Certeau, es decir, como las fuentes o fundamentos de lo que hace creíble a un sujeto, una institución, un saber o un símbolo ante sus coetáneos; las prácticas de autoridad deben ser (o parecer), no recibidas o impuestas, sino producidas y reconstituidas desde abajo, a partir de un cierto dispositivo de credibilidad: “Por “autoridad” entiendo todo aquello que hace (o pretende hacer) autoridad -representaciones o personas- y se refiere, por tanto, de una manera o de otra, a lo que es “recibido” como “creíble” (Cortés, 2012).

Lo creíble está en lo que le hace legítimo, en la validez que se le confiere a su conocimiento y, en general, a su idoneidad para el ejercicio de su práctica, en este caso enseñar. Aquí viene la necesidad de una profesión reglada, es decir, no cualquiera enseña, como no cualquiera realiza una cirugía, para ello se necesita aceptar que quien enseña solo lo puede hacer si cumple con unas condiciones determinadas. Ya de esto se ocupan legalmente los escalafones; lo que se quiere sostener aquí es que desde una casa del maestro/a se debe impulsar el desarrollo de unas capacidades específicas que permitan el ejercicio de la actividad docente.

Por supuesto, consolidar una imagen social positiva de los maestros/as pasa por reconocerles como profesionales, por construir confianza en sus métodos, que exigen estarse pensando, confrontando, comparando, experimentando y transformando. Esto, desde un espacio como una casa del maestro, permitiría impulsar programas como el de las mentorías o lo que en Bogotá se conoció como inducción a docentes noveles (González y Pulido, 2012).

Finalmente, restablecer la autonomía del maestro es reconocerle en una mayoría de edad moral e intelectual. En este sentido es que se torna una acción apremiante cambiar los discursos y prácticas que ven a los maestros/as como incapaces, por eso es necesario capacitarlos permanentemente, no como medio para llegar a un resultado, que les situaría siempre en condición de subalternidad ante “expertos” que les “enseñan” técnicas para aplicarlas en el contexto cotidiano de su labor. Si no se reconoce en el maestro, y él mismo no reconoce, un saber que deviene de su experiencia, que se le hace pertinente en sus actuaciones, arriesgado en sus decisiones y creativo en la resolución de problemas escolares – cognitivos y convivenciales–, una casa del maestro y la maestra no tendría sentido.



Bibliografía

- Alcaldía de Envigado. (s.f.). *Sitio de encuentro del maestro*. Obtenido desde http://www.envigado.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=166
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 32.
- Casa do Profesor. (s.f.). *Casadoprofesor*. Obtenido desde <http://www.casadoprofesor.pt/>
- Castillo, E., Cortés, J., García, L., Rincón, A., Vélez, G., Villadiego, A., Rivas, A. (2002). *Los maestros de Ciencias Sociales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castro, J., Cortés, O., Contreras, D., Rodríguez, M. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- Castro, J., Martínez, N. (2016). *IDEP: un hito de ciudad*. Bogotá: IDEP.
- Centro de maestros Toluca 2. (s.f.). *Centro de maestros Toluca 2. Un espacio para el encuentro y reencuentro de quienes ejercemos la docencia*. Obtenido desde <https://cmtoluca2.wixsite.com/cen-maestrostoluca2>
- Colegio de profesores de Chile. (s.f.). *Casas del maestro. Regiones*. Obtenido desde <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/2015-03-09-19-06-54/2015-03-09-19-15-37/casas-del-maestro>
- Cortés, A. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia 1984–2004*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Certeau, M. (1993). *Les révolutions du croyable, La cultura au pluriel*. París: Éditions du Seuil.
- Gimnasio Moderno. (s.f.). *Escuela de maestros*. Obtenido desde <http://www.gimnasiomoderno.edu.co/academia/escuelademaestros/>
- González, M., y Pulido, O. (2012). ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. *Todo pasa, todo queda. Historias de maestros en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Londoño, R., Sáenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., Aguirre, M. (2011). *Perfil de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Martínez, C., (2008). *Redes Pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mockus, A. (1996). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J., Castro, M. (1996). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Parra, J. (2015). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente DPD*. Bogotá: IDEP.
- Peñuela, D. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires.: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Pulido, O., y Reyes, L. (2011). *La cuestión docente en América Latina*. Obtenido desde <http://orlandopulidochaves.blogspot.com.co/2011/03/v-behaviorurldefaultvml.html>
- SEM. (s.f.). *Medellín. Ciudad de aprendizaje*. Obtenido desde <http://www.medellin.edu.co/>

- SEM. (2014). *Programas y proyectos MOVA*. Obtenido desde <http://www.medellin.edu.co/index.php/programas-y-proyectos/mova>
- SUTEBA. (s.f.). *¿Qué son las casas del docente?* Obtenido desde <http://www.suteba.org.ar/qu-son-las-casas-del-docente-4460.html>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina, temas y debates*. Obtenido desde http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Velásquez, R. (2009, Mayo 25). *Itagüí: una casa para maestros*. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-191388.html>

