



**Ser  
maestros  
y maestras hoy**

(Volumen I)

■ educación ■  
■ y Ciudad ■ 36

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N° 36

Ser maestros y maestras hoy (Volumen I)

Primer semestre: Enero - Junio de 2019

ISSN: 0123-0425 / Impreso  
2357-6286 / Web-Online

Directora General: Claudia Lucía Saénz Blanco  
Subdirectora Académica: Juliana Gutiérrez Solano  
Asesores de Dirección: Martha Ligia Cuevas Mendoza  
Miguel Mauricio Bernal Escobar  
Edwin Ferley Ortiz Morales

Consejo Directivo: Claudia Puentes Riaño  
Myriam Lucía Ochoa Piedrahita  
Jorge Iván González Borrero  
María Cristina Cermeño

Editor académico invitado: Margarita Posada Escobar  
María del Pilar Unda Bernal  
Marco Raúl Mejía

Editor: Daniel Fernando Torres Páez

Diseño de portada, diagramación e ilustraciones: Andrea Sarmiento Bohórquez

Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero

Impresión: Secretaría General - Imprenta Distrital

Tiraje: 1000 ejemplares

Publindex Categoría B; EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts; Google metrics;  
Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex; BIBLAT; DOAJ;  
Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo público?; Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas

Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones

Avenida Calle 26 N°. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife

Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806

Teléfono PBX: (57 1) 2630603

Bogotá D.C., Colombia

Correo electrónico:

educacionyciudad@idep.edu.co

Revista <http://revistas.idep.edu.co/>

Página web IDEP: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia

Ser  
maestros  
y maestras hoy  
(Volumen I)

# Contenido

**13** Presentación



**15**

**El ser maestro exige una política integral**

Zulma G. Delgado Ríos



**35**

**Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia**

Luis Francisco Chacón Díaz



**51**

**Interpelaciones contemporáneas desde la documentación narrativa co-diseñada de la praxis pedagógica. Reconfiguraciones del desarrollo profesional**

Ana Cristina Pace



**63**

**Maestros y maestras con voz**

Belkis Gimena Briceño Ruiz



**73**

**El maestro de historia en el campo intelectual**

Ferney Quintero Ramírez



**83**

**Ser maestra, un proceso en constante construcción**

Gloria Elena Herrera Casilimas



**93**

**Evaluación de impacto del Programa de Formación Docente en Bogotá**

Javier Acosta, Mauricio Castillo, Darwin Cortés, Mauricio Gómez, Jorge Iván González, Adriana López, Alexis Maluendas, José Guillermo Ortiz, Marta Sandoval



**105**

**Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones**

Cindy Paola Crisancho Sanabria, Oscar Pulido Cortés



**Devenir múltiple y surreal: reflexiones sobre la formación estética de maestros de ciencias sociales**

Melisa Giraldo González, César Augusto Rivillas Molina



**De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy**

Lesly Alexa Sánchez Reyes



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

Amanda Cortés Salcedo



**Entre el paradigma del ejercicio y el paradigma de los escenarios investigativos. Apuntes sobre mi labor docente**

Liliana Charria Castaño



**En clave de amor y de lucha otra escuela es posible**

Teresa de Jesús Sierra Jaime



**Parámetros de publicación  
Revista Educación y  
Ciudad del IDEP**

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

## Comité Editorial

Adela Molina Andrade

*Formación Académica*

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Nacionalidad* colombiana  
amolina@udistrital.edu.co

Alejandro Álvarez Gallego

*Formación Académica*

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Docente e Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

*Nacionalidad* colombiana  
rizoma.alejandrogmail.com

Claudia Lucía Sáenz Blanco

*Formación Académica*

Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia.

*Filiación Laboral*

Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* colombiana  
csaenz@idep.edu.co

Diana María Prada Romero

*Formación Académica*

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

*Filiación Laboral*

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* colombiana  
dprada@idep.edu.co

Edwin Ferley Ortiz Morales

*Formación Académica*

Doctor en Educación, Universidad de los Andes. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Matemática y Licenciado en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Asesor del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* colombiana  
eortiz@idep.edu.co

Gladys Jaimes de Casadiego

*Formación Académica*

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal, Université de Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Consultora.

*Nacionalidad* colombiana

Juliana Gutiérrez Solano

*Formación Académica*

Historiadora, Universidad Nacional de Colombia. Master in International Educational Development, Teachers College-Columbia University.

*Filiación Laboral*

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* colombiana  
jgutierrez@idep.edu.co

Marco Raúl Mejía

*Formación Académica*

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

*Filiación Laboral*

Planeta Paz.

*Nacionalidad* colombiana  
marcoraulm@gmail.com

Margarita Posada Escobar

*Formación Académica*

Estudios de Doctorado en Calidad Educativa, con diploma DEA, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía y didáctica; Maestría Cinde - UPN en Desarrollo social y educativo. Licenciatura en Estudios principales en pedagogía musical.

*Filiación Laboral*

Docente, Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

*Nacionalidad* colombiana  
maextrax@yahoo.es

María del Pilar Unda Bernal

*Formación Académica*

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Universidad Javeriana. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana.

*Filiación Laboral*

Docente e Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.

*Nacionalidad* colombiana

pilunda@gmail.com

Miguel Mauricio Bernal Escobar

*Formación Académica*

Maestría en Educación con Énfasis en Lenguajes y Literaturas, Universidad Nacional de Colombia. Profesional en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia.

*Filiación Laboral*

Asesor del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* colombiana

mbernal@idep.edu.co

Rosalba Pulido de Castellanos

*Formación Académica*

Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Docente, Universidad de la Salle.

*Nacionalidad* colombiana

rpulido0730@gmail.com

Ruth Amanda Cortés Salcedo

*Formación Académica*

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

*Nacionalidad* colombiana

amandacortes2006@yahoo.es

Ruth Milena Páez Martínez

*Formación Académica*

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

*Filiación Laboral*

Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.

*Nacionalidad* colombiana

milenaopez@yahoo.es

## Comité Científico

Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras  
*Formación Académica*

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.

*Filiación Laboral*

Université de Paris X – Nanterre.  
*Nacionalidad* uruguayaya  
atezanos@club-internet.com

Carlos Obando Arroyave  
*Formación Académica*

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

*Filiación Laboral*

Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.  
*Nacionalidad* colombiana  
carloso@carloso-bcn.com /  
carlosoyave@gmail.com

Eduardo Gutiérrez  
*Formación Académica*

Doctorando en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.  
*Filiación Laboral*  
Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.

*Nacionalidad* colombiana  
clasehistoria@gmail.com

Federico Revilla

*Formación Académica*  
Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

*Filiación Laboral*

Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas.

*Nacionalidad* española  
amigos@cultuamericas.org

Gloria Pérez Serrano  
*Formación Académica*

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

*Filiación Laboral*

Catedrática de Pedagogía Social UNED.

Dirige la revista interuniversitaria Pedagogía Social y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

*Nacionalidad* española  
gloriaperez@edu.uned.es

Inés Dussel

*Formación Académica*

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

*Filiación Laboral*

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

*Nacionalidad* argentina  
ines.dussel@sangari.com

Jaume Trilla Bernet

*Formación Académica*

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

*Filiación Laboral*

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), Universidad de Barcelona.

*Nacionalidad* española

jtrilla@ub.edu

José Ángel López Herrerías

*Formación Académica*

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.

*Filiación Laboral*

Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

*Nacionalidad* española

jherrer@edu.ucm.es

Javier Ocampo López

*Formación Académica*

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

*Filiación Laboral*

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

*Nacionalidad* colombiana

javierocampo11@yahoo.es

Rocío Rueda Ortiz

*Formación Académica*

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares. Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

*Nacionalidad* colombiana

rruedaortiz@yahoo.com

## Árbitros

Alexander Ruiz Silva

*Formación Académica*

Doctorado en ciencias sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

*Filiación Laboral*

Universidad Pedagógica Nacional.

alexruizsilva@yahoo.com

Álvaro Rubiano Espinosa

*Formación Académica*

Magíster en comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Fundación Universitaria LCI.

alvarorubiano2@gmail.com

Andrea Campos de la Roche

*Formación Académica*

Magíster en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Secretaría de Educación del Distrito.

anico0@gmail.com

Andrés Julián Carreño Díaz

*Formación Académica*

Magíster en Docencia de las Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Secretaría de Educación de Bogotá (docente de planta). Universidad de la Sabana (Docente catedrático,

Maestría en Pedagogía).

anjucadi@gmail.com

Armando Zambrano Leal

*Formación Académica*

Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Paris 8 (Francia).

*Filiación Laboral*

Asesor pedagógico, Secretaría de Educación Departamental, Valle del Cauca. Profesor universitario.

azambranoleal@gmail.com

Claudia Janet Morales Arango

*Formación Académica*

Magíster en Educación, Universidad de Medellín.

*Filiación Laboral*

Maestra en propiedad del municipio de Medellín, actualmente en comisión de servicios en la Unidad de Calidad de la SEM como asesora curricular.

clajamoa@hotmail.com

Constanza Amézquita Quintana

*Formación Académica*

Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.

*Filiación Laboral*

Directora de Investigaciones, Institución Universitaria Colombo Americana.

constanza.amezquita@gmail.com

Ingrid Stefanie Romero Lozano

*Formación Académica*

Magíster en Comunicación- Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Docente de Inglés de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Ciudad Bolívar Argentina IED Jornada Tarde.

stefannie.romero@hotmail.com

Jairo Giraldo Gallo

*Formación Académica*

Doctorado En Física Teórica, Universidad de Gotemburgo (Goteborg).

*Filiación Laboral*

Profesor titular, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia – Bogotá.

jjgiraldog@unal.edu.co

Jenny Johanna Duarte Diaz

*Formación Académica*

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

*Filiación Laboral*

Secretaría de Educación de Bogotá.

jeky1983@gmail.com

Lady Karina Díaz López

*Formación Académica*

Magíster en Comunicación-educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Filiación Laboral*

Secretaría de educación Distrital SED y Facultad tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

diazkatrinalopez@gmail.com

María Elena Manjarrés

*Formación Académica*

Doctor en Estudios del Desarrollo. Centro de Estudios del Desarrollo CENDES.

*Filiación Laboral*

Asesora pedagógica programa Ciclón.

Secretaría de Educación. Gobernación del Magdalena.

Asesora pedagógica proyecto Bilinguismo. Secretaría de Educación. Convenio

Neutelco - Gobernación de Norte de Santander.

mariaelenamanjarres@hotmail.com

María Helena Ramírez

*Formación Académica*

Doctora en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, IPLAC.

*Filiación Laboral*

Docente de la Secretaría de Educación, Colegio Fernando Soto Aparicio.

Docente-investigadora de la Fundación Universitaria del Área Andina

maheracab@gmail.com

Rodrigo A. Jaramillo Roldán

*Formación Académica*

Doctor en Ciencias de La Educación, línea pensamiento educativo y comunicación. RUDECOLOMBIA-Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda – Colombia.

*Filiación Laboral*

Profesor titular, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.  
rjaram857@gmail.com

Nelson Ernesto López Jiménez

*Formación Académica*

Pos-Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CLACSO - Universidad de Sao Pablo, Colegio de la Frontera Mexico, Universidad Católica Silva Henríquez. Chile. CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Educación Área Lenguaje y Educación. Universidad del Valle.

*Filiación Laboral*

Profesor Titular Universidad Surcolombiana.  
nelopez@usco.edu.co

Norlin Giovann Aguirre Herrera

*Formación Académica*

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales Universidad Nacional de Colombia.

*Filiación Laboral*

Docente Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla. Secretaría de Educación de Medellín.  
Director del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas del Sindicato de Educadores de Medellín. CIEP - ASDEM.  
orthogeomys@gmail.com

Oscar Alexander Ballén Cifuentes

*Formación Académica*

Magíster en Educación, concentración en Políticas Públicas y Gestión de Instituciones; Universidad de los Andes.

*Filiación Laboral*

Ministerio de Educación Nacional.  
oaballenc@gmail.com

Sandra Bibiana Villa Vargas

*Formación Académica*

Magíster en Educación con énfasis en gestión educativa, Universidad Libre.

*Filiación Laboral*

Secretaria de Educación de Bogotá.  
bibianavillav@yahoo.com

Zayra Josefina Vargas Araque

*Formación académica*

Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia.

*Filiación laboral*

Colegio Aquileo Parra IED. Secretaría de Educación del Distrito, Docente en el área de Humanidades, Jefe de área.  
zahyra2@hotmail.com



# Presentación

El lugar del maestro en la sociedad se ha transformado con el paso del tiempo, especialmente desde el desarrollo de nuevos diálogos y políticas educativas. En este contexto, el presente número de la *Revista Educación y Ciudad* aborda la escuela de hoy reconociendo dichos cambios y las respuestas docentes frente a tal reconfiguración. La cualificación del ejercicio de enseñanza no puede desconocer el pasado, por ello, también se transita por la historia personal, académica y de las políticas educativas que permean los esfuerzos docentes por la excelencia. En tal sentido, la presente edición se enfoca en una serie de preguntas que guían nuestro panorama: ¿Es la escuela de hoy la misma de hace 25 años?, ¿en qué ha cambiado?, ¿cómo se reconfigura la docencia y la institucionalidad educativa?; la segunda interroga por el desempeño docente en los centros de investigación y su relación con ellos; la tercera escudriña sobre cuál es el lugar de los maestros de hoy en los centros de innovación; y la cuarta se enfoca en cómo las experiencias docentes exponen las tensiones dentro y fuera de la escuela, considerando la propia historia de vida, cómo se ha configurado la propia experiencia y las tensiones y respuestas frente a lo que se quiere ser y lo que se puede ser como maestros.

La construcción de este panorama cuenta con una participación amplia que, desde múltiples perspectivas, permite reconocer el lugar del docente en la reconfiguración y el diseño a futuro de la experiencia en el aula. El cuerpo de artículos ofrece una visión constructiva y reflexiva que comienza desde la primera línea con textos como “El ser maestro exige una política integral”, de Zulma Delgado, quien plantea un contacto crítico a las políticas que demarcan la realidad docente e integra la perspectiva del quehacer del maestro desde las teorías de la resistencia, para visibilizar las estrategias de participación política y la discusión sobre la formación docente.

Continuando con la primera línea encontramos a Luis Chacón y la “Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia”, artículo que reflexiona, desde la pedagogía crítica, sobre

algunas políticas del contexto nacional, analizando el lugar de la escuela y del maestro como actores principales. En “Interpelaciones contemporáneas desde la documentación narrativa co-diseñada de la praxis pedagógica”, de Ana Cristina Pace, se busca identificar intervenciones dadas en algunas escuelas públicas de Buenos Aires para ver reconfiguraciones del desarrollo profesional docente, entendido como formación continua de docentes que debaten saberes y posicionamientos político-pedagógicos. En “Maestros y maestras con voz”, Belkis Briceño ofrece una reflexión a partir de su historia de vida sobre lo que implica ser docente en la actualidad, exponiendo cómo ha forjado su rol afrontando las tensiones entre el querer ser y hacer en los diferentes contextos.

Finalmente, la primera línea se ve representada en los artículos: “El maestro de historia en el campo intelectual”, de Ferney Quintero, y “Ser maestra, un proceso en constante construcción”, de Gloria Herrera. El primero de ellos indaga por las relaciones sociales que posibilitan la participación y el trabajo intelectual al maestro de historia en la disciplina histórica; y el segundo acude a la narrativa para exponer las relaciones que rodean la configuración del ser docente desde las experiencias, en las cuales el maestro, el contexto socio-cultural, los saberes, el ambiente institucional y los estudiantes constituyen líneas que se cruzan, se tejen y se redefinen.

En segundo lugar aparece la preocupación por el desempeño docente en los centros de investigación y su relación con ellos. Lesly Alexa Sánchez se enfoca en este tema y plantea el texto “De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy”, en el cual reflexiona y analiza las experiencias de investigación pedagógica que han posibilitado configurar unos modos de ser maestro en la actualidad, partiendo de una lectura de las prácticas docentes desde artículos o libros publicados por el IDEP.

A continuación, se aborda el lugar de los maestros en los centros de innovación y, para hacerlo, es necesario reconocer el trabajo de Amanda Cortés Salcedo: “Una casa del maestro. A propósito de los centros de innovación educativa en Bogotá. Sentidos, orientaciones y alcances”, en el cual se examinan los antecedentes de los centros de innovación desde la creación de casas de maestros, revisando algunas experiencias para rastrear aspectos comunes, buscando pistas para pensar el funcionamiento de un centro de innovación y, desde ahí, reflexionar partiendo de los aportes en las experiencias, destacando aspectos como la cuestión docente, la imagen social del maestro y la crisis de su autoridad.

Finalmente, la atención se dirige a la línea que pregunta por la manera en que las experiencias docentes expresan las tensiones internas y externas de la escuela; en tal sentido, los artículos de Liliana Charria Castaño, “Entre el paradigma del ejercicio y el paradigma de los escenarios investigativos. Apuntes sobre mi labor docente”, y Teresa de Jesús Sierra Jaime: “En clave de amor y de lucha otra escuela es posible”, exponen perspectivas respecto al tema. El primero, desde una reflexión sobre lo que implica ser maestro hoy en medio de la tensión entre los modelos educativos

del paradigma del ejercicio y el de los escenarios investigativos; y el segundo desde una propuesta para superar la escuela del control, la vigilancia y el castigo y llegar a una escuela de la legitimación de sus actores, para plantear su empoderamiento, cambios significativos en el ejercicio del poder y la circulación del conocimiento, potenciando un territorio emancipador en el escenario escolar.

Agradecemos al profesor Jorge Arango por los textos literarios que acompañan este número y fortalecen el sentido de ser maestro y maestra hoy, un recorrido que nos lleva por la magia de las metáforas que se convierten en la realidad del quehacer de los maestros, una lucha silenciosa y que muchos no notan, pero que genera la nueva visión y futuro de nuestros jóvenes y del país, gracias a ustedes.

Queda únicamente la invitación al lector para que se adentre en el pensamiento y las reflexiones de los docentes que viven su presente, de quienes piensan en nuestro futuro como sociedad; junto a ellos será posible imaginar de nuevo, reinventar y consolidar un trabajo común por nuestra comunidad.





# El ser maestro exige una política integral

Being a teacher requires a comprehensive policy

Ser profesor requer una política abrangente

Zulma G. Delgado Ríos

Zulma G. Delgado Ríos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Doctorado en Educación, Universidad de Baja California (México); Magíster en Estética e Historia del Arte (UJTL, Bogotá); Docente, Secretaría de Educación de Bogotá; Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, SED; Docente Catedrático, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); correo electrónico: delgadozulma12@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2119>

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

### Resumen

El documento plantea un acercamiento crítico a las tendencias políticas que demarcan la realidad docente en Colombia, integrado a la perspectiva del quehacer docente bajo las teorías de la resistencia. Ello permite visibilizar las estrategias de participación política de los maestros y la necesaria discusión sobre la formación docente dentro de un marco socio-económico y cultural más dialógico entre las comunidades. Finalmente, propone las condiciones para ejercer la docencia desde cierta política integral como una estrategia de mejoramiento que vincula al ser docente dentro de las prioridades del campo político.

#### Palabras clave:

Educación pública, política educativa, formación docente, política integral.

### Abstract

The document proposes a critical approach to the political tendencies that demarcate the teaching reality in Colombia from 2010 to 2018, integrated into the perspective of the teaching task under the theories of resistance. This makes it possible to visualize the strategies of political participation of teachers and the necessary discussion on teacher training within a more dialogical socio-economical and cultural framework between communities. Finally, it proposes the conditions to exercise teaching from a certain integral policy as a strategy of improvement that links the teaching being within the priorities of the political field.

#### Keywords:

Public education, educational policy, teacher training, comprehensive policy.

### Resumo

O documento propõe uma abordagem crítica das tendências políticas que demarcaram a realidade docente na Colômbia de 2010 a 2018, integrada na perspectiva da tarefa de ensino sob as teorias da resistência. Isso permite visualizar as estratégias de participação política dos professores e a discussão necessária sobre a formação de professores dentro de um quadro sócio-econômico e cultural mais dialógico entre as comunidades. Por fim, propõe as condições para exercer o ensino a partir de uma determinada política integral como estratégia de melhoria que vincula o ensino às prioridades do campo político.

#### Palavras-chave:

Educação pública, política educacional, formação de professores, política abrangente.



## Introducción

Cada año empieza la labor docente con un reto importante: pensar el significado de ser maestro en cada contexto. Un campo que señala con celo sus cuidados y necesidades hacia la profesionalización desde la comunidad y el individuo mismo. Intentar comprenderlo hace parte del camino intelectual y ético que busca aportar teóricamente diferentes panoramas sobre la formación de seres humanos, en espera de que estos reconocimientos puedan ampliar o familiarizar al lector sobre aspectos de la política educativa y su intervención pedagógica desde la reflexión directa de los actores.

Así, es posible identificar algunos elementos alrededor de la política educativa, desde el sentido de la práctica docente y la formación como licenciados, en temas que aún están por debatir y revelar, para facilitar una descripción crítica de los factores que inciden en la dignificación de las condiciones educativas.

Dicha lectura propone una mirada atenta a la participación del maestro en las políticas de formación y las posibilidades de crecimiento, mientras potencia las dinámicas institucionales que amplían la perspectiva de realización y ejecución de las políticas educativas y permite describir un panorama externo a las instituciones y realidades sociales; en tal sentido, se sugiere pensar en la configuración del maestro como una gran presencia que inspira nuevas poéticas de posibilidad desde los lenguajes que encierra su práctica.

El maestro debe enfocar su intención pedagógica en el “sentido y sentido” (Rancière, 2009), es decir, entre las significaciones establecidas y lo sentido o padecido con dimensiones de posibilidad y transformación. Lo que significa advertir cierto desarrollo profesional durante la práctica pedagógica que le permita ser un actor clave en el diseño de políticas integrales para la educación mientras, al tiempo, dignifica el quehacer profesional docente desde la importancia a los procesos y modos de participación en la construcción de la política educativa. En esta medida, el presente artículo valora el trabajo en equipo, la innovación, la movilización y la formación política como parte de las consideraciones que el maestro puede aportar hacia un planteamiento integral en materia educativa.

Para ello, de manera libre y extraoficial, se han retomado algunas investigaciones sobre las dinámicas de la política educativa en Colombia, lo cual permite reflexionar sobre la actividad docente desde un enfoque socio-cultural, haciendo visibles los esquemas jerárquicos de control y poder sobre la política, que responde a una teoría reproductivista, y, en contrasentido, leer una teoría de la resistencia desde las bases y actores educativos.

En relación a estos últimos, la crítica política es expuesta claramente por las agremiaciones sindicales desde los pliegos de peticiones y demandas sociales dirigidas a mejorar las condiciones del sector educativo. El presente documento cruza de forma reflexiva los aportes de los sindicatos de maestros y los motivos de movilización social que han llevado a que, en los últimos años, Colombia incluya algunos aspectos en materia de financiación y calidad educativa para la educación básica, media o superior.

Lo anterior implica una aproximación al marco político para Latinoamérica, desde el carácter polémico, desestabilizador de las prácticas, que deja ver los conflictos de orden social. Inclusiones y exclusiones que pueden ser identificadas como marcos de políticas homogéneas y ensambladoras de estadios políticos. De esta breve presentación se ampliarán algunas alternativas hacia la construcción de una política integral que atienda los desafíos educativos a partir de la intervención administrativa, identificando oportunidades para que la labor docente logre potenciar escenarios para la enseñanza y el aprendizaje en ámbitos propios de la participación en temas y tensiones políticas, económicas y profesionales.

### Tensiones entre la práctica individual, colectiva y pública de las políticas educativas

Lo magnífico de la virtud docente es encontrar a la gente en un tráfico vivaz de emociones en el aula, un poco de sensatez y revoltijo de tareas que buscan engrandecer el espíritu. La necesidad de comunicar una experiencia vital es más fuerte en el ocupado trabajo de discernir qué va primero, si la experiencia o la dinámica institucional; ese sentir de la práctica pedagógica en el cruce de caminos hacia lo político resalta que:

Al respecto, todos hemos sido testigos durante las últimas décadas -particularmente en los discursos políticos- de la disociación existente entre el reconocimiento de la importancia de los docentes por un lado, y la ausencia de medidas concretas, ya sea desde el punto de vista financiero, de los niveles de participación en la gestión o del mejoramiento de los procesos de formación docente, por el otro (Tedesco, s.f. p. 3).

No obstante, de nada ha servido considerar al profesional educativo dentro de unas líneas de poder y presión social bajo las críticas de sociólogos y filósofos de la educación, sin prestar interés al mejoramiento de las condiciones financieras de la educación o al nivel de participación docente en la creación y gestión de políticas educativas. Acciones que reflejan la desvalorización social y económica que presentan los temas educativos en el gabinete político.

Integrando las dos posturas mencionadas se crea una tensión en el ejercicio profesional del docente: por una parte se plantea una política educativa hecha a pedazos, desde el intervencionismo extranjero hacia la propia concepción de las instituciones y sus agentes, que en consecuencia imponen estrategias descontextualizadas desde lenguajes de exigibilidad sobre las condiciones didácticas y pedagógicas en el aula, mientras por otro lado está el docente, quien otorga “sentido y sentido” al quehacer político con inagotables ejemplos de creatividad. Por ello resulta fundamental plantear la pregunta sobre ¿qué equivalencias existen entre el interés puesto por los docentes en su práctica y las imponentes medidas evaluativas exigidas desde la gestión y administración de resultados?

Diversos asuntos políticos imponen jurídicamente nuevos decretos y normativas sobre las formas de administrar, evaluar y distribuir los recursos, mientras que desafortunadamente carecen de reconocimiento hacia las inconmensurables diferencias entre las realidades y los contextos educativos. Se trata de configuraciones macro políticas basadas en consideraciones económicas, es decir, en relaciones de costo-beneficio, como si se tratara de una superposición de retazos, de cortes y disposiciones de otras latitudes, con intereses y presupuestos ajustados a una dinámica productivista.

En otro escenario se encuentra la población beneficiaria, con altos índices de necesidades básicas insatisfechas, dificultades de atención según los campos de inclusión, y en condiciones sociales que distancian las oportunidades de los esfuerzos por el aprendizaje. Situaciones claramente diferenciadas en países donde la educación es el motor de cambio y transformación de la mayoría de sus habitantes, como un modelo de vida que denota claramente dinámicas relacionales entre la ciudadanía y el espacio que habita.

En Latinoamérica son numerosos los casos que reflejan esa interrelación entre las políticas y los alcances de cambio en la población; solo por mencionar algunos, Tedesco (2007) se refiere a las reformas educativas neoliberales iniciadas en Chile durante los años noventa, o a la reforma educativa uruguaya que mantiene la centralización política sin atender casi las demandas

sociales; además, en Argentina se revelan problemas relacionados con la fragmentación y la desigualdad en la destinación de los recursos y, desde otra referencia, Aguerro señala que las nuevas competencias para la enseñanza tienden a burocratizar o jerarquizar sus resultados (2003, pp. 367-371), desde una mirada que prioriza el diseño de políticas sobre lo público, por encima del quehacer individual o colectivo (Flores, 2009).

Esta falta de unidad en la interpretación de las principales macroreformas educativas deja sin piso las discusiones sobre los cambios profundos que demanda Latinoamérica en esta materia, situando al Estado como un ente regulador del factor económico y de la distribución general del gasto. Tal contrasentido de lo político lleva a que el manejo educativo sea motor de críticas y detractores, debido a su dependencia de un Estado dictador que desentiende el horizonte de sentido sobre lo pedagógico.

Por su parte, con el enfoque de la re-significación y la resistencia social se ha tratado de reconocer que los procesos de reformas políticas se sitúan en beneficio de la calidad educativa y la renovación Magisterial, como instancias que reconocen y retribuyen la labor social del Magisterio. Sin embargo, muchas de estas medidas solo han sido negociadas o, más bien, exigidas tras un ambiente de lucha sindical que busca fortalecer diferentes estrategias para el desarrollo profesional y la defensa de la educación como derecho.

Dando continuidad a las reivindicaciones docentes, se plantea retomar las iniciativas del trabajo pedagógico en el aula, para configurar el sentido de las prácticas políticas subjetivas desde el saber que asume el maestro en la contingencia cotidiana, lugar donde fluyen de manera voluntaria, imaginativa y crítica otras perspectivas de realización política en contextos específicos y contingencias emergentes. El cual resulta en un momento real de construir escenarios políticos que logren concertar efectivamente mecanismos de calidad desde este revoltijo de palabras, decretos y planes de gobierno.

Ahora, para ejemplificar el entorno de la política educativa, se retoman algunas reflexiones propuestas en La educación en Colombia 2010-2018, documento trabajado por la Fundación Empresarios por la Educación (Fexe, 2018), que plantea una serie de recursos analíticos de las condiciones educativas y revela una serie de conclusiones sobre el estado actual de las políticas y las proyecciones necesarias para el país.

Tras ocho años del plan de gobierno “Todos por un nuevo país”, cuyos centros son tres ejes estratégicos que conforman un círculo virtuoso: la paz, la equidad y la educación; se propuso el reto de “Colombia la más educada” para 2025, iniciativa desde la cual se asumieron compromisos sobre la ampliación de oportunidades formativas en cualquier contexto social, económico o cultural. Dicho documento revela una problemática específica, en tanto que los agentes que participaron en su construcción y direccionamiento, y los mecanismos administrativos del Estado, no aseguran el compromiso eficiente de los diferentes sectores en la realización política.

Ello ha generado diversas reacciones al interior de los colectivos y actores educativos desde la resistencia, la desconfianza y el recelo que provoca la política en relación al impacto sobre la desfinanciación, la distribución desigual de los presupuestos educativos y la pérdida de autonomía institucional para generar nuevos proyectos de base pedagógica; entre otros interrogantes que implican preguntas sobre la marginalización, la regularización y, efectivamente, la evaluación de la calidad educativa a partir de la estandarización de resultados de gestión. La crítica a la desigualdad de la política educativa frente a los colectivos, destacada por los investigadores de Fexe (2018), marca una tendencia defectuosa e insuficiente en el sistema. La radiografía sobre la desigualdad muestra las comparaciones y tensiones dadas en diferentes colectivos.



Figura 1. Radiografía de la inequidad



Nota. Fuente: Fundación Empresarios por la Educación (Fexe, 2018, p.10)

El estudio reveló los altos índices de desigualdad entre distintos grupos sociales, de manera que las dificultades para resolver la equidad corresponden a situaciones de orden territorial, donde la pobreza, la ubicación geográfica y el origen socioeconómico amplían las diferencias entre el sector educativo oficial y privado, rural y urbano. Según el gráfico, los campesinos, grupos étnicos y las condiciones de discapacidad señalan al país como el segundo más desigual de Latinoamérica luego de Honduras; según el PISA,

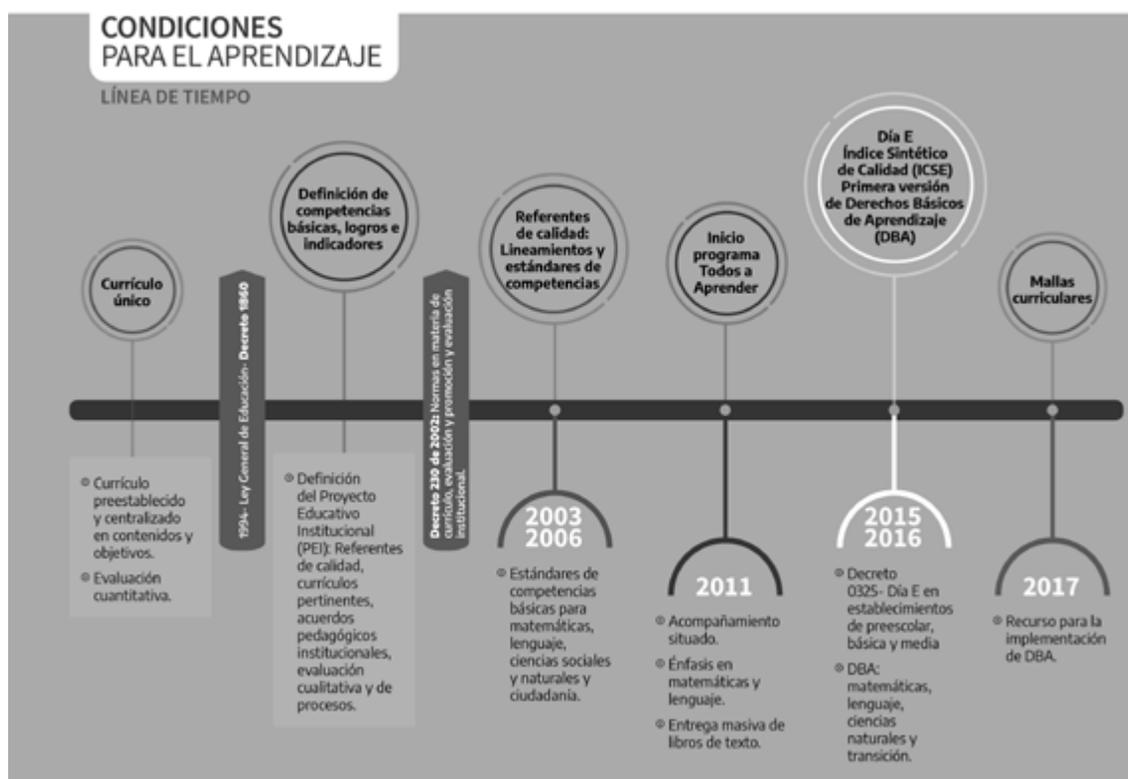
las diferencias entre resultados de colegios oficiales y públicos entre 2015 y 2016 han aumentado en un 12%, o 39 puntos, lo que equivale a más de un año de escolaridad (ICFES, 2015), mientras el MEN (2017) destaca que un 40% de los niños asentados en sectores de conflicto armado no asiste al colegio; en dichas zonas 65 escuelas fueron afectadas directamente por el conflicto armado entre 2013 y 2015.

Sin embargo, cada sector social ha generado el reconocimiento de sus demandas educativas tras procesos de movilización y lucha social; desde 1996 las marchas campesinas impulsan el contrato social con solicitudes específicas en educación y, a partir de 1998, se crea la cátedra de estudios afrocolombianos. Solo hasta 2005 la reorganización de entidades territoriales da cabida a la atención de grupos étnicos y poblaciones vulnerables en las instituciones educativas (Directiva 08 de 2003 y 08 de 2004), pero hasta el momento no se cuenta con el presupuesto de atención y seguimiento a sus necesidades específicas, por lo que son vinculadas bajo el intrincado concepto de “inclusión escolar”.

Atender con cuidado dichas problemáticas y retos sociales, al interior de las políticas educativas, vincula nuevos asuntos polémicos frente a las relaciones de equidad entre el sector público y privado,

los procesos de aprendizaje y el equilibrio de responsabilidades y exigencias para el quehacer profesional del docente. Por ello, Flores propone un desarrollo de transferencias cognitivas desde el cual los objetivos del quehacer individual docente son imperativos en las estrategias institucionales (2009, p. 6), considerando así los procesos de enseñanza y aprendizaje de maestros y estudiantes como partes determinantes en la construcción de la política educativa, desde las necesidades de renovación y actualización de las dinámicas escolares; sin embargo, las formas de priorizar las necesidades de los actores no apunta a soluciones exactas a manos de uno de ellos. Al respecto, la investigación Fexe (2018) organizó una línea del tiempo sobre las políticas educativas que orientan las condiciones para el aprendizaje.

Figura 2. Línea del tiempo. Condiciones para el aprendizaje



Nota. Fuente: Fundación Empresarios por la Educación (Fexe, 2018, p. 13)

Desde esta perspectiva investigativa se plantea la atención a las comunidades y sus necesidades educativas partiendo de políticas que reproducen modelos e intereses internacionales, haciendo énfasis en las desigualdades sociales y dando prioridad a sistemas político-administrativos. De igual manera, se extiende un campo de acción hacia comunidades minorizadas y normativas ajustadas a dichas poblaciones, como los DBA, los derechos mínimos de aprendizaje, el día de la excelencia o los estándares de competencias, que disfrazan una política homogénea ante los retos de la diversidad y la inclusión. Normativas que desconocen las tensiones sobre el tiempo y el espacio geográfico de las comunidades educativas.

Frente a tal panorama, el quehacer de las agremiaciones de maestros, sindicalizados o no, impulsa las discusiones sobre política educativa; según los indicadores de manifestación social por la educación, en Colombia las principales causas que motivan la acción colectiva de los educadores se concentran en la defensa de la educación y en las políticas públicas que afectan asuntos

institucionales y propios de la condición laboral docente, como por ejemplo las tablas salariales, las prestaciones de salud y la estabilidad laboral. Según fuentes del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2018), las acciones colectivas del gremio docente parten de luchas reiteradas por recursos económicos que amplíen el ingreso de población a las universidades y colegios del sector oficial, exigiendo mejores condiciones físicas y de formación a las comunidades; en tanto, docentes y estudiantes se mantienen como actores principales en el restablecimiento del derecho a la educación pública.

Tal como se indica en las siguientes tablas y figuras, el OACEP hace una relación del número de manifestaciones sociales por año, clasificando los motivos y asuntos que reivindican los actores frente a la situación social, mientras destaca el número de acciones colectivas registradas por año que se clasifican en los motivos y tendencias de la acción social colectiva desde el 2010 hasta el 2015 en Colombia.

*Tabla 1.* Motivos de manifestación por la educación 2010 (2) – 2011

No.	Motivos	2010-2	2011	Total	%
01	Defensa de la educación pública y derecho a la educación (no privatización, mayor financiación)	30	85	115	20,90
02	Políticas públicas en educación: acionales, internacionalesm locales. Políticas en educación superior	12	89	101	18,36
06	Cuestiones docentes: traslados, vinculaciones, evaluación, salud, condiciones salariales, pliegos laborales, otros	30	45	75	16,63
07	Mejoramiento de la calidad de educación y asuntos de las instituciones educativas	22	48	70	12,72
	Pactos de educación (firma, contricción, denuncia)	12	35	47	8,54
09	Construcción de políticas públicas alternativas (estatuto único de la profesión docente)	5	30	35	6,36
11	Contra la violación DD.HH.	11	16	27	4,90
12	Autoridades locales (a favor o en contra de...)	15	11	26	7,72
13	Otros: otras educaciones, otras políticas gubenamenteales	5	21	26	7,72
14	Proyectos pedagógicos alternativos, generación de iniciativas globales por la educación y solidaridad con otros sectores	2	13	15	2,72
15	Fechas y eventos conmemorativos y defensa de los derechos de los niños, niñas y jóvenes	9	4	13	2,36
Total		153	397	550	100%

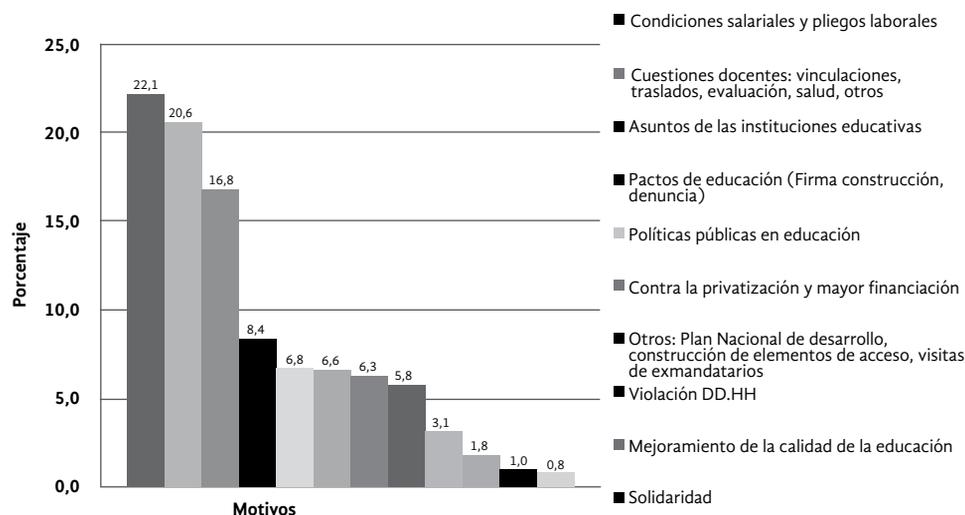
*Nota.* Fuente: Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2012, p. 26)

Tabla 2. Motivos de la manifestación por la educación 2012 – 2013

No.	Motivos	2010-2	2011	Total	%
1	Asuntos de las instituciones educativas	20	67	87	21
2	Derecho a la educación	18	31	49	12
3	Defensa de la educación pública (no privatización, mayor financiación)	16	35	51	12
4	Condiciones salariales y pliegos laborales	14	32	46	11
5	Cuestiones docentes: vinculaciones, traslados, evaluación, salud, otros	12	48	60	15
6	Políticas públicas en educación	12	1	13	3
7	Violación DD.HH.	8	19	27	7
8	Mejoramiento de la calidad de la educación	7	17	24	6
9	Construcción de políticas públicas alternativas	4	31	35	9
10	Políticas gubernamentales	2	3	5	1
11	Otros: Reforma Tributaria / semana de indignación / fechas y eventos	4	6	10	2
12	Solidaridad		3	3	1
13	políticas internacionales	1	0	1	0
Total		118	293	411	100

Nota. Fuente: Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2012)

Figura 3. Motivos de la acción colectiva 2014 - 2015



Nota. Fuente: Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP, 2018, p. 47)

De acuerdo con los datos presentados en las *Tablas 1 y 2*, y en la *Figura 3*, es posible concluir que durante los años 2010 a 2015 las movilizaciones partieron especialmente de motivos como el aumento de presupuesto educativo, relacionado con asuntos laborales como el salario docente y la vinculación a un régimen de salud, pensión, evaluación, traslados, etc. Del mismo modo, se dio una lucha contra la privatización, la desfinanciación y el respeto por los acuerdos y pactos por la educación, todos ellos aspectos muy significativos para afrontar las políticas de calidad.

Ahora bien, las condiciones laborales implican una serie de efectos psicológicos en el quehacer profesional docente; entre ellos, la desmoralización, el abandono de la profesión, el ausentismo escolar y la complementariedad con otros empleos y ocupaciones (Tedesco, s.f.), que tienen un doble impacto negativo: la afectación en la salud del maestro y la desvalorización de su función educativa; lo cual revela el impacto indirecto de la inversión económica en el docente, las instituciones y el desarrollo de los aprendizajes. Al tiempo que un panorama viral de afectación desde las políticas económicas, que modifican la sostenibilidad de las instituciones, manteniendo un estado de precariedad en las condiciones de enseñanza, la desatención de los actores y la desviación administrativa de los recursos.

Con ello en mente, es importante señalar las deudas, los asuntos que han quedado relegados por el Estado a la hora de invertir en el sector educativo, entre ellos, particularmente el docente, actor directo y fundamental como promotor del conocimiento y transformador didáctico del mismo, en quien debería recaer la atención prioritaria del sistema político-administrativo, priorizando su salud y estado psicosocial (Tedesco, s.f.); sin embargo, se ha visto como una posible víctima de las saturadas cuestiones políticas que poco dominio establecen sobre lo pedagógico y sobre otros factores que intervienen en la profesionalización. Esta afectación directa sobre el maestro indica una falta de claridad sobre la responsabilidad laboral del Estado hacia los servidores públicos, así como un descuido de las necesidades integrales de las comunidades; como ejemplo, vale la pena reconocer la voz de una docente líder en las zonas rurales inscritas en el proyecto Comunidades Aprendizaje:

Hay que reivindicar la educación como derecho en las zonas rurales, la mayoría de las sedes rurales son dispersas y carecen de los servicios básicos, así como de materiales y acompañamiento. Muchos estudiantes terminan la escuela primaria y no pueden continuar su educación secundaria o media por falta de cupos, por distancias geográficas o por recursos económicos (Fexe, 2018).

Su testimonio ratifica la desarticulación entre las políticas organizativas y las realidades en los contextos; por eso es necesario adecuar la gestión administrativa de los recursos humanos y políticos, de tal manera que prime el respeto por la salud, las condiciones laborales y la profesión docente, entendiéndolas como un aporte a la calidad de vida de la sociedad. Para ello se propone dar mayor atención a la formación de licenciados, ampliar la cobertura educativa del sector oficial y la sostenibilidad de los proyectos de educación superior permanente; así será posible alcanzar mayores índices de educación profesional y posibilidades concretas para que los licenciados continúen con su carrera, facilitando las condiciones de ascenso y permanencia en el ejercicio docente. Las políticas integrales buscan aspectos de mejora para el proyecto de vida, más allá de los marcos económicos que limitan el presupuesto para la educación.

La dinámica educativa se ha convertido en parte de una estructura funcionalista en términos administrativos, económicos y políticos, antes que en un proceso de condiciones pedagógicas para los actores y las instituciones. Como ejemplo se puede citar la actual crisis en la financiación del sistema educativo colombiano, la cual pone en evidencia los vicios administrativos y políticos que precarizan su sostenibilidad: “La universidad pública colombiana soporta diversos problemas estructurales que se han agudizado en los últimos 25 años, entre los cuales se encuentran el déficit democrático, la falta de autonomía y una crónica desfinanciación” (Vega, 2018); tales factores evidencian la falta de cobertura presupuestal, la poca participación política y el descontento social alrededor de las restrictivas condiciones educativas que limitan las posibilidades de formación para los licenciados, las comunidades diferenciales y los contextos culturales.

Prueba de ello en Colombia es la Resolución No. 18583 de 2017 decretada por el MEN, que, exceptuando al programa de enseñanza de una segunda lengua, reduce de 10 a 8 semestres todos los programas de licenciaturas y determina cuatro lineamientos como aspectos comunes a todas las licenciaturas y prioridad en la formación: los fundamentos generales; los disciplinares; el componente pedagógico y la didáctica disciplinar. Al respecto, algunos rectores de las universidades recalcan la importancia de dignificar ante del sociedad la labor del docente como profesional.

[Es necesario que] la formación inicial de profesores y de profesoras en el país tenga toda la atención del mundo porque, precisamente, uno de los problemas que hemos tenido en las facultades de educación ha sido la subvaloración de la formación profesional de los profesores [...] Efectivamente, deben existir las mejores condiciones para que haya formación inicial de profesores en el contexto de profesores que investigan en el aula (Sánchez, 2015).

A la crisis de la educación se suma la inclusión de programas para la excelencia educativa para los que se desvían presupuestos del sector oficial al sector privado vía programas de préstamo beca, que reducen el campo de inversión del Estado hacia el sector público.

Para completar, el programa de “Ser Pilo Paga”, promovido por la administración de Juan Manuel Santos, agravó los problemas financieros de las universidades públicas al transferirlos a las privadas, vía subsidio a la demanda, 900 mil millones de pesos para financiar 40 mil estudiantes, una cifra con la que se hubiera podido costear a 500 mil estudiantes en establecimientos públicos (Vega, 2018).

En estas condiciones la culpabilidad del fracaso escolar recae en las dinámicas organizativas, los intereses económicos del Estado y la jerarquización de los grupos sociales que acceden al conocimiento. Con ello se promueve una lógica del funcionamiento mínimo de los aprendizajes, con amplias limitaciones en los recursos para inversión de planta física y humana, que afectan el desarrollo de la innovación y la investigación desde las prácticas escolares.

Al interior de las instituciones educativas y otros agentes intermediarios de las políticas educativas, es notoria la abnegación por entregar resultados estadísticos sobre unas metas que cumplen con normativas de disminución del gasto, con menor número de población atendida desde una naturaleza dependiente del acto legislativo. Normativas que cumplen la promesa regulatoria sobre la sociedad, estableciendo el debate sobre el derecho a la educación y el empobrecimiento de la práctica pedagógica, al considerarlas solo un índice económico del gasto estatal.

### ¿Cómo puede el maestro participar en la política educativa?

El análisis expuesto sobre el sector educativo revela el estado de vulnerabilidad de la práctica docente, atravesada por la imposición de estándares geopolíticos y tecnológicos que amplían las brechas sociales; el docente pierde su “horizonte de expectativas” (Koselleck, 2004) personales y profesionales por delimitar su enseñanza dentro del sistema de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), frente a los cuales no existe un debate de pertinencia ante las realidades institucionales.

En relación con la crítica del sistema educativo, no puede censurarse el papel de los diversos actores, sin ellos no existiría el proceso formativo. No se trata de discriminar o de crear un escenario para docentes “idóneos o no idóneos” (Profelandia, 2018); de hecho, es penoso nombrar el modo discriminativo en

que se plantean críticas a los docentes desde instituciones públicas y privadas, o las distinciones a los maestros elegibles para otorgar una plaza laboral en un total de aspirantes a la carrera docente, que desacreditan el espacio de formación del licenciado, tal como sucede con el actual concurso de méritos en diferentes países de Latinoamérica, o las evaluaciones periódicas que se realizan al quehacer del docente para procesos de vinculación a la carrera o de ascenso en el escalafón.

La profunda interrelación entre los sistemas de capitales económicos y administrativos, evidente en su capacidad para clasificar, medir y valorar los resultados de sus grupos sociales (Ávila, 2004), prueba la existencia de un esquema que adopta la educación desde los mecanismos de regulación de la OCDE, el Banco Mundial y otros organismos multilaterales desde los cuales se modelan los procesos educativos y se validan estándares operativos para la educación.

Ahora bien, vincularse a dichos estadios de dominación y poder sobre la producción de saber y la medición de resultados, implica determinadas acciones, como el cambio de legitimidad en el rol del maestro, que corresponde a la transformación social (Tedesco, s.f.), es decir, una relación pedagógica entre los agentes transmisores y el orden social. Allí aparece la necesidad de formación docente, apartada de las rígidas discusiones sobre la economía educativa, los desarrollos tecnológicos o las tipologías para la evaluación educativa. Es decir, se parte de la discusión sobre las necesidades de formación docente, aportando al desarrollo personal y social de las comunidades educativas.

En tal sentido, a pesar de las críticas que se plantean a las políticas educativas de corte económico y funcionalista, es necesario pensar la profesionalización docente como un paso hacia el reconocimiento de la labor social del Magisterio, buscando revertir los factores que han desvalorizado social y económicamente a la profesión. Esta perspectiva implica una demanda de formación integral que incentive psicológicamente al maestro, estimule su desarrollo de potenciales intelectuales y mejore sus condiciones laborales, para asegurar uno de los aspectos de la calidad educativa.

De acuerdo a este diagnóstico del rol docente, las diferentes teorías reproductivistas no explican cómo los agentes educativos sobrellevan las tensiones propias de las complejas realidades profesionales y del contexto socio-cultural, ni como logran centrar su interés en la formación del ser, o sus capacidades para participar en la historia social y cultural de las comunidades; cuando todo ello determina amplias exigencias intelectuales y actitudinales desde un campo de observación sobre los proyectos de innovación e investigación que, para no ir más allá, se destacan en las mesas locales de educación.

Dicha organización de fuerzas, ideas y proyecciones, latentes entre las comunidades y el quehacer docente, permite ubicar el campo teórico en las prácticas de resistencia (Cortés, 2016), que han tratado de demostrar cómo los mecanismos de reproducción social y cultural nunca han sido absolutos, pues allí sobresalen las condiciones creativas del docente y las manifestaciones de su sentido sobre el mundo; nuevos futuros colectivos desde las escuelas como lugares que forman políticamente las nociones del ser con los otros, desde la lucha y la resistencia. Ejemplo de ello son las cátedras de paz impulsadas por varios sectores en Colombia, donde los temas de memoria, reconciliación y perdón son conceptos que re-imaginan circunstancias distintas para la educación.

Desde otra perspectiva se crean las teorías situadas en el contexto de la pedagogía crítica, que proponen una tarea de interpretación sobre la situación del contexto, del otro y de las “funciones dispares en lo educativo” (Habermas, 1998), como un diálogo mediado entre tensiones de poder o de validez. Formas de entender sociológicamente el tipo de relaciones políticas y la dualidad que soportan los actores educativos, entre otras tantas realidades latinoamericanas, que mantienen los estilos de gobernanza, y a los gobiernos, bajo tensiones normativas hacia las comunidades. Ello permite proponer una conciencia dual sobre el sistema político y las estrategias que utilizan los actores en sus prácticas pedagógicas de resistencia.

Desde luego, cambiar el entorno funcionalista de la sociedad por el deber ser de la praxis pedagógica hacia la reparación social, la re-significación del territorio escolar, la formación de cierta subjetividad política y la trasposición didáctica, desde lenguajes incluyentes en el entorno sociocultural, enmarca una necesidad muy amplia de formación docente y plantea propuestas sobre la inversión social, la realización objetiva y la productividad, apoyándose en ideas como la “Solidaridad orgánica” (Durkheim, 1982); la “Sistematicidad de la marcha social” (Davies y Moore, 1972) y el “Capital humano” (Schultz, 1983).

El conjunto de un marco teórico humanista lleva a entender las experiencias educativas dotadas de significados como estrategias cualitativas del entorno, por ello implica construir las bases formativas desde una experiencia subjetiva y “exitosa” en las instituciones, que priorice el carácter identitario de sus actores, el deber ser del currículo desde un reconocimiento del entorno bio-psico-social, y las dinámicas de una estructura de la pedagogía crítica, que cambia profundamente los resultados comparativos y funcionalistas de las calculadas estrategias políticas, cuyas evaluaciones estandarizadas solo permiten deducir explicaciones

en el marco de la dificultad, la deficiencia, la privación, pues su propósito es estigmatizar y controlar a la sociedad bajo la implementación y regulación de megaproyectos.

El desafío consiste en atender los procesos educativos de los sujetos en sus contextos y motivar investigaciones que realcen el trabajo pedagógico de los maestros. Ello implica, utilizando las tesis de Tedesco (s.f.), que el licenciado logre conocer los procesos cognitivos exigidos por cada disciplina, interviniendo entre el saber disciplinar y el saber científico; al tiempo que una formación de la personalidad que le permita impulsar continuos desafíos en la labor y en el aprendizaje cotidiano, es decir, una “formación en servicio” (Tedesco, s.f.).

En estas circunstancias vale la pena abordar el escenario de lo micro político, partiendo de una mirada a la sociología educativa que vincule una discusión interna en las instituciones encaminada a la re-configuración de relaciones, afectos, disposiciones y capacidades, hacia la democratización de la pedagogía crítica como motor de cambios sociales. Todo desde un sentido amplio de lo político, ajustándose a una serie de preguntas y acciones sociales capaces de atender la complejidad analítica que opera entre la praxis teórica y la pedagógica; así, es posible proponer un enfoque donde interactúe la actividad humana en algunos retos:

1. Estructurar los proyectos de selección, formación, evaluación y plan de carrera docente de acuerdo con los retos de las comunidades, desde una perspectiva humanista que valore social y culturalmente la labor docente.
2. Formar y desarrollar el talento directivo y docente de primer nivel en términos psicológicos de carácter humanista, fundamentando el saber pedagógico como administrativo.
3. Asegurar que la inversión educativa llegue a los estudiantes para que se mantengan a lo largo del sistema escolar en las mejores condiciones de infraestructura, al tiempo que un material didáctico acorde a sus necesidades institucionales y un horizonte de expectativas desde la ampliación de cobertura hacia la educación superior.
4. Promover el desarrollo de contenidos y pedagogías pertinentes a los contextos regionales y globales. Esto, a partir de exigir las competencias del campo investigativo en las disciplinas pedagógicas, promoviendo las discusiones de corte académico y las publicaciones de experiencias que motivan profesionalmente al Magisterio y al docente en formación; impulsando la innovación e investigación pedagógica de los maestros desde las aulas.

5. Desarrollar ambientes para la subjetivación política desde escenarios para el aprendizaje y la convivencia, de tal forma que los docentes construyan colectivamente un nuevo orden social desde sus propias configuraciones de sentido, mientras se valoran y reconocen las propuestas existentes como prácticas de resistencia.
6. Intensificar los espacios para la formación docente en servicio y otras estrategias vinculantes de una política integral. Así como mantener y ampliar los espacios de formación permanente para los docentes de carrera.

Lo importante es desintoxicar el quehacer netamente administrativo-político, para llevarlo hacia una propuesta que integre la realidad social y la acción coordinada de gestión y desarrollo de los proyectos educativos locales, partiendo de un campo teórico que históricamente ha desatendido las prioridades humanas por cierto estructuralismo social (Ávila, 2004), de modo que se asegure el interés fáctico del accionar de los sujetos y sus prácticas, desde el acceso a los recursos económicos, políticos y pedagógicos en las comunidades.

### La política educativa: hacia una estrategia integral para la formación de maestros

¿Dónde queda la misión tutelar de asegurar la calidad y proporcionar elementos para mejorar el desempeño educativo de las comunidades?, ¿cuáles son las expectativas identificadas y los recursos necesarios para atender los procesos integrales de la comunidad?, ¿qué condiciones reales permiten las políticas educativas para lograr un avance en materia de calidad, equidad y responsabilidad social?

De acuerdo con el Fexe (2018) la formación de docentes ha determinado un aumento en la calidad educativa, ligado a la inversión económica como apoyo de la profesionalización. Así, la lucha alrededor de temas presupuestales que, tras largos períodos de lucha sindical de las centrales de trabajadores por la educación, ha logrado algunas victorias para conseguir mejoras salariales del profesorado o apoyo para la formación pos-gradual, mientras proponen otras estrategias evaluativas sobre el quehacer docente, han significado mejoras en la calidad.

Por citar un ejemplo, en Colombia se logra un cambio importante tras un largo proceso de negociación y presión sindical del Magisterio para regular la evaluación anual por competencias reglamentada por el Decreto 1657 de 2016, cuyo propósito era transformar la práctica pedagógica. El Decreto tocaba la asignación presupuestal para la educación, particularmente con la intención

de regular el número de ascensos permitidos; con ello, un gran número de docentes quedaba excluido en materia de aumento salarial y debía pagar un porcentaje por cursos de actualización para lograr estándares planteados en la evaluación diagnóstica formativa. El docente auto-gestionaba los recursos para su capacitación profesional.

Sin embargo, el punto es la necesidad de pensar la formación docente como una medida tutelar de perfeccionamiento profesional, inherente a la calidad educativa, como proyecto de profesionalización que se lidere desde la asignación presupuestal a nivel nacional. Las medidas centradas en el factor económico, tanto del Estado como del docente, para quienes, por ejemplo, trabajaban bajo el Decreto 1278 de 2002, descalificaban la labor y ponían en juego una serie de pre-condicionamientos económicos; el Decreto generó tensiones al interior del Magisterio, pues exigía la evaluación anual a un grupo de docentes mientras eximía a otro.

De cara a tales realidades institucionales, evaluativas y financieras en la educación, es necesario fortalecer los procesos de vinculación al ejercicio docente, partiendo de cierto “profesionalismo colectivo” (Tedesco, s.f.), como forma de sistematizar las evidencias y experiencias de la labor educativa institucional. Estas acciones implican un arduo trabajo de liderazgo y acción colectiva, por lo que suponen que ningún proceso pedagógico es independiente de otro.

A pesar de que las instituciones siguen viendo por separado los niveles de atención a sus necesidades, priorizando aquellas relacionadas con la gestión económica, se sugiere mantener un interés en las dinámicas de gestión educativa que motivan directamente a las comunidades para reorientar las prioridades de la administración escolar. Dichas experiencias deberán ser vistas como un conjunto de acciones institucionales que, desde una visión de trabajo mancomunado, permiten desarrollar oportunidades para el mejoramiento; en tal sentido, vale la pena repasar los procesos planteados por Arnaut para la transformación de la profesión docente:

Desde reformas político-administrativas con responsabilidades sobre la conducción de carácter técnico de los sistemas educativos, donde éstos últimos incluyen responsabilidades de conducción, planeación, acompañamiento y ejecución de proyectos y programas en las diferentes entidades territoriales (2004).

Se quiere plantear así la necesidad de reconocer las prácticas docentes como instancias centrales que integran las realidades socio-culturales de las comunidades y proponen cambios en las reformas políticas, administrativas y educativas. Ahora bien, ello

implica una necesaria comunicación con los actores para plantear las políticas educativas, de tal forma que puedan confrontar y complementar experiencias desde la innovación y la investigación pedagógica; para eso las políticas educativas deben apoyarse en las redes de maestros y contar con la acreditación de su participación como parte de los requisitos de formación permanente, así como valorar las estrategias didácticas y la comunicación de los proyectos de aula como transformación política.

Lo que está en juego es el accionar político, desde las posibilidades de hacer visible al otro en su espacio social y orden de sentido, para entender las posibilidades de crear una comunidad política. Se plantea una crítica a la forma de gobernanza reproductiva para hacer énfasis en las manifestaciones de resistencia, de propuesta y de orden político al pensar la educación como servicio, ajustada a las necesidades de las comunidades y que apunta al desarrollo socio-cultural y personal de los actores educativos. Este balance de los elementos que forman las necesidades básicas docentes, y el diagnóstico de las oportunidades para desarrollar sus capacidades profesionales, debe plantearse como oportunidad de mejora al sistema de gestión política del Estado.

Se busca reorientar el quehacer político desde el factor ético de la educación como derecho, de libre acceso e igualdad de oportunidades; pero ¿podría entonces aclararse una definición de política integral desde las posibilidades de atender los resultados

en el aprendizaje y el desequilibrio entre las posibilidades administrativas y profesionales de los maestros? Esto es la conformación de un conjunto de ideas complementarias que permite conceptualizar la política educativa integral como un “fenómeno multidimensional que incluye aspectos económicos”, académicos y geográficos (Engel, 2004).

Desde la praxis pedagógica, la atención a políticas integrales puede situarse por encima de las prácticas administrativas o los criterios institucionales. En esta dirección, pensar las políticas integrales para la atención de las comunidades implica la participación de diversos sectores en la regulación de los programas de mejoramiento profesional, la actualización de línea académica y la capacitación frente a las demandas actuales de la sociedad y la cantidad poblacional.

Por tanto, no solo se trata del saber académico sino del bienestar integral del docente, para mejorar su calidad de vida incluyendo aspectos como seguridad social, salud y la atención y cuidado de la condición física y creativa, lúdica y didáctica, de tal forma que sea posible atender los cambios de época asumiendo toda una responsabilidad operativa y humana en el sistema educativo. En tal sentido, vale la pena revisar la siguiente adaptación de las propuestas de Arnaut (2004) y Engel (2004) al modelo de política integral.

Tabla 3. Modelo para una política integral. Adecuación entre los autores Arnaut y Engel

Estructura del modelo de política integral			
Integraciones necesarias	Programas que deben integrarse	Objetivo	Dimensiones a atender
Integración programática	Red de protección social	Atender situaciones de riesgo social, económico, cultural y ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de seguros</li> <li>• Seguridad social</li> <li>• Subsidio de vivienda, transporte, salud, alimentación</li> </ul>
	Desarrollo humano	Proporcionar las condiciones para el desarrollo de bienestar físico, mental y emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud</li> <li>• Actividad deportiva</li> <li>• Entretenimiento</li> <li>• Actividad cultural - pluriculturalismo</li> <li>• Convivencia y gestión comunitaria</li> </ul>
	Desarrollo económico	Generar opciones de ascenso y evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comisiones</li> <li>• Mejoramiento en el escalafón</li> <li>• Apoyo económico educación posgradual</li> <li>• Incentivos a la educación</li> <li>• Acceso a las telecomunicaciones</li> </ul>

Estructura del modelo de política integral			
Integraciones necesarias	Programas que deben integrarse	Objetivo	Dimensiones a atender
Integración programática	Desarrollo social	Aumentar la responsabilidad social del Estado y la movilidad social del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento saber étnico, minoritario</li> <li>• Movilidad rural-urbana-rural en condiciones de seguridad y vivienda</li> </ul>
Integración curricular	Profesionalización	Fortalecimiento del quehacer docente desde ámbitos de formación, construcción de redes y reconocimientos a los colectivos de maestros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación</li> <li>• Investigación e innovación</li> <li>• Formación política</li> <li>• Formación en tecnología educativa</li> <li>• Incentivos a la investigación e innovación en el aula</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>
	Generación de infraestructura	Generar condiciones para la implementación de programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel institucional</li> <li>• Nivel local-regional</li> <li>• Nivel central</li> <li>• Nivel nacional</li> <li>• Infraestructura tecnológica</li> <li>• Plan sectorial de educación</li> </ul>
Integración institucional	Niveles de gobierno	Crear mecanismos de articulación y estructuras organizativas para la concepción, organización, implementación, monitoreo y evaluación del impacto de programas hacia una política educativa integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementariedad de roles en la financiación, capacitación, administración y ejecución de programas</li> <li>• Creación de sistemas únicos de información para el acceso y reconocimiento a la labor pedagógica</li> <li>• Identificación de las necesidades, diagnóstico, organización y realización de programas de mejoramiento a la labor docente</li> </ul>
	Sectores y actores sociales	Impulsar la participación ciudadana en el reconocimiento del rol docente, la apreciación y valoración del quehacer profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del vínculo sindical</li> <li>• Vínculos estratégicos con editoriales, material didáctico, alimentación escolar y otros proyectos que impactan y benefician la estructura educativa</li> <li>• Organizaciones de la sociedad civil, empresas y voluntariados que participen y accedan a la educación comunitaria</li> </ul>

*Nota.* Fuente: Elaboración propia partiendo de los postulados de Arnaut (2004) y Engel (2004)

Así, la política integral para la formación docente permite reconocer algunos aportes de Arnaut y Engel a la “red de protección social y el desarrollo humano”, posibilitando programas de bienestar para el docente, atendiendo las necesidades del servicio de salud, vivienda, transporte y desarrollo cultural y comunitario. De modo que la atención a una política integral mantiene un desarrollo programático, curricular e institucional sostenible desde el presupuesto educativo nacional, por lo que tiene una importante influencia en la planeación económica y en la generación de una

infraestructura que soporte el accionar del maestro; eso lleva a un trabajo interinstitucional que no solo aboga por resultados y presiones cuantitativas de la evaluación de aprendizajes, sino que responde a la integralidad y profesionalización de la carrera docente desde la participación y gestión de niveles locales, regionales y nacionales.

La política integral es un trabajo de “unificación y articulación de recursos, circuitos administrativos y gestiones compartidas” (Caballero, 2007); un marco conceptual que no traza una ruta

definida y estable en cada paso o programa a seguir. La integralidad esboza caminos plurales pero consistentes en la atención de diversas corrientes, intensiones y propósitos que mejoran la calidad de vida docente, por tanto, apunta a la dignificación de su rol en la sociedad y brinda el estatus de protección social que amerita su labor. Por ello tiene sentido impulsar la integralidad en la política educativa de atención al maestro, y difundir en los países latinoamericanos un proceso participativo y de reforma política que establezca una prioritaria profesionalización del docente como constructor de comunidades.

## Conclusiones

Resumiendo, se enfrenta una crisis educativa enmarcada en la burocracia administrativa reguladora del Estado, donde las políticas educativas han centrado su interés en el marco económico y en discusiones sobre el presupuesto, la privatización y las desigualdades en la financiación de lo público. Una tendencia en la gobernanza desde la mercantilización, las políticas neoliberales y los estándares globalizados, que ha desplazado los procesos locales bajo la pretensión de articular a nivel transnacional; perspectiva que lleva a que los sectores rurales pierdan mecanismos de movilidad y respaldo a sus iniciativas micro políticas.

Ante esas exigencias de los estilos de gobernanza actual, límites económicos y desafíos sociales que enfrenta la educación pública, es posible proponer el desarrollo tutelar de estrategias de largo alcance, implicando la profesionalización docente y de las instituciones para lograr la capacidad de autorregularse y proyectarse con trabajos innovadores en las prácticas pedagógicas. En tal sentido, se busca una continua reflexión sobre la práctica y el perfeccionamiento institucional, es decir, entre los objetivos individuales y colectivos. Para ello, es necesario ampliar la oferta y la inversión en procesos continuos de transformación de la enseñanza para todos los actores, optimizando los procesos de capacitación y la organización de presupuestos más equitativos para la oferta de formación docente.

La educación se convierte así en estamento de realización de objetivos públicos que debe fortalecer la carrera Magisterial con programas e incentivos para su profesionalización, convirtiendo la calidad en un asunto de estrategias colectivas que lidera el Estado mientras le coloca en manos de sus docentes y comunidades desde la confianza y credibilidad que soporta la construcción de políticas

educativas. Así, las instituciones estatales que lideran los procesos de formación y capacitación docente deberán ser el foco de las políticas económicas para la educación, atendiendo la importancia de las resoluciones e implicaciones políticas de la normatividad vigente, para la cualificación docente desde el fortalecimiento del sector público y de la educación como derecho.

De allí parte la estrategia de las políticas integrales de atención al docente, que valora las iniciativas educativas haciendo un reconocimiento a los años de experiencia y asegura la ubicación laboral por plazas que competen a la actualización en la carrera docente. Así, este proceso potencia el quehacer del maestro en el aula con incentivos y políticas educativas asertivas y pertinentes con el propio ejercicio de carrera.

Con ello, el campo profesional queda abierto a la diversificación de formas de evaluación docente, facilita el ascenso desde diferentes perspectivas de desarrollo profesional y da cabida a la participación en la creación de políticas educativas que mejoren y atiendan las necesidades del sector. En ello consiste el re-direccionamiento de la política educativa hacia el campo integral para la formación permanente del maestro, el cual busca construir cierta certificación de competencias profesionales, y de calidad educativa, que deja de lado las críticas sobre la responsabilidad en las pruebas y sus resultados para hacer énfasis en proyectos más participativos, de corte político y formativo para el Magisterio, construyendo significativamente procesos de transformación del sistema educativo.

Pensar en el sentido de ser maestro en la actualidad revela una sinergia honrosa sobre una profesión que dignifica la estructura humana, soporta el desarrollo de la sociedad y permite el desarrollo intelectual, económico y cultural de las facultades con que se atienden los sueños propios y colectivos. Sería un error someterse a la apatía social y las restricciones económicas; la negociación de cualquier política educativa debe basarse en el hecho de una naturaleza humana puesta al servicio de la sociedad, por ello, es necesario reconocer su esfuerzo y provocar talentos más desafiantes para su propia realidad.

Valorar la determinación del maestro como una voluntad acérrima de la condición humana, como una innegable confianza en las virtudes, que avanza dando pasos de gigante sobre las adversidades, implica priorizar el diseño y realización de políticas integrales desde perspectivas de atención bio-psico-social para los maestros.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: Desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Apple, M. (1970). *Relevance and Curriculum: a study in Phenomenological Sociology of Knowledge*. Tesis doctoral no publicada, Berkeley.
- Apple, M. (1975). *Schooling and the Rights of Children*. Berkeley: McCutchan.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Subsecretaría de educación pública.
- Ávila, M. (2004). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. Cuenca: E.U. de Magisterio.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1971). *L' Ecole Capitaliste en France*. París: Maspero.
- Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Blanco, R., y Cusato, S. (S.f.). *Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Caballero, J. (2007). La política integral como respuesta a la multidimensionalidad de la pobreza. *Revista Espacios públicos*, Vol. 10, No. 19, pp. 150-168. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cecchini, S., y Madariaga, A. (2011). Programa de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. *Cuaderno CEPAL*, No. 95. Santiago: Naciones Unidas.
- Compadrés, R., y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Revista Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. Obtenido desde [Http://www.usal.es/teoriaeducacion](http://www.usal.es/teoriaeducacion)
- Connell, R., Ashenden, D., Kessler, S., y Dowsett, C. (1981). Class and Gender Dynamics in a Ruling Class School. *Interchange 12*, <https://doi.org/10.1007/BF01192110>
- Coraggio, J. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* Trabajo presentado en el Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil, organizado por Ação Educativa, 28 al 30 junio, Sao Paulo.
- Cortés, C. (2016). Prácticas de resistencia, re-significación y desplazamiento de y desde lo sensible. *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Davies, K., y Moore, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En Bendix, R., y Lipset, S. *Clase, Status y poder, Vol. I*. Madrid: Euramérica.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Obtenido desde [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE\\_Durkheim\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Durkheim_Unidad_3.pdf)
- Engel, W. (2004). *Políticas integrales de reducción de la pobreza: el desafío de la efectividad*, Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://www.iadb.org/sds/doc/POV-SEFVIWandaEngel.doc>

- Fecode. (2017). *Acuerdos sobre la jornada única, Decreto 2105 de 2017*. Bogotá: Fecode.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flores, M. (2009). *Retos y problemáticas en la formación de docentes en educación básica. Un acercamiento a los profesores cognitivos*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 15, Procesos de formación.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y de la lectura de la realidad*. Barcelona: Península.
- Fundación Empresarios por la Educación (Fexe). (2018). *Ideas para tejer: reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018*. Bogotá: Fexe.
- Giroux, H., y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. 1. Madrid: Taurus.
- ICFES. (2015). *Informe Nacional de Resultados Colombia en PISA 2015*. Bogotá: ICFES. Obtenido desde file:///Users/andreaparra/Downloads/Informe%20nacional%20pisa-2015%20(1).pdf
- ICFES. (2016). *Estudio Nacional de Educación Cívica*. Bogotá: ICFES. Obtenido desde file:///Users/andreaparra/Downloads/Marco%20de%20referencia%20iccs-2016.pdf
- Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1998). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lerena, C., y Fernández, M. (1988). *La investigación educativa en sociología. Jornadas nacionales sobre la investigación educativa, I.C.E. de la universidad de Cantabria, Santander*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of Historical Time*. Nueva York: Columbia University Press. En Cortés, C. (2016) *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Revista siglo XXI*. Madrid, <https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.404>
- Mariano, E. (1988). *Sociedad y educación en el legado de la ilustración: crédito y débito*. Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Sociología III.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). *Resolución No. 1 8583 del 5 de Septiembre de 2017. Sobre las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura*. Bogotá: MEN.
- Navarro, J., y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America. Innovations and Trends*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la pedagogía. (OACEP). (2012). *Boletín Movilizaciones*, No. 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la pedagogía. (OACEP). (2015). *Boletín Movilizaciones*, No. 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la pedagogía. (OACEP). (2018). *Boletín Movilizaciones*, No. 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido desde [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- OCDE. (2018). *El financiamiento de la educación escolar en Colombia*. Bogotá: OCDE.
- Profelandia. (2018, Diciembre 11). *Idóneos y no idóneos, sin plaza y sin dinero*. Obtenido desde <https://profelandia.com/idoneos-y-no-idoneos-sin-plaza-y-sin-dinero/>
- Ranciere, J. (2009). The Aesthetic Dimension: Aesthetics, Politics, Knowledge. *Critical Inquiry*, No. 36, pp. 1-19, <https://doi.org/10.1086/606120>

- Rico, P. (2005). Teorías sociológicas contemporáneas. *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa. Unidad 164*. Zitácuaro, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 91-114.
- Sánchez, M. (Noviembre 24). ¿Por qué tanto revuelo con las reformas a las licenciaturas? *Periódico El turbión*. Obtenido desde <https://elturbion.com/?p=12017>
- Schultz, T. (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, Vol. 8, No. 3.
- Tedesco, J. (s.f.). *Profesionalización y capacitación Docente*. Buenos Aires: IIPE, Instituto Internacional de planeamiento de la educación.
- Tedesco, J. (2007). Gobierno y gobernanza de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, No. 1, pp. 87-102.
- Vega, R. (2018, Noviembre 7). *Noche de brujas en el palacio presidencial: Pacto antidemocrático de rectores del SUE y Duque*. Obtenido desde <https://lanzasy letras.org/2018/11/07/noche-de-brujas-en-el-palacio-presidencial-pacto-antidemocratico-de-rectores-del-sue-y-duque/>
- Willis, P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Revista Educación y Sociedad*, No. 5.



# el profesor

Se ha visto al docto profesor que no entiende  
hablar largamente de lo que no entiende.  
Y se le ha visto sonreír con la elegancia de la marioneta  
mientras movía cadenciosamente sus brazos.  
El bello discurso, la paloma ligeramente pronunciada,  
el acento picudo dejado concienzudamente caer un  
poquito más allá de la vocal,  
el dibujo de martingala, el fresco vapor desprendido  
de cada uno de sus ademanes,  
todo, todo conjugaba decididamente con su sonrisa.  
Porque el docto profesor que no entiende  
sonríe cordialmente por las mañanas,  
golpea a la tarde con gozo sobre los omoplatos,  
y por la noche, vestido con sus más delicadas jerarquías,  
sabe decir con finura: "Oh, no, todos somos iguales".

Igual la paloma que el cántaro, el necio que el sabihondo,  
el simpático que el asesinado,  
el sabio que el agasajado con todo dolor,  
el yo y el tú,  
y sobre todo igual, igual el refrescado profesor de  
ignorancia que el pedantículo inconfundible que  
esculpe o escupe concienzudamente  
todos sus sinsaberes.

Oh, miradle en lo sumo.  
Él flota y sonríe.  
Él adiestra y sondea.  
Él opone su duro caparazón lo mismo para las  
ideas que para los sentimientos.  
Pero, oh, él es el duro, el durísimo, el riguroso,  
el conocedor y el erguido.

Y cuando su dedo índice os amenaza,  
cuando los esgrime como el polo remoto de su  
majestad el trueno,  
se abate la sociedad, se lamentan los hombres,  
el mar se embravece,  
recorre un crujido los cimientos de los edificios,  
la literatura abre sus grandes alas de paloma derruida,  
y el profesor se adelanta.



## Vicente Aleixandre

Todo está a punto: el cataclismo entre sus  
dedos se exhibe.

El profesor lo señala:

"He aquí el viaje de lo que va a suceder.

Aquí está la desembocadura.

He aquí sus meandros, los arroyuelos;  
aquí afluentes y cauces.

Aquí la patata sembrada, el olivo, la cebolla o la rosa".  
Y su dedo lo va estimulando.

"Todo está ya compuesto. He aquí el ramo de mi  
cataclismo.

He aquí el ramo perfecto.

Yo os lo ofrezco, señores, como la perfecta  
manifestación de mí mismo.

He aquí el ramo dichoso en mi mano para vuestra  
ilustración y disfrute".

Y su mano alarga un sobre vacío.

Y todos desfilan. "Oh, el profesor, el profesor.

Cómo se le nota sobre todo su rubia guedeja,  
sus coruscantes, sus vertiginosos ojos azules,  
y cómo le brilla antes que nada su deslumbradora  
sonrisa entre unos labios de humo".



IDEP - 

# Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia<sup>1</sup>

Educational quality: a look at the school and the teacher in Colombia

Qualidade educacional: uma olhada na escola e no professor na Colômbia

**Luis Francisco Chacón Díaz**

---

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de la actividad investigativa surgida en el contexto del Doctorado en Gerencia y Política Educativa, Universidad de Baja California (Tepic-México).

Luis Francisco  
Chacón Díaz <sup>2</sup>

<sup>2</sup>. Administrador de Empresas; Magíster en Administración y Dirección de Empresas y Doctorando en Gerencia y Política Educativa. Rector de la Institución Educativa Técnica La Libertad, Samacá (Boyacá, Colombia); correo electrónico: lfchacondiaz@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2018 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

Las continuas reformas políticas enfocadas a mejorar la calidad de la educación resultan muy ambiciosas, pues no son pensadas de acuerdo con los contextos escolares y sociales. Alrededor de la educación se están construyendo programas de gobierno para brindar una formación de calidad que recae esencialmente en las instituciones educativas y el maestro, por lo que las aulas son vistas como el lugar de la calidad. Este artículo reflexiona, sobre algunas políticas implementadas en el contexto educativo colombiano, analizando el lugar de la escuela y del maestro como actores principales en el mejoramiento de la calidad educativa, destacando como conclusión la necesidad de pensar la política educativa, y los retos pedagógicos establecidos por el sistema, de tal forma que asuman un mayor compromiso y responsabilidad social.

#### Palabras clave:

Educación, políticas educativas, pedagogía social, calidad educativa, escuela, maestro.

### Abstract

The continuous reforms of educational policies focused on improving the quality of education, are very ambitious without being considered and thought according to school and social contexts. In Colombia, education is one of the fundamental pillars for the development of the country, around this, government programs are being built and developed in order to provide a quality education, which rests fundamentally on the Educational Institutions and the teacher, which is why it is considered that classrooms are the place where educational quality is born. This article aims to make a reflection from the field of critical pedagogy about some policies implemented in the Colombian educational context, trying to analyze in a conceptual way the place of the school and the teacher as main actors in the achievement and improvement of quality educational. As a conclusion, it is proposed to think about an educational policy and the challenges that the educational system in Colombia establishes at a pedagogical level; that assume a greater commitment and social responsibility.

#### Keywords:

Education, educational policies, social pedagogy, educational quality, school, teacher.

### Resumo

As reformas contínuas das políticas educacionais focadas na melhoria da qualidade da educação são muito ambiciosas, sem serem consideradas e pensadas de acordo com os contextos escolar e social. Na Colômbia, a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento do país, em torno disso, programas governamentais estão sendo construídos e desenvolvidos para proporcionar uma educação de qualidade, que se baseia fundamentalmente nas Instituições Educacionais e no professor. Por isso, considera-se que as salas de aula são o lugar onde a qualidade educacional nasce. Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão a partir do campo da pedagogia crítica sobre algumas políticas implementadas no contexto educacional colombiano, procurando analisar de forma conceitual o lugar da escola e do professor como atores principais na conquista e melhoria da qualidade educacional. Como conclusão, propõe-se pensar sobre uma política educacional e os desafios que o sistema educacional na Colômbia estabelece em um nível pedagógico; que assumem um maior compromisso e responsabilidade social.

#### Palavras-chave:

Educação, políticas educacionais, pedagogia social, qualidade educacional, escola, professor



IDEP 

## Introducción

La preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante desde finales del siglo XIX, a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y de masa. En la actualidad es uno de los referentes centrales en las discusiones que tienen lugar en ámbitos tan diversos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas o los encuentros de pedagogía

Abordar la temática de la calidad de la educación en Colombia es, sin duda, una cuestión amplia, compleja y de gran importancia, ya que depende, no solo del desarrollo económico, sino del desarrollo social en las comunidades, regiones y del país en general; esta premisa orienta las actuales políticas del gobierno colombiano, haciendo de la educación uno de los pilares fundamentales para el crecimiento del país, definiendo la construcción de políticas que permitan brindar una educación de calidad a la población.

Estas apuestas impulsadas desde el gobierno, el ministerio y las secretarías de educación, recaen fundamentalmente en las instituciones educativas y en el maestro, pues se considera a las aulas de clase el lugar donde se gesta la calidad. Por ello, el presente texto abordará el tema de calidad educativa comenzando por las políticas implementadas en el sistema educativo; luego se tratará el debate conceptual de la educación, por ser el contexto de análisis y, finalmente, se buscará recuperar a la escuela y al maestro en el contexto colombiano desde el enfoque de la pedagogía crítica.

## Políticas educativas basadas en los territorios y contextos

Teniendo en cuenta la posición de organismos transnacionales como la OCDE y el FMI, es significativo que las políticas sean reflexionadas y pensadas de acuerdo con los contextos escolares y sociales, pues la participación de estudiantes, comunidad y territorios se hace parte esencial del debate. En tal sentido, la escuela, y particularmente los maestros en su quehacer pedagógico, debe explorar los diferentes caminos y rutas para desarrollar procesos educativos pertinentes y acordes a las realidades y necesidades de los sujetos en formación, desde los ámbitos culturales, sociales, tradicionales y religiosos, entre otros factores relacionados con los contextos actuales que exigen de los maestros y escuelas la construcción de unas pedagogías problematizadoras, liberadoras del sujeto, que no

sirvan a la dominación sino a la transformación del sujeto y de su propio contexto. Al respecto, Mejía (2012) plantea que:

En el ámbito educativo entró en crisis la versión del proceso-producto, de la que se considera la enseñanza como causa del aprendizaje. Se propusieron enfoques holísticos orientados en las metodologías híbridas que combinan lo cualitativo y lo cuantitativo, destacando la necesidad de desarrollar metodologías que tengan los contextos y la vida de los participantes de la actividad escolar; esto lleva a que algunas posiciones críticas no busquen en la actividad escolar procesos curriculares que trasladen la lógica de la disciplina científica a la escuela, sino que busquen integrar las diferentes dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo.

Esto implica la creación de prácticas educativas pensadas, reflexionadas y con intención pedagógica, que permitan encontrar sentido y significado a lo que se hace en la escuela, para no caer en la repetición y en la anulación de los sujetos, de sus búsquedas, aprendizajes y acción política. En tal sentido, es importante la construcción de pedagogías que correspondan a las nuevas realidades y al maestro, quien deberá tener la posibilidad de ser sin la necesidad de un método o de estar ligado a una teoría, él es quien debe analizar su práctica, su rol, lo que hace y cómo lo hace, sus estudiantes, el contexto y las realidades en las que se encuentra inmerso para que, desde allí, encuentre las posibilidades y las formas de desarrollar su práctica para que ella responda a las exigencias del contexto.

Es en tal sentido que Mejía (2006) apuesta por la “construcción de geopedagogías desde las realidades escolares y sociales”, al plantear que “no es posible pensar la escuela sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto social”. En este contexto se considera lo local como un elemento determinante en la definición de lo particular y específico de la escuela, de la pedagogía, del maestro, de los estudiantes y de los saberes. Se apuesta por superar y trascender lo curricular y lograr involucrar la cultura, las tradiciones del lugar y el contexto en el que estudiantes y maestros se encuentran inmersos.

Así, la construcción de geopedagogías, o pedagogías locales basadas en los territorios, permitirá que los aprendizajes sean más significativos para los estudiantes, ya que se relacionarán con sus entornos y con lo que se vive diariamente, logrando que la educación tenga significado y que lo aprendido cuente con una aplicación en lo cotidiano. Entonces, las geopedagogías permiten reconocer que la escuela no es hegemónica, que no hay un único maestro ni una única escuela, sino que, por el contrario, en ella “se hacen visibles las diversas formas de ser maestro y de hacer escuela” (Boada, 2003); aunque haya una misma política educativa,

también existen diferentes formas de materializarla, debido a las diferencias y particularidades de los sujetos y los contextos.

En tal escenario el significado de política educativa puede contar con una variedad de posturas teóricas en el orden epistemológico, tomando como punto neurálgico las diferentes concepciones teórico-metodológicas del área. La política educativa indica la necesidad de establecer objetivos en el proceso propiamente dicho, observando la importancia de la naturaleza y precisión de tales objetivos. Dicho esto, un análisis minucioso de Navarro (2006) permite reconocer que se están aplicando dos clases de políticas educativas:

La primera engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar calidad y eficiencia. La segunda abarca un conjunto de políticas periféricas, sobre expansión y crecimiento de la matrícula, ambas sumamente adaptables y volátiles, objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia.

Por su parte, desde el punto de vista de la dimensión técnica, Czaczyk (2002) plantea que:

Para los organismos internacionales las reformas con más trascendencia en la región fueron la operación de un nuevo modelo de organización y gestión del sistema y de la escuela, por medio de la descentralización y de la autonomía escolar. Con estas acciones se pretendía reducir los gastos del gobierno en educación.

Con el mismo lente, Navarro afirma que en las últimas décadas los sistemas educativos latinoamericanos han “atravesado por una sostenida ola de reformas como un amplio acuerdo social sobre la necesidad de incorporar al sistema educativo a todos los niños y jóvenes” (2009); mientras que Jaramillo expresa interés por formular un concepto general de referencia sobre calidad de la educación, para sugerir alternativas concretas de operación a partir de un análisis evaluativo y una perspectiva de investigación-formación (2004), por eso hace énfasis en el análisis del “concepto de calidad de la educación como bien público”, pensando en que represente un referente para la investigación sobre el enfoque conceptual de la calidad de la educación pública.

Los argumentos citados permiten reconocer que el tema no es analizado desde una misma perspectiva, hay diferentes formas de concebirle de acuerdo con los objetivos y variables de análisis. Sin embargo, también se puede concluir que las tendencias de las políticas públicas, en materia de calidad educativa, tienen como propósito reducir la brecha en cuanto a desigualdad y cobertura en el sistema educativo, profesionalización docente y fortalecimiento del aprendizaje.

## Pertinencia de las políticas educativas

Los contextos sociales son cambiantes, esa condición obliga a tramitar un proceso de comprensión que aporte elementos para entender lo que acontece en el aula; con ello en mente López (2007), citado en Marchesi (2009), plantea que las múltiples dimensiones de la vida social, económica o cultural que componen esos contextos educativos “hacen la especificidad de la región, le dan su identidad, su impronta”, por eso es importante que las políticas educativas puestas en marcha en determinado escenario hayan sido pensadas, reflexionadas y diseñadas para el contexto, ya que erróneamente se piensa que políticas y modelos eficaces en otros contextos educativos lo serán en todos y no es así.

Ninguna reforma política que se haya originado en otro contexto podrá tener la misma contundencia que en el inicial; al respecto Blanco (2008), citado en Marchesi (2009) comenta que “no hay fórmulas de gobierno y de gestión de validez universal, todo depende del camino que tracemos entre el punto de partida y el punto de llegada”; así, a la hora de diseñar e implementar políticas, es primordial hacer un diagnóstico de los contextos y considerar los recursos disponibles, las entidades participantes, los tiempos de ejecución y otros muchos factores que influyen en el desarrollo de la política. Así, el éxito en un contexto educativo no garantiza igual victoria en otro.

## La Política y el sistema educativo en Colombia

En Colombia la educación es un derecho fundamental contemplado en la Constitución Política de 1991. El Ministerio de Educación Nacional, desde ahora MEN, es el principal responsable de ella el país, encargado de determinar “los criterios y las políticas nacionales, define los estándares, garantiza y protege el derecho de acceso a la educación, formula directivas, apoya a los territorios e inspecciona y evalúa la calidad del sistema educativo” (MEN, 2014). Al preguntar por el rumbo de la educación nacional, es importante destacar que el MEN determina que ella es uno de los “tres pilares fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018”, en el cual se ha determinado como meta que Colombia sea el país mejor educado de América Latina antes del año 2025.

Esto sugiere que se está haciendo una gran apuesta por la educación de la población colombiana. La iniciativa del gobierno responde fundamentalmente a la necesidad de elevar el nivel educativo del país, pues, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas PISA, en las que Colombia ha participado desde el año 2006, se

han reconocido bajos resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, según la OCDE:

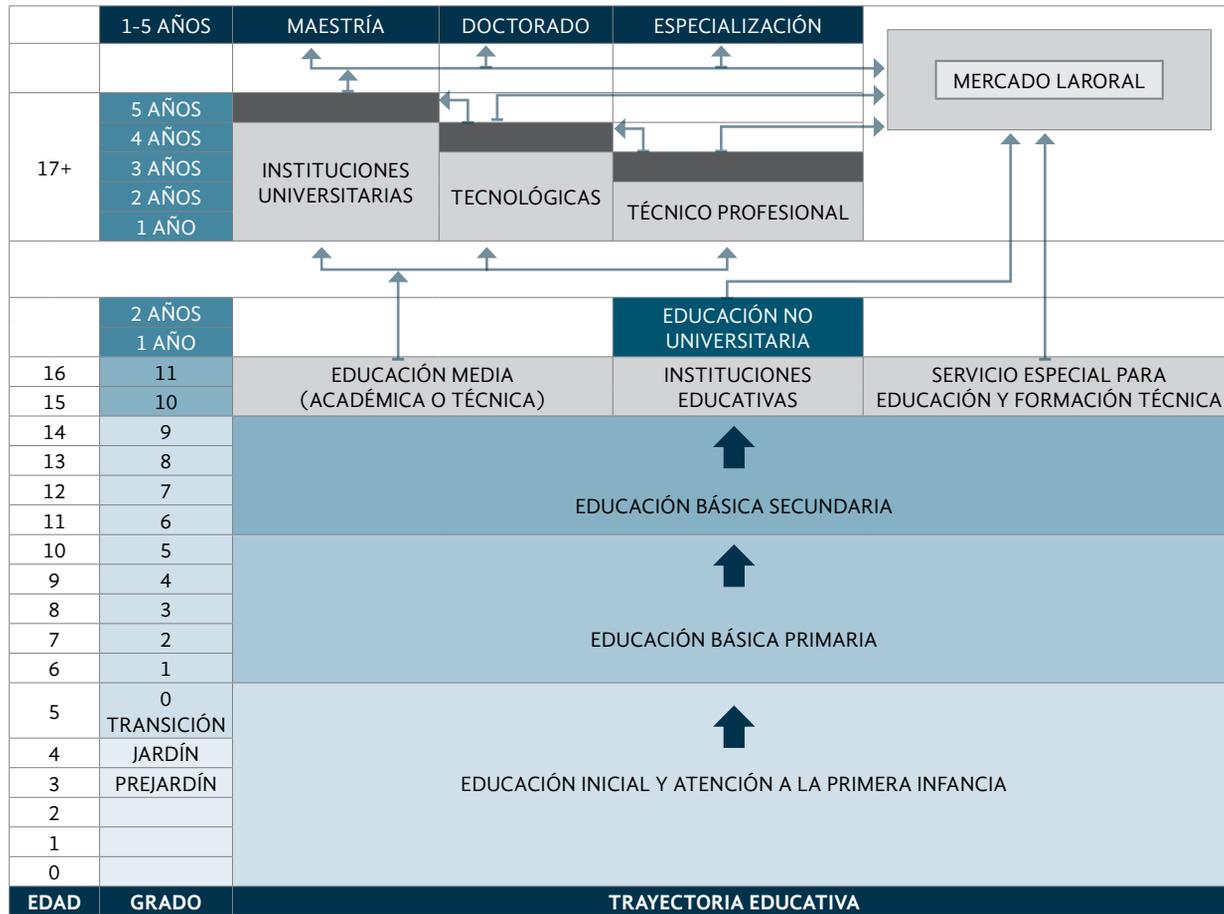
Los resultados sugieren que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado desde los primeros ciclos de evaluación hasta el presente, pero sigue siendo baja comparada con el promedio de la OCDE y con otros países latinoamericanos. [...] En matemáticas, los estudiantes colombianos de 15 años están, en promedio, atrasados más de tres años (118 puntos) con respecto a sus pares de países miembros de la OCDE (MEN, 2016).

Alrededor de estas políticas se impulsan programas y estrategias que permitan alcanzar la calidad educativa, algunas de ellas son: el programa Todos a aprender, para mejorar los resultados en las áreas de matemáticas y lenguaje; el Día de la Excelencia Educativa, en el que la comunidad educativa de las diferentes instituciones del país reflexiona en torno a la importancia de la calidad de la educación; el Índice Sintético de Calidad Educativa, que plantea metas a cada establecimiento educativo para mejorar la educación; y la implementación del programa de alimentación escolar para mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, pese a dichos esfuerzos, Norodowski crítica las tendencias de las políticas gubernamentales de América Latina, por considerarlas “reformas educativas a favor de mecanismos de competencia entre escuelas y de incentivos vinculados al mercado” (2010). Estas experiencias se catalogan como experimentos y, al constituirse en las propuestas que provee, regula y controla el gobierno para el mejoramiento de la educación, dependen de las instituciones educativas para su desarrollo.

Por eso es importante cuestionar el papel político y la autonomía que pueden ejercer los maestros y las escuelas ante el desarrollo de estas políticas y de las estrategias en los respectivos contextos educativos, pues aunque pasan a ser exigencias educativas del gobierno, la revisión de estas políticas, que se proponen como centrales para el cambio y la transformación educativa en el país, es responsabilidad de las instituciones y de los maestros; en tal sentido es pertinente preguntar desde estas políticas: ¿Qué sujeto se quiere formar?, ¿con qué capacidades?, y ¿para qué tipo de sociedad?; interrogantes fundamentales que deciden el rumbo de cualquier proyecto y sistema educativo. Así, de acuerdo con la *Figura 1*, en la actualidad el sistema educativo nacional está conformado por: la educación inicial, la preescolar, básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior (MEN, 2010).

Figura 1. Estructura del sistema educativo colombiano



- Señala la educación obligatoria
- Señala la educación superior
- Puede necesitar año adicional
- Señala la educación postsecundaria no universitaria

Nota. Fuente. Elaborado por autor a partir de datos del MEN (2010)

La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno, conforme con la Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y los registros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2016): “Todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. La educación es obligatoria desde los 5 hasta los 15 años de edad”. Dicho esto,

queda contextualizado el sistema educativo colombiano lo cual, desde allí, permitirá hablar ahora de la educación en el país.

### La educación en Colombia

El término educación suele ser diverso y complejo, su significado difiere según el contexto cultural que le crea, sostiene Bruner

(1997), citado por León (2007). Etimológicamente, la palabra proviene del latín “*Educere*”, que significa “guiar, conducir, orientar, también es posible relacionarla con la palabra “*exducere*”, sacar hacia fuera, llegando a la definición etimológica de conducir hacia fuera” (Campos, 1998).

Por su parte, Barrios (2008) define la educación como una actividad inherente al desarrollo del ser humano a lo largo de su existencia, la cual se realiza en diferentes espacios a través de una variedad de experiencias y en diversos momentos, lo que permite desplegar potenciales, cultivar capacidades, formar y ejecutar proyectos personales de vida para, así, ampliar las opciones de transformar el entorno, organizarse, participar y construir con otros calidad de vida en sociedad.

Mientras tanto, Bonal (2009) explica la educación como un “componente fundamental para la construcción de la sociedad del conocimiento, que pasa a ser no solo un medio, sino un fin en sí mismo del proceso de desarrollo”, el cual, a diferencia de lo planteado por Cabrol y Székely (2012) no se limita a una actividad propia del ser humano, sino que es un “motor de progreso y de mayor poder de transformación, en el que convergen impactos económicos, políticos, de gobernabilidad, y un alcance que llega a prácticamente todos los sectores y familias de la sociedad” (2009).

Todo lo anterior contrasta con la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que entiende la educación como acto “esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras”; y con, en el plano nacional, lo planteado por el MEN en 2010, al verla como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

## La escuela y sus inicios

La escuela como institución tiene sus orígenes en la modernidad, surge con el propósito de preparar y moldear al individuo según los fines de la sociedad para incorporarle a una vida laboral exitosa; por ello se convierte en un aparato ideológico del Estado, encargada de reproducir para las grandes masas los discursos y políticas de las clases dominantes y burocráticas.

En este contexto, el concepto de escuela es visto desde diferentes perspectivas, entre ellas la institucional, pero particularmente la pedagogía crítica, desde la que Zapata y Ossa (2007) la ven como “espacio utilizado para efectuar prácticas de socialización,

aculturación y dispensación del saber, mediado por la disciplina y la normalización, lo que busca es educar”; mientras Crespillo la entiende en términos de “comunidad educativa que como órgano se encarga de la educación institucionalizada, es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación (2010)”, y Andretich (2012) reconoce a la escuela como:

Todo conjunto educativo –organización–establecimiento– son instituciones, que desempeñan, por un lado, el papel primordial en la formación social global y, por el otro, el papel desde la regulación, la reproducción y transmisión hacia el cambio y la transformación.

Finalmente, ya en el ámbito nacional, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) define a la institución educativa de la siguiente manera:

Es un conjunto de personas y bienes, promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos. Deberán contar con licencia de funcionamiento y combinarán los recursos para brindar una educación de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje, en el marco de su Programa Educativo Institucional (Congreso de Colombia, Artículo 9, Ley 715 de 2001).

Una vez repasado el concepto de escuela resulta evidente la importancia de reflexionar sobre su papel y el trabajo que los maestros están desarrollando en contextos escolares, pues aunque en los tiempos de la modernidad se pretendió adaptar al sujeto a la cultura, la sociedad actual exige la formación de sujetos críticos, capaces de cuestionar el orden social dado, de transformarse a sí mismos y a sus contextos.

## Las escuelas y sus prácticas educativas

La pregunta por cómo se desarrollan las prácticas educativas en los contextos escolares permite reconocer que en el sistema educativo aún siguen presentes “prácticas educativas tradicionales de tipo proceso-producto” (Latorre, 2003), donde se considera que si el maestro enseña el estudiante aprende, una idea de educación centrada en la transmisión de contenidos, saberes y conocimientos que coartan las capacidades del sujeto y lo limitan a lo que el maestro, como figura de saber y de poder, le transmite.

El estudiante asume un lugar pasivo, mientras el docente, como plantea Noguera (2010), se limita a un rol “instrumentalizador”, ejecutando manuales, siguiendo procedimientos, objetivos,

estrategias y principios generales provenientes de otros contextos, sin tener en cuenta las necesidades y características del propio, desconociendo los intereses y expectativas de los estudiantes y sin inquietarse por las problemáticas que surgen de la realidad escolar.

Todo ello se ajusta a la idea que Freire (1985) tenía de la educación tradicional como transacción bancaria, basada en la narración de contenidos, donde “se transforma en un acto de depositar, en el cual los estudiantes son los depositarios y el educador quien deposita”. De esta forma el maestro siempre se asume sabio y son los estudiantes quienes ignoran, por eso deben escuchar y repetir, asumiendo un papel pasivo en su proceso de aprendizaje, ajustándose, adaptándose y, así, anulando su criticidad.

Cabe agregar que la educación tradicional pretende una acomodación del sujeto al mundo, por lo tanto, para lograr una educación de calidad, donde haya aprendizajes, reflexiones y un uso activo de los conocimientos por parte de los sujetos, se hace necesario dar un giro a los modelos pedagógicos que orientan las prácticas educativas.

### Prácticas educativas para la construcción de saberes y conocimientos

Es importante señalar que la enseñanza no debe ser entendida como proceso de transmisión, sino, por el contrario, como experiencia cargada de novedad, acontecimiento y significado para quien enseña como quien aprende. Así, es importante saber que el maestro no es el único que enseña, pues los estudiantes también tienen algo que aportar y, de igual forma, el maestro puede aprender, a esto apunta Freire (1996) cuando afirma que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”, postura que ubica a estudiantes y maestros en el lugar de enseñantes y de aprendizajes, como sujetos que no están contruidos sino que están construyéndose en su relación y en relación con el mundo.

Es con eso en mente que Freire (1997), citado por Zuleta (2005), plantea el aula de clase como “espacio donde se reúnen estudiantes y maestros para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de la vida, de su comunidad y del conocimiento que esperan construir”, posición que sitúa a estudiantes y maestros como constructores de saberes desde las prácticas educativas, perspectiva similar a la enunciada por Apple (1999), citado por Tadeu Da Silva (2001), al decir que: “la escuela debe constituirse en un espacio para producir conocimiento”, donde se pasa a considerar el aprendizaje como proceso de construcción.

### Preocupación por el aprendizaje

Sin duda la misión de la escuela es garantizar que el sujeto aprenda, es decir, que los conocimientos abordados en las diferentes disciplinas escolares sean apropiados por los estudiantes y les sean útiles en el desenvolvimiento cotidiano. Al respecto, Gajardo (2008), expresa que:

Si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes. Según el Global Monitoring Report Team: “la calidad es la que determina no solo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien [sino también] en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo. [...] Tan importante es que, en el Marco de Acción de Dakar, aparece como uno de los principales objetivos, estableciéndose metas al 2015 (Citado en Marchesi, 2009).

Pero en Colombia no se alcanzan las metas propuestas. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, expone los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas internacionales, los cuales se deben a que no saben cómo utilizar los saberes para solucionar los problemas del contexto. Es preocupante que, por el momento, la escuela esté preparando para la nota, para que los estudiantes aprueben el año, pero no para su desempeño en la vida; tendencia muy distinta de lo propuesto por Meirieu (2003), cuando afirmó que: “se debe garantizar que los estudiantes ingresen a estudiar, pero más que eso que todos los estudiantes tengan éxito académico, por lo tanto, es necesario que el aprendizaje sea el centro de la preocupación escolar”.

En la actualidad los estudiantes llegan al aula de clase desmotivados, sin ganas, presentan indisciplina y un sinfín de comportamientos que prueban su resistencia por aprender, evidenciando tal vez el reto esencial para el presente de la educación: despertar el deseo de aprender en los estudiantes y garantizar que adquieran la capacidad de aprender por sí mismos, en términos como los ofrecidos por Ranciere (2003): “se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación”, es decir, la posibilidad de que cada quien aprenda de manera autónoma, a partir del interés y la curiosidad, hecho que garantiza aprendizajes significativos, duraderos y genuinos para el sujeto, al punto de que puede utilizarlos cuando los necesite.

Cobra importancia entonces el pensamiento de López (2007), citado en Marchesi (2009), cuando considera que: “Ya no alcanza con que todos los niños tengan la oportunidad de ingresar en la escuela. La expectativa hoy es que además permanezcan en ella,

logren completar el nivel medio de enseñanza y –como resultado de esa experiencia– aprendan”. Una opinión afín a la de Schmelkes (1994) cuando afirma que: “Un valor indispensable a desarrollar en los alumnos es el gusto por aprender. Querer seguir aprendiendo a lo largo de la vida”. Sin embargo, la tarea no es tan simple:

Los problemas del aprendizaje no son de fácil solución. No se resuelven solo con reformas de gestión, sino también con reformas pedagógicas que exigen un cambio de foco en las políticas. Falta en todos los países una perspectiva sobre cómo pueden, políticas y prácticas, ayudar a los estudiantes a aprender mejor, los docentes a enseñar mejor y las escuelas a ser más efectivas (Gajardo, 2008, citado en Marchesi, 2009).

Estos son los retos exigidos para una educación de calidad y, por lo tanto, son un norte para las escuelas colombianas, que deben empezar a construir acciones que permitan alcanzar dicha calidad.

### La escuela y su función política

La escuela ha sido la institución encargada de desarrollar los procesos y actividades de enseñanza, socialización e inserción del sujeto a la cultura; misión que ha desarrollado atendiendo los ideales de la época social, al del tipo de hombre y de sociedad que se desea formar y a las necesidades y exigencias del contexto. Por esto, la sociedad actual, marcada por la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la inmediatez del conocimiento, exige de la educación algo más que la adaptación del sujeto a la cultura, se espera que forme sujetos críticos, reflexivos, capaces de cuestionar, de desenvolverse y de transformar la realidad.

La alternativa a la escuela tradicional, disciplinar, propone pensarla como espacio político y cultural; por eso Freire (1997) plantea que la educación debe ser “desocultadora de verdades, de verdades que a las clases dominantes interesa tener ocultas”, de manera que permita trascender la preocupación por los contenidos y la memorización, llegando a una educación comprometida con la formación crítica y política de los sujetos, que les permita reflexionar sobre sí mismos y sobre sus condiciones para actuar y transformar la realidad.

Así, es importante que lleguen múltiples discursos a las instituciones educativas, ellas han de decidir sobre qué enseñar, para, tal como propone Álvarez (2008): “Ver la función de la escuela en otro lugar, como una institución cuya relación con el conocimiento está definida por sus propias necesidades, dotada del suficiente criterio para decidir acerca de lo que es necesario enseñar”. La escuela como institución adquiere entonces una posición política, toma

decisiones sobre los contenidos más pertinentes para la formación de los sujetos, según sus necesidades y los requerimientos del contexto.

Es por tal motivo que es posible pensar en la escuela como un agente que, además de tener un carácter pedagógico, también debe contar con un carácter político que le permita hacer apuestas y tomar decisiones sobre la formación de los sujetos, en una educación que les guíe en la transformación de sí mismos y del mundo. En ese escenario se asume al educador y a los educandos como sujetos cognoscentes y políticos, que problematizan las relaciones con los otros y con el contexto, en el sentido de que rehacen y transforman realidades. Esta es una escuela que sirve a la liberación del hombre y a su emancipación.

### Construcción del maestro como intelectual

El presente apartado busca dar importancia y retomar las luchas pedagógicas y políticas desarrolladas por los maestros, tales como el Movimiento Pedagógico Colombiano, promovido en 1982 con participación de docentes que apostaban por recuperar su identidad intelectual. Su lucha se enfocó en la transformación de los discursos y prácticas que orientaban a las instituciones, con el fin de constituirse como sujetos de saber; una lucha por “rescatar, para el maestro, y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999). El movimiento buscó reivindicar el saber mediante la significación de la práctica pedagógica y la valorización de las experiencias del aula; participaron maestros intelectuales y se logró resistir las políticas hegemónicas de la época, renovando el pensamiento y transformando las prácticas, discursos y saberes.

En segundo lugar resulta indispensable rescatar el esfuerzo realizado durante la Expedición Pedagógica Nacional; un proyecto que se desarrolló pensando en el maestro como actor principal, buscando que reflexionara sobre sí mismo y sobre su práctica, mientras, al tiempo, se impulsaba la idea de que pudiera dar cuenta de su quehacer pedagógico en la cotidianidad de la escuela.

En este sentido, el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional fueron “entendidos políticamente, ya que implicaron el cuestionamiento de los procedimientos actuales de la escolarización, de los modos en que se construye, se evalúa y se usa el conocimiento de los maestros” (Mejía, 2006); ello permitió reconocer la crisis de la escuela, de los modelos pedagógicos y de las prácticas hegemónicas en la institución.

Dichos movimientos permitieron que en la actualidad se destaque la necesidad de maestros que reflexionen sobre su papel

pedagógico y político en la sociedad, al punto que sean capaces de empoderarse de su práctica, pues “No puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 1997). Los maestros no deben pensarse como repetidores, sino desde su rol reflexivo, así comenzarán a “construir pedagogías que correspondan a las nuevas realidades y plantear procesos práctico-teóricos que den cuenta de la reconfiguración de la pedagogía (Mejía, 2012).

Es necesario que el maestro reivindique su papel como constructor de saber pedagógico, construyéndose como un “profesional reflexivo de los contextos escolares y de los contextos sociales en los que está inmerso” (Shön, 1998). Se trata una lucha por la constitución del maestro intelectual, por su profesionalización, pues “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Gajardo, 2008, en Marchesi, 2009). De ahí la importancia de un proceso de cualificación y de formación continua, pues de él depende en gran parte la mejora y transformación de la educación escolar; prueba de ello son los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo, que, para Zorrilla (2008), tienen como común denominador una “política de desarrollo profesional de los docentes” (En Marchesi, 2009), así que, concordando con Freire (1997):

Sería imposible que un ser así “programado para aprender”, inacabado -pero consciente de su inacabamiento y por eso en permanente búsqueda, indagador, curioso de su entorno y de sí mismo, preocupado por el mañana- no se hallase, como condición necesaria para estar siendo, inserto, ingenua o críticamente, en un incesante proceso de formación.

Se requiere de un maestro que reflexione continuamente sobre su rol y que, además, esté en un proceso de formación continuo que le permita seguir aprendiendo diariamente.

## Desprofesionalización del maestro

El término de maestro cuenta con múltiples definiciones, entre ellas, la de “persona que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Limas y Jaimes, 2017); o como “Toda persona con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio” (Zorrilla, 2002); también se le entiende como: “aquel que sabiendo para sí, es capaz de inducir a aprender, porque nadie puede aprender si no desea y

esa es su tarea, hacer que los niños quieran aprender que, como se verá más adelante, no es lo mismo que repetir” (Jáuregui, 2003).

La definición de maestro no se limita a su lugar como agente que instaura un saber, Remolina, Velásquez y Calle (2004) le describen como un ser auténtico que: “Posee unas características esenciales que lo distinguen como líder, formador y forjador de personas, potenciador de saberes y valores que coadyuvan al desarrollo humano, no solo enseña contenidos e instruye sino que educa con las actitudes y ejemplos de vida”. Esto conecta con las apreciaciones de Pavié (2011), quien entiende al maestro como un “profesional capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presenten en la práctica profesional mediante procesos de innovación que le permitan mejorar su desempeño”.

Por su parte, Aguilar (2017) entiende al profesor dese la idea de formador, maestro y guía con vocación, por lo cual su trabajo no implica solo transmitir conocimientos, sino ser un mediador en el desarrollo emocional e intelectual de los sujetos. Tal perspectiva se asocia con las críticas del ejercicio docente expresadas por Mejía (2012):

Cumplir con los lineamientos, contenidos curriculares, objetivos y registro de formatos que el Ministerio de Educación exige para el desarrollo de las políticas educativas, ha ocasionado que los maestros se conviertan en operarios, en implementadores de políticas y por esto se ha desplazado el verdadero rol del maestro como lo es la reflexión pedagógica sobre la propia práctica.

Esta tendencia docente de limitarse a cumplir con las exigencias de lo que se debe hacer en la escuela, con los estudiantes y los contenidos, esta relación de portar y reproducir los saberes “no es en sentido estricto un acontecimiento de saber” (Zuluaga, 1999), por el contrario, ha ocasionado que el docente se constituya en portador de saber, en reproductor de contenidos.

## Retos y exigencias educativas para una educación de calidad.

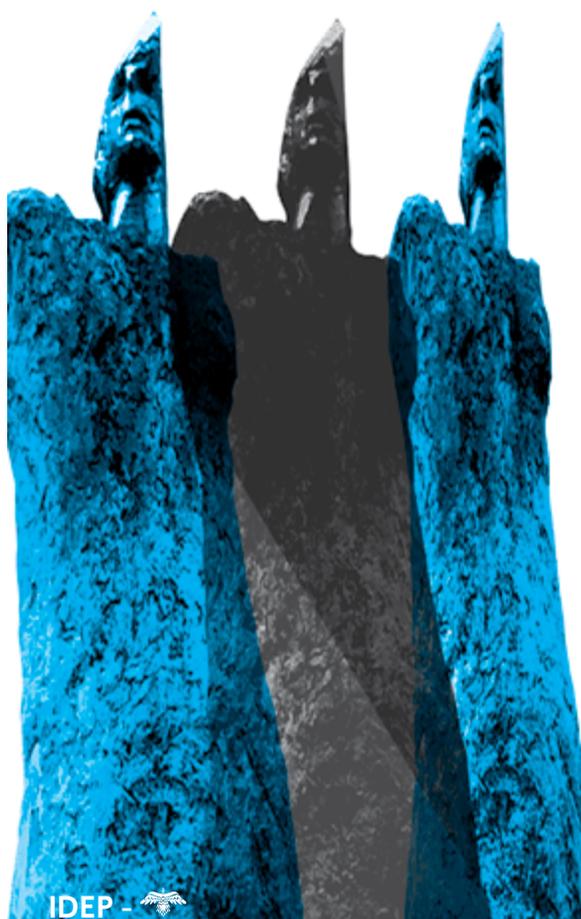
Durante los últimos años la calidad de los sistemas educativos ha sido un tema recurrente en América Latina y en el resto del mundo. A pesar de ser un concepto de definición relativa:

No deja de ser un elemento central en el debate académico y público, principalmente cuando se desea argumentar el sentido de ciertas acciones, planes o programas que se han entendido como recomendables y se quieren implementar en el contexto escolar (Bianchetti, 2017).

Ahora, considerando su lugar como elemento central en las nuevas definiciones de lo educativo, Rodríguez (2010) analiza la calidad educativa desde el enfoque sociocultural, destacando su importancia en la medida en que invita a mirar “más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico”, examinando las condiciones que llevan a la producción de conocimiento. En dicho contexto, vale la pena reconocer la voz de Orozco (2009), quien plantea que:

La calidad de la educación trasciende las fronteras de la escuela, aunque es el espacio donde se concreta, tiene relación con la formulación de políticas educativas, como la política que promueve el currículo escolar, la formación de maestros y el financiamiento y gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado.

En Colombia actualmente se considera que la calidad educativa debe estar basada en una perspectiva de carácter socializador, lo cual requiere de profundos cambios que no se queden en el papel, ya que existen verdaderos retos en cuanto al sentido de educar; no se pueden perder de vista los valores, el sentido de la vida y la realidad social de nuestro país. Por ello es esencial adelantar una evaluación sobre la calidad de las instituciones de educación básica y media en el país de tal manera que la calidad sea evaluada también a partir de la capacidad de las instituciones para reducir las inequidades en el desempeño académico, producidas por la desigualdad en las condiciones del estudiante; para hacerlo vale la pena recurrir a Bürgi (2008) y a los factores que plantea como elementos que integran la calidad educativa: “el modelo, los procesos, la organización y el contexto”.



IDEP - 

## Conclusiones

Una revisión de las prácticas educativas lleva a ver con preocupación el hecho de que las prácticas pedagógicas sigan siendo tradicionales, que el maestro se haya quedado en el lugar de operario y no en el de productor de saber y de conocimiento, y que se dé una excesiva importancia a las pruebas y a los resultados sin considerar los aprendizajes y la utilidad de los mismos; esto, de cierta manera, está reduciendo el papel político que hoy deben ocupar la escuela y el maestro para el logro de una educación de calidad.

Por eso es fundamental reivindicar el papel político de la escuela y del maestro en el desarrollo de las políticas educativas nacionales. A ellos corresponde reflexionar y asumir posturas críticas en cuanto a la materialización e incidencia de estas políticas en los procesos educativos, sociales, culturales e históricos en los que se encuentran inmersos. Este argumento justifica una propuesta para redefinir la misión de la escuela, asumiéndola como institución formadora y espacio para el cambio educativo y social.

Por otra parte, vale la pena señalar que la literatura sobre el tema destaca el nivel educativo de los padres, así como su entorno socioeconómico, especialmente en las zonas rurales del país, como uno de los factores circunstanciales más importantes relacionados con la calidad educativa, conectado al logro académico de los estudiantes.

Sin desconocer otras entidades y actores que influyen en la educación, las instituciones educativas y las prácticas educativas son los espacios en los que las políticas educativas se desarrollan y concretan, por medio de apuestas pedagógicas, relaciones, discusiones y acciones que maestros, estudiantes y miembros de la comunidad desarrollan; por esto es de suma importancia que la educación se piense y reflexione desde allí, con compromiso y responsabilidad social.

Sabiendo que aún hay mucho por hacer en la escuela y en el trabajo por una educación de calidad, es evidente la necesidad de concretar un posicionamiento político, cultural y social que permita determinar qué tipo de educación requieren los contextos sociales actuales, para luego disponer su construcción; momento en cual se deberán tener presentes las reflexiones de Freire: “No hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías”.

En la política educativa colombiana se deben implementar programas o proyectos que verdaderamente potencien la calidad de la educación, con grandes metas que lleven a lograr procesos de desarrollo de capacidades para pensar críticamente, donde se reflexione y se analice la vida humana y el entorno social. Es necesario incentivar la cultura de la evaluación en toda la comunidad educativa, especialmente en los docentes, para que deje de ser vista como algo negativo y se acepte como lo que es, una herramienta de mejoramiento personal e institucional.



## Referencias

- Aguilar, C. (2017, Enero-Abril). La construcción del significado psicológico del concepto profesor o profesora por parte de grupos universitarios de estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), pp. 1-24, <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.13>
- Álvarez, A. (2008). *De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares*. Trabajo presentado en el IV Congreso colombiano de historia. Obtenido el 13 de Mayo de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3716308.pdf>
- Andretich, M. G. (2012). *Escuela: función de la escuela. La escuela como institución y como organización*. Santa Fe: Asociación de Magisterio de Santa Fe -AMSAFE.
- Barrera Osorio, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario, Facultad de Economía.
- Barrios, M. (2008). Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. Una visión desde Fe y Alegría. *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 7-34). Madrid: Larriccio Artes Gráficas.
- Bianchetti, A. (2017). Calidad educativa: Concepciones y debate. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No. 19.
- Boada, M. (2003). *La expedición pedagógica en Bogotá: caminantes y caminos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿Quién se beneficia? *Revista Educação & Sociedade*, 30(108), pp. 653-671, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300002>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis, C.A.
- Bürgi, J. (2008). El concepto de la calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, pp. 68-81.
- Cabrol, M., y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo -BID.
- Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. *Revista DGENAMDF*, pp. 1-16.
- Congreso de Colombia. (2001, Diciembre 21). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Crawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista mexicana de investigación educativa*, pp. 627-663.
- Crespillo, E. (2010, Noviembre 1). La escuela como institución educativa. *Revista pedagogía magna*, No. 5, pp. 257-261.
- Económico, O. (2016). *La Educación en Colombia*. París: OECD.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI, pp. 1-66.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Jaramillo Roldán, R. (2004, Enero-Abril). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), pp. 93-100.
- Jaúregui, R. (2003, Mayo-Junio). El maestro según Simón Rodríguez. *Revista Educere*, 6(21), pp. 94-99. Obtenido desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19756/articulo12.pdf;jsessionid=497E9191D0FF7408D19154C196DE5702?sequence=1>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 1-138.
- León, A. (2007, Octubre-Diciembre). Qué es la educación. *Revista Educere*, 11(39), pp. 595-604.
- Limas, S., y Jaimes, A. M. (2017, Marzo 29-31). Impacto de la educación virtual en los estudiantes del programa Administración Comercial y Financiera de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Aplicación del Saber: Casos y experiencias*, No. 3, pp. 3424-3430.
- Marchesi, A. (2009). Reformas educativas, calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: Santillana. Obtenido el 24 de Abril de 2016 desde [www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf](http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf) (24
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en las(s) globalización(es) I*. Bogotá: Ediciones desde abajo, pp. 1- 336.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Meirieu, P. (2003). *Frankestein Educador*. Barcelona: Laertes, pp. 1-145
- MEN. (2010). *Sistema educativo colombiano*. Ministerio de Educación de Colombia. Obtenido el 12 de mayo de 2018 desde <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>
- MEN. (2014). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido el 30 de Marzo de 2018 desde <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-contents.html>
- MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido el 30 de Abril de 2016 desde [www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Narodowski, M. (2010). Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, No. 58. Obtenido el 13 de Mayo de 2016 desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7729>
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas: La política de las políticas públicas. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Washington: PREAL, pp. 5-24.
- Navarro, J. C. (2009). Las Reformas Educativas como Reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. *El Estado de las Reformas en América Latina*. Washington: PREAL, 6-41.
- Noguera, C. (2010). *Aproximación conceptual a la constitución de las culturas pedagógicas modernas*. Obtenido el 29 de Abril de 2016 desde [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/752/726](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/752/726)
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Obtenido el 30 de Abril de 2018 desde [www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Orozco Cruz, J. C. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 161-181.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), pp. 67-80. Obtenido desde [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587967.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf)
- Pérez Dávila, F. L. (2018, Enero-Junio). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Revista actualidades pedagógicas*, No. 71, pp. 193-213, <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

- Remolina de Cleves, N., Velásquez, B. M., y Calle, M. G. (2004, Enero-Diciembre). El maestro como formador y cultor de la vida. *Revista de humanidades Tabula Rasa*, No. 2, pp. 263-281, <https://doi.org/10.25058/20112742.217>
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de la calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actividades Investigativas en Educación*, pp. 1-23, <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington: INTERAMER.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, SAICF.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro, pp. 1-19.
- UNESCO. (2005). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo y la mejora de la calidad educativa*. Obtenido el 1 de Mayo de 2016 desde [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resource\\_Packs/TTCD/sitemap/resources/1\\_1\\_3\\_P\\_SPA.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf)
- UNESCO. (2015). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. *Educación*, pp. 48-61.
- Zapata, V., y Ossa, A. (2007). Nociones y conceptos de “Escuela” en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 45, pp. 177-190.
- Zorrilla Fierro, M. M. (2002). *El maestro y su relación con la calidad y la equidad educativa*. Trabajo presentado en el Panel Calidad y Equidad en Educación, Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero, México.
- Zuleta, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Obtenido el 8 de Mayo de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.



# Historia de la filosofía

Entro en el aula, empiezo a hablar a un ciento de caras mal despiertas: por un rato sobre sus vidas, rígido, desato, cumpliendo mi deber, el frío viento del Ser y de la Nada, de la Idea y la Cosa; la horrible perspectiva de vértigo que se ha hecho inofensiva, espectáculo gris, vieja tarea.

Si alguno, casi inquieto, se remueve, los más sueñan, o apuntan, o hacen ruido. Pero basta: es la hora ya. De nueve a diez, vieron el Ser, ese aguafiestas; prosigan su vivir interrumpido: yo vuelvo a mi silencio sin respuestas.

**José María Valverde**



IDEP - 

# Interpelaciones contemporáneas desde la documentación narrativa co-diseñada de la praxis pedagógica. Reconfiguraciones del desarrollo profesional

Contemporary interpellations from the co-designed narrative documentation of pedagogical praxis. Reconfigurations of professional development

Interpeleções contemporâneas da documentação narrativa co-projetada da práxis pedagógica. Reconfigurações do desenvolvimento profissional

Ana Cristina Pace

Ana Cristina Pace<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Supervisora Escolar de escuelas públicas del Nivel Inicial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Maestranda en el área de Educación: Tecnología Educativa y Pedagogías Críticas, Universidad de Buenos Aires. Licenciada Fonoaudióloga, Universidad de Buenos Aires, Argentina; correo electrónico: ach942pac@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2121>

Fecha de recepción: 25 de enero de 2018 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

El presente trabajo intenta contribuir a las interpelaciones contemporáneas al universo escolar, que se desarrollan a partir de documentaciones narrativas co-diseñadas de la praxis pedagógica. En esos movimientos se pretende identificar intervenciones generadas en algunas escuelas públicas del nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires y visibilizar reconfiguraciones del desarrollo profesional docente, entendido como formación continua de los sujetos que debaten saberes y posicionamientos político-pedagógicos. En este contexto, se inscriben las propuestas mediatizadas con tecnologías, habilitando construcciones de conocimientos e interpretaciones situadas del discurso autobiográfico de sus autores.

#### Palabras clave:

Formación docente, experiencia, investigación pedagógica, documentación narrativa co-diseñada, desarrollo profesional docente.

### Abstract

The present work tries to contribute to the contemporary interpellations to the scholastic universe that are developed from co-designed narrative documentations of the pedagogical praxis. In these movements it is intended to identify interventions generated in some public schools of the Initial Level of the City of Buenos Aires and to visualize reconfigurations of professional teacher development, understood as continuous training of the subjects that debate knowledge and political-pedagogical positions. In this context, mediated proposals with technologies are inscribed, enabling constructions of knowledge and interpretations located, from the autobiographical discourse of their authors.

#### Keywords:

Teacher training, experience, pedagogical research, co-designed narrative documentation, professional teacher development.

### Resumo

O presente trabalho procura contribuir para as interpelações contemporâneas ao universo escolar, que são desenvolvidas a partir de documentações narrativas co-projetadas da práxis pedagógica. Nestes movimentos pretende-se identificar intervenções geradas em algumas escolas públicas do Nível Inicial da Cidade de Buenos Aires e visualizar as reconfigurações do desenvolvimento do professor profissional, entendido como formação contínua dos sujeitos que debatem conhecimentos e posições político-pedagógicas. Nesse contexto, inscrevem-se propostas mediadas por tecnologias, possibilitando construções de saberes e interpretações localizadas, a partir do discurso autobiográfico de seus autores.

#### Palavras-chave:

Formação de professores, experiência, investigação pedagógica, documentação narrativa co-desenho, desenvolvimento profissional de professores.

## Interpelaciones contemporáneas desde la praxis pedagógica

El presente trabajo intenta contribuir a las interpelaciones contemporáneas al universo escolar, a partir de la construcción de documentaciones narrativas co-diseñadas de la praxis pedagógica. Con esa intención se recuperan aspectos epistemológicos que definen cómo la investigación cualitativa, la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y la reconstrucción pedagógica por parte de sus autores, interpelan al mundo hegemónico escolar mientras se configuran como estrategia de indagación y resemantización democrática, tensionando saber y poder del discurso en el campo pedagógico.

La recreación del lenguaje con que se denomina el mundo pedagógico emerge como forma de intervención política en el campo público de la educación, provocando procesos simultáneos de reconfiguración de posiciones de sujeto (Laclau, 1996) que se desarrollan en comunidad y disputan a la hegemonía en el campo de la pedagogía (Santos, 2008) a través de la recreación de los discursos y saberes pedagógicos. Un universo de narrativas se piensa como una particular investigación pedagógica (Contreras y Pérez de Lara, 2010), como un proceso y una experiencia de indagación y reflexión acerca del sentido pedagógico de la experiencia.

En Latinoamérica, frente a políticas y discursos tecnocráticos relacionados con la producción y validación del conocimiento, se constituyeron movimientos y redes de docentes con el propósito de reconfigurar la tradición crítica y reconstruir experiencias de la región. Éstos se proclaman como alternativas innovadoras de intervención político-pedagógica en el campo educativo y disputan sentidos y significados acerca de las formas de nombrar y hacer la educación.

Se destacan en estas iniciativas las redes de docentes de América Latina que realizan experiencias colectivas de investigación-formación-acción participantes y en colaboración. Así, podríamos considerar a la formación como un “encuentro con el otro, como construcción de relaciones de colaboración y como procesos de transformación subjetiva en el marco de comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional entre pares” (Suárez, 2007).

Entre los movimientos que comparten experiencias de la praxis pedagógica en una comunidad de discursos y prácticas educativas, se encuentra el movimiento de La Expedición en Colombia, el cual aprende permanentemente en tanto que permite descubrir la novedad (Expedición Pedagógica Nacional, 2005) de la “geopedagogía”, es decir, “la forma de existencia de la pedagogía

en el lugar, que considera la tierra, el mundo y en él la escuela y el maestro como objetos de pedagogía” (Martínez y Peña, 2009).

La posibilidad de reconstruir el campo de la pedagogía, a partir del reconocimiento de las potencialidades y desarrollos de los movimientos político-pedagógicos latinoamericanos, es mencionada por Mejía (2009), quien ve en ellos ámbitos de interlocución y repercusión de multiplicidad de praxis pedagógicas, en donde las redes constituyen espacios de construcción de saberes, de tramas de experiencias, relaciones y sentidos en las cuales sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad al involucrarse y vincularse entre sí y con otros.

Ellos ponen a dialogar diferentes formas de saber y de nombrar el mundo junto a las experiencias escolares, generan ecologías de saberes (De Sousa Santos, 2006), estableciendo conversaciones horizontales para la “configuración plural de saberes críticos” (De Sousa Santos, 2009). Las redes constituyen espacios donde el colectivo construye discursos que lo liberan de aquello que Paulo Freire había enunciado como una “educación bancaria” (Mejía, 2009), recuperando y reconstruyendo el saber de la experiencia mientras legitima el conocimiento construido en la experiencia.

Si entendemos que el conocimiento universal no existe, las diferentes formas de conocer (De Sousa Santos, 2008) permiten la reconstrucción y visibilización de las experiencias profesionales de los docentes por parte de ellos mismos. La ponderación de estos saberes contribuiría a la reflexión de la praxis y a las construcciones de resemantizaciones pedagógicas.

### La documentación narrativa co-diseñada por los autores de la praxis

Las narrativas autobiográficas docentes acercan la viabilidad epistemológica, política, teórica y metodológica de una contribución situada, a la reconstrucción de la educación y pedagogía, al tiempo que a un reposicionamiento docente. En un contexto definido,

“El aprendizaje experiencial de las trayectorias personales y la biografización focalizan la experiencia de los aprendizajes escolares y de formación, en un modo de habitar el mundo”

la experiencia y las construcciones singulares de las situaciones vividas emergen en la constante biografización<sup>1</sup>, que inscribe nuestra existencia, otorgándole forma y sentido (Delory, 2014), construyéndose un saber compartido, encarnado e inolvidable.

Como menciona Delory (2014), el aprendizaje experiencial de las trayectorias personales y la biografización focalizan la experiencia de los aprendizajes escolares y de formación, en un modo de “habitar el mundo”, al decir de Jorge Larrosa (2006). Las “políticas de re-conocimiento” (Fraser, 2002), en juego en la documentación narrativa orientada a la elaboración colectiva y plural de nuevos discursos para la pedagogía, ofrecen aportes para la producción y recreación de las comprensiones e interpretaciones de la praxis por sus propios autores. A partir de estas movilizaciones cognitivas y políticas estos colectivos de docentes pueden vincularse con otros actores, desde posiciones que les permiten reconocer y discutir diferentes formas organizativas de intervención pedagógica alternativa y transformación democrática.

En la contemporaneidad se hace necesario dar cuenta de la diversidad epistemológica y de la pluralidad político-pedagógica del campo pedagógico, se torna necesario transitar un proceso de re-significación, elaborar y desplegar un nuevo lenguaje crítico para que ayude a redefinir categorías y criterios selectivos que marcan inclusiones y exclusiones. Avanzar en políticas y pedagogías de re-conocimiento que trabajen para la visualización y reconstrucción de experiencias de la praxis, difícilmente puede llevarse a cabo si ella es regulada solo por los criterios y reglas de validez y legitimidad de un campo académico.

Esto demanda abrir una conversación pluralista en torno de los posibles aportes de políticas y pedagogías de re-conocimiento, significados en permanente configuración a partir de la participación para describirlas, reconstruirlas, documentarlas y problematizarlas

<sup>1</sup> Hablar de construcción de experiencia remite al término de investigación biográfica y proceso de biografización. Cada sujeto se apropia de su experiencia al atravesarla y capturar aquello que vive, conoce y experimenta. Los procesos por los cuales “biografiamos” las situaciones y acontecimientos de nuestras experiencias nos habilitan para darles forma y otorgarles sentido. Para Christine Delory el término biografización y el verbo biografiar remiten a la idea de que: “Cada quien vive la situación como (...) personal, razón por la que es considerada en tanto experiencia singular (...) en las representaciones que cada quien se hace de su existencia y en la historia que se construye, en lo que llamo su biografía, [su] escritura de la vida. [Es necesario comprender] cómo cada uno biografiza (...) no cesamos de biografiar lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia y, más precisamente, de darle una forma y un sentido en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida. Denomino biografización al conjunto de operaciones y comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros. (...) La biograficidad es, así, el código personal según el cual “leemos” y “hablamos” de las experiencias nuevas” (2014).

en tanto experiencias de la praxis pedagógica que intervienen con sus discursos y prácticas en el campo de saber y de poder de la pedagogía (Suárez, Vassiliades y Vázquez, 2009), y generar, desde allí, conversaciones, temáticas y debates que aporten otros sentidos.

Boaventura de Sousa Santos (2008 y 2009) desarrolla argumentos que abonan a tal desplazamiento, implicando la construcción de una epistemología pragmática y hermenéutica que evalúe el conocimiento en función de su encuentro con otras prácticas, sujetos y saberes, y que promueva el reconocimiento plural y la valoración simbólica de experiencias y sujetos sociales.

En este nuevo territorio epistemológico la validez de un conocimiento ya no será independiente de los efectos políticos y prácticos que produce. Entonces, ¿cómo pensar las alternativas? Como señala De Sousa (2008), no existen conocimientos universales, se hacen necesarias nuevas intervenciones epistemológicas, en tanto que lo que ignoramos y sabemos es siempre respecto a una determinada forma de conocimiento, en referencia a una cierta forma de ponderar el saber legitimado desde una posición epistemológica etnocéntrica, desde la cual se definen cuáles son las voces y saberes validados y cuáles serían de no saber, excluidas de la palabra bajo la lógica hegemónica que subyace como la racionalidad indolente que Lander (2003) y Quijano (2003) denominan “colonialidad del poder”.

Si el lugar de los actuantes, en tanto productores e intérpretes de discursos, les puede reposicionar como sujetos de la educación que co-crean una multiplicidad de narrativas plurales, alternativas y polifónicas sobre el hacer y el pensar docente en términos pedagógicos y políticos (Novoa, 2003); la documentación narrativa, eje de la perspectiva epistemológica del giro interpretativo (Geertz 1994), podría resaltar aspectos irrepetibles de las experiencias vividas por los docentes y de las comprensiones e interpretaciones que construyen y reconstruyen como autores actuantes.

Una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes desplegaría, potencialmente, una modalidad de investigación cualitativa que ligue narrativas e interpretaciones docentes. Las narrativas que articulan los tiempos de los sujetos construyen sentidos en discursos como “textos a interpretar” (Ricoeur, 2001), y, dado el carácter activo y reflexivo de ellos, se plasman en las realizaciones prácticas que dan voz a las dimensiones personales y subjetivas.

## El por-venir de “las narrativas”

Partiendo de la definición de campo de Pierre Bourdieu, comencé a releer mis relatos (auto) biográficos de experiencias pedagógicas a la luz de la Tecnología Educativa, teniendo en cuenta que, como campo, se trataban de una construcción situada en un contexto socio-histórico y cultural. En 1995 Litwin decía que tal ejercicio era: “El cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación”.

En cuanto a mí, me formé simultáneamente en el campo de la salud, en el de la educación y, por el sendero espiralado de la vida, transité como alumna; planes pilotos, reformulaciones pedagógicas y nuevas modalidades que existieron en el sistema educativo público de la actual Ciudad de Buenos Aires. Quizás por eso cuando me preguntan de cuál campo académico provengo la imagen se asemeja más a un cuadro de Kandinsky que a uno de Velázquez.

## De cómo llegué hasta aquí: ¿Alguna vez, viste un conejo blanco?

Cuando me preguntaste cómo llegué hasta aquí, respondí: ¿Alguna vez viste a un conejo blanco? Intenté recordar cuándo comencé a compartir ideas, propuestas o investigaciones en un escrito y fue como bucear en una historia en la cual van surgiendo escenas en mi memoria. Ellas no conocen un orden cronológico o un entonces; un objeto, un lugar, un aroma, un sonido, desatan infinitas combinaciones que van, desde aquella secuencia sonora creada casi a hurtadillas en las teclas de una Smith -mimada y prohibida reliquia de mi abuelo-, hasta esas ponencias que perdí la cuenta de cuantas veces corregí y se transformaron en una publicación o en una charla. En definitiva, dejaron de ser del todo mías para ser de todos. Otras huellas aún perduran solo para mí.

La tarde pintaba cálidos rumores cuando llegó un correo electrónico, allí preguntabas si era yo y, como si el tiempo hubiese quedado suspendido bajo el efecto estremecedor que décadas atrás tenían nuestras charlas, respondí: “Sí. La misma”. A partir de ahí, lo urgente, que era rutina, me vio zarpar a otras realidades, a otros decires, a otras miradas, a otras formas de interpretar el mundo.

Cuanto más me resistí a la idea de volver a escribir, de hablar, de bucear en mi historia, fue inquietante cómo cobró múltiples formas tu presencia y el sentir frente a un papel blanco, como conejo de algodón de la misma incertidumbre y vértigo, mientras

un laberinto de profundo verde intenso me animaba a recorrerlo. Documentaciones, notas y narrativas, fragmentos escondidos en ese laberinto de recuerdos que puede ser la mente humana, se hicieron visibles nuevamente.

Entonces las palabras fueron frases, ideas que entramaron y construyeron sentidos de convergencia y divergencia. Un rediseño sostenido, perfilado con las huellas de otras voces en diálogo, de otros escenarios, de este escenario. Esta es la trama de experiencias y saberes colectivos en que vengo siendo. Tu invitación, mi regreso y, así, esa página en blanco de ese primer día cobró vuelo propio y se multiplicó en relatos y narrativas; escuchados, leídos, narrados, reconstruidos y recreados en historias cuya paleta de colores, hoy, es una composición polifónica. Este ser entre campos académicos deviene en estas narrativas, como ejercicio de esta escena y de otras sucesivas, simultáneas, ensambladas en vivo, en la ubicuidad de la red, y se devela como saltos en el horizonte de los paisajes que vivencio.

Promediando la lectura y análisis de experiencias que se adscriben a la tradición crítica, nuevamente emerge la pregunta y la interpelación tiene voz en capas de reconocimiento. Las narrativas de experiencias pedagógicas me plantean un nuevo desafío, pues las pienso en imágenes; texturadas de aromas, móviles, de colores sonoros. Mis bosquejos, diagramas y diseños toman otra dimensión y un polifacético mundo arte visual crece a mi alrededor, en objetos culturales enriquecidos exponencialmente y mediatizados por tecnologías, entonces emergen las voces de todos los sentidos y registro las escenas digitalmente, intentando interpretarlas en el instante justo. Los lenguajes se potencian y complementan, ya no soy la misma; los sujetos sensipensantes emergimos en emociones fusionadas. La convergencia, los plurilenguajes, la transmedia, nos tiene crítica, reflexiva y creativamente enredados en narrativas.

La estética visual y la perspectiva ético-político-pedagógica de los lenguajes me devuelven a investigaciones previas, veo en retrospectiva que en los años noventa los objetos culturales nos delineaban un contexto muy diferente al actual. Las narrativas no se derramaban mundialmente en plataformas como Netflix y, entre las escenas de las películas que veíamos juntos, apareció el recuerdo de aquel documental que en el inicio de mi carrera docente quisiste que viéramos para despertar mi interés. Dirigido por Mario Piazza (1991), relataba las experiencias en la escuela Carrasco de Rosario en la primera mitad del siglo XX. *La escuela de la señorita Olga* fue la narrativa audiovisual que evidenciaba la innovación pedagógica que definió una época y continúa teniendo implicancias en la actualidad.

Olga y Leticia Cossettini (2001) encontraron “inspiración” en las obras de Gentile y Radice: “renovaron nuestro pensamiento y nos ayudaron..., “nos han guiado” en “una nueva manera de hacer, de vivir, de enseñar en la escuela”. Más allá de lugares y tiempos, se trata de encuentros con otros en los que se puede aprender; que inspiran o modifican formas de percibir y hacer las cosas; que permiten probar y experimentar con la guía o ayuda de alguien que cuenta, nos cuenta, lo que experimentó (Alliaud, 2011).

Todos estamos hechos de historias por narrar, yo defino nuevos y potentes recorridos. Mis narrativas, como el “gira tiempo”<sup>2</sup> de Hermione en Harry Potter, se inscriben en la lógica de bucle y crean múltiples escenas que producen rupturas de categorías universales de tiempo y espacio. Emergen en versiones heterogéneas sin perder su legitimación ante la pregunta: ¿Cómo siguen?, y, así, alcanzan esa tensión en vilo en que las series de este siglo nos tienen de hermeneutas de nuevos formatos narrativos. Entonces, si tengo que responder a tu pregunta, te diré: ¡Los desafíos me inspiran!

Desde la pedagogía de la experiencia, que permite reconocer, explorar y expresar el vínculo entre experiencia y saber, definimos que todas ellas son formativas, al conducir a construcciones y transformaciones de sí en las trayectorias educativas. La investigación narrativa es movida por una búsqueda y por el deseo de profundizar en algún aspecto de lo vivido, permitiendo que su significado se desarrolle en la ampliación de diversas dimensiones que su exploración despierta y evoca (Contreras, 2013).

El saber que comunica esta pedagogía existe en una relación de resonancia. Es un saber del narrador que lo construye entre su experiencia y el pensar, otorgándole sentido, y de quien escucha y vincula la experiencia por-vivir, sus saberes y los nuevos significados que define. La pedagogía de la experiencia opera así sobre la propia práctica como posibilidad de conectar al sujeto con el saber de la experiencia. Hablamos de una pedagogía de la singularidad, de la conversación, de la alteridad y de la escucha, que nos interroga acerca de los saberes que los habilitan para que cada sujeto construya una experiencia singular.

La escucha marca el desafío de hacer de las prácticas de enseñanza una vivencia, una experiencia. Al decir de Larrosa (2003) es necesario convertir en desconocido lo demasiado conocido y problematizar lo evidente. Renovar las palabras y escribirlas como por primera vez e interpretarlas de un modo inédito. La pausa conjuga el acontecimiento del por-venir y el abrirse a lo que viene.

En este punto, como Supervisora Escolar de escuelas públicas de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es que me pregunto: ¿Qué recorridos habría que atravesar para que la investigación narrativa autobiográfica sea sustantiva a las prácticas docentes, y la formación continua, entendida como sustantiva al desarrollo profesional?; ¿qué procesos ha vivenciado “la narrativa” hasta constituirse en “las narrativas”, en movimientos que, con el aporte de las tecnologías, las reconfigurarían en objetos culturales contemporáneos?

Y las preguntas no paran: ¿Qué por-venir proyectan y aportan al campo pedagógico las narrativas transmedia definidas por Scolari (2013)?; ¿qué aportes ofrecerían a la visibilización de la actual cultura pedagógica situada, y a la tensión saber-reposicionamiento-discurso, las documentaciones narrativas co-diseñadas por sus propios autores?; ¿qué “posición de sujeto” (Laclau y Mouffe, 2004) pedagógico podría construirse a partir de rondas de planes de discusión (Lipman, Sharp y Oscanya, 1992) creadas por los propios autores docentes, y cuáles serían sus prácticas discursivas desplegadas?; ¿qué sentidos y significados disputaría el colectivo a la lógica hegemónica?

En tal línea de análisis se entiende que la comunidad que co-documenta, a partir de estas construcciones, deconstrucciones y co-construcciones situadas, podría producir conocimiento, entonces: ¿Qué decisiones político-pedagógicas se requieren para promover un desarrollo sostenido y ecológico que promueva la resemantización del campo educativo?

Retomo lecturas anteriores, de otras tradiciones pedagógicas, y vuelvo al pensamiento de Malaguzzi cuando en 1946, luego de la Segunda Guerra Mundial, planteó la documentación como una escucha visible. Desde la perspectiva del principio de la incertidumbre pensó en la documentación como llave de lectura y valoración de procesos escolares, como instrumento de interpretación y conocimiento del lado oculto de la cultura de la infancia; afirmó que ella es “una manera ética, estética y política de pensar la educación (que) supone establecer una distancia -un nuevo punto de vista- sobre nuestro trabajo” (Malaguzzi, 2001).

Somos fabricantes de historias, menciona Bruner (2013), estamos hechos de nuestras narrativas, una dialéctica que organiza y comunica la experiencia constituyéndonos a la par que interpretamos y construimos sentidos. Al narrar construimos tramas de sentidos, siendo la documentación una interpretación y co-construcción de significados de la experiencia. Benjamín (1999) presenta al germen de la narración como provocador de reflexión y expectativa en el oyente. En un contrapunto, la conjugación del arte de narrar con el deleite de la escucha encuentra su huella en la

<sup>2</sup> El giratiempo es un objeto mágico que Hermione Granger recibe de la profesora McGonagall en la saga de Harry Potter; le permite viajar en el tiempo, produciendo formas alteradas en las narrativas, siguiendo la lógica de bucle.

adherencia del narrador al relato. La trama polifónica del narrador se funda en el recuerdo: la tradición de transmisión, el arte de narrar y su relación a flor de piel con el oyente.

## Perspectiva tecnológica en la praxis pedagógica y documentación narrativa co-diseñada

La tecnología educativa se constituye como campo en la década de los cincuenta, tomando los aportes de perspectivas psicológicas conductistas y de visiones funcionalistas del campo de la comunicación. Esta configuración estaba ligada a la búsqueda de eficiencia, a la interpretación artefactual y tecnicista que le asignaba el lugar de resolución mágica de los problemas educativos desde una supuesta neutralidad acrítica. Pero ahora los tres sesgos (conductista, sistémico y tecnicista) que tuvo en su origen se desplazan para hacer emerger el sentido político-pedagógico en un escenario de oportunidades.

Para la humanidad hoy el mundo es otro: “cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo” (Serres, 2013). Las revoluciones epocales, que alguna vez fueron la escritura y la imprenta, son espectadoras de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Los sujetos contemporáneos ya no hablan, escriben o leen del mismo modo, realizan complejas funciones cognitivas y ponen en juego capacidades, habilidades y estrategias que les posibilitan operar sus realidades hipertextualmente en el espacio que habitan, un escenario que ya no está regido solo por distancias métricas, sino que se remite a un espacio topológico en la ubicuidad de la red.

El campo recreado reconoce una segunda brecha que es de uso (Necuzzi, 2013) y bebe en enriquecidas posibilidades de acciones reduccionistas de brechas de exclusión (Sassen, 2015), contribuyendo a la toma de decisiones estratégicas sostenidas en el tiempo, tendientes a la democratización del conocimiento desde el ámbito de las políticas públicas.

Como expresan Serres en *Pulgarcita* (2013), Cobo (2016) y otros autores, en esta recreación del campo epistemológico y cultural (Maggio, 2012), el aula ya no es la misma; es necesario reflexionar sobre la manera de repensar y rediseñar las instituciones escolares. Un punto de partida clave para este gran desafío consiste en ser conscientes de que los sujetos y la escuela, como organización, están en constante movimiento y de que todo conocimiento es provisional.

Si, como se ha venido sosteniendo, el mundo es otro distinto al de apenas una década atrás, deberíamos preguntar: ¿qué fundamentos conducen a sostener que los estudiantes aprenden igual que en

otras épocas, en un tiempo lineal y homogéneo, de una única forma y en los mismos escenarios? Puentes tecnológicos se abren desde el diseño de entornos digitales en donde se piensa la inclusión, ya no desde el equipamiento y posibilidad de conectividad, sino a partir de la disminución de brechas en el uso potente de las tecnologías, que se constituyen en mediadores socio-culturales y enriquecedores de las propuestas pedagógicas.

En este sentido, las TIC desafían los límites temporales y espaciales; en tanto ubicuas, también enriquecen las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Burbules, 2014). En una sociedad caracterizada por formas predatorias de exclusión (Sassen, 2015), esta arquitectura rizomática (Deleuze y Guattari, 1992) pone a disposición una multiplicidad de voces autorizadas y de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004).

Nos toca habitar un mundo en donde las nuevas posibilidades de acción son la base de un sostenido proceso de transformación cultural, el cual requiere construir nuevos lazos de ciudadanía crítica digital. La convergencia expone la coexistencia de medios digitales que entran en relación con, y vinculan a, comunidades protagonistas de una cultura participativa (Jenkins, 2016); como afirmó Morin: “La comprensión intelectual requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global, y la comprensión humana requiere esa comprensión, pero también y, sobre todo, comprender lo que vive el otro” (2016).

En el mismo sentido, Maggio (2012) devela los rasgos distintivos y desarrolla el concepto de “enseñanza poderosa”, refiriéndose así a un enfoque teórico actualizado, una forma de abordar propia de un campo, de una disciplina, cuyo conocimiento y modo de producción es de carácter provisional; la cual permite una mirada en perspectiva y el análisis desde diversos campos y puntos de vista. La construcción de la propuesta entonces se formula en tiempo presente y ofrece una estructura didáctica inédita, original. En estrecho compromiso con la subjetividad conmueve, transforma y perdura.

Una propuesta genuinamente formativa debería contribuir a construir puentes con lo transversal de las tecnologías, facilitando en una población masiva la edificación colaborativa de conocimiento y la documentación diseñada (Maggio, 2018). Procesos constantes de descentración y recentración que complejizan en forma sostenida las capas de meta-análisis (Litwin, 1997) y el trabajo retrospectivo interpretativo (Jackson, 1995) en reconstrucciones que deconstruyen las experiencias.

Así también, a partir de las experiencias, es necesario generar espacios, dispositivos y estrategias de profundo análisis junto a los directivos, fortaleciendo el rol asesor que los tiene como

protagonistas. En tal sentido, Fullan (1993), destaca las experiencias compartidas, las relaciones de confianza, la responsabilidad y la transparencia como pilares para concretar una reforma exitosa.

En tiempos de alta disponibilidad de las teorías de la información y el conocimiento, el saber se establece en relaciones de horizontalidad que nos ubican en un análisis más profundo. Desde esta mirada epistemológica los procesos de transformación no son lineales; cargados de incertidumbre y emoción, a veces son perversos, multifacéticos y complejos, exponiendo intrínsecamente la incertidumbre, la ansiedad y el temor (Fullan, 1993); por eso es importante “aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 2016). Ese aprendizaje, justo a tiempo, pluricontextualizado y con otros (Lion, 2012), exige pensar en red, surfando entre contrapuntos y micronarrativas con el horizonte de un infinito abanico de posibilidades que se despliegan ante nosotros y posibilitan el co-diseño de discursos emergentes<sup>3</sup>.

El planteamiento relacional de Castells (2009) sobre la tensión entre individuo y colectivo, cuestiona las nuevas construcciones de ciudadanía y culturas identitarias en los escenarios contemporáneos, entendiendo que ningún proceso de formación es posible en soledad. El conocimiento se construye colectivamente a partir de pensar, intercambiar y producir obras con significados compartidos por todos los sujetos involucrados. Generar perspectivas a futuro desde el presente propicia la conformación de comunidades de práctica profesional, ofreciendo espacios, entornos y tiempos adecuados, convirtiéndose en desafío.

De esta forma, las prácticas se discuten y los obstáculos son tratados como problemas que se constituyen en desafíos de la praxis. La complejidad se aborda colectivamente y, en ese hacer colectivo, se genera una trama de comprensión. Así, las tecnologías, como objetos culturales mediatizadores, amplían las posibilidades de visibilizar a la escuela pública resignificándose, generando igualdad de oportunidades en la construcción de ciudadanía, a partir de construcciones originales y comprensiones profundas.



<sup>3</sup> Me refiero a experiencias y discursos pedagógicos emergentes, tomando prestado el concepto de tendencia artística, que buscan encontrar su propia voz en un constante flujo de recreación, que en un sentido freireano emergen en el universo hegemónico. Podemos entenderlas como experiencias y discursos pedagógicos disruptivos, formatos escolares atípicos o prácticas reinventadas.

## Últimas reflexiones. Perspectivas situadas

Pensar los docentes en el siglo XXI requiere poner en juego enfoques desde la complejidad. La formación continua y el desarrollo profesional encuentran nuevos y diversos entramados epistemológicos que atraviesan las prácticas, en los cuales deben promover procesos de comprensión profunda, cognitivos, emocionales y sociales respecto de las prácticas de enseñanza y la tarea de enseñar.

Este escenario demanda recrear lazos entre escuela, educación y sociedad; vínculos que pueden fortalecerse mediante la aparición de movimientos creados colaborativamente, cuyo propósito sea la construcción colectiva de conocimiento anclada en el uso activo, exploratorio, creativo y reflexivo de las tecnologías. Construcciones, del discurso autobiográfico, deconstrucciones y recreaciones de saberes e interpretaciones situadas.

Así, es deseable que el desarrollo de la ciudadanía digital se construya y expanda en el despliegue de comunidades de práctica crítica, reflexiva y creativa. Alentado en la convivencia, las relaciones horizontales y el trabajo colaborativo, podría marcar tendencias culturales que tensionen la agenda de las políticas públicas mientras visibilizan la pluralidad de voces que reconfiguran el campo educativo.

Se habla de proyectos de transformación social y cultural, de creación de sentidos desde una perspectiva de aprendizaje dialógico que involucre escuela y sociedad, considerando comunidades de aprendizaje (Valls, 2010) donde el descubrimiento y creación encuentren sostén en la escucha interesada, la revisión continua de los puntos de vista indagados (Lipman, *et al.*, 1992) y la producción e interpretación de su propio hacer, configurando contextos comunicativos de atención mutua (Connelly y Clandinin, 1995), terreno de intersubjetividad dinámica, de investigación “cognitiva, lingüística, personal, social, emocional, política” (Kennedy, 1997)

en la formación continua, la reflexión crítica de las prácticas y la investigación desde la escuela.

Desde la pedagogía de la experiencia, la escucha y la meta interpretación, el co-diseño de documentación pedagógica podría marcar el desafío para las prácticas de enseñanza. Una vivencia, una experiencia, una estructura dialógica donde los docentes produzcan obras originales en co-autoría, en relación de horizontalidad, en territorio, para producir discursos pedagógicos (Pace y Cali, 2018a y 2018b). En estos movimientos se piensa la gestión “supervisiva” como la construcción de una cultura que promueva procesos de desarrollo profesional, investigación docente y reposicionamiento político-pedagógico.

Aprender otras formas de construir saberes en el siglo XXI también es construir conocimientos en la sociedad red (Castells 2009), lo cual, ante los nuevos aportes tecnológicos, impacta en las comunidades científicas y conforma parte de la trama epistemológica contemporánea. Pensar en las tecnologías como objetos culturales y puentes también es visibilizar expulsiones sociales (Sassen, 2015) e inclusiones tecnológicas; es entender que la documentación narrativa co-diseñada pedagógica podría ser una potente obra de autor a deconstruir, resignificar e interpretar como obra inconclusa. Así, al entender lo dicho por Hoyuelos (2007), continuamos preguntando cómo ese mismo movimiento puede contribuir a la resemantización de la tradición crítica desde una perspectiva situada:

A través de la documentación se desvela una escuela que quiere argumentar su trabajo más allá de las palabras, una escuela que piensa, que reflexiona, que aprende en el camino: una institución educativa que sabe ponerse en discusión pública, capaz de escuchar y dialogar con democracia, construyendo procesos de recíproca confianza.

## Referencias

- Alliaud, A. (2011). *El saber de la experiencia narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), pp. 171-181.
- Barthes, R. (1996). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán, pp. 9-43.
- Bauman, Z. (2015, Septiembre 4). Dilemas del vecino contemporáneo. *Revista Ñ*. Obtenido el 12 de Abril de 2017 desde <http://70aniversario.clarin.com/revista-enie/#zygmunt-bauman-dilemas-del-vecino-contemporaneo>
- Benjamin, W. (1999). *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, pp. 151-170.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brynjolfsson, E., y McAfee, A. (2013). *La segunda era de la máquina: trabajo, progreso y prosperidad en un tiempo de tecnologías brillantes*. Buenos Aires: Grupo Editorial Temas.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, p. 104, <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Vol. 3. Barcelona: Universitat Barcelona. Obtenido el 12 de Noviembre de 2017 desde [www.aprendizajeinvisible.com/es/](http://www.aprendizajeinvisible.com/es/)
- Connelly, F. M., y Clandini, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, D. (2013). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comp.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comp.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cossettini, O. (2001). *Obras completas*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México. Siglo XXI, CLACSO.
- De Sousa, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En Passeggi, M. C., y De Souza, E.C. (Org.), *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, CLACSO.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1992). *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos.
- Delory, Ch. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 695-710.

- Delory, Ch. (2016). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Introducción, Capítulos 1, 2 y 3. (XVII-39). Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2005). *Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Fraser, N. (2002). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. En UNESCO, *Informe Mundial sobre Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Montevideo: UNESCO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1994). Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hoyuelos, B. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, No. 39. Barcelona: Grao, pp. 5-9.
- Jackson, P. W. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En Mc. Ewan, H. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jenkins, H., Ito, M., Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce and Politics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kennedy, D. (1997). Reconstructing childhood. Trabajo presentado en el VIII International Conference of Philosophy for Children, University of Akureyri, Iceland.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (Comp.). (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes, pp. 21-37, 75-110, 165-178.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 18. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 43-51.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 29-45.
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscanya, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Barcelona: De la Torre.
- Litwin, E. (1995). *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, A., y Peña, F. (Comp.). (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Mejía, M. R. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa (Construyendo propuestas a la despedagogización). En Martínez, A., y Peña, F. (Comp.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Necuzzi, C. (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. En UNICEF, Programa TIC y educación básica. Obtenido el 18 de Octubre de 2017 desde [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado\\_arte\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf)
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (Comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Pace, A., y Cali, M. (2018a). Laboratorio de Visiones. En Tenaglia, P. (Comp.), *Narrativas Pedagógicas y TIC. Experiencias de supervisión, gestión directiva y prácticas docentes*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Pace, A., y Cali, M. (2018b). *Asesoramientos pedagógicos co-diseñados en territorio*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación “Educación e Inclusión desde el Sur”, Río Grande, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina.
- Piazza, M. (1991). *La escuela de la señorita Olga*. [Video]. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=Rv2nN-yzjps>
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 95-110 y 127-196.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, pp. 113-161.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D., y Ochoa, L. (2006). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. Entre *Maestros*, Vol. 5, No. 16.
- Suárez, D., Vassiliades, A., y Vázquez, M. (2009). *Conversaciones, experiencias de la praxis y horizontes de posibilidad en la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina*. Trabajo presentado en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, “La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos”. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Valls, M. (2010). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.



IDEP - 

# Maestros y maestras con voz

Teachers with voice

Professores com voz

**Belkis Gimena Briceño Ruiz**

Belkis Gimena Briceño Ruiz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, Engativá, Bogotá. Maestra en Musicoterapia, Universidad Nacional de Colombia; correo electrónico: musictherapyedes@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2122>

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

### Resumen

El presente artículo ofrece una reflexión personal sobre qué implica ser maestros y maestras en la actualidad. A partir de su propia historia de vida, la autora expondrá cómo ha forjado su rol docente y afrontado las tensiones entre el querer ser y hacer en los diferentes contextos donde ha laborado, qué la motiva a seguir trabajando en la consolidación de una educación de calidad. El tema central es la Educación para Todos (EPT), del cual, en abanico, surge el enfoque de derechos, el diferencial, la perspectiva de género y la inclusión en varios niveles educativos; especialmente, en la primera infancia.

#### Palabras clave:

Primera infancia, Enfoque de derechos, Enfoque diferencial, perspectiva de género, inclusión, Educación para Todos.

### Abstract

This article offers a personal reflection on what it means to be teachers today. From her own life story the author will expose how she has forged his teaching role and the tensions that she has lived between wanting to be and do in the different contexts where she has worked, and what motivates her to continue working in the consolidation of quality education. The central topic is the Education for All (EFA), from which the rights approach, the differential approach, the gender perspective and inclusion arises at various educational levels and especially in Early Childhood.

#### Keywords:

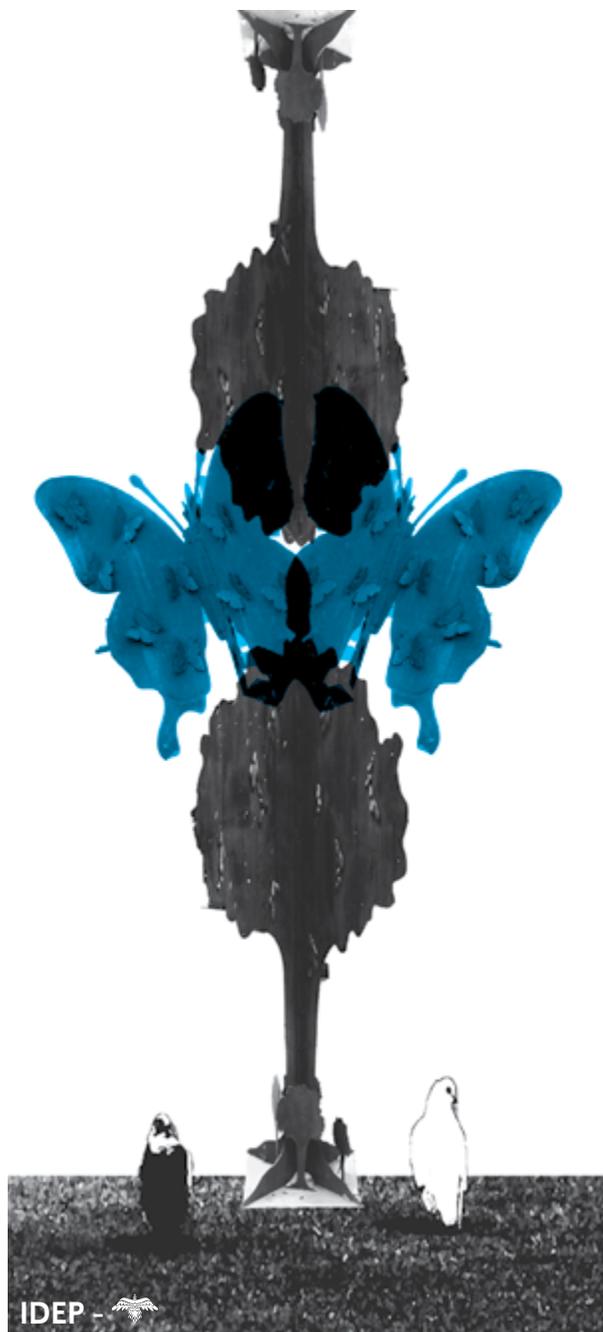
Early childhood, Rights Approach, Differential Approach, Gender Perspective, Inclusion, Education for all.

### Resumo

Este artigo oferece uma reflexão pessoal sobre o que significa ser professores hoje. A partir de sua própria história de vida, a autora explicará como ela forjou seu papel de professora e as tensões que ela viveu entre querer ser e fazer nos diferentes contextos em que ela trabalhou, e isso a motiva a continuar trabalhando na consolidação de uma educação de qualidade. O tema central é Educação para Todos (EPT), a partir do qual surgem a abordagem dos direitos, a abordagem diferencial, a perspectiva de gênero e a inclusão nos diversos níveis educacionais e, especialmente, na Primeira Infância.

#### Palavras-chave:

Primeira Infância, Abordagem de Direitos, Abordagem Diferencial, Perspectiva de Gênero, Inclusão, Educação para Todos.



## Introducción

Celebro la oportunidad que ofrece el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en el marco de sus 25 años de existencia, para escuchar las voces y visibilizar el trabajo investigativo e innovador de los maestros y maestras del Distrito Capital. Celebro los escenarios de formación y cualificación que ha facilitado en este tiempo.

Expongo ahora la presente reflexión crítica desde mi realidad, desde, en palabras de Manfred Max Neef, “mi orilla”. Me atrevo, como indica Paulo Freire, a biografiarme, a historizarme; trato, en la infinita riqueza del lenguaje escrito, de valerme de palabras que van a expresar con su fuerza polisémica mi ser, mi sentir, mi pensar y mi actuar.

## Historia de vida. Breve línea de tiempo

El diario de “Chavita”, mi madre, indicaba la fecha de mi nacimiento: 23 de mayo de 1970. Sin embargo, el registro civil decía que había nacido el 6 de junio de aquel año en el municipio de Simijaca, un hermoso pueblo ubicado al norte de Cundinamarca. Hija de Isabel Ruiz Valbuena y Carlos Arturo Briceño Fúquene. Hoy celebro mi cumpleaños el día que nací, no el día registrado en la cédula.

Hija de docentes, mi madre Especialista en Evaluación Educativa, y mi padre Educador Físico, soy la mayor de cinco hermanos (tres mujeres y dos hombres). De mi madre heredé el amor a la lectura; gracias a ella se destacó en la escuelita rural de Táquira en Simijaca (Cundinamarca), luego en la Normal Superior Femenina de Guachetá y en el Liceo Femenino (Bogotá). De mi padre heredé el amor a la música, él aprendió a tocar guitarra y acordeón empíricamente, era su pasatiempo y lo hizo muy bien.

Pertenecí al grupo de danzas, a la banda de guerra y a la tuna del colegio; participé en concursos de canto como integrante de la Tuna, en dúo y como solista, bajo la dirección del profesor Tobías Rodríguez, a quién agradezco infinitamente su formación y apoyo, y de la profesora Sibilina Cortés, quien animó con sus gran carisma el crecimiento de los y las jóvenes que hacíamos parte de la Tuna en el Colegio Departamental, Mixto, Agustín Parra. Mi clase favorita era la de español; la profesora Carmen Alicia Campos y el profesor Gilberto Vergara generaron en mí una gran motivación por la comunicación y el lenguaje, agradezco sus invaluable lecciones.

Mi casa estaba ubicada en la “Calle de los Niños”, así fue bautizada por nosotros los niños y niñas de la cuadra. Era la única calle que bloqueaba la movilidad de carros, motos y bicicletas con hermosos tendidos multicolores de camisas, sacos y chaquetas de la talla

cuatro a la dieciséis. Fue allí donde viví la situación que marcó mi vida personal y profesional: los niños y niñas de la cuadra nos encontrábamos jugando a las “totiadas”, “ponchados”, “yermis”, etc. En medio de la fuerte algarabía recibí la pelota y de inmediato se hizo un silencio sepulcral. Sentí una mano sobre mi hombro y al voltear a mirar encontré unos hermosos ojos azules; al instante me di cuenta de que era una niña, tenía el cabello rubio y muy alborotado en lo que se podía intuir eran sus trenzas. Ella intentaba decirme algo pero no podía, solo emitía sonidos ininteligibles, tal vez porque su nariz y boca no estaban bien formadas o porque no tenía una adecuada implantación dentaria.

La niña estaba feliz, quería jugar, pero para ese momento solo estábamos ella y yo en la “calle de los niños”; mis amigos y amigas se veían haciendo cocos por las ventanas y puertas de las casas. Entonces, le di la pelota como indicándole que ahora era su turno de lanzar, pero se escuchó un grito ensordecedor: “¡Nooooo, eche pa’ dentro!”. Vi a la vecina encima de nosotros enfurecida, tomó a la niña por un brazo y la entró a su casa dando un tremendo portazo, casi saca la puerta de su marco.

Entre tanto, mis amigos y amigas fueron saliendo de sus escondites y nuevamente estalló la algarabía. No entendí nada, me dirigí a casa y busqué a mi mamá, que estaba planchando. Le conté lo que había pasado y le pregunté qué tenía la niña; mi madre contestó: “Ella es una niña mongólica, está enfermita y por eso no la dejan salir a la calle”. Entonces pregunté: ¿Y no va a la escuela? Mi madre, con sus ojos fijos en el quiebre del pantalón, siguió en su oficio y me respondió: “No. Esos niños no van a la escuela”. Me quedé pensando en todo lo sucedido y, después de un rato, dije a mi madre: “¡Yo quiero ser profesora de esos niños!”. Desde que tenía siete años tenía claro lo que quería hacer cuando fuera grande y gracias a Dios se me concedió.

En febrero de 1998 comencé mis estudios en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); durante cinco años de carrera aparecieron personas y entidades con las que viví situaciones relevantes para mi formación personal y profesional. Entre otros, dejaron profunda huella en mí los niños, niñas y jóvenes de la sección de Educación Especial del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), dirigido entonces por la maestra María Mercedes de Ramírez, quien me entregara una mención de honor por mi “Espíritu docente” en 1999.

También fue intensa la marca de las personas con discapacidad de la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA) de la UPN y del maravilloso equipo de profesionales encabezado por la maestra Nahir Rodríguez de Salazar, al tiempo que quienes me acompañaron en la Fundación Fungana (Grupo de Apoyo y

Orientación al Núcleo Familiar del Ciudadano Autista), la maestra Graciela Ibáñez y sus hijos Raúl y Daniel Lagomasini; personas con autismo que, parafraseando a Mario Benedetti, me enseñaron a mirar con “sus ojos”.

En el año 2003 participé en el proyecto de investigación “Modelo Multimodal Estructurado base para la maduración de la atención en el niño autista”, liderado por la maestra Sofía Julieta Torres Sánchez, intelectual del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) y docente de la UPN. El año siguiente me vinculé como docente de cátedra en la Licenciatura de Educación Especial de la UPN, a la cual pertenezco hasta el día de hoy.

En 2005 comencé con mi ejercicio como docente provisional en la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y con el trabajo en el Programa Aula Exclusiva para escolares con Autismo (AEA) de la Institución Educativa Distrital La Candelaria hasta que, en enero de 2006, soy nombrada en propiedad. Para marzo de 2007 me gradué como Especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa de la UPN; uno de los retos que me había impuesto para ofrecer mejor atención a los niños, niñas y jóvenes con dificultades en la comunicación.

En ese momento ya trabajaba también en la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela, donde tuve la oportunidad de acompañar a docentes en formación de la UPN como docente asesora, y fortalecer el programa de inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A lo largo de diez años me desempeñé como docente del Programa AEA, a partir del cual se desarrolló la implementación de la modalidad de “Escolaridad Combinada” (Briceño, 2016), con la que niños, niñas y jóvenes de la institución y sus familias trabajaron activamente en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación de todos y todas en la comunidad educativa y ambientes de aprendizaje fuera de ella.

En septiembre de 2013 recibí mi título como Maestra de Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia, un paso importante en mi vida y en mi carrera profesional. Los y las docentes de la maestría, especialmente los Músico-terapeutas Leonardo Morales y Mark Ettenberger, y la Maestra Carmen Barbosa Luna, incidieron fuertemente en mi formación profesional como músico-terapeuta en sus diferentes campos de aplicación: clínica, comunitaria y, especialmente, en educación; encontré la oportunidad de ampliar mis conocimientos y de diversificar mis prácticas, para responder a las necesidades únicas y específicas de los niños, niñas y jóvenes en la escuela de hoy.

Desde marzo de 2017 soy docente de preescolar en la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño de la localidad de Engativá. Los niños y niñas de primera infancia siempre han sido mis maestros y maestras; me brindan valiosas experiencias de aprendizaje y son el motor que impulsa día a día mis inquietudes investigativas, propias del ser docente.

### Problematizar mi quehacer como maestra

La lección más grande de mi vida es que “queriendo” enseñar he sido quien más a aprendido. El ejemplo de vida de mi madre y mi padre fue fundamental en mi formación profesional; gracias a ellos surgió en mí la determinación de ser maestra hasta que, con el tiempo, logré avanzar en mi carrera docente; todo ello significó recorrer caminos, muchos de ellos difíciles de transitar; sin embargo, el tiempo y las dificultades fortalecieron mi vocación, mis convicciones.

De pequeña cuestionaba el hecho de que hubiesen niños y niñas que no fueran a la escuela; comprendo hoy que en los años setenta había en el sector educativo, y en la comunidad general, un gran desconocimiento y desinterés por temas relacionados con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y derechos de niños y niñas. Actualmente, estos asuntos son ampliamente tratados desde diferentes disciplinas y sectores (educativo, salud, económico, político, etc.), pero, en la práctica aún se debe garantizar la respuesta educativa oportuna, adecuada, pertinente y, por supuesto, de calidad para todos y todas; en un mundo en permanente transformación y diverso.

Ser maestra hoy implica abordar un multiverso de situaciones que, en su complejidad, abarcan certeza e incertidumbre, aciertos y desaciertos, realidad y deseo: “Obediencia y resistencia, consonancia y disonancia, encuentros y encontrones” (Ávila, 2014, p. 181). Son diversas las necesidades de los niños, niñas y jóvenes en el sector urbano y rural; a nivel local, distrital, departamental, nacional e internacional. Por eso es necesario tomar conciencia de que tales necesidades están estrechamente ligadas a sus situaciones contextuales, territoriales, sociales y culturales, que influyen en el desarrollo de las capacidades de la comunidad en general, desde la infancia.

En ese sentido, la Declaración Mundial sobre la “Educación para Todos” (EPT, Jomtien-Tailandia, 1990), que está cerca de cumplir tres décadas de publicación, señaló como principal finalidad: la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, mientras determinaba seis dimensiones, siendo la primera una: “Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de

la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos” (UNESCO, 1990, p. 20).

La dimensión colocaba desde entonces un particular acento en la intervención de las familias de los niños y niñas de primera infancia más vulnerados y vulnerables, a la vez que en el impacto sistémico en las familias y la comunidad. Por ello, tomando tales pronunciamientos como norte, es posible afirmar que la reflexión sobre políticas mundiales lleva pensar en nuestra diversidad de saberes y prácticas, en los diferentes contextos escolares, donde los y las docentes debemos ser agentes transformadores de las realidades educativas; la declaración de la UNESCO me llevó a analizar la política nacional, específicamente uno de los objetivos en la atención Integral de la Primera Infancia:

Incorporar los nuevos conocimientos y desarrollos que, desde diferentes campos disciplinares y de práctica (pedagogía, pediatría, psicología, etc.), han venido ensanchando la comprensión de la primera infancia como momento del ciclo vital, con el imperativo de incrementar la calidad de la atención que se brinda a las niñas y a los niños (MEN, 2014).





El objetivo hace explícito que la atención de calidad para la Primera Infancia es interdisciplinar; así responde a las necesidades únicas y específicas de la población y logra: “consolidar una educación inicial diferencial y dignificadora para los niños y las niñas de los colegios oficiales de Bogotá” (SED, 2016), tal como se define en las orientaciones para los colegios oficiales de la ciudad.

Dicho esto, compartiré, modestamente, desde una reflexión personal, la forma en que, creo, se materializan las políticas en prácticas reflexionadas y la manera en que éstas inciden en la cultura. Aquí aparecen de nuevo mis maestros y maestras: “los niños, niñas y jóvenes”, quienes enseñan no solo a ampliar la comprensión de tan importantes momentos del ciclo vital, sino las diversas formas, ritmos y estilos de aprendizaje, los caminos y tiempos alternos que compartimos en la bitácora de la vida.

Como recomienda Skliar, comenzaré por “conversar lo educativo con [mis] propias palabras, aquellas que nacen de la experiencia del afecto, que nacen de una relación” (2017). Es precisamente el afecto y profundo respeto que profeso hacia los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, en situación de desplazamiento, en estado de protección, lo que me llena de razones para promover la educación para todos y todas. Los nombres de las personas se mantendrán en reserva utilizando otros para preservar su identidad.

Conocí a Jaime en el año 2000, llegó de su colegio estremecido de gozo; apenas había cruzado la puerta del garaje cuando a voz en cuello gritó: ¡Me puse la clase de ruana!, y entró sonriente y altivo. Generalmente la literatura que aborda las diferentes condiciones de discapacidad -algunas de corte clínico-, ofrece listas de chequeo en las que se determinan comportamientos propios de cada condición. Al respecto, Paluszny afirma: “Lejos de expresar necesidades básicas de manera apropiada, el uso de lenguaje autista es limitado en extensión y en variedad y parece ser totalmente idiosincrásico (1987).

Aquel día confirmé lo lejos que estaba un diagnóstico de describir los pensamientos de Jaime, lo que hacía y decía; su frase expresaba claramente un deseo cumplido, una intención determinada y su estructura estaba sintáctica, semiótica y pragmáticamente correcta. El joven con autismo había utilizado una figura retórica con uso figurado del lenguaje; Jaime empleó la metáfora adecuada para compartir lo que había sucedido esa mañana en su clase. Los presentes no podíamos dejar de reír al ver la felicidad dibujada en su rostro y, seguramente, él también intuía la nuestra al comprobar su gran avance en el proceso comunicativo, psicológico y socio-emocional.

En otro momento de mi historia Vikingo también aportaría a mi formación permanente como docente. El pequeño de siete años tenía una mente excepcional, inventaba sus propias historias, recreaba otras y diseñaba complejos juegos que incluían retos para grandes y chicos. Hablaba de sus libros favoritos, de su deseo de estudiar robótica en la Universidad Nacional; proyectaba su vida y trabajaba cada día para llegar a su objetivo. Un día me contó de su película favorita: “Cómo entrenar a tu dragón 1”; le fascinaban los diseños de Hipo y los mapas que dibujaba, admiraba las diferentes cualidades de los dragones, su anatomía y fisiología. Vikingo estaba incluido en aula regular, su diagnóstico: Síndrome de Asperger (SA).

Vikingo visitaba la biblioteca escolar cada vez que tenía oportunidad; consultaba las nuevas adquisiciones y repasaba sus libros favoritos. Un día, mientras caminábamos hacia allá, me habló de la Tulivieja, una leyenda panameña; saludó a la bibliotecaria y se dirigió al estante donde reposaba un libro de mitos y leyendas, me invitó a sentarme en el corredor y, durante el descanso, viajamos a esos mundos posibles que le permitían la literatura y su gran capacidad imaginativa.

Pasamos momentos inolvidables, dejando huellas imborrables en mi vida; entonces asesoraba las prácticas de las docentes en formación de la Universidad Pedagógica en colegios oficiales del

distrito; entraba al salón de Vikingo y la algarabía ya se percibía desde afuera, crucé el dintel de la puerta y él me abordó con sus ojos llenos de lágrimas para preguntar: “¿Belkis, explícame cómo un niño como ese puede llamarse Ángel si es el mismísimo demonio? Me ha roto mi prototipo y ha rayado mi cuaderno. No entiendo como un Ángel puede hacer cosas tan malas”.

Tenía un nudo en la garganta, Ángel era un niño que estaba en un hogar de protección, había sido separado de su padre y madre por violencia intrafamiliar. Escuchaba en silencio a Vikingo mientras recogíamos las partes de su robot, también miraba la otra esquina del salón, donde las docentes, de aula y en formación, trataban de calmar a niños, niñas y, por supuesto, a Ángel para que no arrasara con todo o se lastimara a sí mismo, expresando lo que puede definirse como dificultades emocionales y sociales de comportamiento.

Vikingo reencarnaba las palabras que Tammet, escritor y matemático británico, trazara en su texto *Nacido en un día azul*: “Los libros se convirtieron en algo muy especial para mí, porque siempre que mis padres leían la habitación se llenaba de silencio. Me hacía sentirme sosegado y satisfecho interiormente” (2006). El niño no solo compartía el mismo amor por los libros, también el silencio obraba del mismo modo en él, ofreciendo tranquilidad, calma. He ahí la importancia de adaptar los espacios, de analizar la conformación de grupos para el trabajo en el aula, de identificar pares significativos e interlocutores válidos para los niños y niñas, sin importar su condición o situación.

Como es de suponer, el mal momento en el aula, especialmente para Vikingo y Ángel, no fue unicausal, pero, teniendo en cuenta lo expuesto, fue posible lograr un mejor ambiente de aprendizaje para todos y todas, partiendo de lo que Lozano y Alcaraz (2012) resumirían como el “sistema de ayuda entre iguales”, estrategia pedagógica en el marco del método de aprendizaje cooperativo y enseñanza tutorada, a través del cual se favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es necesario recordar la importancia de conocer las leyes que regulan la atención integral de niños y niñas, sin importar su condición de salud, nivel de funcionamiento o situación social; no solo por cumplir con la norma, sino por el sentido de humanidad que nos debe caracterizar como ciudadanos del mundo. En tal sentido, el ámbito jurídico vela por los derechos de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, evaluando periódicamente las medidas de inclusión y, en caso de incumplimiento, aplicando las sanciones correspondientes. En términos legales, el Congreso de Colombia promulgó la norma, con la cual busca:

Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad (Congreso de Colombia, Ley 1618, febrero 27 de 2013).

Aprender a ser, pensar y hacer con el otro requiere de la vivencia de valores como el respeto por la dignidad humana, la solidaridad, empatía, cooperación, convivencia y una permanente interacción. Bajo estos principios, y luego de alcanzar otro nivel de conciencia crítica, decidí implementar un modelo de atención:

La Escolaridad Combinada (EC) tiene como principio esencial la interacción permanente de todos y todas en espacios de enseñanza-aprendizaje enriquecidos, tanto en el colegio como fuera de él, apropiándonos de la ciudad como escuela. Dicha modalidad, como estrategia de inclusión, se fundamenta en los pilares para la educación inicial enmarcados en el programa de Cero a Siempre de la Presidencia de la República: la literatura, el arte, la exploración del medio y el juego son evidentemente los pilares de la formación integral de todos y todas (Briceño, 2016).

Inicialmente, la modalidad de Escolaridad Combinada se trabajó por cerca de cinco años en la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela, con niños, niñas y jóvenes del Aula Exclusiva para escolares con Autismo, y también con Aula Regular. Desde el 2017 se viene desarrollando en la Institución Educativa Distrital Antonio Nariño, con niños, niñas y jóvenes de los niveles de Educación Inicial, Educación Básica Primaria, Educación Básica Secundaria y Educación Media.

En este momento, casi para terminar, hablarán los “Sabientes”, neologismo creado por un pequeño de transición quien, después de superar el reto propuesto en una experiencia pedagógica, exclamó: ¡Soy sabiente!, palabra que permite entender cómo el niño se reconoce sabio e inteligente; con alta autoestima y, amorosamente, otorgó dicha cualidad a todas y todos sus compañeros de aula.

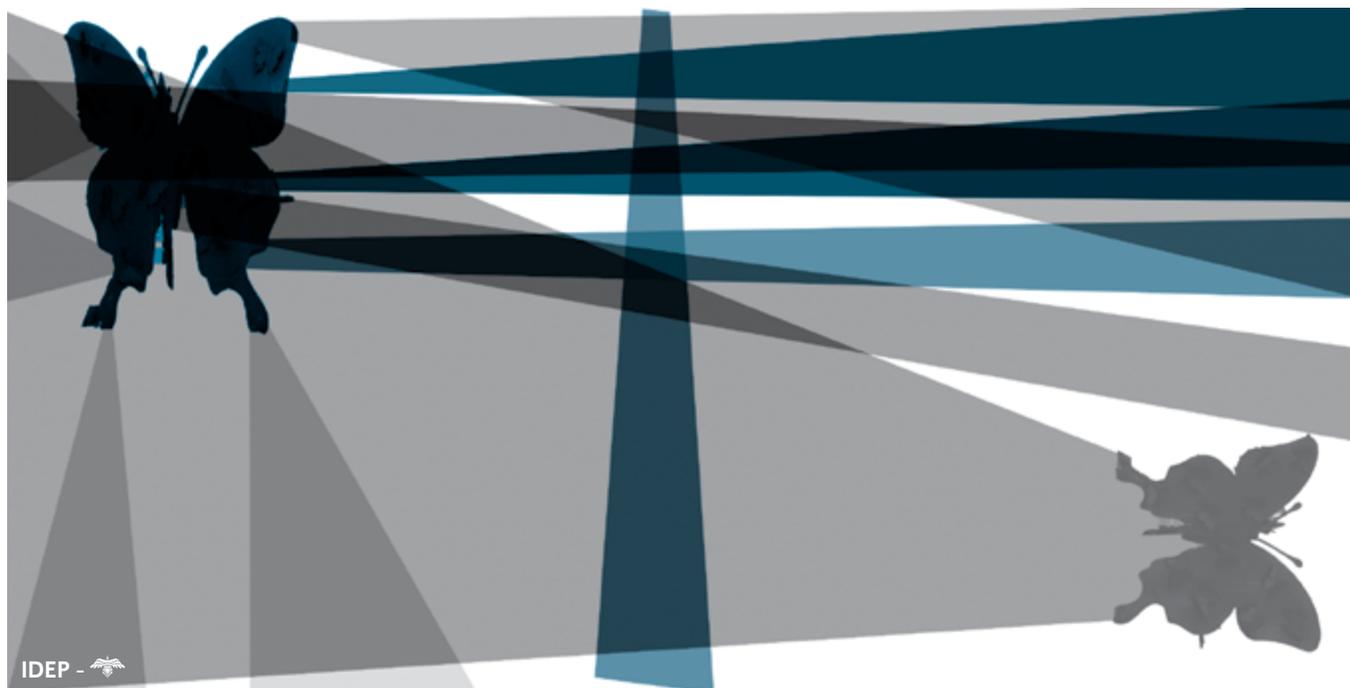
La modalidad de Escolaridad Combinada emplea las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), más precisamente, las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). La apropiación de tales ambientes virtuales permite plantear Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE), en los cuales participa activamente toda la comunidad educativa. Gracias a esta herramienta, el aprendizaje, además de significativo, es muy divertido, pues permite el uso y diseño de diferentes recursos o fuentes de información, como infografías, historietas, juegos, videos, galerías fotográficas, etc.

El maestro y la maestra de hoy deben conocer todas las posibilidades analógicas y digitales que están al servicio de la educación; armonizar con la fantasía de los entornos en 3D, realidad virtual, realidad aumentada y videos de 360°. Los nativos de la tecnología jalonan el aprendizaje de los inmigrantes. Ellos y ellas se mueven como “pez en el agua”, son expertos mientras nosotros somos los novatos en un mundo digital lleno de posibilidades.

Hace más de un lustro se habla de la Educación STEAM (Science, Technology, Engenier, Arts and Mathematics), siguiendo lo que Cilleruelo y Zubiaga exponen como la “tendencia a la integración de las artes en el marco de las disciplinas científicas” (2014); pensar en dicha articulación desde la primera infancia es un reto interesante en verdad, aún más cuando se encuentra que intelectuales del calibre de Francesco Tonucci definen como investigadores a los niños y niñas, y que Carrubba, Cecchini, De Peppo, Giorgi, Messerini, Papini y Tonucci trabajan conceptos como el de la “escuela de la investigación” (2006), un lugar donde en la interacción permanente adulto-niño se agencia el conocimiento a través de diversos lenguajes.

Desde esta perspectiva, las *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (2017) se fundan en un currículo que parte de la experiencia, en tanto que: “forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio-cultural y natural”. De allí la importancia de que la sensibilidad docente se una profundamente al actuar del niño y la niña en sus diferentes dimensiones. Aguda sensibilidad que permitirá conectarse con sus afectos, miedos, necesidades, deseos e inquietudes.

Este es mi presente, estoy convencida del inmenso potencial y capacidades de los niños y niñas; trabajo para estar a su altura, comprendiendo los avatares de sus vidas, admirando su sabiduría y la preciosa ingenuidad e inocencia con la que me acarician cada día. Para finalizar esta historia de mi vida, solo quiero hacer una humilde recomendación: alguna vez conquistaron nuestra tierra, nuestro lenguaje, nuestra cultura. No podemos hoy mantenernos como espectadores frente a la pérdida de nuestra identidad, de nuestras formas de ser, pensar, hacer y habitar nuestros lugares. Mientras tengamos voz, podemos decir nuestra palabra. Gracias niños y niñas, sentiré este acto de emancipación a través de sus voces, de nuestras voces ¡Gracias Paulo Freire!, somos ¡Maestros y maestras con voz!



## Bibliografía

- Ávila, R. (2014). *La escuela: lugar de encuentro y encontrones*. Bogotá: Editorial Magisterio, p. 181.
- Briceño, B. (2016). Escolaridad Combinada, una nueva modalidad educativa para la comunidad inclusiva de hoy. *Magazín Aula Urbana*, No. 104, p. 21. Obtenido desde [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo\\_magazine/MagazinAulaUrbana\\_1042.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_magazine/MagazinAulaUrbana_1042.pdf)
- Carrubba, L., Cecchini, M., De Peppo, G., Giorgi, P., Messerini, A., Papini, M., y Tonucci, F. (2006). *A los tres años se investiga*. Madrid: Losada.
- Cilleruelo, L., Zubiaga, A. (2014). *Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología*. Obtenido desde <https://www.augustozubiaga.com/web/wp-content/uploads/2014/11/STEM-TO-STEAM.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1618 de Febrero 27*. Obtenido desde <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381590.html>
- Lozano, J., y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: Editorial La Muralla, p. 157.
- MEN. (2014). *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Obtenido desde [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion\\_inicial/2016/Cualificacion\\_TalentoHumano.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Cualificacion_TalentoHumano.pdf)
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: MEN, p.25
- Paluszny, M. (1987). *Autismo: guía práctica para padres y profesionales*. México: Trillas, p. 53.
- SED. (2016). Polifonías de la diversidad. Acciones inspiradoras par una educación inicial diferencial y dignificadora. *Documento base de orientaciones para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá*. Obtenido desde <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/7251/1/DOCUMENTO%20POLIFON%EF%BF%BDAS%20DE%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Obtenido desde [Noveduc.com](http://Noveduc.com)
- Tammet, D. (2006). *Nacido en un día azul. Un viaje por el interior de la mente y la vida de un genio autista*. Málaga: Editorial Sirio.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. New York: UNESCO. Obtenido desde [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)



# La oración de la maestra

¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la Tierra.

Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes.

Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto. Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba, la mezquina insinuación de protesta que sube de mí cuando me hieren. No me duela la incompreensión ni me entristezca el olvido de las que enseñé.

Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más.

Muéstrame posible tu Evangelio en mi tiempo, para que no renuncie a la batalla de cada día y de cada hora por él.

Pon en mi escuela democrática el resplandor que se cernía sobre tu corro de niños descalzos.

Hazme fuerte, aun en mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre; hazme despreciadora de todo poder que no sea puro, de toda presión que no sea la de tu voluntad ardiente sobre mi vida.

¡Amigo, acompáñame! ¡Sostenme! Muchas veces no tendré sino a Ti a mi lado. Cuando mi doctrina sea más casta y más quemante mi verdad, me quedaré sin los mundanos; pero Tú me oprimirás entonces contra tu corazón, el que supo harto de soledad y desamparo. Yo no buscaré sino en tu mirada la dulzura de las aprobaciones.

Dame sencillez y dame profundidad; líbrame de ser complicada o banal en mi lección cotidiana.

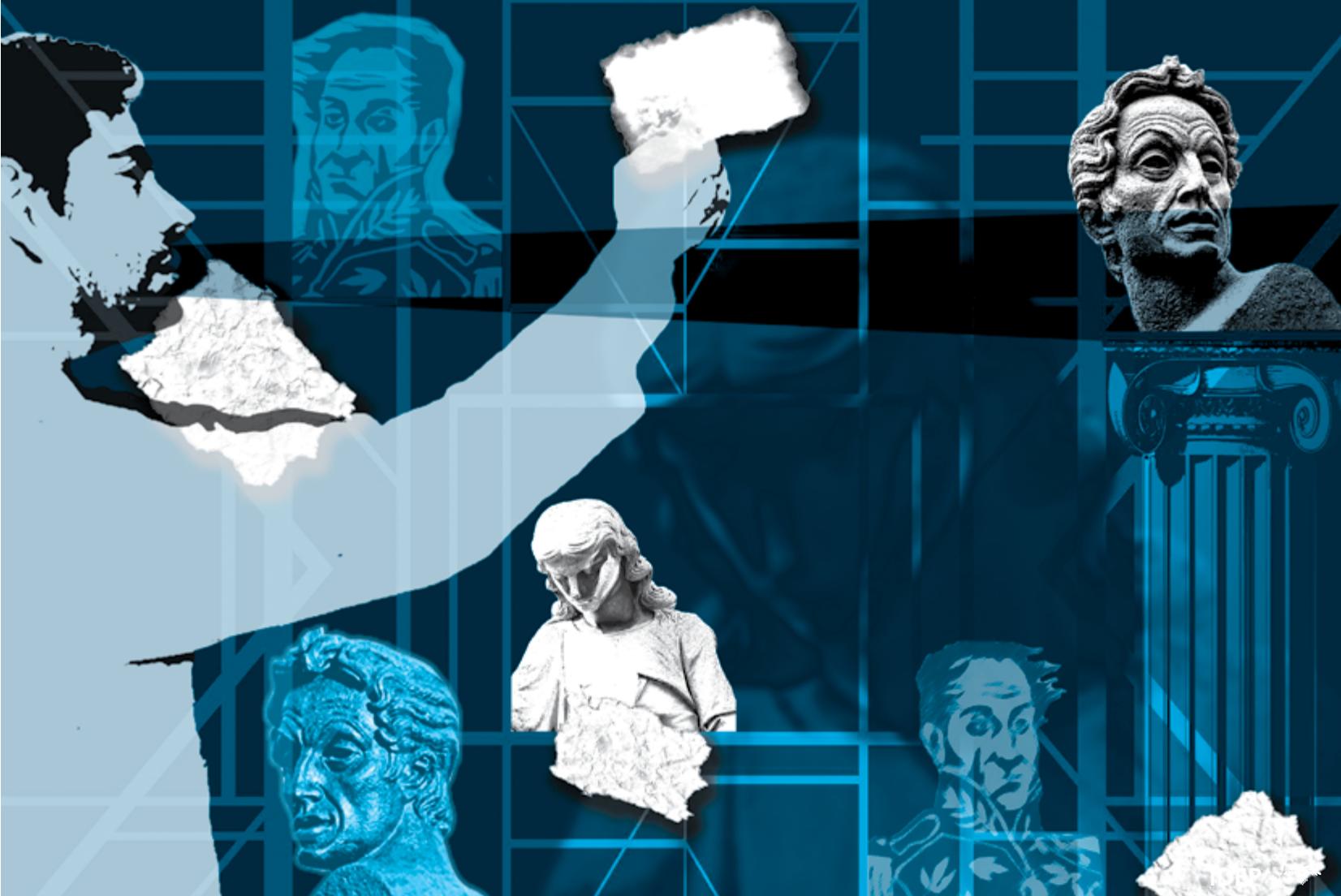
Dame el levantar los ojos de mi pecho con heridas, al entrar cada mañana a mi escuela. Que no lleve a mi mesa de trabajo mis pequeños afanes materiales, mis mezquinos dolores de cada hora.

Aligérame la mano en el castigo y suavízame más en la caricia. ¡Reprenda con dolor, para saber que he corregido amando!

Haz que haga de espíritu mi escuela de ladrillos. Le envuelva la llamarada de mi entusiasmo su atrio pobre, su sala desnuda. Mi corazón le sea más columna y mi buena voluntad más horas que las columnas y el oro de las escuelas ricas.

Y, por fin, recuérdame desde la palidez del lienzo de Velázquez, que enseñar y amar intensamente sobre la Tierra es llegar al último día con el lanzazo de Longinos en el costado ardiente de amor.

**Gabriela Mistral**



# El maestro de historia en el campo intelectual<sup>1</sup>

The history teacher in the intellectual field

O professor da história no campo intelectual

**Ferney Quintero Ramírez**

---

<sup>1</sup> El presente artículo reflexivo se inscribe en la línea temática sugerida: “¿Qué papel desempeñan hoy los maestros y maestras en los centros de investigación y cómo se relacionan con ellos?”.

Ferney Quintero Ramírez<sup>2</sup>

<sup>2</sup>. Docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: f.quintero.ramirez@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2123>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

El presente artículo indaga por las relaciones sociales que posibilitan la participación y el trabajo intelectual al maestro de historia en la disciplina histórica. El contexto en el que se ubica el análisis tiene una doble vía: la autonomía de la disciplina histórica como campo intelectual, y el seguimiento de las huellas dejadas por la disciplina histórica en la escuela bogotana. El maestro de historia aparece como una figura central en tanto establece una relación constitutiva con el saber histórico.

#### Palabras clave:

Maestro de historia, campo intelectual, disciplina histórica, enseñanza de la historia.

### Abstract

In the present article one inquires about the social relations that allow the history teacher to participate in the intellectual field of the historical discipline and to carry out an intellectual work. The context in which the analysis is located has a double way: the autonomy of the historical discipline as an intellectual field and the follow-up of the traces left by the historical discipline in the Bogota school. The history teacher appears as a central figure as it establishes a constitutive relationship with historical knowledge.

#### Keywords:

History teacher, intellectual field, historical discipline, teaching history.

### Resumo

No presente artigo, indaga-se sobre as relações sociais que permitem ao professor de história participar no campo intelectual da disciplina histórica e realizar um trabalho intelectual. O contexto em que se situa a análise tem um duplo caminho: a autonomia da disciplina histórica como campo intelectual e o acompanhamento dos traços deixados pela disciplina histórica na escola de Bogotá. O professor de história aparece como figura central ao estabelecer uma relação constitutiva com o conhecimento histórico.

#### Palavras-chave:

Professor de história, campo intelectual, disciplina histórica, história docente..



## Introducción

**R**ecorrer el trabajo de Bourdieu (2002), particularmente su ensayo “Campo intelectual y proyecto creador”, permite encontrar un aparataje conceptual que brinda la posibilidad de tomar un camino distinto al acostumbrado para explorar y comprender la relación del maestro con la disciplina histórica. Desde su perspectiva, es posible afirmar que el maestro realiza un trabajo intelectual y está sometido a un conjunto de relaciones sociales que lo posibilitan. Aunque, como en la relación entre Marx y Feuerbach, se tratara de un trabajo de “apropiación de pensamientos”:

[...] sería asimismo imprudente reducir la presencia de Feuerbach en los textos de Marx entre el 41 y el 44 a su sola mención explícita. Ya que numerosos pasajes reproducen o copian directamente los desarrollos feuerbachianos, sin que el nombre de Feuerbach sea citado en ellos... Pero ¿por qué Marx debía citar a Feuerbach cuando todos lo conocían y, sobre todo, cuando él se había *apropiado de su pensamiento* y pensaba en sus pensamientos como en los suyos propios? (Bourdieu, 2002, p. 45).

Se piensa en un maestro que “rumia” pensamientos de los historiadores como los suyos propios. Un esfuerzo intelectual que ya lo sitúa en una posición dentro del campo intelectual de la disciplina histórica. Si es un productor, como el ejemplo mismo de Darío Betancourt, Jaime Jaramillo o Germán Colmenares, tal posición permite descubrir diversas relaciones sociales y un mayor peso funcional en el campo. Después de todo, como plantea Plá (2012), la enseñanza de la historia es una de las salidas profesionales del historiador.

El asunto se presentó como un problema cuando ya llevaba más dos años de enseñanza de la historia en un colegio público (2014-2015) y uno en un colegio privado (2016) de Bogotá; entonces empecé a ver con asombro y preocupación la indiferencia, el desdén, con que algunos colegas manifestaban su valoración hacia el campo disciplinar de la historia. Ni se mostraban interesados en el desarrollo del campo, ni frecuentaban las lecturas de

obras históricas (Mora, 2015) ¿Por qué el maestro no lee a los historiadores?, fue la pregunta que comenzó a afanarme<sup>3</sup>.

Ese problema se me presentaba claro: maestros de historia que repetían datos, reproducían dogmas, volvían sobre las viejas valoraciones de los acontecimientos pero agrupados bajo el impulso y la autoridad de la disciplina histórica<sup>4</sup>. ¿Cómo podía alguien hablar en nombre de un saber si su relación era de extrañamiento con él? Así volví la mirada sobre el sociólogo francés que ilustró mi búsqueda.

No se trata de incurrir en un prejuicio sobre el maestro de historia. De hecho, las investigaciones que se concentran en su ejercicio en la escuela bogotana han dejado huellas. Desde 2004 se puede encontrar una línea de continuidad en la indagación y recopilación de las rutas pedagógicas que sigue el maestro de la capital en la enseñanza de la historia, así como sus apuestas, experiencias e innovaciones (Rodríguez, 2004; Cortés, 2011; González, 2011; Londoño, Aguirre y Sierra, 2015; Amaya, 2015).

Sin embargo, pensar al maestro de escuela como en quien realiza un trabajo intelectual enmarcado en un saber disciplinar es un campo inexplorado. El sentido común predominante repite que el saber disciplinar se produce en la universidad y en los centros de investigación, que al maestro de escuela le compete exclusivamente el subcampo de la recontextualización. Por ello, una orientación que deberían seguir las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en la ciudad es descubrir al maestro como productor de saber histórico (González, 2011).

Comprender la relación del maestro con la disciplina histórica es dirigir la mirada al sistema de relaciones sociales que afectan la producción y circulación del saber producido desde este campo. Ahora bien: ¿El maestro, confluyendo con los productores, despliega una fuerza, oponiéndose o sumándose a la fuerza de ellos? Valorar su pertenencia al campo en la posición de productor no es reducirlo a uno más de un conjunto de agentes yuxtapuestos, sino, mejor, concebirlo como una fuerza que emerge, se opone e integra con otras, contribuyendo a estructurar el campo en un período específico.

<sup>3</sup> Decía Nietzsche: “Si hay una ausencia de espíritu histórico es porque se piensa de una manera esencialmente ahistórica”. Es decir que mientras los conocimientos históricos se presentan en mayor cantidad y de manera repetitiva, casi que recitados de memoria (circunstancia palpable en la escuela bogotana), no se actúa de manera histórica sino que, paradójicamente, es un comportamiento ahistórico, ya que puede ser muy contrario (contraproducente) a lo que se vive en la propia época.

<sup>4</sup> Darío Betancourt nos presenta una conceptualización de la historia tradicional objeto de la enseñanza (1993).

Pertenecer esta área implica ser objeto de determinaciones como que: la posición en ella implica unas propiedades resultado de las condiciones históricas y sociales que estructuran el campo (autonomía, producción, instancias de consagración, instancias de difusión, etc.); acarrea una participación en el campo cultural (sentido público); y ocasiona una autoridad en el campo (un poder o un peso funcional).

### Legitimidad cultural del conocimiento histórico producido en el campo

Siguiendo a Bourdieu, es preciso sostener que la autoridad es un efecto de la legitimidad cultural del campo intelectual. Así, una definición plausible de legitimidad cultural es reconocer que:

[...] la historia de la vida intelectual, dominada por un tipo particular de legitimidad, se definió por oposición al poder económico, al poder político y al poder religioso, es decir, a todas las instancias que podían pretender legislar en materia de cultura en nombre del poder o de una autoridad que no fuera propiamente la intelectual (Bourdieu, 2002, p. 10).

En tal sentido, el campo de la disciplina histórica ya no está legitimado externamente por una autoridad económica, política o religiosa, sino que ha alcanzado una autoridad propia que legisla sobre el pasado (al interpretarlo) y, con ello, participa en la cultura. La legitimidad que reclaman para sí los agentes pertenecientes al campo es auténtica e incluso opuesta al poder económico o político. Hay una independencia en el derrotero epistémico del campo. Desde luego, para nuestro caso, hasta muy avanzada la República, el campo estuvo bajo la legitimidad externa de los partidos políticos, de la élite y de la iglesia, hasta que se liberó de dicha dependencia asentándose en las universidades y en nuevas instancias de consagración, allí se organizó como un campo intelectual, posibilitado para competir por la legitimidad cultural (Melo, 2000).

Considerando dicha perspectiva, es importante advertir la crítica que Ayala (2003) hace a aquellas investigaciones que estratégicamente intentan establecer el campo intelectual en Colombia. Para Ayala no ha habido muchos esfuerzos teóricos en este sentido, y los pocos planteados, en especial el trabajo de Urrego (2002), tienden a enfatizar en los intelectuales que incidieron en el poder antes que en quienes contribuyeron a la estructuración del campo; al tiempo, no se consideran los obstáculos históricamente constituidos en Colombia para la formación de un campo intelectual antes de la década de 1960, al margen de un campo intelectual oficial que existió desde muchas décadas atrás. Además, Ayala también

señala que lo acontecido en 1962 se debió a la emergencia de unos intelectuales que se preparaban para opinar sobre el problema más urgente en esa Colombia: el conflicto armado<sup>5</sup>.

Diversos autores, como Melo y Urrego<sup>6</sup>, han planteado que la autonomización del campo intelectual (incluida la disciplina histórica) en nuestro país se logra durante la década de los sesenta, cuando se da la separación entre los historiadores ceñidos al interés de los partidos (o de la unidad nacional) y los profesionales. La consagración en obras históricas de algunos intelectuales<sup>7</sup> es el punto de arranque y se extiende a centros de investigación<sup>8</sup>, revistas especializadas como *Studium* y *Anuario colombiano de la historia social y de la cultura*, y, más aún, a editoriales fundadas por los mismos intelectuales como Oveja Negra y La Carreta (Melo, 2000).

Entre más se multiplican las instancias de consagración intelectual de la disciplina histórica (programas, departamentos, congresos, asociación de historiadores, centros de investigación, etc.); así como las instancias de difusión (revistas especializadas, editoriales o manuales); mientras el público se extiende y se diversifica, el campo se configura como un sistema de mayor complejidad pero independiente, es decir, adquiere la autonomía relativa para constituir su propias apuestas epistémicas, lo que resulta insoslayable para estar legitimado en la sociedad.

Es también a partir de la autonomización del campo disciplinar de la historia que aparece un productor especializado, un intelectual autónomo preocupado solo por la cientificidad del saber histórico, sin prestar atención a alguna restricción impuesta externamente, implicado en las exigencias constitutivas de la disciplina (como la

<sup>5</sup> Comparto con Ayala la preocupación frente a la necesidad de realizar investigaciones monográficas más detalladas para hacer seguimiento a la historia del campo intelectual en Colombia.

<sup>6</sup> Melo plantea un orden cronológico paradigmático del campo disciplinar de la historia en el país, sin muchas diferencias entre los autores que plantean el tema. Se trata de predomios y no de etapas superadas: un primer período que antecedió a la profesionalización de la disciplina; la irrupción como un campo científico; la nueva historia y la prolijidad de los años ochenta; y, finalmente, la paradoja de una consolidación institucional en medio de una crisis de paradigmas (Melo, 2000); por su parte, Urrego (2002) presenta tres períodos: De la subordinación a los partidos tradicionales; de ruptura y creación de un campo cultural (1961-1982); y de reintegración al Estado a partir de los años ochenta.

<sup>7</sup> Como Juan Friede, con *El indio en lucha por la tierra (1944)* y *Los Chibchas bajo la dominación española (1974)*; Luis Ospina Vásquez con *Industria y protección en Colombia 1810-1930 (1955)*; Orlando Fals Borda, con *El hombre y la historia en Boyacá (1957)*; Jaime Jaramillo y *El pensamiento colombiano en el siglo XIX (1964)*; Álvaro Tirado, con su *Introducción a la historia económica de Colombia (1971)*; y Germán Colmenares con *Historia económica y social de Colombia, 1537-1719 (1973)*.

<sup>8</sup> Juan Friede, por ejemplo, publica por primera vez su producción en el Instituto Nacional Indigenista de Colombia.

objetividad), sometido a un conjunto de reglas metodológicas y participando de las instancias de consagración y difusión creadas: ¿O acaso los resultados de una investigación histórica tienen que ser modificados para satisfacer las demandas de una legitimidad externa?

Al contrario, en la medida en que el campo gana autonomía, el productor de conocimiento histórico muestra indiferencia por la recepción de sus hallazgos. Confía en su esfuerzo científico, su trabajo es lo suficientemente válido para reclamar legitimidad cultural. El saber que en él se halla expuesto es cobijado por la fortuna de pertenecer al campo. En ese sentido, el campo disciplinar de la historia determina al productor.

Las circunstancias históricas que posibilitaron un productor del saber histórico implicaron, simultáneamente, un cambio en la relación con los receptores. Al convertirse en producción especializada quedó sometida a las mismas circunstancias de la producción general en una sociedad industrial; la disciplina histórica adquirió, además, las características de una “ciencia” y la formación de historiador obtuvo protagonismo, convirtiéndose en una regla para ser productor de saber histórico<sup>9</sup>.

No debe sorprender entonces que el conocimiento histórico se pueda comprar y vender como cualquier producto en el mercado. Aun cuando se afirme la “cientificidad” de éste y al historiador como “profesional”. Paradójicamente, el establecimiento de un público o de un mercado de compradores de conocimiento histórico es lo que posibilita la formación de un conjunto de profesionales intelectuales. Como dice Bourdieu (2002), las relaciones entre agentes de la “producción intelectual” también contribuyen a la estructuración del campo intelectual. En la sociedad industrial se masifica la producción, lo que lleva a pensar que quien accede al producto (al volverse historiador o consumidor de conocimiento histórico), o quien logra vender algo en el mercado (su investigación o un artículo), también lo vincula al campo.

Los agentes inmersos en una relación económica también son afectados por la mediación o la significación del conocimiento histórico. No es posible que su valor se reduzca a lo económico; la relación económica contribuye a la consagración del productor del campo disciplinar de la historia. Sostener lo contrario sería tanto como mantener que es un saber que no compite por la legitimidad cultural. La circulación del conocimiento histórico en el mercado nunca está desprovista de ella.

El conocimiento histórico está desarrollado hasta cierto límite, ampliarlo significaría responder a las exigencias de constitución que se establecen en el campo disciplinar. Cuando se afirma que el maestro

<sup>9</sup> La apertura de los programas de pregrado en las universidades colombianas arrancó a mediados de la década de los sesenta (Melo, 2000).

establece una relación con el campo, se hace referencia a él como productor que contribuye a la constitución del saber histórico (incluso científico). Ello también significa que si solo pertenece al mercado de los consumidores de conocimiento histórico, por mantenerse como agente del sistema de producción intelectual, contribuye a la legitimidad cultural del mismo, marcando como horizonte un trabajo de apropiación, en el sentido ilustrado anteriormente.

### El sentido público del conocimiento histórico

No se ha esclarecido plenamente lo que implica que el historiador dirija su producción a la escuela; depende, como otros intelectuales, de la representación social que se origina en la relación con sus lectores. En tal sentido, Bourdieu (2002) acuñó el concepto de representación social para referirse a que los intelectuales dependen de la imagen que los demás tienen de ellos, es decir, que la sociedad tiene de ellos, pues define cualidades y con base en ellas hace exigencias correspondientes (o coherentes), eso también establece el valor de sus obras y la validez de sus argumentos.

Así, aunque el intelectual no preste atención a esta definición social de él y de su obra, ella lo obliga a reformular su producción, pues “la sociedad interviene en ella rechazándola o aceptándola, visibilizándola o invisibilizándola” (Bourdieu, 2002, p. 18). Toma entonces relevancia pensar si el maestro lee las producciones de los historiadores. Los juicios que se hacen del historiador en esta época parecieran demostrar la ausencia de una demanda social del saber histórico<sup>10</sup>: ¿La representación que se hace el maestro del historiador desvalora o sobrevalora, niega o afirma, la validez de su trabajo investigativo? El historiador no puede aislarse de la sociedad, ella termina actuando en su trabajo, pues lo define socialmente. Aunque sea una representación social estereotipada y reductora<sup>11</sup> llega a implicarlo de tal manera que su capacidad productiva depende de la acogida social de su obra.

Es posible ejemplificar este postulado con la figura de Darío Betancourt, quien sigue gozando de una definición social como historiador crítico y comprometido, que coincide con una producción enmarcada en una tradición de historia social de la violencia de derecha en el país. Esa verdad social de su trabajo se erige como expresión “pre-reflexiva” de la obra (antes de su lectura).

<sup>10</sup> Ante la pregunta por un historiador o por una obra en específico, no es extraño encontrar en el ambiente escolar bogotano un total desconocimiento, una referencia a su irrelevancia para el trabajo que hay que desempeñar en la escuela o aludir a su carácter teórico como algo negativo para la misma. Véase la investigación de Londoño, Aguirre y Sierra (2015).

<sup>11</sup> “Academicista”, “muy avanzado”, “complejo”, “eurocéntrico”, “marxista”, “posmoderno”, “popular”, “subversivo”, “crítico”, “erudito”, etc. Apuntes personales.

Del mismo modo, el texto *Historia de Colombia grado noveno*, de Kalmanovitz y Duzán (1985), fue catalogado como “peligroso” y con sesgo ideológico por Germán Arciniegas, Presidente de la Academia Colombiana de Historia, y eso llevó a que se solicitara expresamente sacarle de circulación, incidiendo en su acogida social.

¿Cuál es la importancia de develar la relación entre un lector y una obra histórica para la escuela? Si partimos de que la interpretación del pasado o el saber histórico depositado en los libros no crea unos lectores moldeados por él, es decir, que no “crea un público”, se caería en el error de analizar y valorar internamente las obras de los historiadores, haciendo el análisis ficticio y errado (Mora, 2015); pero, si se parte de que las interpretaciones de nuestro pasado, retratadas en los libros de historia, actúan fuertemente sobre la sensibilidad o la razón de los lectores, se adjudicaría el derecho de analizarlos internamente (Bourdieu, 2002).

Por eso se plantea que un intelectual se consagra con una producción específica (Bourdieu, 2002). Además, eso le da cierta seguridad para restringir su producción a ese ámbito, confiando en que tendrá una valoración similar. Ahora bien, el historiador consciente de la exigencia en la constitución del conocimiento histórico no juega a satisfacer la representación que se tiene de su trabajo, pesa más la verdad objetiva que remite desde el campo disciplinar. Pero la verdad social, que no proviene del que la produce, sino de quienes reciben el conocimiento histórico, se expresa con una aceptación o un rechazo, un reconocimiento o desconocimiento, llevando a condicionar o transformar futuras producciones del intelectual, de suerte que:

La diferencia entre verdad social y verdad objetiva es que la primera proviene de la representación, mientras que la segunda tiene que ver con la significación contenida en la producción del intelectual con respecto a los desarrollos del campo intelectual, es decir, en cuanto a su desarrollo lógico, su potencial argumentativo provendría desde el mismo campo, por ejemplo, de otros productores (Bourdieu, 2002, p. 20).

Podría aventurar la hipótesis de que la verdad social que llega a los historiadores colombianos es la irrelevancia de su conocimiento para la escuela (para el maestro), obligándolos a abandonarla como un ámbito posible y refugiarse en la verdad objetiva del campo. Aunque es de suponer que no todos los productores de conocimiento histórico tienen una representación tan consciente de su trabajo (Bourdieu, 2002).

La objetivación crítica de la historia patria puede ayudar ilustrar también lo que sería una verdad objetiva (Bourdieu, 2003); no obstante, aunque haya una representación social, no podría haber

una objetivación crítica desde una relación de extrañamiento con el conocimiento histórico. Por el contrario, en una relación de “lectura crítica” u objetivación de las producciones de los historiadores, sí es posible contribuir a la definición y orientación del mismo.

Esto es lo que Bourdieu denomina el “sentido público” de una obra, con respecto al cual se establece una relación “constitutiva” entre el productor y otros agentes del campo (2002, p. 25). En efecto, pueden influir en su elaboración y no solo en la circulación; es tanto como decir quién valida o rechaza el conocimiento histórico: bien podría hacerlo un especialista o intelectual, tal vez audaz y con autoridad, para negar u otorgarle validez; o bien los investigadores en la universidad, vestidos por su autoridad (no necesariamente institucional), quienes descartan alguna contribución intelectual o, por el contrario, descubren la fuerza de nuevos razonamientos; o bien el maestro que desde su lugar social contribuye a universalizar esa interpretación del pasado, a rechazarla con argumentos, invisibilizarla o repudiarla.

Una cuestión interesante, abordada oportunamente en las investigaciones, gira alrededor de pensar el lugar de maestro de historia en tanto espacio estratégico de enunciación<sup>12</sup>; pero la perspectiva de Bourdieu (2002) abre la posibilidad de indagar por la procedencia de la autoridad que define el conocimiento histórico que ha de llegar a la escuela. Los manuales de historia de otras épocas eran resultado de una selección del historiador, orientada por la verdad objetiva procedente del campo, es decir, por su autoridad<sup>13</sup>: ¿El maestro de historia encarna esta autoridad al realizar un trabajo intelectual a partir del conocimiento histórico<sup>14</sup>?

La tesis de este artículo es que el ejercicio de mediación o traducción del conocimiento histórico a la escuela, llevado a cabo por el maestro, pierde sentido al abandonar la relación constitutiva con él. Por alguna razón aparecieron unos agentes mediadores que no pasan desapercibidos: los editores de manuales de ciencias sociales (inclúyanse otros agentes que intervienen en la producción y circulación del conocimiento histórico), quienes confían en su

<sup>12</sup> Las investigaciones de Mireya González sobre la enseñanza de la historia en Bogotá (2011) comparten esta preocupación, al plantear al maestro como encarnación de un saber pedagógico; y los trabajos desarrollados en España por Raimundo Cuesta también plantean a un maestro detentador de un saber y un poder.

<sup>13</sup> Ejemplo de ello fue el trabajo realizado por Jaime Jaramillo Uribe en *el Manual de historia de Colombia* (1978), luego reeditado en la *Nueva Historia de Colombia*, Vol. 1 (1989) por Álvaro Tirado Mejía. También lo acontecido con Kalmanovitz y Dusán (1985, 2010).

<sup>14</sup> El maestro también como agente del campo intelectual de la educación. Es decir, en él se reúnen condiciones para participar en el campo disciplinar de la historia y en el campo intelectual de la educación; por tanto, sus conceptualizaciones también implican la pedagogía.

olfato para conocer el mercado, pues comprenden que “el maestro no busca el saber histórico sino la solución a un problema operativo en la escuela” (Mora, 2015, p. 45); y los diseñadores y reguladores de la política educativa, que están decididamente dirigidos a una integración curricular en ciencias sociales.

Si algunos intelectuales son contratados por el MEN para construir los estándares y las competencias básicas, es porque se reconoce implícitamente que representan una autoridad en este campo, pero el productor de conocimiento histórico que se reduce a atender los criterios del MEN permite que la legitimidad sea externa al campo (por eso es posible explicar el oxímoron de “un horizonte epistemológico definido por la política educativa para las ciencias sociales”<sup>15</sup>).

En consecuencia, el MEN encarna una autoridad respecto al conocimiento histórico que debe circular en la escuela, e instaura mecanismos de control para la circulación de este saber científico mediante la evaluación (Rodríguez, 2010), y nuevos mecanismos como los “derechos básicos de aprendizaje” (control de los padres hacia la escuela y el maestro).

El sentido público de las obras históricas es una objetivación progresiva. Con ello se ha de entender que, desde su aparición, un saber histórico expuesto en una obra está sometido al movimiento de las objetivaciones que, por su crítica o apreciación, se van encadenando en las relaciones sociales. En consecuencia, con su formación en la universidad, se transfiere al maestro de historia un sentido público del conocimiento histórico por medio de las valoraciones que, desde su origen, se hacen de obras específicas.

Allí, en la universidad, se asume que, como decía Bernardo Tovar a sus alumnos “a partir de los setenta inicia una historia colonial basada en nuevas fuentes y abarcadora de nuevos temas” (Cortés, 2011); lo cual ya extiende una marca sobre las obras posteriores a esa fecha. A ello se pueden agregar -por citar un ejemplo más concreto- nuevas marcas provenientes de obras que, por ejemplo, se refieren a los comuneros como “revuelta anticolonial”, como una “revolución social” o como “movimiento pre-independentista”; objetivaciones que también llegan a manuales de ciencias sociales y al currículo escolar<sup>16</sup>.

La cuestión también debe girar sobre la representación que el maestro se hace de sí mismo con respecto al conocimiento histórico: ¿Se siente propietario de este saber?; ¿asume una relación tensional con él?; ¿se siente ajeno a él?; ¿lo considera innecesario?;

<sup>15</sup> Se ha planteado que la no definición de un horizonte epistemológico para el área de ciencias sociales es una falencia de la ley 115 de 1994.

<sup>16</sup> En algunos planes de estudio “Los comuneros” son presentados como parte del periodo independentista, en otros como pertenecientes a una historia más colonial.

¿se siente incapaz de tratarlo? Como la docente que confesaba su preocupación por conmemorar la independencia y no saber cuál era el tratamiento correcto del tópico (mientras para los historiadores es un problema teórico), resignándose a tomar la vieja versión del Veinte de Julio: “La historia del florero”<sup>17</sup>.

En este caso, la representación de la maestra es una no implicación en la constitución de ese saber; es ajeno a ella. ¿Cuál es la causa que le lleva representarse así? Usa como referencia representaciones del maestro con las cuales no tiene que implicarse en la relación con el conocimiento histórico para enseñarlo, por paradójico, este lugar es una identidad social en la actualidad: se puede operar en el aula sin conocimiento histórico.

El sentido público del saber histórico de ningún modo se puede definir como individual, es principalmente colectivo porque, en el proceso de hacer público este saber, intervienen diversos agentes que con sus relaciones sociales van integrando las representaciones sociales sobre él y sobre su productor; además, también integran la representación que los agentes hacen de sí mismos con respecto al saber (por ejemplo, la de desconocimiento o la de lector), atribuyéndose cierta posición y adquiriendo una función en el campo intelectual (extrañamiento u objetivación crítica).

En conclusión, el trato con el conocimiento histórico está mediado por la relación con el sentido público de la obra histórica. La apreciación más singular y más personal que alguien pueda hacer de este conocimiento necesariamente está referida a una valoración que se fue integrando progresivamente, nadie parte de cero para valorar el saber histórico producido, se relaciona con obras históricas ya apreciadas; la última valoración es una conjunción de juicios posibles que sobre ella se podrían hacer<sup>18</sup> (Bourdieu, 2002), por ello la interacción se da en un nivel complejo de actos intelectuales como, por ejemplo, entre el maestro-productor y el maestro-lector.

## Peso funcional del maestro de historia en el campo intelectual de la disciplina histórica

Como afirmara Bourdieu, la estructura dinámica del funcionamiento del campo intelectual se debe a la interacción entre dos instancias: los agentes aislados (como el productor, el lector, el maestro, el estudiante); y los sistemas de agentes (como la escuela, la universidad, la asociación de historiadores o los congresos de historia). Estas partes, que también serían constitutivas del campo, están relacionadas entre sí; su funcionamiento es consecuencia de su interdependencia, pero se diferencian porque unas tienen más peso funcional que otras (más fuerza, más poder), por tanto, contribuyen de manera desigual a estructurar el campo.

La función y el carácter de cada parte, aislados o sistemas, dan posición en la estructura, su autoridad oscila y se reconoce en la interacción, ejerciéndola sobre los receptores del saber histórico; sin embargo, ambas colaboran o confluyen en la competencia por la consagración o la legitimidad intelectual del campo (Bourdieu, 2002, p. 34). De tal forma, se acepta que un productor de saber histórico tiene más fuerza que un lector, así como un maestro de historia, dentro del campo, tiene más fuerza que un estudiante.

No obstante, confluyen como “una pluralidad de agentes” en la imposición de una norma cultural; a través de las producciones o las reglas para producir el saber histórico, dicha norma es determinada también por unas condiciones políticas y económicas. Para ilustrarlo debemos comprender: ¿Por qué está presente el saber histórico en un ritual como la izada de bandera?; ¿por qué se justifica como legítima la historia patria, comprometiendo en ello la posición del maestro en el campo?; ¿acaso el maestro no tiene la fuerza para tensionar ese saber histórico?

Si el maestro es marginal en el campo, esa marca la lleva indispensablemente su relación con el conocimiento histórico. Ante la insinuación de un colega, refiriéndose al decaimiento demográfico en la Colonia, la docente mencionada afirmó: “No tiene alguna importancia la cantidad de aborígenes arrasados por el colonizador español, el hecho fue que los arrasaron [...] además resulta complejo para los niños, es mejor hacer una semblanza de Jiménez de Quesada”. Con su comentario la maestra traiciona la verdad objetiva del campo disciplinar, centrada en buscar las causas, la exactitud de ese decaimiento, y denota un trato desprolijo con esa verdad, un abandono del conocimiento, pero sirviéndose de un sentido público de la historia colonial.

Los distintos registros por los que se expresa el saber histórico (libros, televisión, cine, revistas, redes sociales, etc.), están jerarquizados en niveles determinados por la legitimidad cultural,

<sup>17</sup> Por solicitud de la docente de sociales, durante nuestro trato personal, se reserva su identidad, pero es posible anotar que fue postulada cinco veces al Premio Compartir al Maestro.

<sup>18</sup> Por tal motivo, se explica la posibilidad de plantear la historia patria como una memoria oficial (Rodríguez, 2010). Hay una conjunción de la valoración hecha de la historia patria con el desarrollo teórico de la memoria.

máxime si “todo individuo, lo quiera o no, lo admita o no, es y se sabe colocado en el campo de aplicación de un sistema de reglas que permiten calificar y jerarquizar su comportamiento bajo la relación de la cultura” (Bourdieu, 2002, p. 34).

Al situarse fuera de la cultura “legítima” (por ejemplo, el espectador de una telenovela como *La Pola*<sup>19</sup> o *Los Tres Caínes*<sup>20</sup>), no tiene mayor obligación que la de un consumidor; puede juzgar libremente sin esforzarse en cambiar de posición. Pero dentro de la cultura “consagrada” tiene que estar sujeto a las normas objetivas y a una disposición científica. De hecho, un medio de expresión tan poderoso como la televisión, en relación con un medio tradicional como la obra histórica, y en muchos casos adoptando su tono y sus recursos, se ve obligado a contactar a un intelectual, reconoce implícitamente la autoridad que detenta la legitimidad cultural del historiador o del maestro.

## A modo de conclusión

La posición que el maestro ocupa en el campo disciplinar de la historia se puede determinar en la relación de participación con las obras históricas. Todo esfuerzo intelectual implica, como condición, dirigir la actividad hacia un legado de generaciones pasadas que ha sido recreado, reinterpretado y transformado por los contemporáneos. Se puede sostener con tal herencia una relación que oscila entre la gravedad y la levedad, entre el esfuerzo y la mediocridad; sin embargo, estamos condicionados a dirigirnos a esas regiones del campo cultural, nadie se salva de usar referentes<sup>21</sup>. Ceñirse a ciertos pensamientos, prácticas, formas de hablar, selección de citas y conceptos adquiridos, o encapricharse con metáforas, es un efecto de la vinculación con el campo.

No se pueden omitir las relaciones sociales instauradas desde el momento que emergió un campo intelectual en el país dotado de una autonomía relativa frente a lo político, lo económico y lo religioso: ahí es preciso ubicar la relación del maestro con el conocimiento histórico. De ella, se infiere que la posición del maestro frente a la cultura no solo se reduce a una transmisión (pues esta función también la realizan los productores), ni a una competencia por la manipulación de los bienes de la cultura, sino que también involucra la complementariedad.



<sup>19</sup> Telenovela producida por RCN que recrea de una manera romántica y exaltada la vida de Policarpa Salavarrieta, “heroína” de la independencia.

<sup>20</sup> Telenovela producida por RCN que recrea la vida de los hermanos Castaño, fundadores del paramilitarismo en el Nordeste y el Urabá Antioqueño.

<sup>21</sup> En el interesante ensayo de Hannah Arendt *La tradición y la época moderna*, propone ubicarse en la posición de sujetos tensionados entre la tradición y la modernidad, perspectiva interesante para pensar al maestro.

## Referencias

- Amaya, B. (2015). *Estrategias para la enseñanza de la historia de Bogotá: narrando una experiencia pedagógica*. Trabajo presentado en el Seminario sobre enseñanza de la historia, Bogotá, SED.
- Ayala, C. (2003). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 30, pp. 385-388.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (2002). Campo intelectual y proyecto creador. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor, pp. 9-50.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Alianza.
- Cortés, H. (2011). *Los comuneros: ¿Una revuelta anti-colonial?* Tesis no publicada. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. (2011). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar en construcción. *Memoria del III Congreso de investigación y pedagogía*. Tunja: UPTC.
- Kalmanovitz, S., y Duzán, S. (1985). *Historia de Colombia, grado noveno*. Bogotá: El Cid.
- Leal, G. (2000). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo, pp. 153-177.
- Londoño, R., Aguirre, M., y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar*. Bogotá: SED.
- Melo, J. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En Leal, F., y Rey, G. (Eds.), *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia* (pp. 153-178). Bogotá: Tercer Mundo.
- Mojica, J. C., y Silva, O. (2000). La enseñanza de la historia en Colombia. *La enseñanza de la historia para la integración y la cultura de paz*. Bogotá: CAB, pp. 83-161.
- Mora, P. (2015). *La lectura de obras históricas en maestros de colegios públicos y privados de Bogotá, 2010-2015*. Tesis no publicada. Bogotá: Universidad Distrital.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, No. 84, pp. 159-184, <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i84.1172>
- Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el centenario de la independencia: el compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios*, No. 32, pp. 23- 42, <https://doi.org/10.17227/01234870.32folios23.41>
- Urrego, M. (2002). *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la guerra de los mil días a la constitución de 1991*. Bogotá: Siglo XXI editores, <https://doi.org/10.4000/books.sdh.262>
- Uribe, J. (1978). *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Colcultura.



IDEP - 

# Ser maestra, un proceso en constante construcción

Be a teacher, a process in constant construction

Ser um professor, um processo em construção constante

Gloria Elena Herrera Casilimas

Gloria Elena Herrera Casilimas<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesora de Pedagogía, Escuela Normal Superior de Copacabana, Antioquia; Doctora en Educación, Universidad de Antioquia; correo electrónico: casilimas79@hotmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2124>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

El presente artículo acude a la narrativa para exponer las complejas relaciones que rodean la configuración del ser docente desde las experiencias vividas, en las cuales el maestro, el contexto socio-cultural, los saberes, el ambiente institucional y los sujetos estudiantes constituyen líneas que se cruzan, se tejen y se redefinen. En este proceso, la formación que el maestro ha recibido es resignificada y reconfigurada, en un proceso continuo de reelaboración y problematización.

#### Palabras clave:

Ser maestra, experiencias vividas, contexto socio-cultural, saberes, ambiente institucional.

### Abstract

The present article uses the narrative to show the complex relationships that shape the teaching subject based on their lived experiences, in which the teacher, the socio-cultural context, the knowledge, the institutional environment and the learners constitute lines that overlap, weave and redefine themselves. In this process the training that the teacher has received is redefined and reset in a continual reprocessing and problematizing process.

#### Keywords:

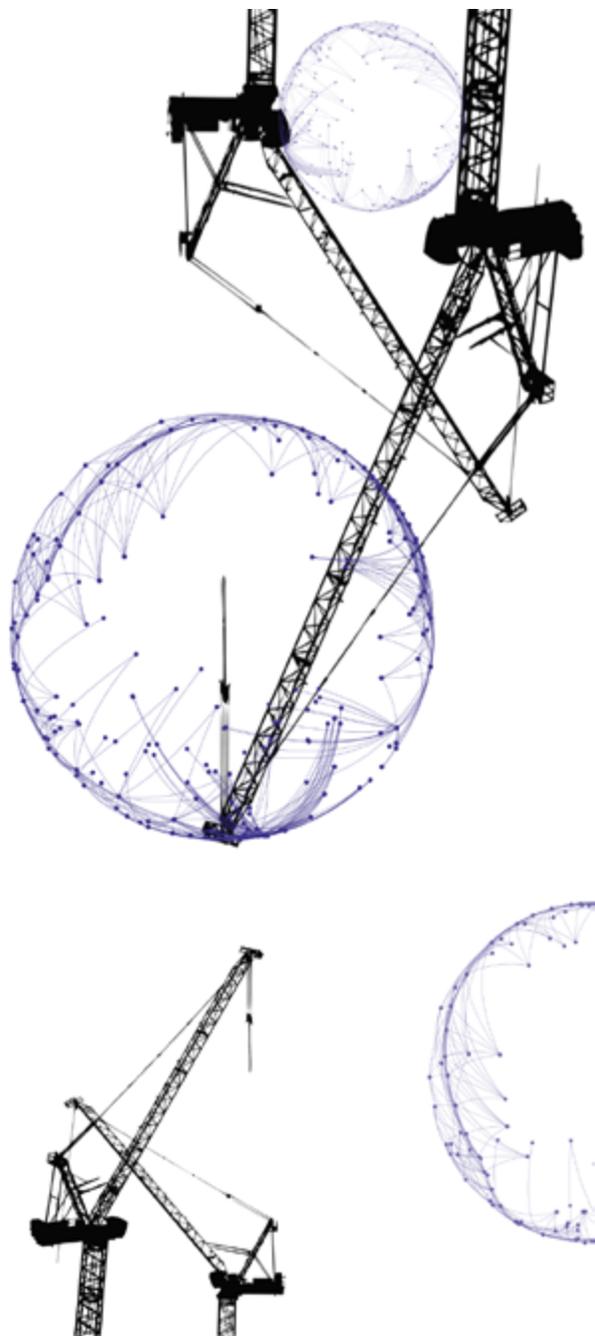
Be a teacher, lived experiences, socio-cultural context, knowledge, institutional environment.

### Resumo

O presente artigo vai à narrativa para mostrar as complexas relações que envolvem a configuração do ser docente a partir das experiências vividas, nas quais o professor, o contexto sociocultural, o saber, o ambiente institucional e os sujeitos alunos constituem linhas que se cruzam, tecem entre elas e se redefinem. Nesse processo, a formação que o professor tem recebido é resignificada e reconfigurada num processo contínuo de reelaboração e problematização..

#### Palavras-chave:

Ser um professor, experiências vividas, contexto sociocultural, conhecimento, ambiente institucional.



## A mis maestros

### Introducción

Pensar hoy en qué significa ser maestra en nuestro país es una pregunta necesaria para quienes nos desempeñamos en contextos de formación de maestros. Veo en mi historia personal que juegan muchas variantes en la configuración de lo que somos como profesionales de la enseñanza; el contexto social y cultural son muy importantes, y en ellos el ambiente institucional.

Los espacios donde laboramos tienen diferentes exigencias para cada quien, e influye de manera particular lo que somos como personas en lo que logramos ser, pero también lo que cada contexto aporta desde sus particularidades, sus exigencias, sus retos. Por eso creo que ser maestra es un sendero de muchas variantes, un verbo continuo, se va siendo, y una categoría de aspecto imperfecto, es decir, no se concluye, siempre se está en movimiento, en posibilidad de ser. Durante mi historia profesional puedo decir que cada uno de los espacios en que me he desempeñado como maestra ha aportado de manera importante a lo que soy, pero me centraré en el inicio de mi vida docente, aquella etapa que me brindó las bases para la constitución de mi identidad como maestra.

### Iniciando un camino

Mi primera experiencia comenzó a los quince días de haber recibido el título como maestra, egresada de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Se desarrolló en un internado indígena en el Caquetá, tierra de la cultura Koreguaje, denominada Mama “*Bwe Reojaché*” (Casa grande y bonita). Recuerdo el día en que descargué en la orilla izquierda del Río Ortegua, mis maletas no eran muchas, dos maletas pequeñas en las que llevaba muy poca ropa y una caja llena de libros.

Aquella caja en el Caquetá era lo más preciado, como la llave maestra que me permitiría solucionar todos los interrogantes y todas las dudas. Cargaba los libros sobre lingüística textual, las teorías del enfoque semántico comunicativo de la enseñanza de la lengua, los textos de etnografía, antropología y trabajo de campo, los talleres sobre el análisis de lenguas de tradición oral que habíamos estudiado durante más de dos años con el profesor Dupont.

Partíamos de una actitud de “héroes” que llegaban a salvar a otros. ¿Salvarlos de qué?, ¿de la aculturación, del arrasamiento de su cultura y de su lengua? Hoy pienso que nadie salva a nadie y que el mundo indígena está lleno de complejidades, sometido a encrucijadas muy duras. También llevaba en esa caja todos los documentos y talleres elaborados durante un año en el seminario sobre la enseñanza del español con Marina Parra; otro elemento, mi tesoro preciado, fue la tesis de grado que había elaborado sobre la enseñanza del español a hablantes koreguajes, un manual acompañado de seis casetes grabados con ejercicios de pronunciación; el cual, para mi sorpresa, recibió calificación meritoria en la universidad.

Estando ya en el Caquetá recibí además la notificación de que la universidad había concedido a mi tesis el premio como mejor trabajo de grado estudiantil para la relación cultura-universidad. Lo más simpático de todo es que pese a los dos años que gasté haciéndolo, y a estos dos premios, no creo que haya servido de nada a la educación koreguaje, creo que fue un esfuerzo inútil. Lo utilicé en los tres años que debí trabajar la enseñanza del español como segunda lengua con el grupito de niños de cuarto y quinto de primaria, tal vez la experiencia más linda en mi haber.

Llegué a la orilla del río más o menos a las dos de la tarde, era jueves y casi se me va la semana en Florencia haciendo los tales exámenes médicos que exigen para posesionarse. A las seis de la mañana viajé rumbo a San Antonio de Jetucha, puerto en el cual debí esperar a ver qué canoa salía hacia abajo; me embarqué en una que iba hasta Solano, un poco más abajo de Tres Esquinas, donde funcionaba una base militar. Era un 17 de abril.

Al desembarcar empecé a caminar tratando de avanzar con las dos maletas. Luego de un rato encontré un grupo de jóvenes en pantaloneta que me preguntaron si era la nueva profesora. Cuando lo confirmé unos tomaron mis maletas y otro se echó la caja al hombro para irse adelante; pese al calor caminaron ágilmente por toda la orilla hasta llegar a un inmenso puente de madera bien cortada e inmunizada; yo iba después. Ya en la edificación, descargaron las cosas y se devolvieron.

La hermana Laurita, Alcira López, salió a recibirme y me presentó a los profesores en el comedor: “Esta es la nueva profesora que estábamos esperando”. Todos me miraban, algunos creo que con cara de sorpresa, pues no veían en mí la angustia de cuantos maestros llegaban allí; otros con pesar, pensando tal vez: “Otra para esta triste vida”, “otro animal pa’l matadero”.

Después, pero muy pronto, me pude dar cuenta de que, a excepción de las religiosas y los dos maestros indígenas, para el resto de docentes la estadía en aquel lugar era residir en el purgatorio; solo la forma más fácil de obtener un nombramiento, pero no había

pasado un mes cuando ya estaban llenando la solicitud de traslado. Muchos buscaban con desespero una permuta; especialmente las mujeres lloraban noche y día por estar allí. Había tres profesores del Caquetá (el de matemáticas, de sociales y la profesora de español), un profesor del Quindío y una de Antioquia que hacía doce años estaba allá y se había casado con un indígena. Me parecía muy valioso que el colegio contara con dos profesores koreguajes, de un buen nivel de liderazgo y presencia académica.

Yo, en cambio, estaba llena de expectativas, era un mundo múltiple el que se abría a mis ojos y deseaba verlo hasta donde fuese posible. Estaba allí por decisión, perseguía un sueño, un anhelo, y no dejaba de sentirme privilegiada de poder mirar la espesura de la selva desde el suelo, donde la mayoría de veces resulta imposible divisar el cielo. Los árboles, inmensos y orgullosos, se extienden y parecen alcanzar el infinito; los miles de sonidos, de hojas, de colores; esos caminitos estrechos y frescos en medio de la espesura, que solamente conducen a lugares donde, por un momento, el hombre ha podido robar algún espacio a la verdura y enraizar casitas de hambre a punta zinc y aluminio, odiosos e inclementes materiales que en nada ofrecen abrigo en los días calurosos de las tardes amazónicas.

Me maravillaba el río. Ancho, sereno, majestuoso, parecía conocer todo su significado para la vida de sus habitantes, vida material, porque es la autopista blanda por donde se transporta toda la vida de la zona hacia el sur y afuera: Florencia, Bogotá, Neiva; también porque el pescado es la base alimentaria principal de las comunidades indias; y espiritual, porque todo su mundo simbólico está unido a los movimientos de un río al que conocen como cada rincón de su casa. Sí, me sentía privilegiada, sentía que son muy pocas las personas que pueden darse el lujo de pasear sus ojos por aquellos parajes y, más aún, de disfrutarlos.

Cuando llegué creía que la universidad, mayormente en cursos extracurriculares, me había dado todo para emprender mi vida de ahí en adelante, para orientar procesos de aprendizaje, entender el mundo en el que iba a vivir y aportar. Sin embargo, pronto me di cuenta de que en realidad estaba allí para aprender, si

“ Ser maestra es un sendero de muchas variantes, un verbo continuo, se va siendo, y una categoría de aspecto imperfecto, es decir, no se concluye, siempre se está en movimiento, en posibilidad de ser ”

no, mi estancia no valía la pena; reconocí ese mundo que se me ofrecía lleno de contradicciones, inquietudes, absurdos, dudas y desconfianza, donde nada hay con absoluta certeza, y vi que nunca se me había mostrado en los clásicos de la etnografía o la antropología, ni en las muchas sesiones de seminarios con grandes maestros que habían llegado doctorados, trayendo las más recientes teorías etnolingüísticas de París; tampoco en Lavob, Malinosky, Sapir o Levi Strauss encontré respuesta a todas las preguntas que esa realidad me planteaba.

Sin embargo, aquel ambiente me cautivaba por su naturalidad, por su sencillez, por la sabiduría y sinceridad en los rostros de ancianos, mujeres y niños, que con sus gestos me ofrecían todo un mar de significados con solo una tajada de piña caquetteña, manjar de bienvenida, promesa de amistad. Pero en aquel espacio cautivador también podían suceder las cosas más escalofriantes, sin saber por qué, sin encontrar nunca el quién. Era el silencio, la mudez de la selva que se lleva todo y que al parecer puede olvidarlo todo.

Sabía que me llevarían a muchos espacios, que dormiría entre ellos como si fuera su sangre; me contarían muchas cosas de su pasado, sus secretos, pero para nada podría ser objeto de escritura, de investigación, etc. Y la realidad era esa, los investigadores les producían desconfianza, era un grupo cansado de ser mirado, juzgado, analizado, querían una amiga, no una investigadora. Mas veían que no tenía otro rostro, que no me movían otros apetitos que el deseo de estar ahí entre ellos, de sentirlos mis amigos, de sentarme junto al fogón a conversar, a tejer con las ancianas, a lavar y bañarme con las mujeres mientras charlábamos de cosas pasajeras.

Allí la enseñanza no se puede ver como una relación con personas, con individuos. Más que eso, el sello de lo colectivo, de lo cultural, está impreso en todo y si no lo entiendes así te das contra los muros. Cada niño era ante todo un koreguaje, un uitoto, un paez o un ingano; luego era, ahí sí, Julio el malicioso, el alegre, el brillante. Comprender lo cultural era básico para cualquier enseñanza, especialmente en lo que me tocaba: Enseñanza de la lengua castellana. Una labor dura, pero tenía a mi favor la sensibilidad que me entregó la universidad para valorarlos a ellos y a los retos. También contaba con una rectora hermosa, inteligente, sensible, valorativa, dialogante; ella introdujo un cambio en la manera de ver a las religiosas, después lamentaría la falta de esas cualidades y de su capacidad de entrega en los demás rectores, la mayoría laicos y hombres.

No podía enseñar allí el español como lo hacía un profesor en un colegio. Además, este era mi primer trabajo, total que no había adquirido una cultura o una forma de enseñar definida y no había recibido una formación contundente sobre enseñanza. Tengo la

percepción de que en la universidad no se hacía énfasis en una formación para enseñar, esto era visto como algo secundario. Se nos formaba en el saber, en la literatura, en la lingüística, etc., pero de pedagogía había muy pocas cátedras y no les dábamos mucha trascendencia; vivíamos con la idea de que para enseñar solo se necesitaba un profundo conocimiento del saber específico.

Pese a mi vacío respecto a lo pedagógico, partía de la etnografía, la etnoeducación, la sociolingüística y la lingüística textual, que habían plantado en mí una visión valorativa de las diferencias y de las culturas indígenas; era consciente de que como maestra de lengua castellana mi labor era fortalecer las habilidades comunicativas, y de que la metodología debía ser diferente en este contexto, muy diferente a un colegio o escuela del ambiente “blanco”. La elaboración de mi tesis, sobre enseñanza del español como segunda lengua, me dio otra mirada del asunto: pude acercarme a su lengua y cultura, conocer las diferencias estructurales, pero no se tenía nada, y creo que aún hoy no se tiene, sobre la estructura textual.

Organizar el material de lectura era lo más dispendioso. Trabajé en los grados más pequeños con textos narrativos míticos entre algunas culturas amazónicas, no habían sido contruidos con fines didácticos, sino por curiosidades etnográficas; sin embargo, aquel mundo era comprensible para ellos y me permitía detenerme en las dificultades con la lengua de una manera suave y agradable.

En un primer momento se sorprendieron de que supiera esas cosas que se consideraban solo “cosas de indios” y de relativo valor en el mundo escolar; también les sorprendió encontrar en otras culturas aspectos similares a los de sus relatos. Empezamos por ejercicios que les permitieran construir pequeños textos en español sobre su mundo y exponer oralmente, o como narración, alguna historia.

Uno de los trabajos más lindos fue la historia de la comunidad; en ella, los niños tenían que averiguar con los ancianos todo sobre los orígenes y características de su sociedad. En fin, lo que me importaba era que hablaran y escribieran sobre su realidad, mientras reconocían que el conocimiento no está en los libros “blancos”, sino en cada anciano, en el cacique, en cada mujer, y que la historia la hacemos todos en la medida en que reflexionamos sobre lo que nos pasa.

También me gustaba que conocieran cosas que no sabían sobre ellos mismos. En general, los koreguajes se caracterizan por ser tímidos, cosa que no es tan cierta después de entrar en confianza con ellos. Por ser muy monolingües, usualmente solo los maestros indígenas se desenvolvían, no sin dificultades, en español; y tenían en el colegio a los uitotos que, desde la cuna, y sin perder su lengua, son hablantes del español, con quienes históricamente han tenido cierta rivalidad y son considerados inteligentes y avisados.

“ Los niños indígenas, monolingües en su gran mayoría, tropiezan con diferencias culturales y lingüísticas implícitas en los objetos de enseñanza, en las concepciones y fundamentos de una educación exógena que se reviste de las formas didácticas más atrasadas por su exagerado verbalismo, mecanización y descontextualización ”

Así mismo, las otras etnias que asistían a la escuela eran bilingües de cuna, incluso algunas ya habían perdido o estaban en proceso de extinción de lengua materna, tal era el caso de los inganos o los kamtsà. Sin embargo, hablar español da estatus, competencia y posibilidades de salir con éxito de aquella dura batalla que puede ser la convivencia entre diferentes etnias y las relaciones en el aula.

En los grupos del bachillerato el comienzo fue bastante difícil; para empezar, se necesitaba cambiar esa visión subvalorativa de los koreguajes, un obstáculo muy grande en el aula, ya que ellos terminan aislándose, no hablando, y muchas veces creyendo la visión de los otros. Para la comunicación oral y escrita es necesario construir un espacio de respeto, de confianza; así cometa muchos errores, nadie se burla de la forma como un extranjero habla nuestro idioma, pero cuando los koreguajes, con su bajo volumen de voz, se atrevían a decir algo y cometían errores lógicos desde la diferencia estructural de las dos lenguas, por ejemplo: “la mapa”; o de correlación numérica: “la vacas pasó por allí”, etc., la burla, el griterío y la mofa no se hacían esperar; en todos los espacios salía el cuento y la risa.

Esta situación me ponía furiosa. Se trataba de una situación cultural general en la zona hacia el indígena, reproducida inconscientemente por la escuela, no solo de parte de los estudiantes. Me llenaban de impotencia los comentarios de los profesores, sus burlas y anécdotas, pero sentía que no podía cambiarlos con mis oposiciones y más bien evitaba estos espacios para no agrandar más los abismos y tensiones.

Mi metodología de trabajo también fue un obstáculo que debí sortear cuando comenzaba. No es posible desarrollar habilidades comunicativas y la capacidad de análisis por medio de una clase magistral o de dar definiciones y teorías. Por eso trabajaba mucho con talleres de escritura, de lectura o de análisis. Sin embargo, los estudiantes se sintieron desorientados con dicha metodología, no sabían qué copiar en el cuaderno y consideraban que anotar en él era fundamental para una clase.

No había en el cuaderno teorías para memorizar, definiciones para repetir; les incomodaban las correcciones en las libretas, creían que todo en ellas debía ser organizado, sin tachaduras o correcciones. Les explicaba que no era necesario arrancar hojas, que un cuaderno debe mostrar el proceso de aprendizaje, el paso del error a la corrección, que todo esto hacía parte de dicho proceso y que lo importante era ser consciente de ello. Al inicio les parecía extraña mi forma de enseñar, pero poco a poco se fueron adaptando a la singular metodología de la profe.

Frente a la dificultad con los textos y la falta de libros, fotocopias y demás implementos, trabajaba en una máquina de escribir con papel carbón y papel copia; escribía y escribía varias veces los textos para que pudiéramos trabajar comprensión lectora en equipos no muy numerosos. Respecto a las dificultades de pronunciación utilizaba la comparación con palabras de su lengua para mostrar cómo ese sonido (fonema) también existía en su lengua, de tal forma que les fuera más fácil acceder a su pronunciación. Lo difícil fue con los sonidos no presentes en el koreguaje, como las oclusivas sonoras b, d, g, pero la comparación con su lengua fue de mucha ayuda.

Les sorprendía ver que su lengua poseía toda una estructura organizada y tan susceptible de análisis como el español, que allí también había palabras para describir las cosas, los animales, los sentimientos o los sucesos: bonito, “*reojaimu*”; grande, “*rua*”; mucho, “*uha*”. En fin, lo poco que sabía de la lengua, y lo que iba aprendiendo, me sirvió de mucho a la hora de enseñar el español, no solo para orientar los procesos lingüísticos, sino para que los niños valoraran su lengua, ganarme su confianza y que no me vieran como una extraña. Todo fue muy importante para vencer las barreras a la hora de hablar una segunda lengua, más cuando sabemos que el otro (maestro blanco) comúnmente nos ha visto como torpes, como los incapaces.

Entre los puntos afortunados estuvo el hecho de encontrar en la biblioteca unos libros, que ya no se conocen en las librerías, de *español para la educación media*; fueron muy útiles en la selección de las lecturas, textos de gran profundidad, muy bien elegidos y con autores reconocidos en el campo del pensamiento, la literatura y las letras. Encontré escritos completos de José Martí, Julio

Cortázar, cuentistas rusos, latinoamericanos y ensayistas; en fin, un lujo de textos incluidos en esta serie que me facilitaron la vida pues, aunque no se trataba de los textos infantilizados de siempre, aportaban a la discusión y formaban en la cultura, la historia y el pensamiento. La colección solo llevaba el título de *Español para la educación media*, y sus autores son Lucía Tobón de Castro, Luis Flórez, Rafael Torres Quintero e Ignacio Chaves.

Los niños indígenas, monolingües en su gran mayoría, tropiezan con diferencias culturales y lingüísticas implícitas en los objetos de enseñanza, en las concepciones y fundamentos de una educación exógena que se reviste de las formas didácticas más atrasadas por su exagerado verbalismo, mecanización y descontextualización. En el contexto multicultural esta didáctica no solo imposibilita aprendizajes, sino que crea fobias, falsas concepciones, apatías, frustraciones y baja autoestima; mientras fortalece la discriminación y rompe las formas tradicionales de autoridad en esta cultura, pues crea falsos sabios, aquellos que logran pasar el bachillerato y, en muchas circunstancias, entran a reñir con las autoridades ancestrales.

Entre las encrucijadas de la educación indígena está el verticalismo cultural occidental que, apoyado en la “cientificidad”, ha creado en torno de sí el sentido de verdad. Es preocupante cómo esto incide cuando te quieren decir no, ahora te toca ver, pensar y nombrar el mundo, tu mundo, de otra forma, mientras te hablan de cosas que jamás has visto, una célula, Europa, una ecuación, fechas y datos que en tu mundo no tienen sentido, pero te dicen que ese es el conocimiento científico, la verdad incuestionable, y también indemostrable por quien la transmite, solo se repite; y todo lo demás es barbarie, atraso, prehistoria. En ello no estaba ni su mundo ni su historia, ni su conocimiento o necesidades, sueños y búsquedas, solo verbalismo, datos, repetición sin sentido: “memorice o, si no, usted es un bruto”.

Después, con los maestros indígenas pude ver la riqueza de conocimiento que estas culturas tienen frente a la naturaleza, la cantidad de hojas que son capaces de nombrar y diferenciar, cómo clasifican los seres del mundo y cómo, para ellos, los animales no están por debajo de la escala del hombre, sino que en ellos habitan sus ancestros, sus familiares, sus formas de identificación: Yo soy “chai” (Tigre), “Yo soy ardilla”, “Yo soy danta”.

El respeto hacia los animales como seres relacionados con mundos trascendentales, expresa las formas posibles de existencia de los sabios o médicos, quienes cumplen la labor de relacionar el pasado con el presente, lo visible y lo invisible, el aquí y el allá, que trae mensajes y bendiciones, pero también desgracias, etc. Ellos contaban que su pedagogía ancestral era aprender haciendo,

porque los ancianos o los adultos enseñan a los menores, no solo con el discurso, sino en las chagras, en el río, desde la maloca, etc., en la participación continua y la observación del comportamiento y hábitos adultos.

Por otra parte, un aspecto crítico de la experiencia fue la ausencia de construcción de equipo docente. Los profesores nos reuníamos para calificar disciplina y comportamiento, a evaluar el nivel de pérdida de cada materia al terminar el período. La hermana rectora, que siempre presidía estas reuniones, trataba de trascender aquellos tópicos para que hiciéramos análisis de las causas, los logros y los correctivos que implicaban para nuestra labor; lastimosamente casi siempre se caía en lo mismo: las dificultades del proceso solo se atribuían a la indisciplina, falta de interés o de responsabilidad.

Pocas veces se iba al fondo del problema: la desconexión entre lo que se enseñaba, o la forma como se enseñaba, y el mundo conceptual de aquella población. Pocos maestros se preguntaban por lo difícil de aprender una segunda lengua y comprenderla oralmente a la velocidad del habla normal, donde los sonidos se juntan, se contraen, donde existían variedades dialectales propias de la región de donde éramos oriundos.

Ello sin contar con los conceptos propios de las disciplinas, abstractos en su mayoría y lejanos del espacio cotidiano. Si a eso le sumamos una metodología básicamente verbalista, una concepción de aprendizaje transmisionista y una forma de evaluar como repetición mecánica, ahí se ven los frutos. Pero en general cuesta preguntarnos: ¿Qué pasa?, ¿en qué estoy fallando?, ¿qué necesitan para que haya comprensión, motivación y responsabilidad?

Pese a la buena voluntad e interés de la hermana y de los de etnoeducación por brindar una buena formación a los maestros, hoy pienso que en realidad faltó pedagogía, pues el cambio que se requería era uno que nos llevara a problematizar la enseñanza; había que desacomodar al maestro, quien se sentía protegido y seguro con su experiencia universitaria y jactanciosamente decía que: “Para qué se había quemado las pestañas estudiando una licenciatura, si otros creían que le iban a enseñar cómo enseñar”.

Esas son secuelas de una visión idealizada entregada a la idea de que el maestro debía saberlo todo, que la educación en las facultades forma de manera completa, haciéndonos sujetos invencibles a las dudas, a las preguntas, a las búsquedas: unos “sabiondos”. Hoy pienso que ser maestro es estar dispuesto a existir en continuo proceso de aprendizaje, que nuestro principal compromiso no es el conocimiento académico en sí mismo, sino apoyar el camino del otro, de los otros, los estudiantes, ellos son nuestro compromiso fundamental.

Pese a que contaba con el apoyo y la valoración hacia mi trabajo, las encrucijadas de la educación indígena me llevaron a vivir muchos momentos de inconformidad. En una ocasión fui citada por el coordinador koreguaje de educación, quien se mostró preocupado porque no enseñara tal como se hace en un colegio “blanco”, interrogándome por los motivos que llevaron a que los estudiantes tuvieran en sus cuadernos palabras y expresiones de la lengua materna.

Encontré otro problema cuando intenté hacer un club con los jóvenes koreguajes de sexto y séptimo para reforzar la parte comunicativa en español. La experiencia se cortó porque se consideró como acción discriminatoria, pues los koreguajes no tenían por qué trabajar en actividades diferentes a los demás. El tercer bloqueo sucedió cuando propuse a la maestra de una escuela cercana ir dos veces por semana a sus clases de español de primero a cuarto, para que entre las dos intensificáramos oralidad y escucha y se accediera más fácilmente a la escritura del castellano. La profe koreguaje se entusiasmó, escribimos la propuesta a las autoridades indígenas, pero la sorpresa fue que nos negaron la autorización. Más de una vez escuché a profesores indígenas decir que las propuestas de educación propia buscaban atrasar a los niños, que no fueran al mismo nivel de los “blancos”, quienes sí aprendían a leer y a escribir en español desde el primer año. En otros escenarios afirmaban lo contrario y así se pasaba el tiempo en medio de ambigüedades.

En 1993, la Universidad de la Amazonía inició el programa de Lingüística y Educación Indígena, licenciatura dirigida a los maestros indígenas koreguajes, a la que acudieron también maestros de otras etnias: uitotos, paeces, inganos y maestros y funcionarios mestizos vinculados al trabajo con indígenas. El profesor Carlos Dupont promovió y diseñó la licenciatura, promoviéndome a docente y Coordinadora del CREAD (Centro Regional de Educación a Distancia) del Orteguaza Medio, para asesorar y acompañar a los nueve maestros koreguaje que se matricularon en esta licenciatura.

Los nueve maestros configuraron la población étnica más numerosa y eran el centro del programa educativo. Con todos tenía una excelente relación de amistad y valoración, y el trabajo del CREAD tenía una importancia inmensa para el éxito académico de los estudiantes indígenas. En primer lugar porque, aunque empleaban de manera más o menos fluida el español, tenían grandes problemas para comprender y producir textos académicos; particularmente, estos maestros eran líderes en sus comunidades desde su función docente y poseían grandes cualidades humanas: cinco eran de la comunidad de Agua Negra, tres de San Luis y uno del Diamante,

aspecto bien importante porque los koreguajes funcionan necesariamente como colectivo. Cada ocho días acompañaba a un grupo, el grupo de Agua Negra estaba cerca al colegio donde trabajaba, y el de San Luis a una hora en canoa, bajando por el Río Orteguaza.

El trabajo con los dos equipos fue muy interesante, especialmente con el de San Luis, mientras que con Abrahán, Constantino y Pacífica fue distinto, necesitaba desplazarme y amanecer en la comunidad. Algunas veces, cuando teníamos mucho trabajo, nos reuníamos en la escuela durante la noche, con la potente lámpara de querosene de Abrahán; a la mañana siguiente volvíamos al trabajo. Algunas veces leíamos los textos de estudio y se los iba explicando, otras planeábamos o revisábamos los trabajos que debían presentar. Eran atentos, disciplinados e inteligentes; cada avance era una luz que recibían con alegría. Constantino poseía una gran facilidad para entender conceptos y su liderazgo era innegable, su esposa y hermano le valoraban y respetaban. Yo era una amiga más avanzada que acompañaba y orientaba el trabajo, no una profesora, ni había relaciones de autoridad.

Luego de volver del Caquetá supe con dolor y amargura que la muerte, la violencia y el desarraigo habían caído sobre estas comunidades, en especial sobre este grupo de maestros líderes que se formaban para dirigir con mayor pertinencia y autoridad sus procesos educativos y culturales. Constantino, Abrahán y Carlos fueron asesinados en muy poco tiempo. Pocos mestizos saben lo que significa para una comunidad como esta la pérdida de sus mejores líderes, es como si arrancaran los ojos para ver y las piernas para caminar.

Luego vendría la muerte de uno de los miembros del grupo de Agua Negra; un ser de mucha sensibilidad, joven, buen mozo, buen maestro, dulce y tierno, padre de cuatro o cinco hijos. Todas las muertes implican una fuerte pérdida para las comunidades porque se destruye su capacidad de liderazgo, porque eran maestros, un grupo avanzado de esta cultura; perdemos su sentido de pertenencia y amor hacia su grupo étnico, su interés por avanzar para colocar todo al servicio de la comunidad; nos privaron de su sencillez y capacidad de cariño y empuje. Más adelante morirían, también violentamente, Anatanael y Betsabeth, dos maestros uitotos que estudiaban la licenciatura, y Arquímedes, el empleado de asuntos indígenas que había sido admitido en el programa.

Al sexto año, después de que mi primera niña cumpliera un año de vida, acepté la propuesta de renunciar al trabajo en Mama Bwe e irme a trabajar a Florencia con la universidad como profesora de tiempo completo, pero pronto vi que el trabajo allí no me aportaba mayores atractivos: realizaba una labor muy de escritorio y me

sentí en una soledad infinita, pues no contaba con interlocutores para entablar diálogos frente al proyecto. En realidad no encontraba un fuerte compromiso de la universidad con el programa. Todo parecía limitarse a las tareas por cumplir antes de un encuentro, discusiones sobre la comida y el alojamiento, pero no hallé espacio para la reflexión, el análisis, el estudio, la investigación o la sistematización.

Cuando estaba en Mama Bwe los encuentros se realizaban preferiblemente allí, aspecto que facilitaba la dinámica. Durante mi estadía en Florencia los encuentros fueron en la ciudad y su desarrollo no era el mismo; en Mama Bwe eran más productivos, pues, al estar concentrados en un mismo lugar, todos los espacios eran formativos, desde las sesiones académicas hasta el almuerzo, el baño o los encuentros culturales cada noche. En Florencia no se daba esta integración, al terminar las sesiones académicas cada grupo tomaba la comida y se dispersaba en la ciudad. Lo peor era que el escenario se prestaba para el consumo de alcohol y eso causaba un gran daño en los hombres de aquella cultura.

Pese a las buenas intenciones, hoy pienso que aquel plan de estudio seguía la dinámica de creer que al maestro hay que prepararlo en los saberes específicos brindados por las ciencias, pensando que eso es suficiente para generar cambios en la enseñanza. Se daban teorías “blancas” elaboradas por “blancos” sobre el mundo indígena, pero en poco o nada dichas teorías se relacionaban con la realidad concreta del aula, de la enseñanza, de la dinámica de saberes entre dos culturas distintas, o de su función vistos desde la enseñanza; en nada problematizaban la realidad que los maestros encontraban en sus contextos. A esa licenciatura le faltaba pedagogía. Se pensaba que con las teorías etnológicas, investigativas o lingüísticas era suficiente, pero mientras estuve allí hubo una relación muy escasa con los procesos de enseñanza hechos por los estudiantes como maestros en sus comunidades, que debería haber sido el principal objeto de un programa de formación de maestros.

Para aquel diciembre estaba ya en el quinto mes de embarazo de mi segunda hija, lo que se convirtió en un obstáculo para que los administradores de la universidad vieran viable la reanudación de mi contrato. Se llegó a insinuar cínicamente que debía renunciar a la licencia de maternidad. Frente a mi desmotivación por permanecer allí, y la ceguera administrativa, empaqué mis cosas y, pese a los llamados de última hora, me embarqué en otra aventura laboral: Acepté un nombramiento como maestra en un municipio retirado y olvidado de Antioquia.

Este fue mi primer escenario de relación con la enseñanza, un nacimiento algo doloroso pero inmensamente bello y transformador. Sé que soy distinta de quien llegó allí y de lo que

soy ahora y, a pesar de haber experimentado otras experiencias muy enriquecedoras, siempre existe este cordón umbilical con aquellas personas, aquellos parajes y experiencias. Todos ellos, con sus dulzuras y asperezas, me hicieron más mujer, más humana, me hicieron maestra, porque en realidad no lo era cuando llegué con mi diploma nuevo de licenciada egresada de la más prestante universidad del país.

Allí vi la vida más allá de lo que cualquier ciencia o crónica me lo pudiera contar; vi la pedagogía más allá de lo que cualquier estudio pudiera ofrecerme; vi otra Colombia, ignorada, pisoteada, que pese al desdén y la estigmatización florece cada día para brindar otra cara que se opone a la muerte y la barbarie. Esa experiencia me acompaña, me acompañará todos los días de mi vida.

Cada día, cada amanecer vuelvo allí, a ese inmenso río que parece correr diciéndoles a los dolores y a las contradicciones de sus habitantes que la vida debe continuar; vuelvo a esos parajes silenciosos que guardan el misterio de tantas voces, de tanta vida, de tanta sangre. Una zona que no solo es la esperanza del mundo por su relación con la naturaleza, sino por sus capacidades para construir relaciones armónicas con los hijos, la familia y el colectivo.



# Educar

Educar es lo mismo  
 que poner un motor a una barca...  
 Hay que medir, pesar, equilibrar...  
 ... y poner todo en marcha.  
 Para eso,  
 uno tiene que llevar en el alma  
 un poco de marino...  
 un poco de pirata...  
 un poco de poeta...  
 y un kilo y medio de paciencia concentrada.  
 Pero es consolador soñar  
 mientras uno trabaja,  
 que ese barco, ese niño  
 irá muy lejos por el agua.  
 Soñar que ese navío  
 llevará nuestra carga de palabras  
 hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.  
 Soñar que cuando un día  
 esté durmiendo nuestra propia barca,  
 en barcos nuevos seguirá  
 nuestra bandera enarbolada.

Gabriel Celaya





# Evaluación de impacto del Programa de Formación Docente en Bogotá<sup>1</sup>

Impact evaluation of the teacher training program in Bogotá

*Avaliação de impacto do programa de formação de professores em Bogotá*

**Javier Acosta, Mauricio Castillo,  
Darwin Cortés, Mauricio Gómez,  
Jorge Iván González, Adriana López,  
Alexis Maluendas, José Guillermo Ortiz,  
Marta Sandoval**

<sup>1</sup> El estudio fue realizado por Infométrika para la Secretaría de Educación. Los autores agradecen los comentarios de David Montealegre, Juan Carlos Garzón, Mireya González y Javier Sáenz. Esta investigación no hubiera sido posible sin los aportes conceptuales y la información proporcionada por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas. También se agradece a Gabriel Suárez por su excelente labor como asistente de investigación en el proyecto. Las recomendaciones de los pares secretos ayudaron a mejorar la presentación y los alcances del artículo.

Javier Acosta<sup>2</sup>,  
Mauricio Castillo<sup>3</sup>,  
Darwin Cortés<sup>4</sup>,  
Mauricio Gómez<sup>5</sup>,  
Jorge Iván González<sup>6</sup>,  
Adriana López<sup>7</sup>,  
Alexis Maluendas<sup>8</sup>,  
José Guillermo Ortiz<sup>9</sup>,  
Marta Sandoval<sup>10</sup>

<sup>2</sup>. Investigador de Consultores en Información, Infométrika SAS; correo electrónico: javier.acosta@infometrika.com

<sup>3</sup>. Investigador de Consultores en Información, Infométrika SAS; correo electrónico: amaurocv@gmail.com

<sup>4</sup>. Profesor Asociado, Facultad de Economía, Universidad del Rosario; correo electrónico: darwin.cortes@urosario.edu.co

<sup>5</sup>. Director Técnico, Servicios de Consultoría Integral (SCI), SAS; correo electrónico: mauriciogomezbaron@gmail.com

<sup>6</sup>. Profesor Universidad Nacional; profesor Universidad Externado; correo electrónico: jorgeivangonzalez29@gmail.com

<sup>7</sup>. Profesora, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: adrlopez33@gmail.com

<sup>8</sup>. Director de Estadística, Consultores en Información, Infométrika SAS; correo electrónico: avmaluendasp@gmail.com

<sup>9</sup>. Profesor, Universidad Santo Tomás; correo electrónico: jose.ortiz@ustadistancia.edu.co

<sup>10</sup>. Profesora, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; correo electrónico: martha.sandoval@infometrika.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136>

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2018 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

El artículo examina el impacto del Programa de Formación de docentes llevado a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá. El análisis cuantitativo expone que no hay una relación directa entre la formación de los docentes y las variables dependientes más usuales (logro, deserción, repitencia). Desde la perspectiva cualitativa, se preguntó al docente formado (llamado el actor), y a su par (llamado el censor), acerca de su percepción sobre el instrumento (la formación) y los resultados obtenidos. En general, la evaluación del programa es muy buena, pero se observa falta de capacidad institucional para aprovechar los beneficios de la formación docente.

#### Palabras clave:

Formación docente, educación, evaluación de impacto, oferta orientada, calidad de la educación.

### Abstract

The article examines the impact of the Teacher Training Program carried out by the Secretariat of Education of Bogotá. The quantitative analysis shows that there is no direct relationship between teacher training and the most usual dependent variables (achievement, dropout, repetition). From a qualitative perspective, the trained teacher (called the actor), and his peer (called the censor), were asked about their perception of the instrument (the training) and the results obtained. In general, the evaluation of the program is very good, but there is a lack of institutional capacity to take advantage of the benefits of teacher training.

#### Keywords:

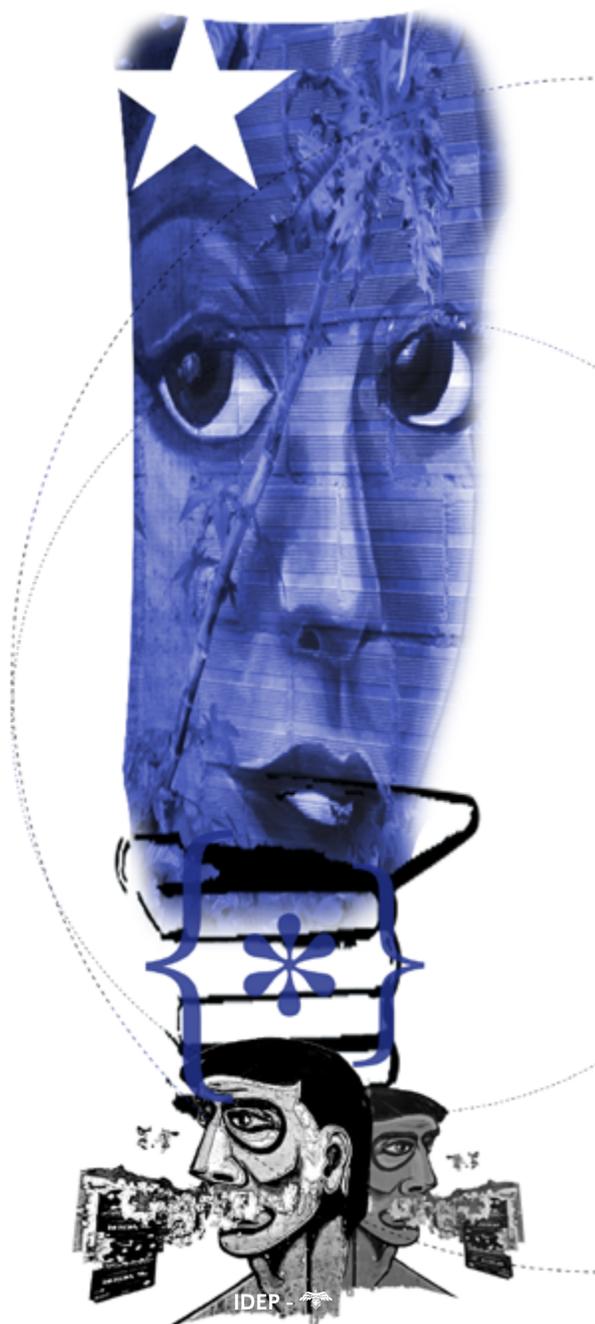
Teacher training, education, impact assessment, targeted offer, quality of education.

### Resumo

O artigo examina o impacto do Programa de Formação de Professores, realizado pela Secretaria de Educação de Bogotá. A análise quantitativa mostra que não há relação direta entre o treinamento de professores e as variáveis dependentes mais comuns (realização, abandono, repetição). Do ponto de vista qualitativo, o professor treinado (chamado de ator) e seu colega (chamado de censor) foram questionados sobre sua percepção do instrumento (o treinamento) e os resultados obtidos. Em geral, a avaliação do programa é muito boa, mas falta capacidade institucional para aproveitar os benefícios da formação de professores.

#### Palavras-chave:

Formação de professores, educação, avaliação de impacto, oferta direcionada, qualidade da educação.



## Introducción

El nivel de educación de una población determina en gran medida su calidad de vida. En particular, incide en la posibilidad de acceder al mercado laboral y en el desempeño que se obtiene allí (Manacorda, Sánchez y Schady, 2010). Esta realidad es reconocida por el gobierno colombiano que en numerosas oportunidades ha firmado declaraciones a favor de la educación y de la Ciencia y la Tecnología (CyT).

También existe un cierto consenso alrededor de que la educación tiene efectos positivos en otras dimensiones como la salud (Miguel y Kremer, 2002), la participación política (Glewwe, 2002), el control de la natalidad y los niveles de pobreza (Zuluaga, 2010), espacios de suma importancia para el progreso social y económico de cualquier país. Por estos motivos es fundamental analizar el sistema de educación y, para ello, se deben tener en cuenta dos factores: la cobertura y la calidad. Podría afirmarse que una educación de buena calidad tiene que ser pertinente, por lo que en estos procesos la formación de los maestros juega un papel determinante.

El presente estudio evalúa el impacto del programa de formación docente Oferta Orientada (OO), impulsado por la Secretaría de Educación de Bogotá; iniciativa en la cual algunos profesores y coordinadores de las instituciones educativas públicas recibieron formación de posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados) con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Después de varios años el programa tuvo su punto máximo de graduados entre 2015 y 2016. A continuación se indaga por sus resultados en indicadores relacionados con la pedagogía, la investigación, la dinámica de los planteles, los resultados de las pruebas Saber y las tasas de repitencia y deserción.

De la investigación se desprenden dos grandes hallazgos: primero, es débil el vínculo de causalidad entre la OO y los indicadores relacionados con el plantel; segundo, tanto los docentes que participaron en el programa, como quienes no lo hicieron, consideran que la OO ha sido muy positiva y que, en general, ha logrado los objetivos que se propuso. Los dos hallazgos demuestran que los efectos del programa no son de corto plazo y que, además,

las relaciones de causalidad entre la OO y los indicadores del colegio son indirectas y multicausales. En las encuestas, en los grupos focales y en los estudios de caso se observó una asimetría entre los logros de los docentes individuales y la capacidad institucional de aprovechar las ventajas de la formación posgradual.

## La importancia de la formación de los docentes

El maestro es fundamental en el proceso de formación, así lo expuso la UNESCO (2013 y 2015) al destacar la necesidad de formar a los docentes y de mejorar sus condiciones laborales<sup>11</sup>. Del mismo modo, un informe del BID sobre la profesión docente en América Latina destaca la relevancia de la calidad de los docentes (Elacqua, Hincapié, Vegas, Alfonso, Montalva y Paredes, 2018, p. 5); no obstante, el informe también resalta que la baja efectividad docente en la región está relacionada con un limitado nivel de conocimientos de los maestros.

Por consiguiente, la formación docente es una política pública que puede ser costo-efectiva para aumentar la calidad de educación en el país; pero, dado que la formación docente es diversa y heterogénea (Álvarez y León, 2008), al diseñar programas de formación académica es necesario tener en cuenta los intereses docentes y las características de la formación inicial (Camargo, 2008).

En Colombia, estudios recientes destacan la importancia de la formación del maestro<sup>12</sup>. Barrera, Maldonado y Rodríguez (2014, p. 264) encontraron que la mayoría de profesores (75%) del país son bachilleres normalistas o licenciados en educación, y el 25% restante son profesionales que provienen de otras áreas. Esta composición es relevante porque en las pruebas de Estado los puntajes más bajos son de los egresados de ciencias de la educación. Este hecho, sumado al bajo desempeño estudiantil en exámenes internacionales como las pruebas Pisa (Gamboa y Waltenberg, 2011; Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2014), obliga a considerar programas de formación docente que mejoren el desempeño de los maestros pues, como lo expone el informe Delors (1996), es conveniente crear mecanismos que contribuyan a la permanente renovación del conocimiento.

En tal sentido, González, Barrantes y Lache (2016) hacen un análisis cuidadoso de la forma como el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha incidido en la formación continua de los docentes; para Barrera, Maldonado y Rodríguez (2014) es claro que ésta es intrínsecamente buena. El proceso cognitivo del maestro se fortalece si el contexto es adecuado<sup>13</sup>. En general, en el trabajo de campo del presente estudio se observó que los profesores beneficiados de la OO no encuentran en el colegio un ambiente propicio para consolidar los aprendizajes adquiridos en los posgrados<sup>14</sup>.

## Evaluación de los datos administrativos

Los datos administrativos provienen de dos fuentes: la información del programa OO de la Secretaría de Educación, y el ICFES. En particular, los resultados de las pruebas Saber aplicadas a los jóvenes de educación básica, secundaria y media (Saber 3, 5, 9 y 11). El período de análisis escogido comprende de 2010 a 2016 y, en total, se incluyen 364 colegios.

### Estadística descriptiva

Los docentes entrevistados (DE) se dividen en dos grandes agrupaciones: los formados a través de la Oferta Orientada (FOO) y los no formados a través de la Oferta Orientada (NOO). Entre los docentes NOO hay dos subgrupos: Los formados con recursos propios (FRP) y los que no tienen formación posgradual (NF). Por tanto,  $DE = F00 + N00$ , que equivale a  $DE = F00 + (FRP + NF)$ . Las identidades anteriores también se pueden plantear haciendo más explícita la diferencia entre los docentes formados (DF) y los no formados (NF), así que  $DE = DF + NF$  y, entonces,  $DE = (F00 + FRP) + NF$ . La tasa orientada es  $T00 = F00 / \text{total docentes}$ .

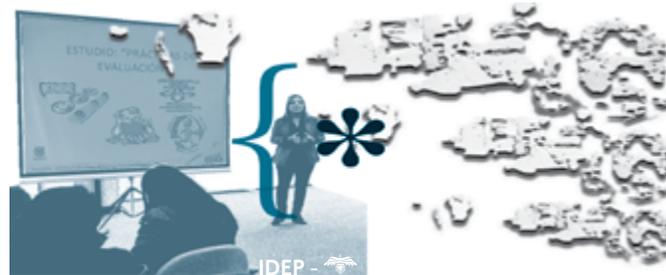


Tabla 1. Estadísticas descriptivas

<sup>11</sup> También ver, por ejemplo, OREALC y UNESCO (2013).

<sup>12</sup> Ver, entre otros, Álvarez y León (2008); Barrera, Maldonado y Rodríguez (2014); Camargo (2008); García, Maldonado, Perry, Rodríguez, Saavedra, Camacho, Londoño y Segovia (2014); González, Barrantes y Lache (2016); Herrera, Vega, Barrios y Garzón (2015); López, Bustamante y Nieto (2017); Montealegre (2016); Parra (2014); y Parra, Maya, Barrera, Giraldo y Valdivieso (2014).

<sup>13</sup> Este tipo de conclusión se destaca en estudios como los de Zea y Acuña (2017); López, Bustamante y Nieto (2017); o Herrera, Vega, Barrios y Garzón (2015).

<sup>14</sup> Montealegre (2016), insiste además en la relevancia de las redes.

Variable	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	N
Saber 3	308,75	23,39	235,26	479,50	1.671
Saber 5	310,30	23,33	177,67	457,50	1.678
Saber 9	302,81	23,08	220,22	389,92	1.642
Saber 11	245,68	19,52	190,96	319,77	1.592
Tasa de repitencia	6,93	4,64	0,00	32,25	702
Tasa de deserción	2,70	3,62	0,00	19,63	1.763
Tasa orientada	0,22	1,86	0,00	50,00	2.548
Relación alumno-docente	22,26	4,84	2,40	58,84	1.407
Evaluación docente	93,52	2,97	76,28	100,00	2.435
Estrato	2,08	0,51	1,00	3,11	1.585
Educación Madre	5,75	2,62	2,36	13,29	1.590
Automóvil	0,18	0,08	0,00	0,59	1.590

Nota. Fuente: Cálculos de Infométrika a partir de la información administrativa de la SED y el ICFES

La *Tabla 1* expone las estadísticas descriptivas de las variables dependientes y explicativas. Respecto a las variables explicadas, se observa que los estudiantes obtuvieron en promedio 308,75 puntos en la prueba Saber 3 y, en promedio, los puntajes se desvían 23,39 puntos de la media. Teniendo en cuenta el mínimo y el máximo, los resultados muestran que existe poca dispersión en los puntajes. Por su parte, analizando el puntaje de la prueba Saber 5, se observa una media de 310,30 puntos con una desviación estándar de 23,33 puntos, mientras que para Saber 9 la media es de 302,81 y la desviación estándar es 23,08 puntos; en Saber 11 el puntaje promedio es de 245,68, con una desviación estándar menor que los puntajes de las otras pruebas, 19,52.

La tasa de repitencia promedio es cercana al 7%. Además, la desviación estándar es de 4,64, lo que indica una gran variabilidad en las tasas de repitencia entre los colegios de la muestra. La tasa de deserción promedio es cercana al 3%; de nuevo, la desviación estándar de 3,62 muestra una gran dispersión en las tasas de deserción de los colegios de la muestra.

La tasa orientada (TOO) es de 22% y su desviación estándar muestra una gran variabilidad en la proporción de docentes que hicieron parte del programa entre los colegios de la ciudad. Se observa que la media de la relación alumno-docente es de 22,26; y la evaluación docente es en promedio 93,52 con una desviación estándar de 2,97, así que los colegios son semejantes en cuanto al nivel de esta variable.

### Características de los docentes

En la OO de la Secretaría de Educación Distrital (SED), se han graduado 2.459 docentes, distribuidos así: 2.122 (86,3%) con título de maestría; 333 (13,5%) con especialización; y 4 (0,2%) con doctorado. La mayoría de los graduados de la OO son docentes (93,1%) y, en menor proporción, coordinadores (6,1%). En los planteles, esos docentes se distribuyen así: nivel de básica secundaria y media (48%); básica primaria (32,1%); global y preescolar (0,9% y 8,9% respectivamente). Los picos se presentan entre 2015 y 2016, por esta razón los siguientes ejercicios harán énfasis en estos dos años.

La Universidad de la Sabana ha sido el mayor oferente, recibió 565 docentes, un 23% del total; le siguen las universidades de San Buenaventura, Javeriana y Distrital Francisco José de Caldas, con 9,4%; 9,3% y 7% de graduados. La OO permite la convergencia de intereses y que confluyan los incentivos de las universidades oferentes, de los maestros y de la SED. Para las universidades, sobre todo las privadas, la relación con la SED es conveniente desde el punto de vista financiero y, además, les permite mejorar la oferta de servicios y cualificar sus posgrados. Para los profesores, la OO es positiva porque, además del aprendizaje, el título tiene efectos en el escalafón y el salario; para la SED el programa es valioso porque mejora la calidad de los docentes y contribuye a elevar los indicadores del colegio.

Las localidades donde se encuentran los colegios con mayor cantidad de docentes de la Oferta Orientada son: Bosa (16.5%); Kennedy (13.6%) y Ciudad Bolívar (11.3%), que contrastan con las localidades de La Candelaria (10 graduados); Chapinero (8 graduados) y Sumapaz (5 graduados), las de menores cantidades. Este dato es relevante porque es más difícil mejorar el logro en los colegios de bajo nivel socioeconómico y, además, destaca los obstáculos que se derivan de las condiciones socioeconómicas de los colegios, en las localidades pobres los maestros rotan mucho.

### Enfoque cuantitativo

Para evaluar el impacto del programa OO se analiza, a nivel de institución educativa y año, el efecto de la tasa orientada (TOO) sobre los puntajes de las pruebas Saber 3, 5, 9 y 11. Cabe destacar el efecto positivo y estadísticamente significativo de la tasa orientada en los resultados de la prueba Saber 3. Un incremento de un punto porcentual en la tasa de oferta orientada incrementa en promedio 2,9 puntos el resultado de la prueba. La incidencia de la OO es modesta porque otras variables, que no son explícitas en el modelo, estarían explicando una parte considerable de los cambios en los puntajes de la prueba Saber 3.

Solamente se encuentran efectos estadísticamente significativos de la OO en los resultados de las pruebas Saber 3. La incidencia también es positiva, aunque menor, en Saber 5. El impacto de la OO sobre los resultados de Saber 9 y 11 es muy pequeño y no alcanza a ser significativo. Mientras que en Saber 3 la OO de 2016 modifica los puntajes de la prueba en 15,65, en Saber 11 no tiene ningún impacto, incluso el coeficiente es negativo (-0,28).

La interpretación de los ejercicios se debe hacer desde dos perspectivas: la primera, metodológica, que pone en evidencia la dificultad de mantener la condición del *ceteris paribus* en el análisis de la incidencia de la OO<sup>15</sup>; la segunda conclusión tiene que ver con la política pública. Sería completamente equivocado afirmar que estos resultados ponen en tela de juicio el programa de OO; la ausencia de una relación directa muestra que las consecuencias del programa se reflejarán en períodos de tiempo más largos y que se requiere de una articulación institucional más clara.

En diversos estudios se ha demostrado la relevancia de la gestión escolar. En la evaluación de impacto de los colegios en concesión (Bonilla y González, 2018) se afirma que la gestión escolar es determinante en los mejores resultados de los colegios

concesionados; allí el rector tiene un margen de maniobra superior al que se presenta en los planteles oficiales. Generalmente en los colegios distritales la capacidad de gestión del rector es muy limitada y tales restricciones no son convenientes. Es deseable que la autonomía del plantel aumente; en la encuesta se incluyeron algunas preguntas específicas relacionadas con la gestión escolar y se observó cierta incidencia de la gestión en los resultados de Saber 9.

En los estudios nacionales e internacionales sobre los factores asociados al logro se observa que la incidencia del plantel no supera el 30% de los logros estudiantiles<sup>16</sup>. El 70% del logro se explica por factores que no tienen una relación directa con el colegio, como las características socioeconómicas de las familias, el municipio, el hábitat, etc. En las comparaciones internacionales los resultados son menos favorables que en las nacionales. Murillo llega a un resultado que a primera vista es desconcertante: la incidencia del colegio apenas llega al 10%.

Para responder al bajo impacto del plantel, un grupo de autores que sigue la línea de Murillo<sup>17</sup> ha impulsado la llamada “Escuela eficaz”, y busca que el colegio supla las carencias con las que llega el alumno. En opinión de Bellei, *et al.* (2004), los colegios sí pueden compensar de manera significativa las limitaciones originadas en las condiciones de las familias. Para mejorar la calidad de la educación se debe conjugar la formación docente, estudiantes motivados para aprender, dotaciones e infraestructura adecuada (OECD, 2012).

Por su parte, Barber y Mourshed (2008) encuentran evidente que la formación docente es una de las piezas centrales del mejoramiento de la educación. Además de la formación, también es importante elevar los salarios y el prestigio social de los maestros. A esta misma conclusión llegan, en el caso colombiano, García, *et al.* (2014); para que los diferentes factores confluyan de manera adecuada es fundamental una buena gestión del plantel (Robinson, 2007).

<sup>15</sup> En virtud de la condición *ceteris paribus* se supone que la única variable que cambia durante el período de análisis es la OO. Los demás factores que inciden en los resultados del plantel se mantienen constantes.

<sup>16</sup> Esta es la conclusión de Bonilla y González (2018); Castaño (1998); DNP y UNICEF (1995); Misión Social (1997); Sarmiento, Alonso, Duncan y Garzón (2006); Sarmiento, Becerra y González (2000). Ver, además: Barber y Mourshed (2008); Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004); Delprato (2006); García, *et al.* (2014); MEN (1997); Moreno y Piñeros (1998); OECD (2012); Robinson (2007); y SED, Corporación mixta para el desarrollo de la educación básica, Misión Social y DNP (1999).

<sup>17</sup> Ver, por ejemplo: Murillo (2006); o Murillo y Román (2010). De manera más general, se recomienda ver a Loera y McGinn (1995); o a Llece (2001 y 2010).

## Elementos cualitativos

### Definiciones conceptuales

La evaluación es de tipo cuasi-experimental, porque los fenómenos analizados no permiten separar de manera taxativa las diferentes variables que están incidiendo en el resultado final<sup>18</sup>. Para construir el contrafactual se le pidió a los docentes FOO y a los NOO que compararan, en cada una de las preguntas, la situación antes y después de la participación en el programa. Los docentes FOO son actores y los docentes NOO son censores. Este contrafactual está basado en la percepción de actores y censores.

En general, se considera que el resultado del programa de OO es función de la capacitación. La relación funcional se expresa como R. Los 5 objetivos de la OO se representan por  $R_1$ . Las características de la formación y la mediación institucional se representamos por  $R_2$ . La relación de causalidad sería, entonces, del tipo  $R_1 = f(R_2)$ .

Los resultados  $R_1$  son cada uno de los 5 objetivos del programa de OO relacionados con:

1) Desarrollo de la transformación y consolidación de prácticas de enseñanza deseables; 2) Mejoramiento de los aprendizajes y de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes; 3) Fortalecimiento de la participación en las reflexiones y transformaciones de la gestión (educativa, pedagógica, comunitaria, convivencia); 4) Desarrollo de procesos investigativos referidos a la práctica pedagógica, las instituciones educativas o la educación pública; y 5) Fortalecimiento de la participación en redes y prácticas de reflexión y aprendizaje colectivo de maestros y maestras (más allá de la institución), y la promoción de transformaciones en otras entidades educativas.

En la investigación se ponderan las encuestas (a los profesores que se formaron y a pares que no lo hicieron), estableciendo la diferencia en las percepciones del actor (FOO) y el censor (NOO), de los logros y del funcionamiento de las instituciones. En las encuestas se pregunta, entonces, por la percepción del objetivo y por la forma como se desempeñan las instituciones, tanto las que realizaron la formación, como los colegios donde trabajan los docentes.

**Tabla 2.** Opciones de las interacciones entre los objetivos ( $R_1$ ) y las formas de capacitación ( $R_2$ )

$R_1^+, R_2^+$	$R_1^+, R_2^-$
$R_1^-, R_2^+$	$R_1^-, R_2^-$

*Nota.* Fuente: Elaborado por autor

Para entender la funcionalidad de la formación frente al objetivo existen cuatro alternativas posibles (Tabla 2). La primera celda  $R_1^+, R_2^+$  corresponde a una situación en la que los objetivos están bien definidos, se están alcanzando y se supone que la forma institucional es adecuada. La segunda alternativa podría representarse como  $R_1^+, R_2^-$ ; en ella los objetivos se están alcanzando a pesar de que los medios (la formación) tienen problemas. Para que el proceso sea sostenible deben identificarse las causas del éxito.

La tercera posibilidad es  $R_1^-, R_2^+$  se presenta cuando los objetivos no se están alcanzando pero existe cierto acuerdo en que la capacitación se realizó de manera adecuada y, finalmente  $R_1^-, R_2^-$ , para el caso en que la situación es insostenible porque los propósitos no se están alcanzando y además la capacitación es inadecuada.

La causalidad es  $R_2 \rightarrow R_1$ , ya que la capacitación determina el cumplimiento de los objetivos. Existen situaciones en las que no se presenta causalidad, así que  $R_2$  no implica  $R_1$ ; entonces  $R_2 \rightarrow \sim R_1$ . El signo “ $\sim$ ” expresa una relación de negación.

Dado que las capacitaciones se evalúan en función del objetivo que persiguen, si las relaciones de causalidad no logran el propósito que se busca es factible que las formas como se llevó a cabo la capacitación no sean adecuadas. Por tanto, la relación de causalidad  $R_2 \rightarrow \sim R_1$  se expresaría como  $R_1^-, R_2^-$  pero si el objetivo no se cumple porque el proceso no ha madurado, o porque se presentaron factores covariantes, distintos a las modalidades de la formación, el balance se expresaría como  $R_1^-, R_2^+$ .

La primera relación entre el actor y el censor puede representarse así:

$$\left( R_1^k, R_2^k \right)_{\alpha} \xrightarrow{c} \begin{bmatrix} R_1^+, R_2^+ & R_1^+, R_2^- \\ R_1^-, R_2^+ & R_1^-, R_2^- \end{bmatrix} \text{ para } k \begin{cases} + \\ - \end{cases}$$

$(R_1^k, R_2^k)$  Representa las distintas opciones del actor, k puede tener el superíndice “+” ó “-”. La flecha  $\xrightarrow{c}$  simboliza la intervención del censor. La matriz  $\begin{bmatrix} R_1^+, R_2^+ & R_1^+, R_2^- \\ R_1^-, R_2^+ & R_1^-, R_2^- \end{bmatrix}$  indica todas

<sup>18</sup> En los experimentos sociales controlados se utilizan diversas metodologías (Bernal y Peña, 2011; Ravallion, 2007).

las posibles reacciones del censor frente a la lógica planteada por el actor. Las interacciones anteriores pueden desglosarse teniendo en cuenta los distintos valores de  $k$  y, cuando ambos son positivos, se tiene:

$$\left( R_1^k, R_2^k \right)_a \xrightarrow{c1} \begin{bmatrix} R_1^+, R_2^+ \rightarrow L_{c1}^{1,1} \\ R_1^+, R_2^- \rightarrow L_{c1}^{1,0} \\ R_1^-, R_2^+ \rightarrow L_{c1}^{0,1} \\ R_1^-, R_2^- \rightarrow L_{c1}^{1,0} \end{bmatrix}$$

En la flecha se ha incluido  $c1$  para indicar que se trata de la intervención del censor cuando el actor se coloca en la casilla 1 de la *Tabla 2*. El censor puede elaborar cuatro tipos de hipótesis frente a la opinión  $R_1^i, R_2^j$  del actor:

- Puede estar de acuerdo y, como coincide en las dos  $k$ , el balance final se expresa como  $|L_{c1}^{1,1}$ . La letra  $L$  significa “lógicamente consistente”. Esta valoración es del censor. El superíndice 1 significa que está de acuerdo con el signo que el actor ha puesto a  $k$ . En caso de desacuerdo el valor es 0. El subíndice  $c1$  hace referencia a la casilla 1.
- El segundo balance del censor es  $|L_{c1}^{1,1}$ , porque está de acuerdo con el actor en que el ordenamiento institucional es adecuado, pero no comparte su opinión sobre los resultados. Mientras que el actor considera que los resultados se han alcanzado, el censor piensa que no. Los demás balances se interpretan de manera similar. Con la casilla 2 ( $c2$ ), de la *Tabla 2*, se hace el mismo ejercicio:

$$\left( R_1^k, R_2^k \right)_a \xrightarrow{c2} \begin{bmatrix} R_1^+, R_2^+ \rightarrow L_{c2}^{1,1} \\ R_1^+, R_2^- \rightarrow L_{c2}^{1,0} \\ R_1^-, R_2^+ \rightarrow L_{c2}^{0,1} \\ R_1^-, R_2^- \rightarrow L_{c2}^{1,0} \end{bmatrix}$$

El procedimiento es idéntico con las casillas 3 y 4. De acuerdo con los balances del censor a partir de la opinión del actor, examinemos la bondad de las políticas de capacitación. El balance  $|L_{c1}^{1,1}$  claramente es superior a  $|L_{c4}^{1,1}$ , así que  $|L_{c1}^{1,1} \succ L_{c4}^{1,1}$ . El signo “ $\succ$ ” quiere decir “preferido a”. El primer resultado es mejor porque tanto actor como censor coinciden en que las capacitaciones están logrando los propósitos buscados y, entonces, el proceso está bien implementado. El segundo balance llega a la conclusión contraria: Si ambos están de acuerdo en que la capacitación no está consiguiendo los objetivos, no hay sostenibilidad.

## Resultados

En cifras, se entrevistaron 1.068 docentes; entre ellos 538 son FOO y 530 son NOO. En este último grupo, 262 se formaron con sus propios recursos (FRP) y 268 no tuvieron formación posgradual (NF). Además de las encuestas se hicieron estudios de caso con entrevistas detalladas. La distribución de los docentes es:

$$\left| \frac{DE}{1.038} \right| = \frac{FOO}{538} + \underbrace{\left( \frac{FRP}{262} + \frac{NF}{268} \right)}_{NOO = 530}$$

$$\left| \frac{DE}{1.068} \right| = \frac{FOO}{538} + \underbrace{\left( \frac{FRP}{262} + \frac{NF}{268} \right)}_{NOO = 530} + \frac{NF}{268}$$

En las encuestas se hicieron dos aproximaciones al impacto del programa de la OO: La primera fue el análisis de la situación “antes” y “después” de la formación; a los docentes FOO y FRP se les preguntó cómo perciben la situación antes y después de su respectiva formación. La segunda fue la comparación entre pares; en la encuesta se solicita a los docentes NOO -quienes actúan como censores-, que den su opinión sobre aquellos cambios observados en la práctica pedagógica y en la institución, susceptibles de atribuir a la influencia de los docentes FOO.

Se tuvieron en cuenta los 5 objetivos definidos cuando se creó el programa. Estas dimensiones cubren tópicos muy diversos. De acuerdo con la metodología las respuestas de las encuestas se dividen en fines y medios; además, se tiene en cuenta la diferencia entre las opiniones del actor y del censor.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los docentes FOO y los censores centraron su atención en las relaciones correspondientes a las dos primeras filas de la matriz  $|(R_1^i, R_2^j)|_a$  correspondiente a la casilla 1. Por la intensidad de la frecuencia, todas las respuestas fueron del tipo  $\succ$  y  $\prec$ . Los actores (FOO) siempre se colocaron en la primera casilla porque para ellos los objetivos se cumplieron y los medios fueron adecuados. Todos los censores (NOO) están de acuerdo con que los objetivos se cumplieron; por esta razón, las dos filas inferiores de la matriz no son relevantes.

Sin embargo, la opinión de los censores diverge en la evaluación de los medios; para algunos sí fueron adecuados  $L_{c1}^{1,1}$ , pero para otros resultaron insuficientes  $L_{c1}^{1,0}$ . Es importante destacar el hecho de que los censores se ubican en la casilla 1 del actor. Los entrevistados (actores y censores) tienen una visión positiva de los logros del programa. El resultado  $L_{c1}^{1,0}$  estaría revelando que las iniciativas académicas y pedagógicas de los docentes no se logran concretar y desarrollar por problemas muy relacionados con la institución.

De la matriz anterior se desprenden varias conclusiones: los docentes FOO consideran que se ha avanzado tanto en los objetivos como en los medios; de acuerdo con la metodología, el análisis se ubica en la casilla 1. Esta mirada es favorable a la OO; los comentarios críticos se refieren más a los medios que a los fines; algunos docentes NOO piensan que los medios no han sido adecuados, pero que los propósitos básicos del programa OO sí se han cumplido.

Las encuestas demuestran que la OO es positiva pero, como se desprende de los análisis sobre los datos administrativos, sus bondades intrínsecas todavía no se manifiestan en los resultados de los colegios. La cuantificación de las respuestas se realizó teniendo como punto de referencia la mediana de las frecuencias. Los resultados se analizan de acuerdo con los objetivos del programa. El análisis recoge la opinión del beneficiario (FOO) y la del no beneficiario (NOO).

Tabla 3. Resumen de los resultados en cada uno de los 5 objetivos

Objetivo	FOO		FRP		NOO		Impacto	
	$\Delta R_1$	$\Delta R_2$	$\Delta R_1$	$\Delta R_2$	$\Delta R_1$	$\Delta R_2$	$\Delta L_{1,ci}^{1,1}$	$\Delta L_{1,ci}^{1,0}$
1	2	2	1,25	1,5	1	0,5	1,5	1,25
2	2	2	1	1,5	0	1	1	1,5
3	2	2	1,5	1,25	0,6	0,4	1,3	1,2
4	2	2	1,5	1,4	1	0,5	1,5	1,25
5	2	2,5	1,25	1,75	-0,2	1,35	0,9	1,9

Nota. Fuente: Encuesta Infométrica

La Tabla 3 resume los puntajes de los 5 objetivos del programa de OO, tanto en los resultados como en los medios. Se toma la diferencia entre la valoración de la situación “antes” y “después” de la formación. Los mejores puntajes corresponden a la percepción de los docentes que participaron del programa (FOO). En su opinión, tanto los objetivos como los medios mejoraron la mayoría de veces en 2 puntos.

Para quienes se formaron con recursos propios (FRP) el balance sobre sus propios resultados también es positivo, pero los puntajes no son tan altos como para el caso de la FOO. Al reunir la opinión de quienes no participaron en el programa (NOO, o censores) sobre el comportamiento de los FOO antes y después de la formación, los puntajes disminuyen pero tienden a ser positivos, con excepción de los resultados en el objetivo 5. Las últimas dos columnas (impacto) muestran las coincidencias en la percepción de los FOO y de los NOO. Esta visión unificada se refleja en los puntajes positivos de  $\Delta L_{1,ci}^{1,1}$  y  $\Delta L_{1,ci}^{1,0}$ ; columnas que son el resumen de la evaluación de impacto.

## Conclusiones

La investigación permitió llegar a las siguientes conclusiones.

1. La OO ha sido positiva, tal y como lo reconocen los actores y censores.
2. El impacto de la OO no es inmediato; por esta razón la incidencia en el corto plazo es muy limitada.
3. Luego de dos años, los logros de la OO se reflejan muy tímidamente en los indicadores típicos de los colegios (Saber, deserción, repitencia).
4. Para que el impacto de la OO fluya, se requiere de una mayor articulación de los docentes formados con las dinámicas institucionales.
5. La OO ha alcanzado los 5 objetivos que se había propuesto.
6. La evaluación de impacto trató de reducir al máximo los efectos que perturban la condición de *ceteris paribus*. Las estimaciones, realizadas con los datos administrativos y con las encuestas, tuvieron contrafactuales razonablemente buenos. Es claro que los impactos definitivos apenas se están haciendo evidentes porque la mayoría de los docentes apenas terminó su formación en los años 2015 y 2016.
7. Los datos administrativos muestran que hay una relación positiva entre la OO y las pruebas Saber, aunque el impacto no es homogéneo.
8. Los actores tienen una visión positiva sobre los medios y los fines alcanzados por la OO. En opinión de los censores los fines se consiguieron, pero algunos de los medios todavía son deficientes.
9. Es necesario que la institución educativa ofrezca mejores condiciones para que los docentes formados puedan incidir más en la dinámica de los colegios, y consolidar el aprendizaje adquirido a través de la formación posgradual.
10. No hay razón para esperar un vínculo directo y a corto plazo entre la OO y las tasas de repitencia y deserción.

## Referencias

- Álvarez, A., y León, A. (2008). ¿Para qué formar maestros? En González, M. (Comp.), *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: IDEP, pp. 57-58.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: PREALC.
- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2014). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y propuestas. En Montenegro, A., y Meléndez, M. (Comp.), *Equidad y movilidad social. Diagnósticos y propuestas para la transformación de la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes, DNP, pp. 238-330.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.
- Bernal, R., y Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bonilla, E., y González, J. (2018). Aprendizajes y retos de los colegios en concesión de Bogotá. Notas técnicas, resultados. *Resultados de investigación en educación relacionados con los ejes temáticos del plan sectorial de educación*. Bogotá: SDP.
- Camargo, M. (2008). Los docentes y sus necesidades de formación profesional. En González, M. (Comp.), *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: IDEP, pp. 108-121.
- Castaño, E. (1998, Julio-Diciembre). El Efecto Colegio sobre la variabilidad del rendimiento en matemáticas. *Lecturas de Economía*, No. 49, pp. 49-57.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Delprato, M. (2006). Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel. En Murillo, J. (Coord.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 111-142.
- DNP y UNICEF. (1995). Logro escolar y factores asociados. *Análisis de los datos de la calidad de la educación del sistema Saber*. Bogotá: DNP.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? New York: BID. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Gamboa, L., y Waltenberg, F. (2011). Inequality of Opportunity for Educational Achievement in Latin America: Evidence from Pisa 2006-2009. *Working Paper Series, ECINEQ*, No. 206. Palma de Mallorca: Society for the Study of Economic Inequality (ECINEQ).
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., Saavedra, J., Camacho, P., Londoño, C., y Segovia, I. (2014). Tras la excelencia docente. *Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Compartir. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>
- Glewwe, P. (2002-Junio). Schools and Skills in Developing Countries: *Education Policies and Socioeconomic Outcomes*. *Journal of Economic Literature*, Vol. 40, pp. 436-482. <https://doi.org/10.1257/jel.40.2.436>

- González, M., Barrantes, R., y Lache, L. (2016). *La formación de maestros: El oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. Bogotá: IDEP.
- Herrera, J., Vega, V., Barrios, D., y Garzón, J. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del distrito en la Bogotá Humana*. Bogotá: IDEP.
- LLECE. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje y matemáticas, factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de Educación Básica*. Informe Técnico. Santiago: Unesco.
- LLECE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco, OREALC.
- Loera, A., y McGinn, N. (1995). *La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana. Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción*. Bogotá: Saber, Sistema Nacional de Evaluación, Ministerio de Educación.
- López, A., Bustamante, A., y Nieto, J. (2017). Una ciudad educadora reconoce la producción pedagógica de sus docentes. *Aula Urbana*, No. 105, pp. 11-13.
- Manacorda, M., Sánchez, C., y Schady, N. (2010-Enero). *Changes in Returns to Education in Latin America: The Role of Demand and Supply of Skills*. *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 63, No. 2, pp. 307-326. <https://doi.org/10.1177/001979391006300207>
- MEN. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 30, 50, 1993-1994*. Bogotá: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE).
- MEN e ICFES. (2016). Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE). Guía Metodológica. *Boletín Saber en Breve*, No. 5. Bogotá: MEN, ICFES.
- Miguel, E., y Kremer, M. (2002). *Worms: Education and Health Externalities in Kenya*. New York: Nber. <https://doi.org/10.3386/w8481>
- Misión Social. (1997, Enero-Marzo). *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos. Planeación y Desarrollo*, Vol. 28, No. 1, pp. 25-62.
- Montealegre, D. (2016). Las redes de maestros: formas de organización para autoafirmarse en ejercicio de la profesión docente. Entrevista realizada por Vargas Javier. *Aula Urbana*, No. 104, p. 3.
- Moreno, H., y Piñeros, L. (1998). *Factores asociados al logro en matemáticas en el examen del ICFES: Una comparación entre colegios oficiales y no oficiales*. Bogotá: MEN.
- Murillo, J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J., y Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 53, pp. 97-120.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD.
- OREALC., y UNESCO., (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago: OREALC, UNESCO.
- Parra, J. (2014). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Bogotá: IDEP.
- Parra, J., Maya, C., Barrera, D., Giraldo, C., y Valdivieso, C. (2014). *Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Ravallion, M. (2007). *Evaluación de programas contra la pobreza*. Washington: Banco Mundial.
- Robinson, V. (2007). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: Making Sense of the Evidence*. Auckland: University of Auckland.
- Sarmiento, A., Alonso, C., Duncan, G., y Garzón, C. (2006). *Calidad de la educación pública. Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá*. Bogotá: Universidad Externado.

- Sarmiento, A., Becerra, L., González, J. (2000-Mayo). La Incidencia del plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socioeconómico. *Coyuntura Social*, No. 22, pp. 53-64.
- SED, Corporación mixta para el desarrollo de la educación básica, Misión Social y DNP. (1999). *Evaluación de la calidad de la educación primaria en Santa Fe de Bogotá, 1998. Factores asociados al logro*. Bogotá: SED.
- UNESCO. (2013). *Replantear la educación en un mundo en mutación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Zea, L., y Acuña, L. (2017). Comunidades de saber y práctica pedagógica. *Aula Urbana*, No. 105, pp. 3-5.
- Zuluaga, B. (2010, Enero-Marzo). *Different Channels of Impact of Education on Poverty: An Analysis for Colombia*. *Estudios Gerenciales*, Vol. 26, No. 114, pp. 13-37. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70100-5](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70100-5)





# Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones

Contemporary teacher in Colombia: conditions and configurations

Professor contemporâneo na Colômbia: condições e configurações

Cindy Paola Cristancho Sanabria  
Oscar Pulido Cortés

Cindy Paola Cristancho Sanabria<sup>1</sup>  
Oscar Pulido Cortés<sup>2</sup>

<sup>1.</sup> Institución Educativa Departamental Zipacón; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombiana; correo electrónico: pecas88@gmail.com

<sup>2.</sup> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); Doctor en Ciencias de la Educación; correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2125>

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

### Resumen

El presente artículo expone los resultados del proyecto de investigación titulado Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones, desarrollado para la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se problematizan las formas que adquiere el maestro contemporáneo y las relaciones entre saber, poder y subjetividad que las posibilitan. La apropiación de herramientas metodológicas y conceptuales de la mirada arqueológico-genealógica permite visibilizar tres dimensiones en la configuración del maestro: 1) Subjetiva, como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas de investigación, escritura y reflexión; 2) Profesionalizante, en el marco del discurso de la calidad educativa, la formación de competencias para la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida; y 3) Colectiva, desde organizaciones de maestros que buscan constituirse en alternativa al poder político y estrategias de la política educativa.

Palabras clave:

Maestro contemporáneo, subjetivación, sujeto colectivo, profesionalización.

### Abstract

This text is the result of the research project entitled "Contemporary Master in Colombia: Conditions and configurations", developed in the Master's Degree in Education of the Universidad Pedagógica Nacional on the problematization of the forms that the contemporary teacher acquires in Colombia and the relationships between knowledge, power and subjectivity that make them possible. In this sense, the appropriation of methodological and conceptual tools from the archaeological-genealogical perspective makes it possible to visualize three dimensions in the configuration of the teacher: 1) subjective, as a participant in the constitution of oneself through research, writing and reflection practices; 2) professionalizing, within the framework of the discourse of educational quality, the formation of competencies for life and learning throughout life; 3) collective, from teacher organizations that seek to become an alternative to political power and educational policy strategies.

**Keywords:**

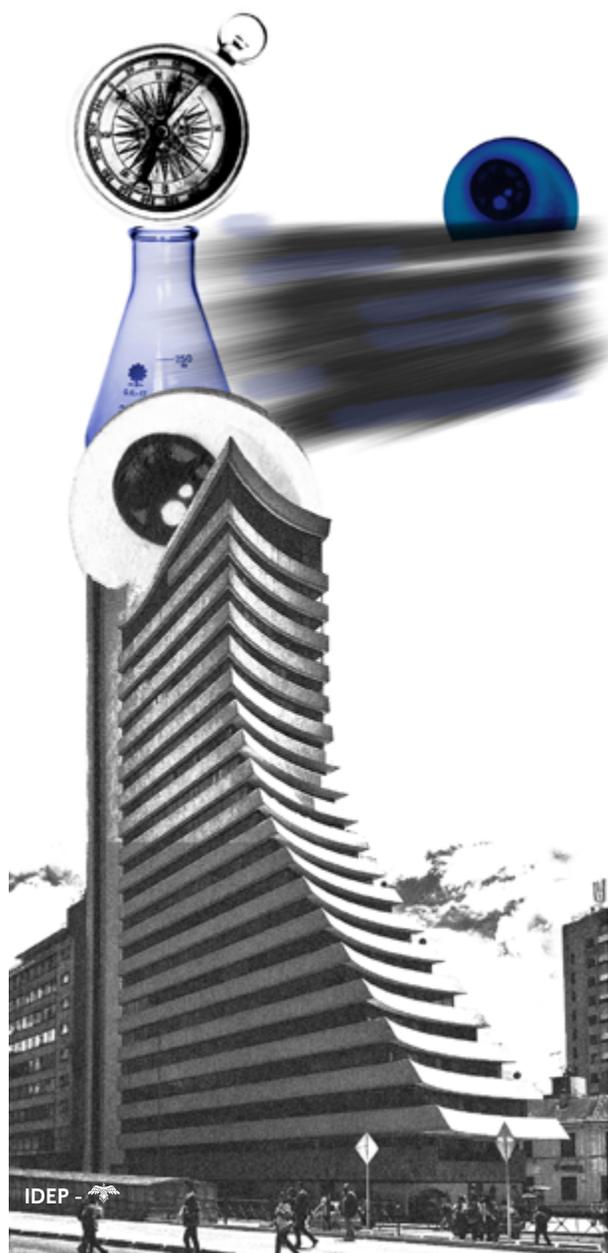
Contemporary teacher, subjectification, collective subject, professionalization.

### Resumo

O artigo é o resultado de um projeto de pesquisa "Mestre Contemporâneo na Colômbia: Condições e configurações", desenvolvido no Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica Nacional sobre a problematização das formas adquiridas pelo mestre contemporâneo na Colômbia e as relações entre saber, poder e subjetividade que as tornam possíveis. Nesse sentido, a apropriação de ferramentas metodológicas e conceituais do olhar arqueológico-genealógico permite visualizar três dimensões na configuração do mestre: 1) subjetivo, como participante da constituição de si através de práticas de pesquisa, escrita e reflexão; 2) profissionalizando, no âmbito do discurso da qualidade educacional, a formação de competências para a vida e a aprendizagem ao longo da vida; 3) coletivo, de organizações de mestres que buscam se constituir em alternativa ao poder político e às estratégias de política educacional.

**Palavras-chave:**

o professor contemporâneo, subjetivação, sujeito coletivo, profissionalização.



## Introducción

El presente escrito es resultado del proyecto de investigación *Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones*, desarrollado para la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Emerge como una inquietud por el presente de un “sujeto” que apareció hacia finales del siglo XVIII conocido como maestro público de primeras letras, pues ciertamente las condiciones que dieron lugar a la emergencia del oficio de enseñanza y del sujeto delegado para éste se han transformado, permitiendo, por un lado nuevas apropiaciones, reconfiguraciones y lecturas y, por otro, la continuidad de ciertas características o huellas congénitas que a pesar de los años siguen acompañándolo.

A partir del cambio de las condiciones y de cómo entran a establecer nuevas relaciones en estos tiempos, reconfigurando el oficio y el sujeto de la enseñanza, emergen en la escena educativa elementos insospechados. Las demandas que se hacen al maestro en el marco de las competencias, el aprendizaje y la calidad educativa han cambiado sus condiciones de formación, las relaciones con el saber y con la autoridad que encarna en el salón de clases, los espacios en los que toma forma su práctica, los vínculos con quienes se le encomiendan para su formación y los medios de los cuales se vale para llevar a cabo su labor. Han cambiado también las relaciones que establece consigo mismo y las formas como éstas le permiten construir espacios de crítica y conducta a las demandas de la escena política.

Estas búsquedas configuraron el proceso de investigación, un cuestionamiento de las condiciones contemporáneas en el orden del saber, del poder y del sujeto, cuyas relaciones posibilitan la configuración del maestro, denominación por la cual optan los investigadores y que será constante a lo largo de todo el escrito como una manera obstinada para mantener distancia de los nombres más cercanos a nuestro presente pero más permeados de discursos y enunciados que tienden a reducirlo a lo eminentemente instrumental y económico, limitando así su capacidad de agenciamiento.

Por lo anterior, se hace necesario visibilizar y analizar los discursos que enuncian y hacen visible al maestro, rastrear las relaciones y juegos de poder en las que se inserta y que permiten, posibilitan, facilitan e impulsan la configuración de ciertas formas de ser maestro, además de ciertas relaciones con estudiantes, saberes, con la enseñanza y consigo mismo. Finalmente, el texto visibiliza las modalidades y actitudes que no entrarían en el juego de saber-poder, sino que configurarían un pliegue del afuera de ese maestro contemporáneo. Por lo anterior, se trata de una búsqueda y del reconocimiento, no solo de las condiciones de posibilidad, sino de otras formas de ser y existir en la contemporaneidad, en tanto “no busca asimilar lo que conviene conocer, sino lo que permite alejarse de uno mismo” (Foucault, 1986, p.12).

El artículo se divide en cinco apartados, el primero es la apuesta metodológica. En el segundo se otorga un papel fundamental al maestro, como participante de la constitución de sí mismo a través de prácticas como la investigación, la escritura y la reflexión, a partir de las cuales establece relaciones de cuidado de los otros y de sí mismo. Es cardinal en esa dimensión el maestro investigador, configurado, más allá del discurso político hegemónico, como sujeto que reflexiona y transforma su práctica; luego de la visión del maestro en el marco del discurso político nacional en materia de educación legitimada por todo el discurso de la calidad de educativa, la formación de competencias para la vida y el aprendizaje a lo largo de la vida, funcional desde la profesionalización.

Desde esta lógica el maestro es considerado el elemento más importante del sistema educativo, proyectándose como empresario de sí que, a través del desempeño profesional, debe garantizar alcanzar la idoneidad de las nuevas demandas sociales, de esta manera podrá ser reconocido como el líder del siglo XXI; por último, se visibilizan las relaciones que permiten al maestro surgir como sujeto colectivo, una configuración que adquiere fuerza en estos días, no solo desde las organizaciones de maestros que buscan constituirse en alternativa al poder político (Movimiento Pedagógico Nacional, Expedición Pedagógica Nacional y Redes Pedagógicas), sino desde estrategias de la política educativa incorporadas a los programas nacionales, regionales y locales.

Sin embargo, a pesar de tal proceso de cooptación institucional y gubernamental, las diferentes formas de organización colectiva del maestro siguen guardando potencia en la generación de otras formas de ser maestros, otros procesos de formación, otras miradas; la última parte del escrito presenta algunas conclusiones abiertas que posibilitan pensar nuevas investigaciones y acciones con los sujetos que se constituyen y ejercitan en el arte de la formación, el cuidado de sí y de los otros.

## Metodología

La apuesta metodológica recurre a herramientas del enfoque arqueológico-genealógico planteado en la obra de Foucault, teniendo en cuenta los conceptos metodológicos utilizados para comprender la configuración del maestro contemporáneo en Colombia, a partir de condiciones históricas en el marco de: los discursos y enunciados que legitiman y validan ciertas formas de ser maestro; las relaciones de fuerzas, estrategias y tácticas que pretenden intervenir, modificar y afectar su configuración contemporánea; y los gestos y prácticas que configuran un pliegue del afuera.

Tal mirada responde a la necesidad de reconocer las relaciones entre saber y poder que confluyen en la pregunta por el cómo se generan, mantienen y reproducen las configuraciones del maestro contemporáneo y, alrededor de ello, el compromiso por la problematización, descripción y análisis crítico de sus condiciones de existencia.

Con el fin de delimitar espacialmente el objeto de investigación se establece un período de 20 años (1994-2015), espacio de comunicación de enunciados en el cual aparece la expedición de la Ley General de Educación de Colombia, que orienta los criterios y normas generales para el funcionamiento de la educación nacional, incluyendo todos los aspectos relacionados con el maestro, además del incremento de escritos, investigaciones, reflexiones y discusiones que le sitúan como su objetivo fundamental. A pesar de la definición del período, la focalización del archivo no recae en éste sino en los datos del problema, así como en los elementos y relaciones que permiten resolverlo (Pulido, 2017).

La caracterización del objeto de investigación se realiza a partir de la búsqueda y revisión de artículos de investigación publicados en diferentes revistas colombianas de importancia pedagógica y educativa, entre ellas: *Magis; Pedagogía y saberes; Revista colombiana de educación; Praxis y saber; Separata educación y pedagogía; Actualizaciones pedagógicas; Nodos y nudos; Praxis pedagógica; Educación y cultura; Revista iberoamericana de educación y Revista Magisterio, Educación y Pedagogía.*

La construcción del objeto a partir de lo que algunos autores, como el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, llaman fuentes primarias, contempla documentos como los estatutos de profesionalización docente (2277 de 1979 y 1278 de 2002), la *Ley General de Educación* (MEN, 1994), títulos de la Federación Colombiana de Educación (FECODE), publicaciones del periódico electrónico *Al Tablero* del MEN y del *Magazín Aula Urbana* del IDEP, medios de difusión de políticas nacionales y distritales en

Colombia, además de publicaciones de maestros ganadores del Premio Compartir al Maestro.

Los procesos adelantados con los documentos fueron tematización (se desarticulan en sus temas centrales para facilitar la agrupación temática); conformación de categorías o agrupamientos; establecimiento de regularidades discursivas; y, finalmente, se emplea la matriz de agrupación entre focos de localización, desde la cual se visibilizan las emergencias y hallazgos de regularidades en las distintas superficies de análisis, lo cual permite construir una ruta escritural que facilite la reconstrucción del texto.

### Herramientas metodológicas y conceptuales

La definición de criterios y habilidades para la formación de los maestros deseables de hoy, bien sea a partir de lo que en algunas instancias se denomina abiertamente perfil docente, o bien desde la insinuación tímida de criterios profesionales y personales, remite a la doble cuestión del poder y del saber. Así, las estrategias y acciones enmarcadas en los juegos de poder que circulan por los intersticios de los aparatos estatales y las leyes, induciendo, reprimiendo o facilitando las acciones de los maestros, de las instituciones encargadas de su formación y hasta de las escuelas, se apoyan en procedimientos discursivos y técnicas de saber desde las cuales adquieren legitimidad. Las relaciones de reglas y restricciones constituyen las condiciones históricas en que dichas técnicas y procedimientos se convierten en prácticas aceptadas y reconocidas.

Ante este panorama, caracterizado por las relaciones saber-poder, es válido referirse a una constitución externa del sujeto, pues no se evidencia una intervención activa del maestro en su propia formación, desde lo cual es pertinente preguntar por el lugar y el papel, en esa relación, del sujeto que se forma. Esta inquietud implica considerar la constitución de la subjetividad también en términos de posibilidades de la agencia humana, es decir, de la capacidad del propio individuo de tornarse distinto de lo que es. En tal sentido, Foucault se refiere a la dimensión subjetiva o ética de la constitución del sujeto (Pulido y Espinel, 2017), en la que participa a través de las prácticas de sí. Esta auto constitución, sin embargo, no debe asumirse ahistóricamente, sino que:

Más bien lo que constituye al sujeto en determinada relación consigo mismo son precisamente unas técnicas de sí históricamente identificables, que concilian con unas técnicas de dominación también históricamente datables. Es el pliegue de los procesos de subjetivación sobre los procedimientos de sujeción, según dobleces que recubren más o menos a capricho de la historia (Cubides, 2006, pp. 77-78).

## Resultados

### Devenir y subjetivación: primera dimensión

El acento del presente apartado está en el sujeto y en las prácticas que adelanta sobre sí mismo para constituirse estéticamente (González y Aguilera, 2013; Méndez, 2014). La dimensión subjetiva de la configuración del maestro se materializa en el maestro investigador como una forma contemporánea, y se entretiene en relación con tres aspectos que en conjunto podrían constituir el *ethos* del maestro investigador: la formación de los otros; la autoformación; y la investigación como práctica que permite el pliegue sobre sí mismo.

El discurso de la investigación en Colombia incursiona en la década del 90, posibilitado, entre otras condiciones, por la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 y la Misión de Ciencia y Desarrollo, desde allí se impulsa que las prácticas investigativas sean asociadas a los maestros y que estos a su vez deseen y busquen incorporarlas a su prácticas de enseñanza; a su vez, los procesos investigativos movilizados por y para los maestros desde la escuela hacen que dichos enunciados tomen fuerza y que la investigación en el aula sea una práctica naturalizada, como si siempre hubiese hecho parte de la labor y constitución del maestro.

A partir de la incursión de la investigación como experiencia del maestro que es posible adelantar a la par de la enseñanza, en los linderos de la escuela se fortalece la imagen del maestro innovador, productor de saberes contextualizados a las necesidades e intereses de sus estudiantes y preocupado por el desarrollo de las competencias requeridas en la actualidad (Martínez y Ramírez, 2007; Lozano, 2013; Gutiérrez y Cubillos, 2011; Vásquez, 2008), por lo tanto, se espera que “la riqueza comprensiva de la educación debe provenir de la labor de los maestros de investigar sus propias prácticas” (De Zubiría, 2010, p. 22).

### Del cuidado de los otros

En la formación de otros no solo se involucran los estudiantes, quienes serían los primeros receptores de formación, sino las comunidades en que se instala la escuela y, por ende, el oficio del maestro. Las prácticas investigativas en la escuela, por lo general, no se quedan encerradas en las paredes de la institución física, son obligadas a salir, pues uno de sus requisitos es que sean funcionales a las necesidades estudiantiles, es decir, que se refieran a las condiciones sociales del entorno inmediato.

El discurso de las competencias y del desarrollo humano integral es el marco de referencia de muchos objetivos y alcances formativos

de las investigaciones adelantadas por maestros sobre sus prácticas pedagógicas. Poder formar seres humanos integrales cuyas competencias les permitan vivir sana, justa, crítica y positivamente en las actuales sociedades y en sus diferentes interacciones en el ámbito personal, social y laboral, a través de la práctica de valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la autoestima y destrezas como la expresión en público.

Otro rasgo de la dimensión del cuidado de los otros, del *ethos* del maestro investigador, está en el lugar del territorio, los habitantes y la cultura (González y Aguilera, 2013; Ortega, 2006; Bautista, Ayala, Méndez, Jiménez y Sandoval, 2007). Entonces el maestro investigador emerge como líder y dinamizador de saberes, problemas y procesos de construcción, apropiación y valoración de los contextos sociales, empoderándose como un sujeto que deja huella y hace la diferencia dentro del común, mientras genera todo un movimiento alrededor de las comunidades que les permite problematizarse, mirarse, reconocerse, reflexionarse, analizarse y dar respuesta a realidades que van más allá de la institución escolar, pero que nunca se desligan de los intereses escolares, pues se trata más bien de una extensión del *ethos* del maestro que tiene su origen en la escuela.

No se puede negar la influencia de las competencias en el discurso y las prácticas investigativas en la escuela, particularmente del maestro investigador, pero sería ingenuo pensar que no se generan otros juegos con sus estudiantes en términos formativos; reconstrucción del pasado, reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, desarrollo de un pensamiento crítico social e histórico, aceptación como miembro de una comunidad singular, con una historia, saberes y tradiciones propias, empoderamiento como protagonista y no solo como víctima de la historia, consolidan a ese estudiante como un sujeto crítico, como una subjetividad fortalecida que aprende a pensarse y a encontrar su lugar en el mundo.

#### Del cuidado de sí

El maestro investigador es una forma contemporánea, su emergencia es relativamente reciente y obedece en gran parte a la demanda de generaciones de niños y jóvenes poseedores de ciertas competencias admisibles para las sociedades, logradas por procesos de investigación escolar y no tanto por la llamada enseñanza tradicional. Como resultado de esta incursión tardía, el maestro que desee incorporar a sus prácticas las habilidades propias de la investigación debe formarse para tal fin; de hecho, el maestro digno de considerarse investigador se caracterizará por realizar ciertos procedimientos propios de dicha empresa, adquiriéndolos y renovándolos a través de la investigación misma.

En este contexto, los programas de formación docente dedican una parte de su plan de estudios a la apropiación de herramientas investigativas en los futuros maestros; la *Ley General de Educación* establece como algunas de las finalidades de la formación de educadores: “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética (...) y Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (MEN, 1994, p. 23).

El énfasis en la investigación dentro de la formación de futuros maestros se apoya en la idea de que para ser maestro se requiere de algo más que desempeñar el oficio. Así concebida, la investigación se asume como proceso permanente de producción, resignificación y ampliación de saberes pedagógicos, que debe estar presente no solo en la formación avanzada, sino en toda la formación inicial y en servicio de los maestros (Mariño, Pulido y Morales, 2016).

Paralelo a la legislación, que establece parámetros para que el campo de la investigación funcione en el discurso de la formación de maestros, emergen espacios que les posibilitan materializar en su práctica el deseo de ser sujetos investigadores y prepararse para ser maestros investigadores; tarea constante y de largo aliento. Así, surge el Programa Ondas como escenario pionero y estratégico en la incursión de la investigación en la escuela y, para la formación investigativa del maestro en ejercicio, de formación asociada a la cualificación de la práctica y exploración de otras formas de enseñar para avanzar hacia la excelencia académica y disciplinaria.

En este contexto, cualificación de la práctica y autoformación van de la mano y se confunden en el mismo quehacer del maestro investigador, tanto la una como la otra no son concebidas como transmisión de saberes de expertos a inexpertos, sino como experiencia que desde cualquier punto de vista deja preguntas por pensar y abrir nuevos senderos; en tanto, los maestros investigadores poseen conocimientos, saberes y experiencias que complementan y enriquecen su práctica como escenario de formación, de autoformación y reflexión (Álvarez, 2011).

#### Prácticas de sí: posibilidades marginales de la investigación

Algunas veces, cuando el maestro investigador pausa los objetivos exteriores, relacionados con la formación de otros, y logra silenciar las voces que le exigen ciertas habilidades para poder denominarse investigador, con las que la sociedad le reconoce y le recorta sobre la masa de la población, emerge esa singularidad con la que es libre de pensarse de otras maneras, de escribir y expresar sus miedos, esperanzas y todo aquello que lo enorgullece de esa forma de vida configurada desde la enseñanza, la educación y la pedagogía.

En este punto no se habla de la investigación como proceso para exteriorizar o dar a luz, sino para interiorizar, para replegarse,

experiencia tan íntima y frágil que escapa fácilmente al ejercicio de categorización y delimitación. Se apuesta por una lectura menos común de la investigación, como modalidad mediante la cual el maestro se constituye a sí mismo en sujeto y en la que intervienen procedimientos que, a la luz de Foucault (citado en Cubides, 2006), pueden apreciarse como prácticas de sí en lugar constituirse desde técnicas de dominación o técnicas discursivas del poder; así sería posible la existencia de un sujeto verdadero, no en el sentido de sujeción sino de subjetivación.

Procedimientos asociados a la investigación (en tanto modo de subjetivación) como la escritura (Rivas, 2014; Díaz, 2006; García, 2014) y la reflexión, pueden dar cuenta de técnicas, actividades o formas de la relación del maestro contemporáneo consigo mismo, que le permiten transformar su subjetividad más allá de las formas predeterminadas por los discursos hegemónicos. Por supuesto, hay un discurso común que invita al maestro a escribir y producir todo tipo de informes que den cuenta de lo que hace y deja de hacer en el salón de clase, lo que observa y examina en sus estudiantes, a modo de reporte clínico.

Pero esas miradas de la escritura no interesan, la idea no es develar el maestro oculto, pero verdadero, que habita en cada uno de los sujetos que se atrevieron a escribir, buscando depurar las malas prácticas de las buenas y cuya confesión escrita logre liberar a ese maestro como una forma materializada del presente. Son más reveladoras las formas que intentan conectar la subjetividad en construcción, diarios y registros más cercanos a los *hypomnemata*<sup>3</sup> de los griegos que a los informes de evaluación, obviamente tomando las precauciones de distancias de tiempo y espacio<sup>4</sup>.

Dicho lo anterior, los escritos de maestros galardonados con el Premio Compartir al Maestro, en las publicaciones de la colección

Nuestros Mejores Maestros<sup>5</sup>, son un buen ejercicio de escritura de sí mismo, en tanto presentan un formato abierto y flexible para que escriban desde su singularidad y, aparentemente, sin esquemas tan estáticos.

#### Profesionalización: segunda dimensión

La profesionalización se configura como campo de tensión y confrontación de los diversos escenarios donde converge el poder, en el cual se tejen relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro, caracterizado también por la proliferación de literatura a propósito de: la crisis de la identidad del profesorado (Saavedra y Saavedra, 2015; Barragán, 2011; Santana y Bogoya, 2007); las competencias del profesional en educación; la calidad de la educación; el maestro competente y el capital humano; a partir de este campo se legitiman estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación, no solo sobre el maestro y su formación, sino de la educación y la escuela, al tiempo que se problematizan otros que no son acordes con el mismo (Álvarez, 2010; Quiceno, 2010; Martínez; 2010).

De ahí que se afirme que la monopolización del discurso (Laval, 2003, p. 17), por parte de la lógica del mercado y las demandas de la economía, ha permitido la incorporación de nuevas interpretaciones de la realidad educativa, incluyendo la formación de maestros, y ha modificado sus problemas y sus esquemas de solución.

En este escenario, la formación y el ejercicio del maestro contemporáneo se problematizan en clave de competencias, desempeños, índices de calidad y satisfacción de necesidades de aprendizaje, las cuales se traducen en pruebas estandarizadas a las que son sometidos los estudiantes y que, por ende, son útiles para medir la efectividad de la práctica del maestro; bajo esta dinámica se presupone una idealizada unidireccionalidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, obviando la diversidad de condiciones, ambientes y ritmos, no solo de las instituciones, sino de cada individuo en formación.

A partir de la evaluación se miden los resultados, lo que hace posible clasificar, categorizar, determinar promedios, fijar normas; en definitiva se proyecta un orden artificial que define dos valores opuestos del bien y del mal: la escuela buena y mala, el maestro

<sup>3</sup> Los denominados *hypomnemata*, asumidos como escritos personales, fueron utilizados como instrumentos para la constitución de una relación permanente consigo mismo, por lo cual, no llegaban a considerarse diarios íntimos ni relatos de experiencias espirituales que, antes de coadyuvar a la constitución del yo, estarían encaminados a ponerlo en evidencia, a develarlo para así purificarlo hacia una forma deseable de manera predeterminada. Por el contrario: "pretenden juntar lo ya dicho, volver a estructurar aquello que se ha escuchado o leído y, todo esto, nada menos que para la constitución del propio yo" (Foucault, 2003, p.77).

<sup>4</sup> Estas precauciones se refieren a las que el mismo Foucault menciona al acercarse al principio de cuidado de sí, ya que reconoce la imposibilidad de hallar la solución de un problema en un esquema planteado por otra gente, en otra época, es decir, no se trata de extrapolar el funcionamiento de los *hypomnemata* de los griegos a las prácticas escriturales de los maestros contemporáneos, pues responden a diferentes momentos espaciales y temporales, intereses y problemas formativos. La alusión a dichos registros personales clásicos obedece más a una posibilidad de análisis y problematización del presente.

<sup>5</sup> Esta colección, propuesta desde 1997 por la Fundación Compartir, publica las propuestas pedagógicas de los maestros galardonados por el Premio Compartir. Allí cuentan cómo, después de años de estudio y muchas horas de observación y reflexión, logran desarrollar conocimiento en los estudiantes a partir de ambientes de interacción y actividades de aprendizaje cuidadosamente diseñadas.

eficaz e ineficaz; la educación catalogada de baja calidad reside en los individuos que la hacen posible, los buenos resultados no se logran por la mera adopción de nuevos gestos técnicos o el aumento de reformas, sino porque las personas se asumen como clave del éxito de los mismos, son ellas quienes deben trabajar en su perfeccionamiento y comprometerse con los métodos de redención. Desde esta lógica, se elabora una lectura negativa de la práctica del maestro, cuya única causa pareciera residir en una formación tradicional y obsoleta para los avances y desarrollos requeridos en estos tiempos.

Se hace recurrente, tanto en la literatura especializada, como en la del dominio público, el concepto de crisis de la profesión docente, llamado también malestar, es decir, un inconformismo con las prácticas de los maestros, las cuales adolecen de innovación, contextualización, creatividad y pertinencia, reflejadas a su vez en una descalificación, desprestigio y crítica social de su labor en las escuelas.

El malestar generalizado por la profesión docente, incluso manifestado y validado por los mismos maestros, estaría legitimando la incorporación del discurso de profesionalización y sus prácticas asociadas, entendidas muchas veces como capacitación en temas que hoy por hoy son centrales para la educación, tales como las nuevas tecnologías, el bilingüismo, la formación en competencias, la atención a la diversidad, la incorporación de habilidades de investigación o el trabajo por proyectos, que tienen importancia en el mejoramiento de la calidad educativa (Vásquez y Rodríguez, 2014; Romero, 2009).

En este juego de enunciados y de paradójico rescate de la labor del maestro, pues se menciona clara y reiterativamente como la clave del éxito de las políticas educativas, emerge el nuevo perfil del docente, un listado selecto de las características y competencias que diferencian a un maestro profesional, valga decirlo un “docente del Siglo XXI”, de un maestro artesano, que ejerce su labor de una manera intuitiva, automática y poco reflexiva, en otras palabras, el maestro bueno del malo.

Este sujeto contemporáneo, el maestro de la innovación y la competitividad, está sometido a las lógicas la evaluación y los concursos por meritocracia, gracias a su sentido de compromiso y responsabilidad consigo mismo y con la función que está llamado a desempeñar, apropia de la mejor manera la evaluación como mecanismo de subjetivación, es decir que interviene en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo llevándole al continuo perfeccionamiento, evidencia de ese sentido de responsabilidad y compromiso. Entonces esta forma del maestro contemporáneo se configura en capital humano, invierte en cuanto

curso “se atraviesa por su camino” y que le permite llevar a cabo la función de formar competencias en sus estudiantes, aprende a incorporar la herramientas tecnológicas en sus clases, aprende una segunda lengua, aprende destrezas de la investigación, en últimas aprende que debe aprender a lo largo de toda su vida si quiere estar a tono con las competencias que le miden anualmente en las múltiples evaluaciones a que es sometido directa e indirectamente. En este sentido, lo que mejor caracteriza al maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual el maestro se proyecta como un empresario de sí mismo (Vásquez y Rodríguez, 2014; Romero, 2009).

Como campo de fuerzas, tácticas y estrategias, la profesionalización es escenario de tensiones que parece importante poner sobre la mesa, pues en ellas reside la posibilidad de encontrar heterogeneidad en un discurso que al parecer es uniforme. Así mismo, estas tensiones permiten afirmar que la profesionalización es un campo tautológico, confuso, que se referencia a sí mismo una y otra vez, pero que no sale del ciclo vicioso y vuelve siempre a los mismos enunciados de competencias, desempeños y calidad.

Quizá indagando este carácter tautológico de la profesionalización sea posible debilitar la legitimación natural de la cual goza hoy por hoy, y entenderla en el juego y dinámica de las fuerzas del poder en la que se inserta, además será factible observar otras relaciones, por ejemplo, con la desprofesionalización, pues va en contravía de todo aquello que fundamenta en sentido estricto e histórico a las profesiones.

### El maestro como sujeto colectivo: tercera dimensión

Las diferentes modalidades de organización colectiva del maestro colombiano vienen desempeñando un papel importante en su configuración pedagógica, investigativa, cultural y política. Principalmente la emergencia del Movimiento Pedagógico Colombiano, hacia la segunda mitad de la década del setenta, abre camino al auge y desarrollo de diferentes formas de organización pedagógica experimentadas por el Magisterio colombiano (Martínez, 2004), entre las que se encuentran las redes pedagógicas, las comunidades de aprendizaje, los semilleros, los Centros de Innovación Docente, los Centros de Estudios e Investigación Docente (CEID), los círculos pedagógicos y los grupos de estudio, investigación y discusión.

Aunque algunas de las propuestas no emergen propiamente por iniciativas de los maestros, pues son impulsadas desde estrategias políticas del gobierno nacional, regional o local, lo cierto es que su vigente fuerza como espacios de configuración les convierte en

escenario susceptible de análisis, discusión y problematización, en tanto se configuran como espacios legitimados por el discurso y, en la práctica, facilitadores de la formación, la autoformación y la cualificación del maestro colombiano contemporáneo (Messina, 2011; Martínez, 2004; Martínez, 2005; Rodríguez y Echeverri, 2013). La organización colectiva del maestro colombiano se visibiliza desde dos aristas:

1. La lucha colectiva sindical, desde la que predominan las prácticas que buscan reivindicar las condiciones salariales de los maestros como gremio de trabajadores públicos y funcionarios del Estado, reclamando y buscando mejores condiciones laborales. Las demandas de este tipo están atravesadas también por la exigencia de ciertas condiciones para el funcionamiento de una educación pública, gratuita y de calidad, como un derecho y no como un servicio supeditado a las exigencias económicas del modelo neoliberal abanderado por los gobiernos de turno.
2. La organización colectiva, en la cual los maestros responden a una lucha de tipo intelectual, desde la que se les reconozca un espacio que va más allá de lo estrictamente reivindicativo, es decir, el “reconocimiento del maestro como intelectual y la posibilidad de que su saber, construido socialmente, fuera conocido, divulgado como una fuerza social, intelectualmente hablando” (Peñuela y Rodríguez, 2004, p. 55).



## Conclusiones

El maestro contemporáneo en Colombia se configura desde tres dimensiones alusivas a los discursos, las relaciones de poder y los pliegues que hace sobre sí mismo; estas tres dimensiones se evidencian con diferente acento en los apartados principales del texto: subjetivación, profesionalización y sujeto colectivo. Por su parte, el maestro investigador se establece a partir de tres elementos principales: la formación de los otros; la autoformación (entendida en términos de cualificación); y las prácticas de sí (asociando la investigación a procesos de subjetivación).

El maestro contemporáneo encuentra espacios de configuración y resistencia individual y colectiva: individual, desde prácticas como la investigación (como ejercicio de libertad, aún en el marco de lo normativo), la escritura, la reflexión y la enseñanza; y colectiva, formando y haciendo parte de organizaciones de maestros convocadas a propósito del saber (saber disciplinar o saber pedagógico). Son resistencias porque se enmarcan en otras formas de conducirse, otras organizaciones, otras relaciones, otros intereses.

La profesionalización se da en un campo de tensiones y confrontaciones del poder, en el cual se tejen relaciones, acciones y propuestas para intervenir, modificar y afectar la configuración del maestro; ese escenario también se caracteriza por una proliferación de literatura centrada en la crisis de la identidad del profesorado, las competencias del profesional, la calidad de la educación y el capital humano. Dicho campo legitima estados de opinión favorables a determinados tipos de actuación del maestro, de la formación, la educación y la escuela, problematizando aquellos que se le opongan.

Lo más destacables del maestro del siglo XXI es el gran compromiso con su desarrollo profesional, que se configura en una tecnología de autogestión a partir de la cual se proyecta como un empresario de sí mismo. El sujeto colectivo, entendido como diferentes formas de organización del maestro, se constituye en escenario importante de su configuración como maestro contemporáneo, ya sea desde el discurso del poder oficial o desde los escenarios que de una u otra manera han recogido el legado del Movimiento Pedagógico de los ochenta.

## Referencias

- Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 167-186). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2011, Enero-Junio). Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *Actualidades pedagógicas*, No. 57, pp. 33-43.
- Barragán, D. (2011, Julio- Diciembre). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano. *Actualidades pedagógicas*, No. 58, pp. 81-95.
- Bautista, G., Ayala, M., Méndez, O., Jiménez, G., y Sandoval, S. (2007, Julio-Diciembre). La construcción de sentidos colectivos como compromiso cultural del maestro. *Nodos y Nudos*, 3(23), pp. 128-132.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, IESCO-UC.
- De Zubiría, S. (2010, Septiembre). El ethos del maestro, formación docente y proyecto alternativo. *Revista Educación y Cultura*, No. 88, pp. 20-26.
- Díaz, C. (2006, Enero-Junio). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, No. 48, pp. 95-103.
- Foucault, M. (1982). El polvo y la nube. *La Imposible Prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial La Marca.
- García, N. (2014, Segundo semestre). La formación del homo pedagogicus: entre la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, No. 67, pp. 125-145. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce125.145>
- González, M., y Aguilera, A. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *Pedagogía y Saberes*, No. 39, pp. 77-86. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys77.86>
- Gutiérrez, A., y Cubillos, R. (2011, Enero-Junio). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas*, No. 57, pp. 55-70.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, No. 39, pp. 99-106. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Mariño, A., Pulido, O., y Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, No. 17, pp. 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>

- Martínez, A. (2004). Introducción. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 1-43.
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 127-164). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, C., y Ramírez, J. (2007, Primer semestre). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Revista Educación y Ciudad*, No. 12, pp. 56-68.
- Martínez, M. (2005, Julio-Diciembre). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y nudos*, 2(19), pp. 4-12.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Méndez, P. (2014, Segundo semestre). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, No. 67, pp. 67-88. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce67.88>
- Messina, G. (2011, Enero-Junio). ¿Qué es esto del maestro investigador? *Actualidades Pedagógicas*, No. 57, pp. 15-32.
- Ortega, P. (2006, Julio-Diciembre). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y nudos*, 3(21), pp. 57-63.
- Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2004). El movimiento pedagógico: discursos y prácticas alternativas de ejercicio de poder. *Intersticios. Revista del grupo de investigación DIAGRAMA*, No. 1, pp. 47-61.
- Pulido, O. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo: consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- Pulido, O., y Espinel, O. (2017). Perspectivas metodológicas en el último Foucault. Nuevos horizontes, nuevos problemas. *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En Martínez, A., y Álvarez, A. (Comp.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 53-84). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rivas, J. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 99-112. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>
- Rodríguez, H., y Echeverri, J. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y saberes*, No. 39, pp. 11-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys11.20>
- Romero, A. (2009, Enero-Diciembre). Sentido formativo de las prácticas profesionales docentes. *Praxis pedagógica*, No. 10, pp. 102-121. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.9.10.2009.102-121>
- Saavedra, L., y Saavedra, S. (2015, Primer semestre). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, No. 68, pp. 211-227. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce211.227>
- Santana, C., y Bogoya, N. (2007, Enero-Junio). ¿Cuáles son los retos para el docente contemporáneo? *Nodos y nudos*, 3(22), pp. 4-13.
- Vásquez, F. (2008, Enero-Junio). La escritura y su utilidad en la docencia. *Revista Actualidades Pedagógicas*, No. 51, pp. 101-114.
- Vásquez, A., y Rodríguez, A. (2014, Enero-Junio). Formación del profesorado en la naturaleza de la ciencia mediante la investigación-acción. *Praxis & Saber*, 5(9), pp. 165-188. <https://doi.org/10.19053/22160159.3000>

# Ante los ojos de los niños del colegio

## I

Paseando en el aula inmensa pregunto;  
Y una monja linda de velo blanco contesta:  
Los niños aprenden a escribir y a cantar,  
Aprenden a leer y la historia escuchar,  
A cortar y coser, y a trabajar con esmero  
Siguiendo la modernidad – los ojos de los niños  
En un momento pasajero se clavan con asombro en  
Un sonriente funcionario de mediana edad.

## II

Sueño con el cuerpo legendario de Leda, inclinado  
Sobre un fuego desazonante, un cuento que ella  
Contó de un cruel reproche, o un suceso trivial  
Que transformó días de inocencia infantil en tragedia-  
Contó, y sentí como si nuestros dos seres se fundieran  
En una esfera de joven compasión,  
Para transformar la parábola de Platón en una alegoría  
De yemas y claras habitando debajo del mismo techo.

## VI

Su imagen actual flota hacia mi mente –  
¡Me pregunto si el dedo del Quattrocento la engendró  
Con las mejillas hundidas como si se hubiera bebido el  
viento  
Y si para matar el hambre le dieron a cambio un caos de  
sombras!  
Yo también tuve alguna vez alas adorables  
Aunque nunca como las de Leda – basta de esto,  
Mejor sonreír toda esta sonrisa, y mostrar  
Que allí hay una especie de agradable viejo espantapájaros.

## VI

Platón pensó que la naturaleza es solo espuma que juega  
Sobre un paradigma espectral de objetos;  
El soldado Aristóteles jugó a las canicas  
Sobre los pies del Rey de Reyes;  
El famoso con su muslo de oro, Pitágoras  
Tocaba con un violín o unas cuerdas  
Lo que cantaban las estrellas y las indiferentes Musas  
escuchaban:  
Ropa vieja encima de ramas viejas para espantar un pájaro.

## VII

Monjas y madres, ambas adoran imágenes,  
Pero aquellos que prenden las velas no son como aquellos  
Que reviven los ensueños de las madres,  
Pero mantienen de pie a una estatua de mármol o de bronce.  
Sin embargo, también rompen corazones – ¡Oh Olam!  
Que la pasión, piedad y la afección le conocen,  
Y que toda la gloria del paraíso simboliza –  
¡Oh burladores auto-engendrados del ser del hombre!

## VIII

El esfuerzo está floreciendo y bailando en el lugar  
Donde el cuerpo no se lastima para satisfacer al alma.  
Ni la belleza nace de su propia desesperanza,  
Ni la sabiduría soñolienta nace del combustible de la  
medianoche.  
¡Oh castaños!, con flores de profunda raíz,  
¿Eres la hoja, la flor o el tronco?  
¡Oh cuerpo sometido a la música! ¡Oh centelleante mirada!  
¿Cómo del baile se distingue el bailarín?

**William Butler Yeats**





# Devenir múltiple y surreal: reflexiones sobre la formación estética de maestros de ciencias sociales

Multiple and surreal becoming: reflections on aesthetic training of social science teachers

Devir múltiplo e surreal: reflexões sobre a formação estética professores de ciências sociais

Melisa Giraldo González  
César Augusto Rivillas Molina

Melisa Giraldo González<sup>1</sup>  
César Augusto Rivillas Molina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Antioquia; Magíster en Educación, Universidad de Antioquia; correo electrónico: melisa.giraldo@udea.edu.co

<sup>2</sup> Universidad de Antioquia; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia; estudiante, Maestría en Educación, Universidad de Antioquia; correo electrónico: cesar.rivillas@udea.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2126>

Fecha de Recepción: 26 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

Este texto presenta, a manera de reflexión, algunos de los resultados de investigación del proyecto titulado Cartografía de la formación estética de los maestros de ciencias sociales: formas expresivas, sujeto múltiple y devenir surreal. En el cual se concluye que la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia es un espacio de encuentro del maestro en formación con una estética de las estéticas, de tal suerte que formarse allí es adoptar una estética de la multiplicidad, donde los sujetos devienen múltiples y surreales.

#### Palabras clave:

Formación docente, formación estética, cartografía, sujeto múltiple, maestros de ciencias sociales.

### Abstract

This text presents, in the manner of reflection, some of the research results of the project entitled Cartography of the aesthetic education of the Social Science Teachers: Expressive forms, Multiple Subject and Surreal Becoming. It is concluded that the teaching degree in Social Sciences of the Universidad de Antioquia is a meeting place for the teacher in training with the aesthetics of the aesthetics, so that to form aesthetically there is to adopt an aesthetic of the multiplicity, where the subjects become multiple and surreal.

#### Keywords:

Teacher training, aesthetic training, cartography, multiple subject, social science teachers.

### Resumo

Este texto apresenta, à maneira de reflexão, alguns dos resultados da pesquisa do projeto intitulado Cartografia da formação estética dos Mestres das Ciências Sociais: Formas Expressivas, Sujeito Múltiplo e Devir Surreal. Neste conclui-se que o Grau em Ciências Sociais da Universidade de Antioquia é um lugar de encontro para o professor em formação com a estética da estética, de modo que formar-se esteticamente lá é adotar uma estética do multiplicidade, onde os sujeitos se tornam múltiplos e surreais.

#### Palavras-chave:

Formação de professores, formação estética, cartografia, Sujeito Múltiplo, professores de ciências sociais.

## Consideraciones de entrada

La cartografía, microanálisis o esquizoanálisis, como estudio de las líneas que componen a los sujetos individuales o colectivos (Deleuze, 1987, pp. 141-142), es el modo de pensar que orienta la presente reflexión. Se retoma esta perspectiva en conexión con el concepto de “rizoma” de Deleuze y Guattari (2004), como sistema de pensamiento “relacionado con un mapa que debe ser producido” (p. 19), orientado hacia una experimentación sobre lo real. A partir de estos elementos se busca ensayar un modo de analizar la formación docente desde las líneas que constituyen las formas subjetivas de los maestros; del mismo modo, como se da en la creación en artes, se adentra en el plano de fuerzas de los discursos y las imágenes en un programa de formación inicial, para experimentar con ellas un mapa de la formación estética de maestros.

Este artículo se posiciona en el campo de las relaciones entre los estudios de la estética y la formación de maestros; la búsqueda de antecedentes que abordan tal relación permitió encontrar dos panoramas: uno, en el cual la estética aparece como dimensión para repensar la subjetividad, desde trabajos de autores como Bueno (2009), Osorio y Rodríguez (2011), Coppete (2010), o Castillo y Montoya (2015); y otro, en donde se señala la incidencia del consumo cultural de los maestros sobre el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, con propuestas como las de Castro, Mano y Ferreira (2011), y De Aguiar y Carvalho (2013).

Por otra parte, aquí se comprende la estética como “[...] un proceso doblemente creador de las formas subjetivas y de las formas de expresión plástica” (Farina, 2005, p. 105); tal definición permite extraer el valor del concepto de forma, en cuanto modos de ver y decir, de hacer ver y hacer decir las cosas, modos de expresión de lo sensible, lo decible y la subjetividad misma (Farina, 2005). En este sentido, se hablará de formación estética para referirse a la configuración de las formas y modos de ver, oír y decir la experiencia, que pueden cartografiarse al seguir “[...] la distribución, circulación y registro de fuerzas en un plano sensible” (Farina y Machado, 2017, p. 117).

Bajo esta analítica, la investigación de la que se desprende este texto estudia la formación estética en el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia; uno de los pregrados con los que en 1954 inició la Facultad de Educación en dicha Universidad (Henao y Sánchez, 2016). Allí se desarrolla una apuesta de formación inicial de maestros que se ha transformado conforme a los avatares mismos de las ciencias sociales, la política de formación de maestros en el país y las apuestas de universidad.

Ahora bien, la cartografía que se presenta a continuación no corresponde a una suerte de versión oficial de este programa; tampoco presume de ser una representación del mismo; por el contrario, y en coherencia con lo rizomático y lo esquizoanalítico, se trata de una experimentación con las fuerzas procedentes de la licenciatura señalada, que da lugar a un mapa sobre la formación estética de maestros de ciencias sociales cuyos trazos dependen de las propias conexiones entre líneas realizadas por los autores de este texto.

## Formas expresivas: agenciamientos de la formación estética

La Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia se experimenta como un universo heterogéneo de voces y rostros donde puede trazarse una diversidad de heterónimos que habitan al maestro de Ciencias Sociales. Hacen parte de este “pequeño infinito”<sup>3</sup> de sensibilidades adoptadas por el maestro, las formas Sujeto de Saber, Sujeto de Tiempo Presente y Maestro Intelectual.

Así, la licenciatura es el espacio de encuentro del maestro en formación con una Estética de las estéticas, de tal suerte que formarse allí es adoptar una estética de la multiplicidad donde los maestros devienen sujetos múltiples y surreales. Las relaciones y fuerzas que sostienen esta formación estética en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, producen una pluralidad de formas expresivas de la sensibilidad docente, cartografiadas aquí como una multitud de heterónimos virtual y/o potencialmente encarnados en un mismo maestro.

Al hablar de formas expresivas en esta cartografía se hace referencia, en primer lugar, a los agenciamientos de la formación estética de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, los cuales, en este sentido, hacen ver y hablar los modos de ser sensible de los maestros en formación; en segundo lugar, las formas expresivas permiten pensar el lugar del arte y de lo estético en la configuración de los pliegues sensibles de la subjetividad de los maestros, advirtiendo que tanto en las formas expresivas como en lenguajes como la pintura y la poesía, “[...] es difícil encontrar límites precisos, objetos exclusivos de [cada una]” (Fuentes, 2012, p. 157).

Entonces las formas expresivas están hechas de líneas duras, flexibles y de fuga (Deleuze y Parnet, 1997), procedentes de

<sup>3</sup> Expresión tomada del *Boletín Anaqueles*, cuyo segundo volumen expone narrativas de maestros en formación que “[...] con rostro y voz propia, transitan el pequeño infinito de este universo llamado licenciatura”. (Comité de Carrera, Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, 2014).

registros teóricos, prácticos, artísticos y estéticos, recursos y medios de profesores del programa y composiciones estéticas de los maestros en formación; entre monólogos, performances, poemas, canciones, fotografías, dibujos, relatos, empatías históricas, composiciones musicales y preparaciones culinarias. En esta medida, un gran archivo audiovisual ha habilitado a experimentar el concepto de forma expresiva como un modo de subjetivación definido por lo sensible, o subjetividades a las que nuestra Licenciatura procura determinadas sensibilidades, percepciones, sensaciones y estéticas.

Tal como se entiende aquí, las formas expresivas pueden ser infinitas de acuerdo a la relación que establezca cada maestro, desde sus experiencias y deseos, con la formación estética de su respectivo programa académico. La sensibilidad de estas formas guarda en sí misma una complejidad de performances, imágenes y discursos y, por lo tanto, no se trata de sensibilidades menores aun cuando cada una sea un rasgo sensible particular proyectado y agenciado en y por los maestros.

En este sentido, las formas expresivas estructuran y simplifican la sensibilidad del maestro al informarle acerca de los modos de ver, decir, pensar y sentir que habrán de guiar su cuerpo en el contexto de práctica pedagógica. Estos modos de ser sensible se integran, complementan, distribuyen, ponen en tensión y, a la vez, expanden la sensibilidad de los maestros. En el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales es posible hablar concretamente de las formas: Sujeto de Tiempo Presente, que emergen mínimamente de las fuerzas contemporaneidad, tiempo y conceptos disciplinares; Sujeto Político, que surge de la tríada crítica, fuentes y utopía; y Maestro Intelectual, como intersección de líneas entre el Sujeto de Saber Pedagógico y Didáctico, el Profesional Reflexivo y el Sujeto Investigador, cada una de las cuales está constituida a su vez por diferentes relaciones.

En el conjunto de estas formas expresivas hay una con la potencia de mantener la cohesión de esta pluralidad y permitir, a la vez, que permanezca irreductible y heteromorfa: la forma Sujeto de Saber, que atraviesa ampliamente las relaciones de fuerzas de la Licenciatura en Ciencias Sociales, y cuyo funcionamiento allí hace que converjan las formas expresivas mientras disciplina los discursos, imágenes y performances productores de la diversidad de modos de ser sensible.

El Sujeto de Saber actúa como causa inmanente de la multiplicidad de formas expresivas, como forma estética inmanente al actualizarse e integrarse en sus efectos (Deleuze, 1987). En otras palabras, la relación entre el Sujeto de Saber y las demás formas expresivas no es de trascendencia o de jerarquía aun cuando se defina como

causa común o incluso como forma estética inmanente; lo que muestra el Sujeto de Saber en particular, al igual que el Maestro Intelectual, según se perfiló anteriormente, es que, al actualizarse en sus efectos, las formas expresivas devienen potencialmente en causas de nuevas formas y modos de ser sensible.

Tal es el caso del Sujeto de Saber Pedagógico y Didáctico o del Profesional Reflexivo, que pueden desplegarse infinitamente según requieran una didáctica para una práctica pedagógica con adultos mayores o en educación primaria. Se está pues ante una formación estética que produce una sensibilidad polimorfa:

[...] compuest[a] por una multiplicidad de posiciones, lo que le impide poseer un centro de decisión único [...] fluctúa y fluye entre posiciones diversas, dependiendo de lo que encuentra, con quién, dónde, cuándo y cómo. Posiciones diferentes, e incluso opuestas, que tienen la capacidad de asumirse imaginariamente en formas distintas, las cuales se representan con voces y silencios diversos y en diálogo con otras (Yáñez, 2010, p. 52).

En este sentido, las distintas formas expresivas, incluyendo el Sujeto de Saber, son posiciones, puntos o líneas en la subjetividad del maestro de ciencias sociales; producen una sensibilidad de lo múltiple cuya diversidad de voces y rostros se activa de acuerdo a los acontecimientos que van afectando al maestro como Sujeto Existencial; se entiende por Sujeto existencial aquel que en actividades de Preludio, en un semestre, puede responder a preguntas como: ¿Cuál es su textura, color, sabor y olor preferidos?; ¿con quién y dónde vive?; ¿cómo define amor, amistad, nostalgia?; ¿qué hace en el tiempo libre?; ¿cuál fue su última película, libro, amor?; ¿cree en Dios, en el diablo, en los ángeles, en la reencarnación?; ¿lo más bonito, lo más feo, lo más doloroso?; ¿se siente solo?; ¿qué opina de la lluvia? (Heno, 2017).

Sujeto de Saber, Sujeto de Tiempo Presente, Sujeto Político y Maestro Intelectual devienen rizoma, pues a esta cartografía de la formación estética del maestro de ciencias sociales puede ingresarse por cualquiera de sus formas expresivas, como líneas que multiplican el mapa. Estas formas son multiplicidad rizomática, pues no tienen distribución jerárquica; como afirman Deleuze y Guattari: “[...] el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza” (2004, p. 25). Sujeto de Saber, por ejemplo, es solo un punto constante a través del cual se conectan las demás formas expresivas; asignarle, en esta medida, un estatus de superioridad es insostenible: su funcionamiento, y el de las formas expresivas en general, es simplemente rizomático y producen un Sujeto Múltiple.

Así, a través de las formas expresivas se advierte el devenir de un maestro heterogéneo: su sensibilidad es un mapa donde se trazan una multitud de modos de ser sensible que lo dan a ver como un sujeto: “[...] constitutivamente múltiple y al mismo tiempo único, por la combinación de experiencias, informaciones, lecturas, imaginaciones” (Yáñez, 2010, p. 17). El maestro se convierte, en este sentido, en sujeto múltiple que deviene siempre otros en relación con el saber, las prácticas, los discursos y los contextos.

### Sujeto múltiple: pequeño universo de voces y rostros

Aunque mapear el estado de cosas y las regularidades de un territorio sea un ejercicio necesario para la cartografía, a esta le interesan más la singularidad y la diferencia (Souza, 2015). Es preciso entonces advertir que la condición rizomática de estas formas permite a los maestros adelantar procesos de singularización, en tanto que son suertes de “mesetas” o “*intermezzos*” que crecen, desbordan y se multiplican de acuerdo a las relaciones que establezcan los maestros con ellas.

La licenciatura ha dado ejemplos allí donde se advierte que el maestro egresado deviene Sujeto Político en su encuentro con fuentes diferentes, ya sea la escuela, la memoria histórica o el patrimonio. En esta medida, las formas expresivas no son imágenes determinadas e incorporadas sin resistencia por los maestros en formación, pues cada uno produce su propia manera de devenir Profesional Reflexivo o Maestro Intelectual.

De aquí la metáfora de la Licenciatura como pequeño universo de voces y rostros, pues existen tantas formas expresivas como estrellas en el espacio: las formas expresivas no se agotan con las siete referidas, por cuanto expanden la subjetividad al destruir el yo y la unicidad; de igual manera, no se limitan a un maestro en calidad de persona única, en tanto un solo maestro es ya una multitud, una “[...] constelación de singularidades heterogéneas” (Esquivel, 2006, p. 103). Es importante revisar un poco más esta idea.

En principio, se cuenta con un programa académico que explicita unas determinadas formas expresivas, sin menoscabo de aquellas otras latentes, implícitas o que son potencias. Este juego de formas expresivas explícitas constituye un régimen sensible a través del cual se forman estéticamente los maestros: un diagrama hecho de líneas, discursos, sonidos, palabras, luces, visibilidades, imágenes, performances e intensidades –como contemporaneidad, crítica, enseñabilidad, práctica pedagógica, investigación, en el caso de la Licenciatura en Ciencias Sociales–, que hacen travesía por la sensibilidad de cada maestro; elementos que “[...] se acumulan en nosotros [maestros en formación] a partir de nuestras diversas

experiencias, de nuestras sensaciones, de todo lo que hemos mirado, escuchado, tocado, saboreado” (Lecoq, 2009, p. 75).

El encuentro entre el maestro en formación y su programa académico está siempre condicionado naturalmente por la experiencia singular del Sujeto Existencial; luego cada sensibilidad docente adquiere diferentes relieves o proporciones según impacten en ella o se privilegien ciertas formas expresivas presentes (o explícitas) en su formación estética. En este sentido, su sensibilidad se configura en medio de una multitud, no para que se reduzca a lo uno u homogenizar sino, todo lo contrario, para que expanda y dé continuidad a lo múltiple. La sensibilidad docente emergerá de la combinación ilimitada de formas expresivas que participan en la construcción de la voz y rostro de cada maestro.

En este orden de ideas, la sensibilidad como singularidad se define, tanto por las líneas de fuerzas provistas por las formas expresivas de su programa académico, como por la relación con su combinación particular y existencial de experiencias y deseos. El maestro reinterpreta las formas expresivas a partir de su propia experiencia; busca en sí mismo las vibraciones suscitadas en su paso por la formación estética de su licenciatura y las resonancias aportadas por su propio material existencial: las acciones colectivas, rutinas y disciplinas desarrolladas por su familia; los regalos frecuentes en las fechas especiales; el saber identificado en sus padres; la forma de ser estudiante en el tiempo escolar; los libros, bibliotecas y espacios visitados, etc. (Grisales, 2018).

A partir de esta reinterpretación el maestro experimenta una forma estética singular: un guión performático para la futura práctica que visibiliza el sentido de ser y devenir maestro que cada uno compone, criterios éticos, estéticos y políticos de orientación de la práctica pedagógica, donde la escuela se piensa –por ejemplo– en “[...] Doble vía: educación para sobrevivir o educación para aprender y ser feliz” (González, 2018).

Con todo, esta forma estética, que ya es composición singular del maestro, sigue siendo una multitud en potencia. Su multiplicidad se incrementa si se considera que no existe forma estética sin contingencia, del mismo modo en que, teatralmente hablando, “[...] no existe personaje sin situación” (Lecoq, 2009, p. 96). Es precisamente en la situación de “práctica pedagógica”, sea en el contexto escolar o no, donde más desdoblamientos se producen: comienzan a coexistir el Sujeto Político y el maestro disciplinador; el Profesional Reflexivo con el tutor y director de grupo; ante preguntas escolares de orden histórico tomará la palabra el Sujeto de Tiempo Presente, y el Sujeto de Saber Pedagógico y Didáctico resonará cuando deba pensar la enseñabilidad del paisaje asiático, la Revolución Industrial o las sociedades de Medio Oriente. Nuevas

“ El maestro como Sujeto Múltiple tiene una identidad procesual, carece de conclusiones, se mueve conforme le acontecen sensaciones, experiencias estéticas, intensidades y fuerzas procedentes de la contemporaneidad, la práctica pedagógica, los discursos o los contextos ”

formas expresivas asignadas al maestro de ciencias sociales al lado de las formas estéticas que cada uno busca darse a sí mismo.

El maestro es Sujeto Múltiple porque múltiple es producido y múltiple se reinventa; se recrea a sí mismo en medio de esta multitud que lo atraviesa sin aspirar o llegar jamás a una identidad esencial: su destino es ser múltiple: “[...] deshacerse en otros para ser un nuevo sujeto siempre listo para disiparse, para devenir de otro modo” (Yáñez, 2010, p. 14); reinventarse desbordando las fronteras de sus formas expresivas, pasando de un territorio a otro y superponiéndolos para abrirse a la creación. El sujeto múltiple “[...] se hace posible por los otros que lo habitan” (Yáñez, 2010, p. 14); las formas expresivas que, como “sí mismos”, no dejan subsistir una identidad única o esencial.

El maestro como Sujeto Múltiple tiene una identidad procesual, carece de conclusiones, se mueve conforme le acontecen sensaciones, experiencias estéticas, intensidades y fuerzas procedentes de la contemporaneidad, la práctica pedagógica, los discursos o los contextos. Por eso no dice “yo”, pues al renunciar a una identidad fija deviene diferencia, pluralidad, movilidad:

[...] Una multiplicidad de minúsculas divergencias que rompen la unidad cerrada del ser. La heteronimia abre en el seno de la identidad personal una escisión tan decisiva que el yo mismo se fragmenta hasta bifurcarse en miles de seres desconocidos y, no obstante, reconocibles (Esquivel, 2006, p. 109).

Para cerrar este acápite, es adecuado hablar –al menos como hipótesis– de una suerte de política sensible de lo múltiple en los programas de formación docente, particularmente cartografiable en el territorio de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. De esta política es posible decir que, si bien hace parte del régimen sensible de esta licenciatura como juego de verdad sobre los modos posibles de ver y decir, en ella funcionan también una serie de fuerzas que invitan a que cada maestro se forme y se cante a sí mismo en medio de la polifonía de

voces normativas de las formas expresivas; promueve, pues: “[...] la libertad y el respeto por el derecho de los individuos a pensar y a vivir distinto” (Comunicación personal, Beatriz Henao, 2018, septiembre 25).

La licenciatura no produce cuerpos dóciles: desde primer semestre se propone a los maestros en formación, a través de un Monólogo Interior (Álvarez, 2017), que hablen de sí mismos como sujetos de experiencia para que renuncien, como Gregorio Samsa, a la vida humana moderna como una vida completamente administrada y controlada, al sujeto moderno sin nombre ni apellidos, convertido en “[...] una función, en un funcionario” (Bárcena y Melich, 2000, p. 72). Un monólogo es siempre el acontecimiento que expresa la configuración de esta política sensible y la emergencia del maestro como Sujeto Múltiple: este es un soliloquio en su cuerpo donde intervienen alternativamente los rostros y las voces, ya del Sujeto de Tiempo Presente, ya del Sujeto Político, ya del Maestro Intelectual.

Así mismo, es necesario destacar la fuerza de lo artístico en esta política sensible, como línea que favorece aún más la multiplicidad. El Arte en general, y las obras surrealistas en particular, abundantes en el territorio de la Licenciatura en Ciencias Sociales, dan cuenta de líneas de desterritorialización relativa, en tanto fugas que pueden permanecer bloqueadas, “[...] segmentarizadas y divididas en procesos sucesivos” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 518), en forma de núcleos académicos que jerarquizan, composiciones estéticas instrumentalizadas científicamente o producciones sensibles evaluadas por estándares.

Se quiere imaginar el desbloqueo de estas líneas de fuga para seguir pensando en una formación estética de maestros que asista el devenir múltiple y atienda su dimensión autoformativa desde lo sensible, lo artístico y lo surrealista. En este sentido, se busca imaginar un dispositivo que celebre la vida, la diversidad y la multiplicidad y, para ello, se experimenta la intensidad del devenir surreal del maestro.

## Devenir surreal y revolución permanente

En la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia pueden cartografiarse líneas surreales que hacen parte de su formación estética: los trazos de René Magritte, Salvador Dalí, Jacek Yerka, Duy Huynh, Mihai Criste y Quint Buchholz, se advierten en documentos curriculares, dibujos realizados por estudiantes o empleados didácticamente por los docentes. Se trata de puntos relativamente libres o liberados: “[...] puntos de creatividad, de mutación, de resistencia” (Deleuze, 1987, p. 71)

frente a modos hegemónicos de hacer ver y decir lo científico-académico en un programa universitario de formación docente.

Afirma Deleuze que quizá de ellos, de los puntos libres “[...] habrá que partir para comprender el conjunto [pues] a través de las “luchas” de cada época, del estilo de las luchas, se puede comprender la sucesión de los diagramas” (1987, p. 71). En este orden de ideas: ¿Qué visibilizan, qué pueden decirnos o qué formas de lucha, de ser y de devenir plantean estas obras surrealistas presentes en la Licenciatura en Ciencias Sociales, a propósito a la formación de maestros en general? A continuación se propondrá una respuesta a este interrogante.

Por un lado, se debe decir que estas pinturas surrealistas por sí solas no dicen nada. En coherencia con la cartografía, no están allí esperando a que sus significados esenciales sean interpretados. Por eso es preferible hablar de experimentación como establecimiento de conexiones no predeterminadas entre los puntos o fuerzas delineadas. Se trata de un modo de actuar similar al de los surrealistas cuando aproximan “[...] dos (o más) elementos aparentemente extraños entre sí en un plano ajeno a ellos mismos [para] provoca[r] las explosiones poéticas más intensas” (Grosenick y Klingsöhr, 2004, p. 9).

En este sentido, estas obras dirán lo que los propios seres experimentan de acuerdo al encuentro fortuito del surrealismo con la formación docente, como un modo de asegurar una reinterpretación total o parcial del ejercicio de enseñar y devenir maestro. De aquí que se hable del devenir surreal del maestro, cuyo valor conceptual reside no en una pretendida expresión objetiva de la realidad, sino únicamente en lo que puede dar a pensar para la formación docente y la enseñanza.

La idea de devenir surreal permite visibilizar dos tipos concretos de fuerzas: aquellas que actúan sobre el maestro para despojarlo de un rostro propio al asignarle un *collage* de caras<sup>4</sup>; y aquellas que el maestro ejerce sobre sí mismo y sobre este juego de caras para darse un rostro y una voz singular sin renunciar a lo múltiple y a lo surreal.

En el primer sentido, devenir surreal sería una estrategia crítica para reflexionar sobre el asedio de líneas de fuerza que dictan los modos de sentir, pensar, ver, oír, decir y ser sensible del maestro. Se experimenta su fuerza al imaginar la superposición de todas estas formas en el cuerpo del maestro sugiriendo la pintura de

un maestro collage, una forma surreal. La lista de sujetos a través de los cuales se busca agenciar discursivamente la sensibilidad del maestro puede hacerse interminable: maestro investigador, maestro innovador, maestro artesano, maestro anfibio, etc. Así pues, devenir surreal hace una crítica a la asignación de modos de ser y sentir al ejercicio docente.

En el segundo sentido, la crítica del devenir surreal al agenciamiento sensible del docente no le restaría fuerza sino que le haría manifestar su potencia creativa. Verse a sí mismo convertido en *collage* le situaría en el lugar del espectador emancipado (Ranciere, 2010) que reinterpreta y produce sentido a partir de las imágenes que se le presentan, adopta una postura y posición frente a la acción que se desarrolla: “[...] que se sitúa en esa distancia, que es condición de toda comunicación, y participa de ella a través de la realización de sus propias traducciones, contratraducciones, cuestionamientos, interpretaciones, etc., hallando en este realizar la misma emancipación” (Mentasti, 2015, p. 8). En términos del propio Ranciere (2010), nos emancipamos al advertir que somos a la vez espectadores e intérpretes de ese espectáculo o collage de caras que se propone e incluso se nos impone.

De igual manera, la potencia crítica y creativa del devenir surreal supondría que los maestros se den a sí mismos un rostro y una voz surrealista: en primer lugar, para rechazar la idea de que los rostros existentes son los únicos posibles y poner en tela de juicio la idea de un rostro verdadero; y, en segundo lugar, para asumir que su voz es una polifonía constituida por las voces de las formas expresivas que interactúan a través de acuerdos y desacuerdos, consensos y disensos, tensiones y convenios, preguntas-respuestas; y por las voces de la imaginación, la intuición, el deseo, la insurrección, el azar: “[...] esas voces que todo lo trastornan” (Nadeau, 1975, p. 76).

En este collage de voces y rostros, el maestro aprovecharía el eco de su multiplicidad para devenir múltiple y permanecer surreal; se celebra y se canta a sí mismo en su devenir continuo, en su potencia de ser simultáneamente juez, abogado y fiscal del neoliberalismo (Chavarriga, 2017); miliciano de los k-Mer Rouge o madre de un activista de Hezbolá (Echeverri, 2004); o incluso el rey moribundo en la pintura de *El Triunfo de la Muerte* de Brueghel el Viejo (Bohórquez y Palacio, 2017). El devenir surreal favorece el devenir heterogéneo de un maestro capaz de sentir con la imaginación como Pessoa.

A través de la relación entre surrealismo y la formación de maestros se quiere repensar algunos valores de esta “actitud ante la vida” para trazar algunas líneas hacia una formación docente crítica y sensible. Un maestro que deviene surreal asume como tarea la revolución permanente en el doble propósito de los surrealistas:

<sup>4</sup> La cara es solo rostro cuando supera su condición orgánica y alcanza la dimensión de materia simbólica: “El lugar y el tiempo del lenguaje, el lugar y el tiempo de un orden simbólico, una forma expresiva en el que los afectos que atraviesan al individuo dejan huellas en él y se prestan a la lectura, al ejercicio de la interpretación” (Le Breton, 1992, p. 104, citado en Bárcena y Melich, 2000, p. 70).

transformar el mundo y cambiar la vida, mediante una actividad total de creación y por medio de la poesía como instrumento que se confunde con la actividad misma del espíritu creador (Nadeau, 1975). Esto requeriría o reclamaría la consideración del maestro como una totalidad que incluye:

Los aspectos nocturnos del ser, la imaginación, el instinto, el deseo, el sueño, lo absurdo, lo onírico; las formas irracionales o simplemente lúdicas de comportamiento, para acabar con el hombre mutilado reducido a las categorías del hacer y del tener (Nadeau, 1975, p. 253).

En tal sentido, se deviene surreal, exponiéndose a la multiplicidad que reivindica lo incontrolable, la intensidad del momento, la consagración del instante y el encuentro fortuito en el aula o en la escuela, para contrarrestar el efecto homogeneizador, afirmativo y repetitivo de la lógica conductual y la tecnología educativa.

No se trata de una apología al desorden, la discontinuidad o la incoherencia, el devenir surreal entiende la importancia de componer coreografías para enfrentar lo que pasa en la escuela; también ello hace parte de la surrealidad, el maestro como una totalidad que considera en su justa medida lo racional y lo irracional, lo normativo y la utopía; y que comprende que es muy complicado moverse por el aula y la escuela “[...] con la sensibilidad constantemente a flor de piel y sin un eje sobre el que mantener algún equilibrio” (Farina, 2006, p. 7). También el devenir surreal sabe que –como decía el fundador del surrealismo André Bretón– “la poesía debe llevar a alguna parte”.

¿A dónde ha de llevar, pues, el devenir surreal? Aventurando una respuesta se dirá, finalmente: a la construcción de una forma de vida que se practica y se ejercita en la reinención de los aspectos misteriosos y maravillosos de la vida escolar del día a día, a través de la imaginación y de los aspectos nocturnos del ser; que, basándose en una ética de apertura hacia el azar y la contingencia del aula, componga libremente una estética –entre infinitas posibilidades de opciones –, cuya finalidad sea la creación y recreación permanente de los modos singulares de ser sensible y de pensar la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el campo pedagógico y didáctico.

Lleva a construir estas formas –por encima de todo, y como los surrealistas–, bajo la consideración de que ninguna creación singular puede ser válida si no contribuye a cambiar las condiciones espirituales de los estudiantes, y que esto es solo posible mediante un fuerte sentimiento de grupo y de intelectualidad colectiva entre los maestros: la creación colectiva desde el intercambio de ideas en la sala de profesores, en las bancas de la tienda escolar, en las jornadas pedagógicas, en los espacios extracurriculares o en el café, como los surrealistas.

### Reflexiones de salida

Queremos creer que este modo de pensar la formación estética de los maestros, a través de lo que se ha llamado aquí formas expresivas, puede potenciar la reflexión sobre los procesos formativos y de profesionalización de estudiantes de programas académicos diferentes a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Por cuanto las fuerzas que agencian al maestro como Sujeto Múltiple pueden cartografiarse seguramente en programas académicos de otras áreas de conocimiento y de otras instituciones. La idea de devenir surreal es solo una propuesta de concepto que busca ser interpelado, cuestionado y experimentado en procura de esa búsqueda permanente de otras formas de pensar, sentir y ver la formación de maestros y aun la enseñanza.

Creemos también que uno de los horizontes posibles, abierto por el Surrealismo, tiene que ver con el deseo y, en esta vía, con el Maestro como Sujeto de Deseo, otra de las tantas formas expresivas que refuerzan el carácter múltiple del sujeto maestro: ¿Qué puede decirnos el surrealismo, que proclama la omnipotencia del deseo y su victoria como verdadera revolución, del Maestro como Sujeto de Deseo? No creemos que exista una respuesta unívoca a este cuestionamiento; más bien su intención es provocar nuevas experimentaciones como establecimiento de conexiones inéditas entre territorios, entre el deseo y la formación de maestros. Tal vez esta relación no sea novedosa, pero podrían producirse nuevas interpretaciones si se piensa desde el contexto ya no psicoanalítico, sino esquizoanalítico, cartográfico, surrealista, sensible y de formación estética.

## Referencias

- Álvarez, M. N. (2017). Monólogo interior: excavando túneles: memoria y olvido de la escuela en los maestros en formación. *Guía de enseñanza curso Maestro de Ciencias Sociales y Sujeto de Saber*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Bárcena, F., y Melich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista complutense de Educación*, pp. 59-81.
- Bohórquez, D., y Palacio, D. (2017). *La historia detrás de la pintura*. Trabajo presentado en el curso Europa y el Mundo Moderno. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Bueno, R. (2009, Enero-Abril). Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>
- Castillo, M., y Montoya, J. (2015, Julio-Diciembre). Dinámica ideó-espiritual de la formación estético-pedagógica del docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), pp. 190-204. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.05>
- Castro, C., Mano, M., y Ferreira, S. (2011). Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 25(50), pp. 539-556. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-06>
- Chavarriaga, L. F. (2017). *Guía de enseñanza. Juicio al modelo económico neoliberal*. Trabajo presentado durante el Curso Teoría y métodos de la economía. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Echeverri, S. (2004). *Guía de enseñanza*. Trabajo Final presentado en el curso Geografía e Historia de Asia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comité de Carrera, Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. (2014, Febrero 25). Distintos modos de ser estudiante y hacerse maestro. *Anaqueles*, Vol. 2, No. 1. Medellín.
- Coppete, C. (2010). Estética e docência: uma abordagem rizomática. *Visão Global, Joaçaba*, 13(1), pp. 119-142.
- De Aguiar, A., y Carvalho, C. (2013). A estética na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), pp. 1021-1040. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS10>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Echeverri, S. (2004). *Guía de enseñanza*. Trabajo Final presentado en el curso Geografía e Historia de Asia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Esquivel, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. México: DDO Producciones.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad. Experiencia estética y pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, No. 8, pp. 51-61.

- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Farina, C., y Machado, R. (2017). Arte y vida en Deleuze. Formación estética y políticas de lo sensible. *Educação*, 42(1). <https://doi.org/10.5902/1984644418539>
- Fuentes, N. (2012). Goce de la creación y vigencia visceral del surrealismo. En Torres, D. *Lecturas y escrituras. Lecciones doctorales* (pp. 141-162). Tunja: UPTC, Grupo de Investigación Lenguajes en Educación (LEEN).
- González, D. (2018). *Performance: mi historia como maestra*. Trabajo presentado durante el curso Teoría y Métodos de la Antropología. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Grisales, C. (2018). Mi historia como maestro/a. *Guía de enseñanza, curso Teorías y Método de Antropología*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Grosenick, U., y Klingsöhr, C. (2004). *Surrealismo*. Köln: Taschen.
- Henao, B. (2017). Preludio. *Guía de enseñanza, curso Temporalidades Sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Henao, B., y Sánchez, N. (2016). *Documento Maestro, Licenciatura en Ciencias Sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Lecoq, J. (2009). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba Editorial.
- Mentasti, J. (2015). Pensar entre estética y política según Rancière. *X Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades, CIEN.
- Nadeau, M. (1975). *Historia del surrealismo*. Barcelona: Ariel.
- Osorio, A., y Rodríguez, V. (2011). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1(2), pp. 67 - 83. <https://doi.org/10.19053/22160159.1099>
- Ranciere, J. (2010). *El reparto de lo sensible*. Santiago: Lom.
- Souza, P. (2015). O método da cartografia: conhecer e cuidar de processos singulares. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 33(3), pp. 572-580.
- Yáñez, C. (2010). *Viaje al "uno en la multiplicidad". La identidad personal y sus sí mismos*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Administración.



# De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy

From research as experience and the experiences of pedagogical research.  
A reading to the modes of being teacher in Colombia today

Da pesquisa como experiência e experiências de pesquisa pedagógica.  
Uma leitura das maneiras de ser professor na Colômbia hoje

Lesly Alexa Sánchez Reyes

Lesly Alexa Sánchez Reyes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Profesora, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; Licenciada en Biología, Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: lessan0617@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2127>

Fecha de Recepción: 24 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

El escrito propone reflexiones y análisis en relación con las experiencias de investigación pedagógica que han posibilitado la configuración de unos modos de ser maestro en la actualidad, de ahí que se presenta una lectura a las prácticas docentes a partir de artículos o libros publicados principalmente en el IDEP, con el propósito de visibilizar la investigación como experiencia y práctica de gobierno, en medio de las tensiones contemporáneas de producción, innovación y resolución de problemas que demanda el escenario educativo.

#### Palabras clave:

Investigación, experiencia, práctica pedagógica, gobierno, maestros.

### Abstract

This paper proposes reflections and analysis in relation to the experiences of pedagogical research that have enable the configuration of some modes of being teacher today, from there presents a reading to the practices of teachers from articles or books published mainly in the IDEP, with the purpose of make visible research as experience and practice of government, between of contemporary tensions of production, innovation and problem solving demanded by the educational field.

#### Keywords:

Research, Experience, Pedagogical Practice, Government, Teachers.

### Resumo

Este escrito propõe reflexões e análises em relação às experiências de pesquisa pedagógica que possibilitaram a configuração de algumas formas de ser professor hoje, daí a leitura das práticas de professores de artigos ou livros publicados principalmente no IDEP, com o objetivo de tornar a pesquisa visível como experiência e prática do governo, em meio às tensões contemporâneas de produção, inovação e resolução de problemas demandadas pelo cenário educacional.

#### Palavras-chave:

Pesquisa, Experiência, Prática Pedagógica, Governo, Professores.

“[...] sin saber tampoco si lo que se llega a decir puede encontrar ecos en quienes trabajan, quienes hacen tesis, maestrías, y si de ello extraen posibilidades de reflexión, de trabajo”

(Foucault, 2009, p. 17)

Configurar la investigación como experiencia plantea la posibilidad de movilizarse, transitar en espacios que exigen pensar, escribir, hacer ver, interrogar, encontrar y desencontrar-se, no con la certeza de un terreno conocido, tampoco con la voluntad de recorrer un espacio ya concluido, sino con la apertura de inquietarse y dejar en suspenso las propias prácticas y la vida misma; por supuesto, se encuentran tensiones con la posibilidad de conducirse a otros campos de acción y creación, y así se puede pensar que las experiencias de investigación pedagógica despliegan formas posibles de ser y de vivir como maestros hoy.

De ahí que esta apuesta escritural, a modo de ensayo, recoja algunos hallazgos de una investigación desarrollada como tesis de grado, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, que se preguntaba por las posibilidades de gobierno<sup>2</sup> de los maestros y, para efectos de lo que se presenta aquí, se lee en clave de las prácticas investigativas encontradas en las publicaciones o trabajos desarrollados en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en adelante IDEP, con el propósito de visibilizar los modos de constitución de los maestros en dichas experiencias y las posibilidades de conducirse de otras formas (Sánchez, 2017).

Se propone entonces hacer una lectura de los registros que, como parte de su experiencia y práctica pedagógica, se encuentran en ciertas investigaciones de los maestros; a través de las cuales cabe preguntarse: ¿Cuál es la actualidad de la escuela y de las prácticas de los maestros?, ¿qué investigaciones se llevan a cabo en la escuela a propósito del ser y el quehacer del maestro?, ¿cómo estas investigaciones afectan los modos de ser de los sujetos?, ¿cómo se involucra la investigación en la experiencia y los modos de ser maestro?, ¿cómo las investigaciones permiten relaciones de los maestros consigo mismos y con los otros?; estos son algunos

<sup>2</sup> Al hablar de gobierno se hace alusión a un campo de acción en el que se producen unas relaciones entre los sujetos, sobre ellos mismos y sobre otros, entonces: “En este marco de análisis, el gobierno se define como “la conducción de las conductas”, lo que significa que las prácticas de gobierno son fundamentalmente prácticas de direccionamiento de la conducta propia y/o de los otros” (Noguera, 2012, p. 35); lejos de asociarse al conductismo, en tanto corriente de aprendizaje, la conducción de las conductas se refiere a las formas posibles en que los sujetos efectúan sobre sí mismos unos modos de ser y de vivir, por lo que se plantea, desde esta mirada, la posibilidad de que las prácticas de los maestros se constituyan a su vez en prácticas de gobierno.

interrogantes que orientan el análisis sobre los modos en que se constituyen los maestros y maestras hoy en relación con las experiencias de investigación pedagógica.

El trabajo se concentra particularmente en las investigaciones desarrolladas en el marco del IDEP, dado que esta es una institución que gestiona y orienta programas de investigación educativa y pedagógica de los maestros en Colombia, desde allí se destaca la posibilidad de que investiguen sobre sus propias prácticas; así se retoman proyectos relacionados con el ser maestro y la caracterización, formación y desarrollo profesional de los docentes, por lo cual se advierten las posibles relaciones que establecen consigo mismos, desde donde se puede conducir y configurar la práctica pedagógica y, por tanto, la vida misma, así como la vida de los otros.

La lectura que se propone emerge de las relaciones posibles tejidas entre las temáticas que dan cuenta de las prácticas<sup>3</sup>, y que surgen de la desarticulación o tematización de los documentos referentes a las investigaciones de docentes que se retomaron en la tesis de grado de la maestría; en efecto, lo importante de este modo de proceder es que son los registros de los documentos los que hablan y hacen ver las prácticas de los maestros, por tanto, es desde allí que se manifiestan las múltiples experiencias de investigación.

Así, se plantea un acento sobre los sujetos, en este caso, los maestros, que a través de sus experiencias en relación con la investigación reflexionan sobre su quehacer y reconfiguran sus prácticas, visibilizando los pliegues y despliegues provocados por el movimiento del pensamiento, de ahí que se abre el campo de visibilidad de los objetos de investigación hacia múltiples modos de ver e interrogar a propósito de lo que implica ser maestros y maestras hoy; según Larrosa, al hacer referencia al sujeto de la experiencia se requiere de “algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” (2003, p. 94).

<sup>3</sup> Se asume la noción de práctica como el cruce de relaciones que posibilita decir o hacer algo en cierto momento histórico: “las prácticas (discursivas y no discursivas) son acontecimientos: *emergen* en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de relaciones de poder. Solo hay prácticas en red” (Castro, 2010, p. 31).

Ahora bien, considerando los pliegues que deja la investigación en los maestros, cabe preguntarse por las formas de investigación que no están completamente capturadas por los discursos de la innovación, formación docente, actualización o resolución de problemas, y que dan lugar a otro tipo de experiencias que emergen de las posibilidades de interrogación y movilización del pensamiento y de sus propias prácticas, de la mirada que se pueda hacer de sí mismos más allá de las lógicas de producción de conocimiento y respuestas a los problemas, pues tienen que ver, en efecto, con los modos en que se constituye la experiencia de ser maestro y se configura su existencia en relación con los otros y lo otro.

La investigación se constituye en práctica que permite a los maestros no solo conducirse y conducir a otros, a propósito de los asuntos por resolver a través de proyectos escolares, sino también en relación con la posibilidad de pensar acerca de sí mismos, en la propia vida, modos de pensamiento a través de los cuales se forman pliegues y se crean formas de existencia, algunas capturadas por lo instituido, otras que se resisten y despliegan múltiples posibilidades; en todo caso, se trata de que los maestros se permitan pensar sobre sus prácticas y, a partir de allí, generen otras experiencias de relación consigo mismos y, en efecto, con los otros y lo otro.

### Configuración de los modos de ser maestros a la luz de la investigación pedagógica

“[...] los profesores de hoy deben preocuparse por el cuidado, la alimentación, la seguridad y el cumplimiento de los derechos de la niñez y la juventud, así como por el conocimiento de múltiples vivencias de sus estudiantes, algo que las facultades de educación no parecen tener en cuenta a la hora de formar a los futuros maestros”

(IDEP, 2013, p. 15)

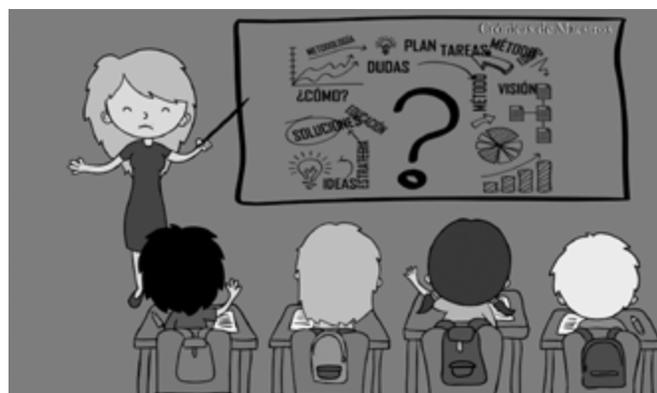
En la lectura de las prácticas de investigación pedagógica es importante precisar que los maestros se han constituido en un punto de atención clave en las dinámicas educativas actuales, pues además de ser uno de los factores de calidad con mayor incidencia en el desempeño de los escolares, también generan un amplio campo de intervención sobre sí mismos; de ahí que no solo las prácticas de investigación, sino su formación, cualificación, profesionalización, acompañamiento, innovación, evaluación, gestión, sistematización y reflexión, entre otros, permiten direccionar el quehacer docente hacia unos modos de ser y de proceder en la escuela que se han legitimado o instituido de acuerdo a ciertos propósitos puestos sobre la educación.

En este sentido, a través de la investigación es posible plantear escenarios de debate y discusión a propósito de las prácticas pedagógicas y dinámicas educativas sobre la base de lo que se hace y vive en la escuela, de ahí que se puede plantear la investigación no solo como práctica de producción de conocimientos, competencias o proyectos de aula, sino incluso como experiencia que permita a los sujetos interrogarse acerca de sí mismos y, a partir de allí, movilizarse hacia otras formas de asumir la tarea educativa.

Todos, alguna vez en la vida, hemos recordado intensamente a esas personas que han asumido la tarea de educar. Algunas veces, maravillados, entendemos el motivo de sus insistencias al descubrir las razones que los impulsaban; otras encontramos de nuevo son argumentos para despreciar sus actitudes. Los maestros son, han sido y serán, parte fundamental del devenir cotidiano de los seres humanos (IDEP, 1999, p. 7).

Considerando el lugar de los maestros en el escenario educativo y en la vida de quienes comparten su existencia, es importante señalar que en muchos casos los propósitos puestos sobre la educación, e incluso en ellos, no corresponden a sus intereses propios en relación con su práctica y quehacer en la escuela, de ahí que no sea irrelevante encontrar grandes distancias entre lo que se exige desde el currículo y las políticas educativas, lo que sus estudiantes demandan y lo que por sí mismos desean llevar a cabo en su práctica.

Figura 1. Crónica de maestros



Nota. Fuente: IDEP (2015, p. 23)

No obstante, lo curioso es que, sin ánimo de que estos intereses correspondan idénticamente, se encuentra en las prácticas de los maestros efectos de las exigencias que se les atribuye desde otros lugares, pero a la vez pliegues de las relaciones que constituyen

consigo mismos en la mirada a sus prácticas; por tanto, la investigación, más allá de instalarse en las lógicas de innovación y formación de los maestros que dirigen su práctica hacia propósitos externos, se puede constituir en experiencia pedagógica, en la cual los objetos y campos de interés que emergen no tienen otro espacio de despliegue que sus mismas prácticas y modos de constitución.

Los profesores gastan considerable cantidad de energía y tiempo tratando de compatibilizar lo que les importa a ellos enseñar y lo que los estudiantes quieren hacer y aprender. El contexto familiar y social de los estudiantes y sus características personales hacen que muy frecuentemente se genere un inmenso espacio entre las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a sus vidas y lo que se espera de ellos desde la educación (Parra, 2016, p. 16).

Alrededor de estas experiencias es posible considerar los intereses puestos sobre la educación y sus efectos en la vida de quienes se encuentran en la escuela; de este modo, se podría pensar en otras formas de relación o encuentros entre las expectativas externas puestas sobre los maestros y los intereses que emergen desde sus propias prácticas, no para constituir una sola forma de dirigir su quehacer, sino para abrir el campo de relaciones que configuran su existencia en la escuela.

Estas oportunidades son muy importantes para que los maestros conozcamos y compartamos nuestras estrategias pedagógicas. Un colectivo real de maestros participa en la calidad de la educación, que es lo que realmente buscamos todos, aunque sea por caminos diferentes (Vanegas, 2010, p. 4).

En tal sentido, es importante mencionar que aún cuando muchas de las prácticas que recaen sobre los maestros se instalan en la lógica de la calidad, y aunque esta no solo logra capturar el escenario educativo sino incluso las prácticas de vida, es posible pensar de qué otros modos las investigaciones realizadas por los maestros pueden hacer pensar sobre este asunto, de tal forma que, antes que un hecho o un resultado por esperar, se pueda constituir en objeto de problematización de las mismas prácticas que configuran los sujetos, en particular, los modos de ser y quehacer de los maestros.

Hay entonces un campo amplio de posibilidades en las investigaciones de los maestros que permitirían trazar espacios, incluso no capturables, sobre lo que hacen, pues su práctica desborda los propósitos y da lugar a pensar en objetos relacionados con su misma experiencia de vida que, además, es compartida con otros; en la confluencia de relaciones establecidas a propósito de las investigaciones de los maestros, es posible configurar modos de existencia que permitan pensar acerca de la propia vida y las posibilidades de conducirla en otros modos.

Figura 2. Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida



Nota. Fuente: Parra (2014)

## Pensar al maestro entre la investigación, innovación y formación: ¿Maestros investigadores e innovadores?

“Los proyectos de Innovación e Investigación que se realizan desde el IDEP se conciben con un sentido formativo en el que se generan oportunidades para compartir preguntas y búsquedas que permiten ampliar la comprensión sobre diferentes aspectos de la experiencia educativa; en este sentido, la investigación o la innovación son el eje articulador del proceso de formación y una posibilidad para la construcción colaborativa de saber pedagógico”

(IDEP, 2013, p. 9).

En la actualidad, las prácticas de la investigación de los maestros se encuentran en muchos casos direccionadas a la innovación, dando especial atención a sus efectos formativos; de esta manera, se asume que como resultado de las investigaciones realizadas por ellos se renueven o cambian sus prácticas en función de las exigencias que el campo educativo y el escenario escolar demandan; no obstante, en estas tensiones entre la investigación, innovación y formación o actualización, es posible encontrar espacios para pensar el maestro, su experiencia y la configuración de su práctica pedagógica.

En ese sentido, cabe resaltar que los asuntos de la investigación y, aún más, de la innovación, como formas de conducir o redireccionar las prácticas pedagógicas de los maestros, se han plegado en sus propios modos de ser, tanto que es posible considerar la constitución de maestros investigadores e innovadores como parte de su formación, así como de su mismo ejercicio profesional; de tal forma que si bien estos asuntos no están por fuera de la práctica

y la experiencia pedagógica, se pueden encontrar sus efectos en la constitución de los modos de ser maestros en la actualidad.

Los docentes de la innovación transforman sus prácticas pedagógicas de manera que sean coherentes con lo que se pretende inculcar en estas ramas: no se puede enseñar el ejercicio y la práctica de los Derechos Humanos, por ejemplo, en ambientes y con prácticas pedagógicas autoritarias (MEN, 2009, p. 5).

En contraste, se encuentran investigaciones cuyo objeto es el maestro, en las cuales no solo se pretende contribuir con la transformación de sus prácticas, sino con la problematización de sus modos de constitución; de manera que si bien las investigaciones realizadas por los propios maestros dan cuenta, en muchos casos, de sus propias prácticas, es importante considerar que la investigación sobre las formas de ser maestro en la actualidad puede dar cabida a una toma de distancia de las mismas para pensar su experiencia de otros modos.

Figura 3. Los maestros de la innovación



Nota. Fuente: MEN (2009, p. 1)

Así, es claro que cuando se habla de investigación de los maestros es posible encontrar, por un lado, que ellos se van constituyendo como efecto de sus propias investigaciones y, por otro, que en estas prácticas se les puede hacer pensar sobre sus modos de constitución; es en estas formas de relación que es posible concebir

la investigación como una práctica de gobierno que permite, no solo conducirse y conducir a otros de ciertas maneras, sino pensar de qué formas han sido gobernados los maestros y, en el mismo ejercicio, cómo gobernarse de otros modos.

Los problemas que nos acosan en el campo de la formación de maestros no son ni simples, ni ligeros, ni insignificantes. Pensarlos necesita tiempo. La velocidad que ya está instalada en el mundo dice poco, requerimos deshacernos del pensamiento veloz y refugiarnos en la vieja exhortación de Nietzsche: rumiar nuestros problemas, sobre todo cuando estos conservan un elevado sentido de valor. Pensar al maestro, pensar su formación y afirmar su experiencia supone un esfuerzo en su problematización. Pensar se traduciría así en sinónimo de problematizar (Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada, 2015, p. 1).

A la luz de las posibilidades de la investigación como manera de mirar al sí mismo desde diferentes perspectivas, es que se encuentran estrechas relaciones con aquello que podría constituirse como experiencia, que lejos de ser capturada por un único modo de ser, ligado a las prácticas innovadoras, involucra el despliegue de espacios en los cuales los maestros puedan configurar su práctica de otros modos y recrear sus experiencias pedagógicas.

Por otra parte, el proyecto nos exigió examinar con lente de aumento actividades que usualmente se toman de los libros de texto o los instructivos curriculares, y que en razón del escaso tiempo de que disponen los maestros, pasan sin ser analizadas. Lo que distingue a un maestro investigador es el grado de descripción de su propia práctica pedagógica; la manera como el maestro investigador vuelve sobre su propia experiencia y la explícita (IDEP, 2003, p. 39).

La investigación se constituye en práctica que, especialmente para los docentes, permite el retorno al sí mismo, les posibilita verse distinto cuando transitan por las tensiones que hacen parte de su quehacer y exigen, cada vez más, transformarse y desarrollar propuestas innovadoras de intervención educativa; es allí, en estas relaciones que hacen parte de su práctica docente, que se pueden desplegar otras formas de relación consigo mismos y con quienes comparten su quehacer en la escuela, de manera tal que a través de la mirada a su experiencia puedan hacer algo, no necesariamente intervenciones novedosas en el campo educativo, sino un ejercicio de pensamiento sobre sí mismos, esto es lo que permite posicionar al “maestro investigador” como intelectual, como sujeto ético y político.

Así, los miembros de la comunidad educativa protagonizan un gran número de experiencias estéticas, desde el momento en que desarrollan habilidades para interpretar de manera divergente, la realidad ambiental. Esta actitud frente al saber ambiental permite la emisión de propuestas innovadoras por parte del colectivo, con lo que se critican aquellas conductas insostenibles, amparadas por paradigmas oscuros que pretenden mantener el control de los recursos (Angarita, Forigua, y Porras, 2010, p. 24).

Entre tanto, es bien sabido que los efectos de las investigaciones en la escuela no solo recaen sobre los maestros, aún cuando ellos son un objeto de especial atención en las prácticas educativas, sino que incluso se establecen efectos sobre otros, de quienes se espera que dirijan su conducta de ciertas maneras; ahora bien, si a través de la investigación se pueden problematizar las mismas prácticas en la escuela y, por tanto, los modos de vida en la actualidad, es posible que además se constituyan prácticas, espacios de despliegue que permitan pensar a los otros sobre sí mismos y se generen otras experiencias con sus vidas.

Lejos de ser un ejercicio individual o externo, la investigación estaría constituyendo otras maneras de ser, pensar y vivir en la escuela y en los diferentes escenarios en que los sujetos se relacionan consigo mismos, con los otros y lo otro; de manera que, a la luz de lo que se investiga y a propósito de quienes investigan y se constituyen en esta práctica, se pueden configurar posibles experiencias, otros modos de relación con las dinámicas del mundo actual, con las exigencias que se le atribuyen a la escuela, con las expectativas puestas sobre los maestros y los efectos de su práctica en los estudiantes.

En el despliegue de estas tensiones entre investigación, innovación y formación, que atraviesan la práctica docente, es posible retornar a sí mismos, pensar de qué otros modos es posible configurar una propia experiencia que, más allá de generar prácticas novedosas o ejercicios formativos de lo que se espera generar en otros, permita encontrar espacios de despliegue de su existencia como maestros, otras maneras de gobernarse y hacer que los otros puedan, a su vez, gobernar sus vidas en formas distintas.

Figura 4. Líderes para el siglo XXI



Nota. Fuente: MEN (2009, p. 14)

### La investigación en la experiencia de los maestros en Colombia. Del movimiento pedagógico y sus despliegues

“Cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro, cualquiera que sea el umbral donde se desarrolle, se convierte en una disposición ética y cultural que ayuda al maestro a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente, con poder; esta posición lo distancia de su rol de funcionario, y es lo que hace que el maestro entienda como su problema central la experiencia y afirme como suyo el problema de la formación; también que se piense en colectivo y asuma experiencias colectivas”

(Martínez, et al., 2015, p. 62)

Anteriormente se ha mencionado que la investigación puede constituirse en una experiencia que permite en los maestros una mirada acerca de sí mismos, la cual, a su vez, genera efectos en la configuración de su práctica pedagógica; ahora es preciso mencionar cómo la investigación se ha involucrado en la experiencia de los maestros en Colombia, haciendo incluso que esta práctica se naturalice y, aún más, se valide para legitimar los cambios o reformas que se esperan lograr tanto en los maestros, como en los aprendizajes de los estudiantes, en la calidad de las instituciones y, en general, en el campo educativo.

Es entonces importante resaltar que los maestros no siempre han investigado; esta práctica no siempre estuvo involucrada en su quehacer, sus intereses de investigación tampoco han sido los

mismos y no era usual considerarles objeto de investigación; solo a partir de un trabajo social y cultural colombiano surgido en la década de los 80, conocido como el Movimiento Pedagógico, se destacó la discusión sobre el saber y prácticas docentes, desplegando múltiples experiencias en la constitución de los maestros.

En el país, un buen número de los trabajos sobre los maestros -muchos realizados por los mismos docentes- se desarrollaron a partir de la década de los ochenta como parte del Movimiento Pedagógico, cuyo principal objetivo fue la transformación de la identidad y las prácticas docentes, y del cual participaron la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), grupos de reflexión pedagógica de docentes, organismos no gubernamentales y grupos de investigación universitarios (Londoño, Sáenz, Lanziano, Castro, Ariza y Aguirre, 2011, p. 19).

Figura 5. Proyecto expedicionario



Nota. Fuente: UPN (2000, p. 10)

Gracias a su carácter de organización social y resistencia a las tensiones que constituyen el quehacer del maestro, el Movimiento Pedagógico ha visibilizado con mayor profundidad la experiencia docente; en tanto acontecimiento, esta experiencia de movilización colectiva ha desplegado en los profesores modos de relacionarse consigo mismos a partir, entre otros, de prácticas de investigación, expedición y escritura. Por ello, Martínez, al referirse al Movimiento Pedagógico como acontecimiento político y cultural, afirma que:

Su impulso amorfo mutó a escritura, formas de organización, experiencias de estudio, preguntas investigativas, encuentros regionales y nacionales, conformó equipo y redes, organizó rutas y viajes, en fin, una pléyade de nominativos que gestaron su forma plural y divergente (2008, p. 60).

Hoy se ven los efectos de dicha movilización en la constitución de los maestros, su experiencia y práctica pedagógica.

De ahí, la vigencia de un Movimiento Pedagógico, que avance en la reflexión sobre nuestro quehacer y muestre horizontes de cambio, que sitúe nuevos debates, como el sentido de la escuela en el nuevo siglo, la cultura escolar y sus resistencias, la infancia y la juventud en nuestro país (Cárdenas, 2008, p. 255).

Ahora, considerando el lugar de este movimiento social, político y cultural en las dinámicas educativas, cabe preguntarse cómo la investigación se ha involucrado en estas formas de ser y quehacer de los maestros, pues este escenario exige plantear nuevos debates en el campo de la educación y la pedagogía que configuran unas formas de saber y maneras de hacer propias de los maestros en la escuela; al tiempo, plantea posibilidades de resistencia frente a las tensiones que les constituyen: “No se trata de resistir como un mecanismo funcional y técnico de oposición e inconformismo, sino de asumir la composición estética de nuestros actos de existencia en el marco del “arte de resistir”” (Peñuela, 2010, p. 3).

Es allí que se retoma la investigación como experiencia en los maestros y, aún más, una experiencia estética que les permita configurar otras relaciones con su práctica; es esto lo que posibilita desplegar formas de pensar la educación, la escuela, la enseñanza, la infancia, los sujetos y todo aquello que constituye la práctica pedagógica. Por ello, uno de los asuntos que ha traído consigo el Movimiento Pedagógico ha sido la Expedición, realizada por los maestros en las escuelas de Colombia para la movilización y el encuentro de experiencias entre sí, a partir de una mirada a las prácticas de su vida en la escuela.

La expedición pedagógica es una movilización social por la educación, realizadas por maestros, profesores e investigadores, quienes a la manera de expedicionarios, viajarán por escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores el proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existente en la educación en Colombia (UPN, 2000, p. 3).

Figura 6. Expedición pedagógica



Nota. Fuente: UPN (2000, p. 5)

De acuerdo a la movilización propuesta por la Expedición Pedagógica, los viajes, rutas y encuentros entre maestros les han permitido ampliar su mirada sobre sí mismos, a partir de lo que hacen y de las relaciones que establecen con aquello involucrado en sus prácticas pedagógicas; ello reafirma su lugar como intelectuales de la educación, mientras estas reflexiones resultan necesarias como parte del quehacer, porque, por un lado, contribuyen a las transformaciones que se espera generar en el campo educativo y, además, estas miradas a sí mismos y a las experiencias que comparten con otros maestros permiten desplegar el campo de posibilidades de ser y vivir.

Con estas movilizaciones se sembró “la semilla de nuevas formas de organización para los maestros: Las redes y colectivos docentes” (Gallo, 2018), que por supuesto manifiestan intereses comunes

y han dado lugar a la transformación de comunidades, llegando incluso a la construcción colectiva de lineamientos de política pública, visibilizando las diferentes formas de pensar y de vivir de los maestros desde su experiencia y prácticas en las escuelas de Colombia.

En este sentido, una de las formas que ha tomado el ejercicio reflexivo de las prácticas pedagógicas para desplegarse ha sido la escritura, y ha logrado establecer vínculos con la investigación de los maestros sobre su experiencia, pues allí se encuentra el registro de las prácticas, relatos, historias y memorias que son sistematizadas para encontrar relaciones entre sí, pero, sobre todo, para hacer que los maestros escriban sobre sí mismos.

Lograr que el maestro escriba es lograr que produzca saber. Muchas veces no reflexiona sobre su práctica, básicamente porque está sumergido en la turbulencia de la rutina escolar. En ocasiones cuando se está muy cerca de un objeto no se le puede ver, por ello es fundamental que el maestro se mire desde afuera, se observe y analice sus vivencias escolares mediante la organización de su pensamiento, mediante la escritura rigurosa y constante (Molina y Rojas, 2016, p. 23).

Ahora bien, aún cuando la escritura de los maestros se encuentra capturada por muchas prácticas de gestión en la escuela —formateada por procesos de calidad que demandan hablar de otros objetos más que de sí mismos—, es posible encontrar en ella un ejercicio de pensamiento sobre las formas en que los sujetos se relacionan con ciertas “verdades” o el “deber ser” que constituye su práctica; de manera que, más allá de un pliegue sumado a la pesada carga que le corresponde a los maestros en su tarea educativa, se trata también de la posibilidad de desplegar formas de pensar y hacer, sobre y para sí mismos.

Así es como, pensando en la constitución de la experiencia de ser maestro en Colombia, se reconocen, a partir del Movimiento pedagógico, ejercicios de expedición, escritura y, ligado a ello, múltiples formas de investigación que han consolidado un campo de saberes y prácticas acerca del maestro; aunque en efecto esto ha provocado que la experiencia pedagógica sea puesta como objeto de atención y parte de las reformas educativas que se proponen, también se encuentran reductos, despliegues de relaciones singulares que han considerado la posibilidad de pensarse a sí mismos y configurar propias experiencias de ser maestro.

## Del retorno a sí mismos: a modo de conclusiones

“Mi problema o la única posibilidad de trabajo del que me sienta capaz sería dejar, según el dibujo más inteligible posible, la huella de los movimientos en virtud de los cuales ya no estoy en el lugar donde estaba hace un momento”

(Foucault, 2014, p. 98)

Retomando todo lo dicho, vale precisar cómo la investigación se constituye en práctica de gobierno en los maestros, que afecta no solo los modos de relacionarse con ciertos objetos de investigación, sino a las formas de pensarse a sí mismos como efecto y despliegue de las propias prácticas en relación con estos objetos; de esta manera, es posible encontrar en las investigaciones de los maestros ciertas maneras de conducirse y, por tanto, de conducir a otros respecto a unas formas de relacionarse con el mundo, con el presente, la escuela y los retos de la educación nacional e internacional. En todo caso, lo que queda de estas prácticas es lo que retorna a la pregunta por sí mismos.

Se puede delinear la investigación en tanto experiencia que permite la pregunta por las propias prácticas en los maestros, la movilización del pensamiento y la configuración de otros modos de ser y de vivir; se resaltan allí experiencias que han contribuido al campo de investigación docente, como el Movimiento Pedagógico o la Expedición Pedagógica, que se constituyen además en escenarios en los cuales los maestros han tomado lugar, tanto para escribir y sistematizar sus prácticas pedagógicas, como para reconfigurar sus formas de vida y modos de existencia en la escuela.

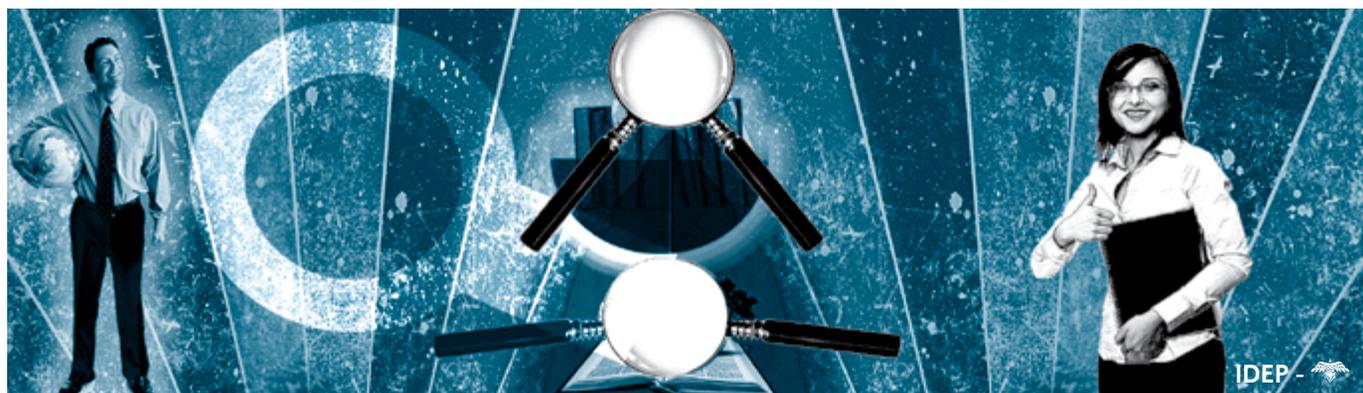
Es en este escenario que la investigación de los maestros hace ver la configuración de unas prácticas de vida, a partir de la emergencia de las relaciones que acontecen en la escuela con los sujetos, las verdades sobre sí mismos y las posibilidades de creación de su existencia; es por esto que se resalta que en la

escuela haya lugar para la investigación, pues esta no tiene otro objeto que interrogar a propósito de las prácticas de los sujetos para, de este modo, reconfigurarlas; allí la investigación pedagógica se hace una posibilidad de creación de una estética de la existencia de los sujetos.

La investigación de los maestros no solo vincula lo relacionado con la formación de otros, sino que permite interrogarse acerca de sí mismo, de cómo las prácticas se han involucrado en su quehacer y experiencia pedagógica; por ello se ha planteado la investigación como práctica de gobierno, reafirmando, por un lado, que los maestros no pueden asumir la tarea de educar, formar o gobernar a otros si no establecen estas relaciones consigo mismos; y por otro, que en la investigación de los maestros sobre su práctica se despliegan formas posibles de relación consigo mismos y, por tanto, la configuración de sus propios modos de existencia.

Teniendo esto, es preciso destacar que aún cuando la investigación se constituye en una práctica capturada por las lógicas de producción, innovación e incluso formación o actualización en los maestros, para resolver además ciertas demandas o tensiones que provienen del escenario escolar y los modos de vida actuales, es posible encontrar en esta práctica múltiples formas de pensar sobre sí mismos, de modo que a su vez es posible configurar otras formas de conducir la vida propia.

A la luz de este escrito, no es posible solo concluir con respuestas o problemas resueltos, sino abrir inquietudes, con preguntas acerca de lo que implica ser maestro investigador en Colombia hoy, así como las posibilidades de estetización de la investigación acerca de lo que se hace y se vive en la escuela, en medio de las tensiones que enfrenta a nivel local y global; ello supone seguir tomando riesgos, ensayos sobre sí mismos, en todo caso, de la investigación, la escritura y de estos ejercicios de pensamiento, no se sale ileso.



## Referencias

- Angarita, I., Forigua, C., y Porras, Y. (2010). *Ciudadanos ante el cambio climático. Un proyecto de vida compartido*. Bogotá: IDEP.
- Cárdenas, M. (2008). *Vivencias, debates y transformaciones. Memorias Grupo de Lenguaje Bacatá 20 años*. Bogotá: IDEP
- Castro, S. (2010). La analítica de la gubernamentalidad. *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1982- 1983)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Gallo, C. (2018). *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C.: Lineamientos de política pública*. Bogotá: Corporación Magisterio.
- IDEP. (1999). *El profe es una nota*. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2003). *Emociones y razones para innovar en la enseñanza de las ciencias. Siete experiencias pedagógicas de la Escuela Básica*. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2005). *Balance académico político del FED 2005. Planes Educativos Locales*. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2013). *¡Somos docentes! Magazín Aula urbana*, No. 89. Bogotá: IDEP.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, R., Sáenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP, SED, UN.
- Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., y Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: IDEP.
- Martínez, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Quaestio, Sorocaba*, V.10, No. 1/2, pp. 41-70.
- MEN. (2009, Mayo-Junio). Los maestros de la innovación. *Al tablero*, No. 50. MEN.
- Molina, P., y Rojas, L. (2016). *Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Grupo Historia de la práctica pedagógica.
- Parra, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Bogotá: IDEP.
- Peñuela, D. (2010). El “arte de resistir” desde la pedagogía y la condición humana del maestro. *Cuestiones de Filosofía*, No. 12. Tunja: UPTC.
- Sánchez, L. (2017). *Genealogía de las prácticas de gobierno por la verdad de lo vivo y la vida*. Tesis no publicada, Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN. (2000). *Expedición Pedagógica Nacional. Un viaje por las escuelas de Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Vanegas, C. (2010). *Biocología. Salud y vida en el colegio Republica de Ecuador*. Bogotá: IDEP.





IDEP - 

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

A house of the teacher. On purpose of innovation centers education in Bogotá. Senses, orientations and scope

Uma casa do professor. A propósito dos centros de inovação educação em Bogotá. Sentidos, orientações e escopo

Amanda Cortés Salcedo

Amanda Cortés Salcedo<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 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 maestro<sup>2</sup>, 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,

<sup>2</sup> 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 Colombia<sup>3</sup>, 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 trámites 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.).

<sup>3</sup> 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 hacia 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, Lanziano, 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 profesiones<sup>4</sup>; 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).

<sup>4</sup> 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](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 Professor. (s.f.). *Casadoprofesor*. Obtenido desde <http://www.casadoprofessor.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 ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia 1984–2004*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Certeau, M. (1993). *Les révolutions du croyable, La cultura au pluriel*. Paris: 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](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.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-191388.html>





IDEP - 

# Entre el paradigma del ejercicio y el paradigma de los escenarios investigativos. Apuntes sobre mi labor docente<sup>1</sup>

Between the exercise paradigm and the research scenarios paradigm. Notes on my teaching work

Entre o paradigma do exercício e o paradigma dos cenários de pesquisa. Notas sobre o meu trabalho de ensino

**Liliana Charria Castaño**

<sup>1</sup> El artículo corresponde a la revisión y ampliación del texto *Mi búsqueda y encuentro con los jóvenes que calculaban*, construido en el taller de escritura Voces y Saberes (SED, 2018).

Liliana Charria Castaño<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Integrante Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo; Magíster en Comunicación Educación; Docente del Colegio Néstor Forero Alcalá, IED; correo electrónico: Lilianacharria12@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2130>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 3 de abril de 2019

### Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre lo que significa “ser maestro hoy”, específicamente en el área de matemáticas, contando con la tensión existente entre dos modelos educativos opuestos: el paradigma del ejercicio y el paradigma de los escenarios investigativos. Para ello, se hace un recorrido por la propia práctica docente haciendo énfasis en las rupturas y en los puentes tendidos entre ambos, con el objeto de hacer de la escuela un lugar más seguro que permita construir un mundo mejor.

#### Palabras clave:

Educación, paradigma del ejercicio, paradigma investigativo, modelación.

### Abstract

The article presents a reflection on what it means to "be a teacher today", specifically in the area of Mathematics, counting on the tension between two opposed educational models: the exercise paradigm and the paradigm of the research scenarios. For this, I take a tour of my teaching practice focusing on the breaks, but also on the bridges between the two, in order to make the school a safer place to build a better world.

#### Keywords:

Education, exercise paradigm, investigative paradigm, modeling.

### Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre o que significa "ser um professor hoje", especificamente na área de Matemática, contando com a tensão entre dois modelos educacionais opostos: o paradigma do exercício e o paradigma dos cenários de pesquisa. Para isso, faço um tour pela minha prática de ensino com foco nos intervalos, mas também nas pontes entre os dois, a fim de tornar a escola um lugar mais seguro para construir um mundo melhor.

#### Palavras-chave:

Educação, paradigma do exercício, paradigma investigativo, modelagem.

## El problema

El concepto de educación ha causado controversia desde el principio; sus raíces vienen de las voces latinas *educare* (criar, nutrir, guiar, conducir, formar, instruir, de afuera hacia adentro), y *educere* (sacar, extraer, desenvainar, de adentro hacia afuera), lo que supone meter, al igual que sacar. En tal sentido, Prieto la compara con el proceso de dar a luz: el viejo partero (Sócrates) está justo a la salida (o a la entrada) para ayudar un poco, porque el mayor trabajo es para la madre y el niño; el autor se refiere así al difícil equilibrio en una franja de la vida ajena (2015, p. 195).

La educación matemática no se sustrae a esta cuestión y se ha erigido tradicionalmente desde conocimientos antiguos de origen eurocéntrico, partiendo de la consigna de su preservación, por eso su enseñanza ha sido instruccional. Desde esta perspectiva la didáctica<sup>3</sup> me ha ofrecido un camino para transmitir dichos contenidos utilizando ejemplos ideales en clase, apartándome un poco de la realidad escolar. Una consecuencia inmediata es que algunos estudiantes no se “enganchan” y, en el mejor de los casos, “aprenden para el examen”, o son retirados del sistema por no “amoldarse”; todo ello con consecuencias nefastas para el tejido social.

Pero también existen otras corrientes que trabajan enfoques más cercanos al contexto económico, político y social de los escolares, como la educación matemática crítica y la etnoeducación, que hicieron su aparición a finales del siglo pasado cuestionando la función de las matemáticas en la creación y reproducción de estructuras de riesgo negativas para las realidades sociales. A pesar de su origen lejano, en otras latitudes con un alto desarrollo tecnológico (la primera) y la poca divulgación en nuestro país (la segunda), comparto su principio general de participación y formación crítica del estudiante.

Por eso los escenarios investigativos implementados en mis clases permiten que los jóvenes puedan en situaciones particulares aportar desde sus vivencias, indagando e investigando. Pero ¡Oh sorpresa!, estos escenarios en muchas ocasiones son asediados por diversas circunstancias y actores, anteponiendo el peso del sistema escolar con su normatividad, que muchas veces reproduce las relaciones de poder excluyentes. Con este panorama, a continuación presento una reflexión sobre mi labor docente, involucrando las tensiones, rupturas y puentes establecidos entre la dialéctica educativa, buscando con ello contribuir a hacer de la escuela un lugar más seguro que permita construir un mundo mejor.

<sup>3</sup> Beltrán entiende la didáctica como las estrategias de enseñanza que permiten al estudiante aprehender habilidades y contenidos preestablecidos, para lograr ascender en la escala de seriación institucional compuesta por grados. Su crítica está en cuestionar su falta de libertad (2018, p. 30).

## La Normal Nacional de Señoritas de Cali, mi primera escuela

Siendo Normalista me encantaban las clases de sociales, donde los datos históricos se volvían relatos y la hora se convertía en una narrativa agradable para los niños y para mí. Sin ser muy consciente de ello, repetía las clases que recibí en el colegio, donde mi profesora Soledad Mier nos llevaba a otros lugares por su sola palabra. Con este preámbulo, muy seguramente el lector pensará que estudié una licenciatura en sociales o en humanidades, pero no fue así. Cursé mi licenciatura en matemáticas: un hecho determinó mi amor e inclinación por esta área.

Todo comenzó cuando los exámenes intermedios y finales tenían un valor inmenso –por lo menos en mi colegio y familia-, en la época cuando debían aprobarse; en grado noveno la matemática – que entonces era en singular- se había vuelto un problema para mí, tenía poco interés y no prestaba atención en clase. Se avvicinaban los exámenes y no entendía nada de factorización; tomé la decisión de estudiar todas las tardes un caso diferente apoyada por el *Algebra de Baldor*. Recuerdo mi alegría cuando uno a uno fui entendiendo todos los casos y cómo me iba sintiendo fuerte y motivada para aprender el siguiente caso al otro día. Por supuesto, la nota en el examen final fue de 10 sobre 10.

Esta situación fue clave para mi labor docente porque advertí que para aprender se requiere de constancia e interés por lo que se hace. En nuestro sistema educativo este principio no se hace tan evidente, pues históricamente el aprendizaje de la disciplina se ha enfocado en “asimilar” un contenido extraño de forma lineal y progresiva, sin contar con la integración de la parte emotiva de los estudiantes y las posibles aplicaciones a su cotidianidad.

## Mis primeros años en Bogotá

En el 2001 me presenté al concurso en Bogotá y fui nombrada en el Colegio Néstor Forero Alcalá IED, donde actualmente trabajo; comencé mi labor haciendo de las clases una oportunidad de reconocimiento cognitivo y personal. La acogida de estudiantes y padres de familia significó un espaldarazo para mi desempeño laboral, claro que también existía cierta molestia por parte de algunos compañeros docentes por la falta de “disciplina” en clase; yo lo llamaría falta excesiva de control externo para mostrar dominio de grupo.

Por esa época los pensamientos matemáticos plasmados por el Ministerio de Educación Nacional en los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 1998), eran un asunto novedoso que invitaba y alertaba a los maestros sobre la forma de abordar las matemáticas escolares. Personalmente sentí alegría de integrar el pensamiento métrico-geométrico y el variacional, y a estos con el numérico y el aleatorio; ya las matemáticas no estaban parceladas, eran un todo, pero también sentía preocupación por la forma en que daría a conocer los temas en el salón de clase, pues los libros de texto -en esa época, y aún hoy-, desarrollaban un listado de contenidos sin ninguna conexión. Entonces pensé en recolectar pruebas publicadas en diferentes medios (cuadernillos del ICFES, periódicos, exámenes universitarios, libros de instituciones Pre-ICFES), que daban cuenta de la integralidad del estudiante.

Así, me adentré en la resolución y el planteamiento de problemas en clase, que enfocaba en la resolución de situaciones cercanas a los estudiantes en las cuales además se sintieran medianamente identificados y tranquilos; coincidentalmente lo que hacía en clase resultó muy próximo a la práctica que Kriya yoga<sup>4</sup> había iniciado en 2005 con la consigna de la unión de hemisferios cerebrales.

Intrigada por este recurso, comencé con la práctica de pintura de mándalas acompañada de música barroca en clases de razonamiento. Me acerqué a una técnica llamada *sugestopedia*, muy difundida en los países pertenecientes a la antigua cortina de hierro; en la cual las afirmaciones y pensamientos, sostenidos en determinado momento, influían en el devenir personal. No estoy muy segura de si esta técnica continúa o ha mutado, pero tengo certeza de que a los niños les encantaba la pintura de mándalas y las composiciones musicales con autores como Vivaldi y Bach, así como mis palabras, que buscaban la calma, el centro, el espíritu, el fundamento de lo que somos.

Posteriormente, me lancé a hacer relajaciones en clase de Matemáticas; “descansos” que perfectamente podían durar hasta 50 minutos y eran un oasis para los estudiantes y para mí. Un respiro que, a mediano plazo, fue asediado por críticas de algunos docentes y pocos estudiantes para quienes la clase no se debía utilizar para desarrollar estas actividades. Paradójicamente, el desempeño de los jóvenes en pruebas externas de Matemáticas (ICFES, grado 11°), había mejorado considerablemente, marcando la importancia de este tipo de acciones, lo cual nunca fue reconocido públicamente, pero tranquilizaba mi labor en ese momento.

<sup>4</sup> El kriya yoga es una técnica para controlar la energía dirigiéndola a lo largo de la columna, neutralizando gradualmente los remolinos de “chitta” (mente) (Paramahansa, 1946).

## La docencia y la investigación

Con el tiempo realizaba otras actividades diferentes a las tradicionales, buscaba mejorar la comprensión en el área por parte de los educandos. En 2011 inicié con 15 estudiantes, en contra jornada, actividades de relajación que se combinaban con explicaciones personalizadas. Allí afloró mi vocación de maestra investigadora, pues debía demostrar que lo que hacía tenía un sustento teórico y metodológico, sobrepasando la mera novedad. Indagué en diversas fuentes y, con base en una especialización que estudiaba en estadística aplicada, construí un camino para evaluar el rendimiento académico de mis estudiantes.

Para ello comparé las pruebas pre y post de un grupo focal y un grupo control, encontrando que los participantes que hacían la relajación habían ganado en autoestima y mejoramiento de sus notas escolares. Lo anterior fue documentado en la investigación *La actividad extraclase de relajación y la evaluación del rendimiento académico en clase de Matemáticas*, que tuvo un reconocimiento en la séptima versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa IDEP- SED (2013).

A pesar de este avance sentía que mi labor en el aula estaba todavía muy ceñida a dar contenidos y plantear ejercicios; además, no había un proyecto donde incluyera a todos los estudiantes a lo largo del semestre o del año. Entonces, entre 2014 y 2015 promoví en clase la integración de las tecnologías digitales; empezamos a utilizar Excel, Geogebra y Derive para graficar funciones y modelar. Me viene a la memoria el trabajo presentado por Camila, de grado undécimo, en el cual modeló una función involucrando el consumo de agua y energía en el negocio familiar de lavandería. En los Lineamientos Curriculares la modelación tiene que ver con:

Cuando hablamos de la actividad matemática en la escuela destacamos que el alumno aprende matemáticas “haciendo matemáticas”, lo que supone como esencial la resolución de problemas de la vida diaria, lo que implica que desde el principio se integren al currículo una variedad de problemas relacionados con el contexto de los estudiantes. La resolución de problemas en un amplio sentido se considera siempre en conexión con las aplicaciones y la modelación. La forma de describir ese juego o interrelación entre el mundo real y las matemáticas es la modelación (MEN, 1998, p. 76).

Así, para modelar se requiere de una situación problema cercana, como el ejemplo de la lavandería, en donde se modelaron funciones con ayuda de Excel y Derive, contando con los recibos de agua y luz de los últimos meses; esto permitió predecir los consumos a posteriori; el negocio contaba con una cantidad previsible de

egresos por estos conceptos. Es de anotar que en la modelación los estudiantes observan, reflexionan, discuten y explican con el objetivo de construir conceptos de forma significativa, lo cual no se logra de manera instantánea en el aula, con la sola explicación del maestro y ejemplos ideales.

Al respecto, en sus observaciones de clase Skovsmose percibió que hay dos enfoques bien diferenciados en relación con la educación matemática: el paradigma del ejercicio y el paradigma con enfoque investigativo. El primero de ellos toma el texto de matemáticas como su gran aliado, los ejercicios se resuelven con la premisa de que hay una y solo una respuesta correcta; el segundo paradigma puede tomar muchas formas, entre las cuales aparece el trabajo por proyectos, en donde los estudiantes indagan para resolver una situación problema: “ofrece posibilidades para realizar investigaciones y representa un ambiente de aprendizaje en esencia diferente al paradigma del ejercicio” (Skovsmose, 2000, p. 4).

Por espacio de dos años me acerqué al trabajo por proyectos; los jóvenes semestralmente, ya fuera de forma individual o grupal, presentaban trabajos donde aplicaban lo visto en clase, involucrando sus vivencias. Esta actividad me permitió adentrarme en su subjetividad –la forma de ser y estar en el mundo (Huerigo, 2010) – y la documenté en dos ponencias; una fue exhibida como póster en un congreso en Portugal sobre estilos de aprendizaje, y la otra en la Segunda Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes en Manizales<sup>5</sup>.

Una de mis conclusiones es que los jóvenes históricamente “buenos” en el área producen sentido desde el “yo” que lee y escribe (ya tienen asegurada la escucha del maestro y compañeros), pretendiendo lograr de los otros la aceptación sobre su razón de ser, como en el caso de Juliana, de grado décimo, que recreó la historia de Guillermo Tell<sup>6</sup>. Pero los estudiantes con dificultades académicas también tuvieron la posibilidad, con esta actividad, de que el “yo” leído y escrito pudiese leer y escribir recurriendo a diferentes formas simbólicas. Adquirieron conciencia de su propio valer y se transformaron en actores ligados a su medio social, ensanchando su vida (Freinet, citado en Kaplún, 1998, p. 207).

La participación en eventos y los comentarios de los jóvenes me daban aliento para continuar por el camino de la integración de la parte lógica y emocional del cerebro, así como el de la investigación tendiente a mejorar el aprendizaje; pero aun así sentía que al

trabajo le faltaba sustento teórico y, a la hora de evaluar, no tenía muy claro si lo que desarrollaban lo hacían por gusto o por la nota.

## Ampliando el espectro investigativo

Intuitivamente sabía que los niños finalmente aprendían, pero no necesariamente con lo que yo les planteaba, es decir, explicando de forma tradicional en clase; a veces prestaban atención, pero en otras oportunidades se “elevaban” o simplemente no entendían. Entonces, con esta inquietud, inicié una búsqueda tratando de hallar un sustento teórico a lo que vivía en el aula, encontrando el aprendizaje por conexiones, o Conectivismo (Siemens, 2010); el cual se aprende cuando hay una comprensión fundamentada en que el significado ya existe, pero se requiere de un nuevo reto que exige reconocer los patrones, estableciendo las conexiones necesarias en determinado momento para el logro de un objetivo.

Respecto a los patrones, Radford y D’Amore (2017) les ven como objetos matemáticos, resultado de una reflexión histórica de conocimientos; no se construyen internamente ni se pueden transmitir; por el contrario, tienen que ver con el saber en tanto posibilidad que emerge de la actividad humana y se expresa en conocimiento. A manera de ejemplo, los autores explican que el concepto de círculo ha sido expresado a través de palabras (por comunidades de tradición oral); por dibujos, en el caso de los mandalas; por las costumbres de los pueblos ancestrales y por tablas o fórmulas numéricas, de acuerdo al momento histórico y cultural de quienes lo utilicen.

Cada una de estas expresiones admite una interpretación diferente; por tal razón, el patrón ofrece una dimensión variada que va más allá de un contenido conceptual único y estático. Esto trae grandes consecuencias a nivel educativo porque se ofrece una gama de expresiones permeadas por aspectos racionales, éticos y estéticos de diferentes culturas y todas son finalmente válidas.

Con mi preocupación por el protagonismo que seguía ejerciendo como maestra, pero con el hallazgo del aprendizaje por conexiones, me di a la tarea de buscar una estrategia donde los estudiantes, dada su cercanía con las tecnologías digitales, pudieran desplegar su potencial, ser más propositivos y aprender las matemáticas escolares. Entonces estudiaba una maestría en comunicación educación y cobró sentido el término de Narrativa Transmedia, que había escuchado, pero que no tenía muy claro en qué consistía.

<sup>5</sup> Para profundizar, se recomienda consultar Boreli, Briceño, Chica y Millán (2016), p. 1014.

<sup>6</sup> Es posible consultar el ejercicio desde <https://www.youtube.com/watch?v=4dC7N5mv304>

Aunque no existe un consenso sobre lo que es, se sabe que el término tiene sus raíces en el ámbito comercial y fue acuñado en el año 2003 por Henry Jenkins. De manera general, se podría decir que es un tipo de relato donde una historia se despliega a través de múltiples medios de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión. Un ejemplo icónico es el de Harry Potter, donde el origen de toda esta ola fue la saga de novelas fantásticas escritas por la inglesa JK Rowling; después vinieron las películas, los souvenirs, los parques temáticos, los comics y los videojuegos, los cuales hicieron que la historia mutara por cuenta de diferentes espectadores, que se convirtieron en productores (Charria, 2018, p. 155).

Para dar respuesta a esta nueva estrategia, un profesor de la universidad y un compañero orientador del colegio, simultáneamente me dieron la idea de expandir el relato de *El hombre que calculaba*<sup>7</sup>, inicialmente se vio como una historia fantástica cercana a las leyendas épicas de los jóvenes en sus videojuegos. Su autor, el brasileño Malba Tahan, ubica al protagonista, el persa Beremis Samir, en un camino rumbo a la ciudad de Bagdad; allí encuentra a un forastero que se convierte en su leal amigo. Mientras cumple su objetivo vive un sinnúmero de experiencias matemáticas y de vida con los visires y gente del común de la época.

A principios del 2016 presenté el proyecto ante el consejo académico de la institución para su consentimiento, lo aprobaron con la condición de implementarlo en contra jornada. Durante 4 meses iniciamos la narrativa con 36 estudiantes de grado octavo y mucha alegría, pero con bastante incertidumbre; nos reuníamos 2 horas semanales en una pequeña sala con 6 computadores disponibles. El objetivo fue analizar las formas de interactividad producidas por los estudiantes al construir la Narrativa Transmedia en clase de matemáticas, y sus posibles relaciones con los procesos de aprendizaje.

Ahora me permitiré ubicar al lector en el Colegio Néstor Forero Alcalá IED, donde llevé a cabo la indagación. Una institución de carácter público con niñas, niños y jóvenes cuyas edades, para el caso de la investigación, oscilaban entre los 13 y 16 años. La sede A, lugar de desarrollo de la pesquisa, tenía una población total de 470 estudiantes de sexto a undécimo, pertenecientes en su mayoría a los estratos dos y tres.

El aprendizaje, considerado por mí una responsabilidad individual con un enfoque preconcebido y casi lineal, pasó a tener otra forma, pues los estudiantes (organizados voluntariamente en grupos) se enfrentaban a un sinnúmero de información que podrían

abordar de múltiples maneras, no solo entendiendo ejercicios. Por eso no hicieron una representación de los capítulos de libro, sino que, a través de cómics, videojuegos, historietas animadas y representaciones teatrales, entre otros, aumentaron o suprimieron personajes y/o cambiaron la época del relato, integrando el contenido matemático mediante la modelación. La idea de interactividad que iluminó el camino fue ofrecida por Marco Silva “Se trata de la disposición a un plus comunicacional que emerge en el complejo proceso de transformación de las relaciones sociales que involucra tecnología, mercado y sociedad” (2005, p. 67).

Como anota Silva, el registro de las interactividades no es solo una cuestión de documentar una relación entre dos entes, va más allá, aproximándonos a una transformación del entorno. Para el autor, la imbricación de las esferas tecnológicas, de mercado y de la sociedad, verifica el surgimiento de la cultura de la consolidación de la era digital; lo que implica una nueva lógica comunicacional y educativa sustentada en lo hipertextual, lo aleatorio, lo múltiple, lo virtual y la hipermedialidad, perspectiva que sobrepasa la forma tradicional de las matemáticas escolares.

## Las interactividades y los aprendizajes movilizados en la construcción de la Narrativa Transmedia<sup>8</sup>

### Criterios para el análisis de datos

Contando con el diario de campo y las entrevistas abiertas, a partir de la dialéctica de la interactividad planteada por Scolari (2008)<sup>9</sup>, se identificaron cuatro categorías:

1. Sujeto-interfaz. Se partió de la idea de que el diseño del interfaz es fundamental para que el usuario pueda interactuar con los contenidos y con los otros miembros. La interfaz es una ventana por la que se accede a un espacio virtual, aclarando que lo virtual favorece los procesos de creación, abre horizontes que requieren ser actualizados y es pura potencialidad<sup>10</sup>.
2. Uno-muchos. En el modelo emisor-receptor el vínculo se da a través de la relación uno-muchos, en él, las posibilidades de participación son mínimas y sus contenidos se supeditan a la

<sup>8</sup> Para profundizar se recomienda consultar Charria (2017).

<sup>9</sup> Esta dialéctica expone el control instaurado al interactuar según los términos de los diseñadores de hardware y software (entre otros), lo cual incluye también la manera como se adueñan de datos valiosos susceptibles de ser cruzados con diferente información (Martín Barbero, 2015). Pero, por otro lado, se muestra la libertad del usuario al contar con la posibilidad de escoger lo que le interese, evidenciando la ruptura con la tradicional categoría producción/consumo.

<sup>10</sup> Se recomienda revisar *¿Qué es lo virtual?* Lévy (1999).

<sup>7</sup> Para ampliar se recomienda revisar Tahan (1938).

imposición de un autor, quien funge como administrador de una audiencia, orientado hacia las masas (Amador, 2013).

3. Uno-uno. Esta categoría remitió al “*feed-back*”, la retroalimentación, entre los participantes de un modelo que establece una división entre emisor y receptor. La retroalimentación actuó como refuerzo de los mensajes de la fuente de información. No hubo manera de que el conjunto de participantes pudiera ser emisor (Aparici y Silva, 2012).
4. Todos-todos. La categoría recuerda que se está atravesando una etapa donde todos participan (lo universal), pero en donde se disuelve la totalidad (asignación de un sentido único). Levy (2007) lo ha llamado cibercultura<sup>11</sup>.

Una vez identificados los diferentes tipos de interactividades, se estableció la relación con los aprendizajes de los estudiantes, obteniéndose las siguientes categorías:

- Interiorización del conocimiento. Comprende de lo fácil a lo difícil, aprendizaje significativo, conceptos previos, ventajoso en un futuro, transmisión de conceptos.
- Aprendizaje de exploración cultural. Tiene que ver con intereses propios, cultura audiovisual, diferente a lo de siempre y aprendizaje autónomo.
- Aprendizaje continuo o de acumulación. Formado por voluntad propia, recolectar y descartar información, relevancia para un fin.

Ahora vale la pena remitirse a presentar dos trabajos que dan cuenta de lo hecho, resaltando que las interactividades y los aprendizajes, llevados a cabo al construir la Narrativa Transmedia, distan mucho de ser unos procesos uniformes; en su lugar, lo observado fue que algunos grupos se enfocaron en realizar actividades muy ceñidas a la labor docente tradicional y otros, por el contrario, se alejaron de esta.

Por ejemplo, el grupo que presentó la exposición “Fracciones y volumen”<sup>12</sup> contó con Felipe, un estudiante que asumió el rol tradicional de docente, explicando a los demás compañeros del grupo los temas presentados en algunos capítulos para que les fuese posible entenderlos. Esta fue su forma de expandir la narrativa.

<sup>11</sup> Para Lévy (2007) la cibercultura corresponde a la tercera etapa de la evolución, en donde, gracias a la globalización económica y la densificación de las redes de comunicación y transporte, nuestra especie constituye una sola comunidad mundial; pero al mismo tiempo, y paradójicamente, la unidad de sentido explota por esa misma interacción. Así se disuelven constantemente las totalidades, dando paso a nuevas sensibilidades y socialidades, lo que el autor ha llamado “remolinos del nuevo diluvio” (p. 225).

<sup>12</sup> Es posible consultar desde <https://www.youtube.com/watch?v=GD194ZCEWXI>

Figura 1. Exposición de Felipe sobre fracciones y volumen



Nota. Fuente: Obtenido de trabajo en clase

En su exposición, Felipe demostró que aprender en el área tiene que ver con el modelo transmisivo, basado en la división entre un emisor activo y unos receptores atentos a aprender; esto último, alejado de la realidad escolar por múltiples factores. Frente a ello, Radford sostiene que la educación no consiste únicamente en la construcción de estructuras cognitivas individuales más potentes para construir o reconstruir conocimiento, sino en dar sentido a los objetos conceptuales que el estudiante encuentra en su cultura. El aprendizaje es un “encuentro consciente y deliberado con formas históricas y culturalmente codificadas de pensamiento y acción” (Radford y D’Amore, 2017, p. 33).

[...] perspectiva muy distinta a lo consignado en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en donde el aprendizaje tiene que ver con conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes (MEN, 2016, p. 6); Radford lo piensa como un encuentro en el que el “saber en sí” se convierte en un “saber para sí”, por lo que resulta difícil prever los aprendizajes; más aún acotando la edad y el momento de desarrollo, como se enuncia en los DBA (Charria, 2017, p. 91).

Pero, por otro lado, también se vivenció una mayor participación en el grupo de la caricatura animada sobre *El hombre que calculaba*<sup>13</sup>. En el video se pudo apreciar que cada quien tenía un personaje representativo que atendía a sus características físicas. Este

<sup>13</sup> Es posible consultar desde <https://www.youtube.com/watch?v=fzf5hPmHxCo&feature=youtu.be>

grupo cambió la época del relato y, en lugar de repartir camellos, distribuyó 17 apartamentos -en el libro aparecen 35 camellos-; para llegar a esta cifra los estudiantes debieron establecer relaciones numéricas entre varios números hasta que finalmente se dieron cuenta que el 17 era el que se podía implementar para repartir la herencia. Además, dan una clara explicación en el video del error que cometió el padre al dejar el testamento de esa manera.

Figura 2. Trabajo grupal sobre *El hombre que calculaba*



L HOMBRE QUE CALCULABA

19 vistas

3 1 COMPARTIR GUARDAR



L HOMBRE QUE CALCULABA

19 vistas

3 1 COMPARTIR GUARDAR

Una conclusión destacable es que en el salón de clases confluyen diversas interactividades y concepciones acerca de lo que significa aprender; con lo cual mi labor se aleja cada vez más del paradigma del ejercicio y se acerca al de ser generadora de conocimientos mediante la investigación en el aula. Esta experiencia hizo evidente una realidad palpable que me negaba a reconocer: los estudiantes

se distancian mucho de ser una masa homogénea presta a que el artesano ponga su único molde para “ayudarlos a salir adelante”. Pero, ¿cómo continuar con este trabajo, aprovechando este tesoro encontrado?

## Aprendiendo con el IDEP y UNIMINUTO

Empecé a vislumbrar la respuesta a la pregunta formulada con el proyecto: "Profes Transmedia. Docentes en búsqueda de narrativas para la apropiación social del conocimiento" (IDEP- UNIMINUTO, 2017), del cual resalto su objetivo:

Desarrollar un proceso de investigación y formación, con el fin de cualificar el uso y apropiación de los resultados de investigaciones e innovaciones pedagógicas financiadas y apoyadas por el IDEP en cinco colegios oficiales del Distrito Capital, mediante la producción de narrativas con el fin de divulgarlas de manera innovadora (transmedia), de forma que impacten de manera más eficaz a sus comunidades académicas (Charria, 2018, p.12).

La convocatoria me llamó la atención porque acababa de terminar mi maestría y tenía tiempo e interés por fortalecer el proyecto que había iniciado; por ello invité a varios profesores del colegio interesados en la idea; pero por diversas razones solo pudimos llevar a cabo el proceso formativo por unas cuantas clases y lo abandonaron. Preocupada porque se requería de un equipo docente de cada institución, me presenté con varios estudiantes, lo cual fue permitido. Poder trabajar con ellos hombro a hombro fue una experiencia imposible de pasar por alto, pues nunca había estado en una situación similar, donde por primera vez no dirigía, pero me sentía cómoda aprendiendo a construir una obra conjunta.

De esa época recuerdo la acogida que siempre nos brindaron los profes del IDEP y de UNIMINUTO y el bagaje teórico desplegado. Este apoyo fue decisivo porque el proyecto se fortaleció en mi colegio. A partir de ese momento el aprendizaje de matemáticas se afirmó desde las producciones colectivas que los mismos estudiantes habían realizado, facilitándose la apropiación social del conocimiento, con el concurso de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En el 2018 indagué más sobre esta metodología, perfeccionando mi idea sobre ella hasta sintetizarla de la siguiente forma: consiste en el desarrollo de un proyecto por parte de los estudiantes, en el cual se buscan soluciones a un problema real; para ello se plantean nuevas preguntas, se debaten ideas, se recolectan y analizan datos y también se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, trazando conclusiones, creando productos y compartiendo conocimiento con una audiencia real. De esta forma, se desplegaron cinco fases:

1. Introducción a la Narrativa Transmedia y al Aprendizaje basado en Proyectos.
2. Inicio de la producción narrativa.
3. Presentación de avances.
4. Resultado final del proyecto.
5. Evaluación del proyecto.

Ejemplificaré mi propuesta enfocándome en el resultado final del proyecto del grupo que construyó el video “El principito matemático”<sup>14</sup>.

¡Llego el día de la presentación! Todos se encontraban nerviosos, los estudiantes del “Principito matemático” se veían felices y un tanto ansiosos. Se inscribieron en segundo lugar para exponer. Para los grupos menos preparados quedar de últimos puede ser una opción porque cualquier cosa los puede salvar, por supuesto, hasta la próxima clase. Era una prueba de fuego porque tenían que agradar al público. En este caso no se trataba de mi gusto, sino también del resto de la clase. Debían cumplir ciertas condiciones sencillas pero que, en conjunto, pueden ser inmanejables, por ejemplo: la duración del vídeo, audio e imagen debe ser perfecta; se debían incluir los temas del bimestre sin errores en los cálculos; tendría que ser una historia cautivante y sin errores de ortografía; borrar marcas de agua y asegurarse de que los cables y la red funcionen, etc.

Iniciaron con muñequitos dibujados por ellos mismos; sentí gran incertidumbre y pensé: “está muy infantil”, pero pronto se disipó mi preocupación cuando de manera impecable presentaron una situación donde aplicaron el teorema de seno. Me sentía muy bien siguiendo el desarrollo de la historia, toda la clase se encontraba atenta y en un silencio que envidié cuando lo comparaba con algunas de mis explicaciones. Transcurrieron los cinco minutos y medio de vídeo; cuando terminaron todos los compañeros y yo, sin

<sup>14</sup> Es posible consultar desde <https://www.youtube.com/watch?v=45RZnISXNrk&t=254s>

habernos puesto de acuerdo: ¡Aplaudimos! Se hizo la evaluación y continuamos con los otros grupos<sup>15</sup>.

Figura 3. Captura del canal desarrollado



## Palabras finales

La articulación del paradigma del ejercicio con el de los escenarios investigativos, a partir de la estrategia Narrativa Transmedia y el Aprendizaje basado en Proyectos, abrió la posibilidad de una enseñanza otra, que superara la noción de la didáctica para el área. Esto contribuyó a la participación e inclusión de la totalidad de estudiantes, incentivando su formación crítica, facilitando la construcción de un mundo mejor.

La reflexión mostró que tanto el *educare* como el *educere* se trasladaron, respecto al umbral pedagógico<sup>16</sup>, entre dos propuestas diametralmente opuestas: detrás del umbral no hay nada, por tal razón utilizo la educación bancaria introduciendo el contenido; pero detrás del umbral está todo, por eso no tengo nada que aportar. Con este trabajo espero tender puentes entre estas dos posturas, entendiendo que para una formación de afuera hacia adentro (instrucción) se requiere también el ejercicio de adentro hacia afuera, haciendo de este trabajo algo natural, que contribuya al nacimiento de la esperanza en tiempos de post acuerdo nacional.

<sup>15</sup> Es posible consultar desde <https://www.youtube.com/channel/UCvU-ScT7oibU-ogQhBIP0v7A/videos>

<sup>16</sup> Para Prieto el umbral corresponde a aquello que está a la entrada de algo, pero también a aquello a través de lo cual salgo (2015).

## Referencias

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y ciudad*, No. 25, pp 11-24.
- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, No. 38, Vol. XIX, pp. 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Beltrán, A. (2018). Innovar para una escuela otra. *Pensamiento pedagógico contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Boreli, S., Briceño, P., Chica, M., y Millán, R. (2016-Noviembre). Eje 3: Infancias y juventudes: Políticas, comunicación y cultura. *II Bienal iberoamericana de infancias y juventudes. Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz*. Obtenido desde [http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%203\\_.pdf](http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%203_.pdf)
- Charria, L. (2016). La práctica comunicativa educativa y la subjetividad en clase de Matemáticas. *II Bienal iberoamericana de infancias y juventudes. Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz*. Obtenido desde: [//bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%203\\_.pdf](http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%203_.pdf) pp. 1014-1018.
- Charria, L. (2016). La subjetividad y el deseo de aprender en clase de Matemáticas. *Livro de Atas VII Congresso Mundial Estilos de Aprendizagem*. Bragança: Instituto politécnico de Bragança, pp. 3024-3029.
- Charria, L. (2017). *La experiencia transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de matemáticas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido desde <http://funes.uniandes.edu.co/10695/1/Charria2017La.pdf>
- Charria, L. (2017). Los derechos básicos de aprendizaje y la Narrativa Transmedia, otra forma de aprender en clase. *Educación y Ciudad*, No. 33, pp. 87-97.
- Charria, L. (2018). Los jóvenes que calculaban. Aprendiendo con la Narrativa Transmedia. *Pensamiento pedagógico contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Huergo, J. (2010). Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política. En Aparici, R., y Crovi, D. *La educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*. México: Anthropos.
- Malba, T. (2008). *El hombre que calculaba*. Barcelona: RBA libros.
- Martín-Barbero, J. (2015). Hacia el habla social ampliada. En Amado, A., y Rincón, O. (Eds.), *La comunicación en mutación*. Bogotá: C3 FES, pp. 13-17.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares. Matemáticas*. Bogotá: MEN.
- Paramahansa, Y. (1946). *Autobiografía de un yogui*. Obtenido desde <https://vidaconsciente.files.wordpress.com/2008/04/paramahansa-yogananda-autobiografia-de-un-yogui.pdf>

- Prieto, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Radford, L. (2013). *Sumisión, alienación y (un poco de) esperanza: hacia una visión cultural, histórica, ética y política de la enseñanza de las matemáticas*. Obtenido desde <http://www.luisradford.ca/pub/Radford%20-%20Dominicana.pdf>
- Radford, L., y D'Amore, B. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Obtenido desde <http://www.nodosele.com/editorial>
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (Coord.), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77- 89). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Madrid: Gedisa, Vol. XIX, pp. 51-58.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Skovsmose, O. (2000). *Escenarios de investigación. EMA*, Vol. 6, No. 1, pp. 3-26.
- Solano, R. (2018). *Docentes en búsqueda de narrativas para la apropiación social del conocimiento*. Bogotá: IDEP.
- Tahan, M. (1938). *El hombre que calculaba*. Obtenido desde <http://www.librosmaravillosos.com/hombrecalculaba/pdf/El%20Hombre%20que%20Calculaba%20-%20Malba%20Tahan.pdf>







IDEP 

# En clave de amor y de lucha otra escuela es posible

In the key of love and struggle another school is possible

Na chave do amor e da luta, outra escola é possível

Teresa de Jesús Sierra Jaime

Teresa de Jesús Sierra Jaime<sup>1</sup>

<sup>1</sup>. Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía; Magíster Estudios Literarios. Universidad Santo Tomás; correo electrónico: delamanodelquijote@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2131>

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

### Resumen

El presente texto, iniciativa pedagógica y didáctica de una maestra oficial, propone superar la escuela del control, la vigilancia y el castigo, instalada en el escenario escolar. Promueve la escuela de la legitimación de sus actores, sus subjetividades y una ética humanista. El Proyecto Otra Escuela es posible, adelantado en una institución educativa de Bogotá, plantea nuevos paradigmas normativos, el empoderamiento de los actores escolares, cambios significativos en el ejercicio de poder y la circulación del conocimiento con pedagogías y didácticas que hacen de la literatura, el cine y el arte, pretextos para potenciar un territorio emancipador en el escenario escolar.

#### Palabras clave:

Maestro, escuela, violencia, emancipación, pedagogía, disciplina.

### Abstract

The present text, pedagogical and didactic initiative of an official teacher, proposes to overcome the school of control, vigilance and punishment, installed on the school stage. It promotes the school of the legitimization of its actors, its subjectivities and a humanistic ethic. The Other School Project is possible, advanced in an educational institution in Bogotá, it raises new normative paradigms, the empowerment of school actors, significant changes in the exercise of power and the circulation of knowledge with pedagogies and didactics that make literature, the cinema and art, pretexts to enhance an emancipatory territory on the school stage.

#### Keywords:

Teacher, school, violence, emancipation, pedagogy, discipline.

### Resumo

O presente texto, iniciativa pedagógica e didática de um professor oficial, propõe a superação da escola de controle, vigilância e punição, instalada no palco escolar. Promove a escola da legitimação de seus atores, suas subjetividades e uma ética humanista. O Projeto Outra Escola é possível, avançado em uma instituição de ensino em Bogotá, levanta novos paradigmas normativos, o empoderamento de atores escolares, mudanças significativas no exercício do poder e a circulação de conhecimentos com pedagogias e didáticas que fazem literatura, a cinema e arte, pretextos para reforçar um território emancipatório no palco escolar.

#### Palavras-chave:

Professor, escola, violência, emancipação, pedagogia, disciplina.

## Claves históricas para maestros que hacen la historia

El maestro es la persona que enseña una ciencia, arte u oficio (RAE). Socialmente, se le reconoce como “quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método” (Zuluaga, 1999, p. 49). Es un “facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos” (MEN, 2005); responsable de movilizar “el proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, la sociedad y la cultura (MEN, 1994). Es, en definitiva, dinamizador de la educación.

La educación, desde su sentido etimológico latino, *educere*, refiere a guiar, conducir, nutrir, y *ex ducere* implica sacar de, llevar de dentro hacia fuera, lo que confiere al maestro la misión de cuidado, entrega, orientación, sacando, además, lo mejor del aprendizaje dejado a su responsabilidad. Así, su ejercicio es una suerte de binomio dinámico entre el dar y el recibir, el sembrar y el cosechar, en el entrenamiento a las nuevas generaciones sobre valores, virtudes, conocimientos y sentimientos compartidos por el colectivo.

Tal es, entonces, la tarea del maestro, desde la disciplina particular que oriente o la función del cargo que desempeñe: aportar un importante capital cognitivo, espiritual, emocional y cultural, un acervo significativo que permita a niños, niñas y jóvenes su integración activa en la dinámica social, a partir de sus necesidades, talentos, intereses y posibilidades.

El espacio socialmente designado para adelantar dicha labor es la escuela, permeada por las mentalidades e imaginarios de sus actores. En ella fluyen no solo saberes, también transitan intereses, capitales culturales, políticos, ideológicos, éticas, estéticas, afectividades, emociones, encuentros y desencuentros, posturas filosóficas, concepciones del mundo, ejercicios de poder. Esta diversidad de lo humano en el escenario escolar nutre las tensiones que se hilvanan a diario allí y permea el acto pedagógico.

La escuela, construcción socio-histórica vinculada al proyecto de la modernidad europea, es una institución social reciente. No deriva de prácticas similares del mundo griego o de la antigüedad clásica; se inscribe en el orden del saber y del poder (Martínez y Narodowski, 1996). Su propósito es el de controlar y disciplinar a los sujetos (Foucault, 1992).

En América Latina, la escuela se configura dentro de marcos de dependencia y sujeción a los intereses de la España católica; la moral “del catolicismo de la Contrarreforma, del misoneísmo

eclesial, del temor del dogma a ser puesto en tela de juicio por los saberes modernos y por la razón” (Gutiérrez, 2011, p. 16), queda instaurada. Esta moral se extiende de “manera profunda en la vida social, política y cultural de los países de lengua española” (Gutiérrez, 2011, p. 16).

La consolidación de la escuela colombiana queda, en consecuencia, determinada por el mundo conventual, con su marcado acento evangelizador: “No importa que el país se convierta en ruinas y escombros si la bandera de la religión puede elevarse triunfante” (Torres y Salazar, 2002, p. 213). Bajo esta consigna la escuela clerical se impone finalmente en Colombia siendo, además, una escuela excluyente a la que no pudieron ingresar inicialmente mujeres, afrodescendientes, mestizos, mulatos, indios ni blancos pobres.

De esta manera, la formación del ciudadano se imparte en torno a discursos y narrativas “sobre el bien y el mal, el placer y el dolor, la verdad y el error” (Echeverri, 1999, p. 38, citado en Zuluaga, 1999). La pedagogía del miedo se instala en el ámbito social “mediante mecanismos de coerción social, de penas y castigos en lo que Foucault denomina la medicina social” (Silva, 2015, p. 97). La culpa, el miedo, el castigo, permearán la cotidianidad escolar (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 27).

La instrucción pública tuvo como elementos predominantes un Estado interventor, es decir, reglamentador de la moral, de la verdad dentro de la nación y del Magisterio de la Iglesia, institución siempre dispuesta a inspeccionar al acontecer educativo (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 28).

Educación, entonces, se convierte en disciplinar y controlar los cuerpos a través de “los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo” (Foucault, 1992, p. 144), premisas del maestro colonial. El disciplinamiento de los cuerpos conduce a la salvación de las almas. Cada educando, pecador de nacimiento, debe expiar sus culpas. El castigo físico es el método para lograr tales propósitos, junto a la violencia psicológica (Herrera, 2013). Callar y obedecer son consignas pedagógicas.

Igualmente, para el ejercicio de su labor, el maestro precisó de “la bendición del cura a manera de certificación de sus cualidades morales” (Castro y Noguera, 2011, p. 24). La moral cristiana determinó las actuaciones éticas, estéticas, emocionales, afectivas y pedagógicas del maestro y, por ende, de los demás actores escolares.

Al tener su acento en la moral cristiana, la escuela gira en torno a los preceptos del mundo clerical, garantizando el control de la población y su sumisión incondicional (Silva, 2015). La expiación de la culpa y de los pecados será una de sus intencionalidades pedagógicas, mientras la obediencia y la sumisión se hacen virtudes importantes del educando. La salvación del alma, bandera pedagógica y la resignación, el camino indicado para ello. En este horizonte pedagógico el educando tiene un papel pasivo, es tabula rasa que hay que llenar. Silencio, obediencia y resignación son consignas de obligatorio cumplimiento.

Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, el método no era el más recomendable para la educación de la juventud.

Veamos por qué: -La férrea disciplina con que debían cumplirse los deberes escolares, hizo célebre el dicho de la letra con sangre entra y la labor, con dolor. -El castigo psicológico empleado con el que se ridiculizaba a los estudiantes. -La memorización de las lecciones, por encima de la captación de su sentido (Echeverri, 1999, p. 43, citado en Zuluaga, 1999).

Aún en pleno proceso republicano Simón Bolívar privilegia este horizonte educativo, dejando en las autoridades eclesiásticas la mediación entre la sociedad civil y la pedagogía:

Con el fin de poner coto a las impiedades e irreverencias debidas a la [...] irreligión y por ésta al desconocimiento de la autoridad, o lo que es lo mismo, a la rebelión, se establece la asignatura de Religión obligatoria y queda en manos de la iglesia el control e inspección de los establecimientos públicos (Restrepo, 2011, p. 135, citado en Zuluaga, 1999).

Decisión que se mantuvo una vez se consolidó la nación, llevando a un maridaje Iglesia-Estado que permeó todas las esferas de la vida social y personal de los colombianos hasta la Constitución de 1991; lo público y lo doméstico, lo privado y lo oficial, lo individual y lo colectivo. La moral católica quedó firmemente instalada en la esfera pedagógica del país, inculcando en los alumnos “la sujeción y disciplina de costumbres” (Restrepo, 2011, p. 135, citado en Zuluaga, 1999).

Si bien la independencia permite a las ideas liberales incidir en las políticas educativas hasta establecer no solo la gratuidad, sino la obligatoriedad de la educación primaria con cargo al fisco nacional, la escuela en su interior queda signada por las prácticas disciplinarias católicas. Aún hoy la institución escolar continúa regida por parámetros y reglas de disciplina heredadas de este mundo medieval (Cajiao, 1994). La “desaplicación, la falta de docilidad i cierta altivez cuyo ejemplo es perjudicial (sic)” (Quijano

y Sánchez, 1999, p. 57, citados en Zuluaga, 1999), siguen siendo motivos de enorme preocupación en el mundo escolar.

Una vez consolidada la república, el Estado asume finalmente la educación de sus ciudadanos (Constitución de 1886). Las voces conventuales “no podían ser el soporte de la Instrucción Pública [porque] difundían la superstición y eran aliados del fanatismo” (Castro y Noguera, 2011, p. 39). Así, se abren las puertas a las nuevas corrientes pedagógicas europeas que reconocen en el educando un sujeto activo capaz de aprender y aprehender. Agustín Nieto y Francisca Radke traen al escenario pedagógico postulados de Pestalozzi, Decroly y Dewey.

La escuela moderna irrumpe en el escenario escolar con la mayor de las conquistas políticas de la modernidad y el más preciado logro en el camino del reconocimiento y la preservación de la diversidad cultural: la conformación del Estado laico y la declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano. La secularización de la educación toma fuerza. El nuevo orden social exige a la escuela transformaciones significativas en sus didácticas, métodos, currículos, nuevos dispositivos pedagógicos, relaciones de poder menos arbitrarias y más horizontales, interacciones más rigurosas y menos subjetivas con el conocimiento.

Un nuevo *ethos* debe impulsar el poder de las leyes y de la racionalidad por sobre la ley del poder y de la fe ciega en la formación de la niñez y la juventud, para superar “la larga noche de dogmatismo y primitivización del pensamiento” (Gutiérrez, 2011, p. 16). Este nuevo *ethos* implica cambios sustanciales al interior de la escuela, especialmente en el método de la férula, el miedo y la obediencia ciega para disciplinar a los estudiantes. Estos cambios generarán fuertes tensiones al interior de la institución.

Aunque con la Constitución del 1991 se rompe el concordato y abre el camino para construir una escuela verdaderamente laica, aún hoy la religión es asignatura obligatoria en el currículo establecido por el Estado colombiano para todas las instituciones educativas públicas y privadas. Los preceptos católicos se mantienen instalados en los dispositivos pedagógicos de nuestras escuelas; son el currículo oculto que permea la moral y la ética de los actores escolares, currículo que “es necesario trascender puesto que las leyes marcan la pauta, no se pueden considerar revoluciones normativas si no surge un efecto de reacomodaciones en la práctica” (Cifuentes y Camargo, 2016, p. 27).

En este orden de ideas, el maestro colombiano sortea, en el nuevo milenio, un dilema ético-pedagógico: disciplinar a los educandos bajo la obediencia ciega, el ejercicio arbitrario de poder, el castigo y la culpa, el control de cuerpos, mentes y almas, tal como él mismo fue formado o, justamente por ello, transformar su práctica

y superar el disciplinamiento medieval a través de imaginarios pedagógicos emancipadores que brinden herramientas al sujeto para la construcción y el cuidado del sí mismo, desde un *ethos* de la libertad como forma de “cuidar de los otros” (Foucault, 1992, p. 263).

De acuerdo con Foucault, en la moral cristiana “procurar la salvación es también una manera de cuidar de uno mismo”, y se logra a través de “la renuncia a uno mismo” (1992, p. 263). Paradoja moral que Foucault propone resolver a la luz de la ética:

Pero si uno se ocupa de sí como es debido, es decir, si uno sabe ontológicamente quién es, si uno es consciente de lo que es capaz, si uno conoce lo que significa ser ciudadano de una ciudad, ser señor de su casa en un oikos, si sabe qué cosas debe temer y aquellas a las que no debe temer, si sabe qué es lo que debe esperar y cuáles son las cosas, por el contrario, que deben de serle completamente indiferentes, si sabe, en fin, que no debe temer a la muerte, pues bien, si sabe todo esto, no puede abusar de su poder en relación con los demás (Fornet, Becker y Gómez, 1984, p. 104).

Tales son los imaginarios necesarios en la transformación de la disciplina escolar, desde la alteridad y la empatía, para construir una convivencia en la escuela que supere la pedagogía del miedo. Para ello es fundamental el empoderamiento del maestro como intelectual de la educación, como trabajador cultural, como transformador del ejercicio docente y agente de cambio en la escuela, premisas del Movimiento Pedagógico Colombiano<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva, una nueva actitud del docente es clave para la superación de la escuela monacal, una condición que transforme prácticas, didácticas y ejercicios de poder en la escuela, de manera que se impulsen las conquistas del sujeto moderno a través de pedagogías alternativas e innovadoras. El maestro se constituye entonces en la clave para el cambio.

<sup>2</sup> El Movimiento Pedagógico fue una expresión social de resistencia gestada por los profesores colombianos en 1982. Buscó reflexionar sobre la labor del docente, el mejoramiento de la educación a través de la transformación pedagógica, así como la reivindicación de las condiciones laborales. Reivindicó al docente como sujeto intelectual, político y social.

## ¡El Maestro, la clave para el cambio!

El maestro, sujeto social y político, responsable del accionar pedagógico en la escena escolar, tiene posturas particulares, ideales, anhelos, propósitos y convicciones producto de su formación, de su experticia, de su talento, de sus vivencias y de sus más caros ideales. Sus didácticas, pedagogías e ideales se mueven en medio de estas realidades y determinan la forma como administre las tensiones en la cotidianidad escolar. Las tensiones más fuertes se derivan de su postura pedagógica. Aún hoy debe decidir si opta por el cambio o reproduce el establecimiento, si se hace maestro pueblo o maestro gendarme, en el sentido definido por Nidelcoff (1974).

El maestro gendarme encuentra en la escuela convencional un espacio confortable. Para el *statu quo* no reviste peligro alguno. Es fiel soldado del establecimiento escolar hegemónico, con su pedagogía del miedo, la culpa y el castigo como formas privilegiadas de disciplinar. Por el contrario, la escuela convencional y el contexto encienden sus alarmas frente al maestro pueblo.

El maestro pueblo es el catalizador de las más fuertes tensiones al interior de la escuela. Intenta la transformación de los dispositivos escolares con nuevas y distintas formas de ser y estar en el mundo, traspasa las fronteras del currículo, lo que lo convierte en amenaza para la disciplina punitiva establecida. Las pedagogías y didácticas hegemónicas instaladas en la escuela convencional lo declaran peligro para la institucionalidad del currículo oculto.

Este maestro, con pedagogías y didácticas alternativas, al emprender viajes epistemológicos a través de sus proyectos y apuestas innovadoras, es un loco, como el Quijote y su empresa, una quijotada pedagógica en la labor emancipadora y esperanzadora. Romper las fronteras del aula, de la escuela, es hoy más que nunca indispensable para que el educando mire y admire el mundo y comprenda que aunque el mundo es ancho, no le es ajeno. Tal es la tarea del maestro transformador, el maestro pueblo.

Contra él se alzan imaginarios y mentalidades de las pedagogías y didácticas hegemónicas instaladas en la escuela convencional, intentando acallar su voz, su quehacer y su práctica. Su ejercicio pedagógico alimenta las tensiones más fuertes al interior de la escuela, porque controvierte el disciplinamiento punitivo y sobre este levanta la bandera de los Derechos Humanos y el reconocimiento de los educandos como sujetos de derechos.

De cualquier forma, unos y otros, el maestro pueblo y el maestro gendarme, están bajo el mismo yugo, bajo el cual están también los estudiantes y toda la institución escolar. Los tentáculos invisibles de una escuela convencional que insiste en la culpa, el miedo y el castigo como formas de disciplinamiento. Para superar estos

fraccionamientos es importante una mirada crítica del maestro frente al acto pedagógico, pues es el más llamado a transformar y transformarse, no solo debe reproducir la realidad, sufrir bajo su yugo, especialmente esa realidad vinculada al disciplinamiento de niños y jóvenes.

Dicho disciplinamiento no se logra de manera automática con decretos y consignas medievales, tampoco con manuales de convivencia restrictivos y punitivos. Mucho menos sacrificando las ovejas negras o haciendo de la coordinación de convivencia una suerte de patíbulo; menos bajo la férula del castigo y el miedo. Se logra con la valentía de un maestro emancipador, capaz de reflexionar su práctica, el por qué y el para qué de sus acciones pedagógicas, el sentido social y a futuro de su ejercicio pedagógico y la repercusión del mismo en los educandos.

En consecuencia, un disciplinamiento racional de las nuevas generaciones implica superar la escuela de la vigilancia, el castigo y la culpa, sentimientos que paralizan al sujeto y debilitan sus actuaciones. Para tales efectos, la escuela debe adecuar escenarios, acciones y discursos pedagógicos que propicien la construcción del sujeto bajo la premisa del sí mismo como otro, así como el conocimiento y re-conocimiento de las emociones, para un manejo racional del conflicto que conduzca a la comprensión de la condición humana, vulnerable y moldeable.

El sí mismo como otro implica estimar al otro como a mí mismo. “Como a mí mismo significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo” (Ricoeur, 2006). Estos principios de alteridad y empatía conectan directamente con las emociones.

Las emociones tienen un componente biológico, cultural e individual; están permeadas por la cosmovisión del sujeto, son, a la vez, estructuras en conexión directa con la racionalidad humana; por eso: “en los casos negativos, uno siente que las emociones destrozan el yo: porque tienen que ver conmigo mismo y con lo mío, con mis planes y objetivos, con lo que es importante en mi propia concepción de lo que significa vivir bien” (Nussbaum, 2008, p. 55). Las emociones evidencian, además, la vulnerabilidad y fragilidad de la condición humana.

Por lo tanto, las emociones pueden y deben educarse y re-educarse, de manera que no dominen las actuaciones del sujeto, para que sea este quien tenga dominio y manejo de ellas en la construcción del sí mismo. Nussbaum invita a la escuela, como institución social, a que contribuya al cultivo de las emociones morales, de manera que la educación emocional se incorpore a la formación de los ciudadanos.

La ética del cuidado, el sí mismo como otro y la educación de las emociones de nuestros niños, niñas y jóvenes, son enfoques de la convivencia escolar *sine qua non* logramos la formación de ciudadanos y ciudadanas, que respondan al reto de vivir del presente milenio: aprender a vivir juntos; superando la escuela del miedo. Estas apuestas por el cambio no son posibles sin el compromiso de maestros transformadores, cada uno desde su rol, el maestro de aula, el maestro directivo, el maestro orientador.

La instalación de nuevos imaginarios y mentalidades en la comunidad educativa, para la convivencia escolar, requiere de la participación activa y decidida del maestro, su rol es vital. No solo es el eje dinamizador, sino un ejemplo movilizador; sus posturas pedagógicas, prácticas y didácticas enseñan mucho más que el saber mismo. El maestro es el más importante sujeto social y político convocado para superar la escuela punitiva.

Desde este horizonte de sentido se deduce que la transformación de la escuela es más que un reto, es condición vital para las nuevas generaciones y para la defensa de la democracia y sus instituciones; el insumo más importante para formar y disciplinar a los educandos, una escuela que camine de la mano de niños, niñas y jóvenes. En síntesis, hay que re-inventar la escuela. Otra escuela no solo es posible, es necesaria.

## Otra escuela es posible

Imagen 1. Logo actual del Proyecto Otra escuela es posible



Otra escuela no solo es posible, es absolutamente necesaria. Otra escuela en sus interrelaciones, usos de la palabra, normatividades e intencionalidades, en el ejercicio del poder, la relación con el conocimiento, el disciplinamiento y la comprensión de los sujetos y sus cuerpos. Otra escuela que resuelva sus tensiones dentro de los marcos de los Derechos Humanos mediante una disciplina racional, argumentada, preventiva y propositiva. Una escuela donde las emociones, las éticas y estéticas de niños y jóvenes sean insumos pedagógicos en la dinámica escolar (Sierra y Medina, 2012).

Dicha dinámica implica la acción de niños, niñas y jóvenes de la era digital, legitimadores del discurso de los Derechos Humanos, cuestionadores audaces de la autoridad de los adultos, de sus formadores: Entonces los cuerpos se movilizan, circulan, gesticulan, llaman, se interpelan, intercambian de buena gana lo que encontraron debajo de sus pañuelos. ¿La charla sucede al silencio y el barullo a la inmovilidad? No, en otros tiempos prisioneros, los pulgarcitos se liberan de las cadenas de la Caverna milenaria que los ataban, inmóviles y silenciosos, a su lugar, con la boca cosida y el culo sentado (Serres, 2012, p. 52).

Ellos discuten, bromean, cuestionan, desacatan, juegan a la irreverencia, al desafío del autoritarismo; reclaman igualdad de trato con relación a las exigencias, cumplimientos y libertades de sus maestros; dibujan en sus cuerpos imaginarios libertarios, se resisten a homogenizar sus cuerpos y mentes. A través de sus expresiones estéticas interpelan, cuestionan, disienten, construyen, intentan nuevos formatos, incorporan sus voces en nuevos canales y formas comunicativas. Sus éticas son “forma reflexiva que toma libertad” (Foucault, 1994, p. 260), y sus estéticas expresión de lo bello en ese ejercicio libertario, ámbitos en los que se mueven las tensiones escolares entre ellos y sus formadores.

Imagen 2. Estéticas Juveniles. Proyecto Otra escuela es posible



Sus formadores (maestros, directivos, padres de familia) son adultos crecidos y educados bajo la lógica de la obediencia, donde el control social, las funciones, los roles se cumplían bajo el mandato de la obediencia ciega: el adulto ordena, el niño obedece: deben propiciar la democracia y el libre albedrío, voces de la modernidad, premisa que tensiona la interacción entre educandos y formadores, tensiones que se mueven en el ámbito de lo ético y lo estético, donde el detonante está en conexión directa con el ejercicio de poder y el régimen escolar.

Como alternativa, la coordinación de convivencia, responsable de las líneas de acción y dinámicas de interacción de los actores sociales al interior de la escuela, implementa la experiencia “Otra escuela es posible” en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía<sup>3</sup> entre el año 2005 y 2018, con el fin de resolver estas tensiones de la manera en que debe hacerlo la escuela: pedagógica y didácticamente.

La experiencia intentó transformar el régimen escolar disciplinario instalado bajo la moral católica y superar la escuela del control, la vigilancia y el castigo descrita por Foucault. Se propuso, igualmente, legitimar a los actores escolares y sus subjetividades desde nuevos paradigmas normativos y empoderamientos, que exigen cambios sustanciales en el ejercicio del poder ejercido “sobre niños, colegiales, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (Foucault, 1992, p. 36).

Para ello se construyó un recetario acorde a las necesidades y posibilidades particulares de nuestros niños, niñas y jóvenes, muchos de ellos excluidos de los bienes de la cultura y de los beneficios del Estado Social de Derecho, para quienes el espacio escolar es, probablemente, el único escenario social de reconocimiento, aceptación y respeto. Ello hace más imperativa aún la necesidad de transformar la concepción y ejercicio de la disciplina en el espacio escolar, a través de prácticas que superen la escuela del castigo, el miedo y la culpa, escuela en la que fuimos formados y que se reproduce aún hoy en nuestras aulas.

Estos cambios en la concepción de la disciplina en la construcción de conocimiento, en la movilización de los saberes, en las relaciones entre los actores escolares y las dinámicas de los sujetos que habitan

<sup>3</sup> El Colegio Gabriel Betancourt Mejía fue uno de los megacolegios construidos bajo la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón para una “Bogotá sin indiferencia”. Con una estructura arquitectónica novedosa y moderna, propone la transformación de la escuela, de manera que la maqueta pedagógica tenga imaginarios y mentalidades que garanticen a niños, niñas y jóvenes una educación de calidad (SED y CEA, 2009).

el espacio escolar, se construyen desde una racionalidad ética que supere, además, los dogmatismos derivados de la religión<sup>4</sup>.

Una convivencia democrática, participativa e incluyente, dentro del marco de los Derechos Humanos, consciente de la vulnerabilidad humana y tendiente a la comprensión y control de las emociones, es posible y debe ser instalada en el escenario escolar; debe entenderle como laboratorio de construcción de lo humano y no como el campo de batalla cotidiano que se niega a reconocer “nuestro lado oscuro”, constitutivo también de nuestra humanidad (Roudinesco, 2009).

El proyecto en sí mismo es un cuento de, por y para la convivencia, hilvanado con hilos pedagógicos desde muchos cuentos (literarios, artísticos, culturales, cinematográficos) a través de las vivencias, encuentros y desencuentros con los otros. Es el “compromiso académico y político de algunos profesores que desde hace años desarrollan procesos de reflexión, experimentación e investigación altamente formadores y transformadores de la realidad social y cultural de la escuela y la educación” (Osorio, 2012, p. 225).

Las estrategias y acciones pedagógicas implementadas se enmarcan dentro de cuatro categorías desde las cuales se impactó a los actores escolares: la cultura; el arte, el cine y la literatura; la comunicación y el pensamiento crítico. El propósito central fue movilizar a la comunidad hacia la superación de la escuela punitiva y propender por una emancipadora que diera voz y sentido a niños, niñas y jóvenes: “Tenemos sentado en nuestras aulas un país que a cada instante reclama motivos de vida, dignidad, equidad, inclusión, indicios que presagien un mejor mañana, razones para abrazar la vida” (Sierra, 2019).

La implementación de la experiencia tuvo estrategias importantes, como: direcciones de grupo; emisora escolar; escuela de padres; cine foros; y talleres con estudiantes vulnerables en tiempo extraescolar. Se diseñaron guías para las direcciones de grupo, gacetas para docentes y estudiantes, impresos comunitarios, cartillas, pendones y afiches. Todos ellos productos comunicativos, alternativos, de carácter formativo.

Los foros de Derechos Humanos Infantiles y Juveniles, y los encuentros juveniles, permitieron conocer las más sentidas necesidades de niños, niñas y jóvenes; con ellos, en tiempo extraescolar, se adelantaron actividades culturales y artísticas, como la comparsa “Otra escuela es

posible”, con la que se obtuvo el primer puesto en el Carnaval de niños y niñas, año 2005.

El arte, el cine y la literatura fueron importantes mediaciones pedagógicas, pre-textos y pretextos para la divulgación de nuevas premisas en el manejo de la convivencia. Estas expresiones artísticas con su gramática, sintaxis y narrativas particulares, permitieron testimoniar e imaginar la diversidad de lo humano en el escenario escolar. Son narrativas que permiten la construcción de identidad y no son éticamente neutras, pues manejan este tipo de implicaciones.

Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal. “Transvaluar”, incluso devaluar, es también evaluar. El juicio moral no es abolido; más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción (Ricoeur, 2006, p. 168).

Dichas narrativas permiten instalar nuevas mentalidades e imaginarios frente a la condición humana, la formación ciudadana, la disciplina escolar, el cumplimiento de deberes, la ética y la convivencia. Ellas se constituyeron en mediación pedagógica para adelantar acciones formativas, pedagogías alternativas y didácticas innovadoras en lo relacionado con la construcción del tapete ético en la institución escolar, el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes por parte de niños, niñas y jóvenes.

La comparsa “Otra escuela es posible”, escenario pedagógico alternativo, permitió impulsar nuevos horizontes y miradas al interior de la escuela, proponiendo la transformación de las didácticas y prácticas pedagógicas para disciplinar a niños, niñas y jóvenes.

Imagen 3. Comparsa Otra escuela es posible (2005)



La Gaceta para docentes estableció los principios éticos, pedagógicos y didácticos del proyecto; fue una publicación semanal que tuvo como pretexto El Quijote, con motivo de los 400 años de la obra

<sup>4</sup> En este sentido, el biólogo Richard Dawkins, autor del libro *El gen egoísta*, en el documental “El Sexo, La Muerte y el Significado de la Vida”, muestra cómo la razón y la ciencia pueden ofrecer al ser humano principios reguladores en la construcción de sentido de vida y respeto por la misma, sin que medien el pecado, el miedo y la culpa, como movilizadores de una consciencia ética humanista (Dawkins, 2006).

cumbre. Invitó a los docentes a: transformar el ejercicio de poder y la concepción de disciplina basada en el autoritarismo y el miedo al castigo; a fortalecer la autoestima de niños, niñas y jóvenes; a poner el acento en el acierto y no en el error; a hacer del error un punto de partida y no uno de llegada; a construir una convivencia empática

frente a las debilidades y necesidades de los actores escolares. Con Ricoeur y su propuesta de construcción del sí mismo como otro (2006), y Foucault con la ética del cuidado (1994), comenzó la tarea quiijotesca:

**Tabla 1.** Organización metodológica de la Gaceta otra escuela es posible

Imaginarios y mentalidades para construir otra escuela	Retos e intencionalidades pedagógicas	Otra escuela: Una quiijotada
<b>Gaceta No. 1</b> Narrativas que configuran lo humano	Sensibilizar a la comunidad educativa frente a la democratización de la escuela, Artículo 67 Constitución Nacional	<b>El Quijote, pintada de Picasso</b> Fuerza, fortaleza, hidalguía, lucha, tenacidad, trabajo, solidaridad, compañía, complicidad, alteridad, empatía
<b>Gaceta No. 2</b> El amor, la ternura, la acogida y el reconocimiento, insumos para la tarea de vivir	Recordar la tarea de la escuela. Por una sana convivencia: bajemos el tono a la voz y subamos el tono a los argumentos	<b>Bálsamos</b> Recomendaciones, reflexiones, máximas, concejos
<b>Gaceta No. 3</b> El otro, una voz que tiene mucho por decir	Reconocer al otro como voz importante para la convivencia	<b>Molinos de viento</b> Dificultades, desencuentros, violencias, exclusiones, estigmatizaciones, silenciamientos, invisibilizaciones
<b>Gaceta No. 4</b> El otro también existe	Propender por el cuidado del otro, regla de oro de las relaciones humanas. Tratando a los demás como cada uno quiere ser tratado	<b>Hidalgos e hidalgas</b> Estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, orientadores, entidades de apoyo
<b>Gaceta No. 5</b> Yo, tú, él, nosotros, construimos convivencia	Construir desde el consenso y el disenso para una convivencia saludable	<b>Escuderos</b> Equipo de trabajo, cómplices pedagógicos, cómplices inter-institucionales, políticas educativas
<b>Gaceta No. 6</b> El cambio empieza por cada uno	Establecer pactos de convivencia desde un compromiso personal	<b>Damas andantes</b> Las mujeres, sujetos de la historia y de la transformación de la escuela
<b>Gaceta No. 7</b> No es contra ti, es contigo que hago camino	Difundir imaginarios constructores de paz encaminados a la reconciliación de los colombianos	
<b>Gaceta No. 8</b> El arte, el cine y la literatura: escenarios para conocer y reconocer lo humano	Invitar a la construcción de comunidad educativa desde la diversidad. El carnaval como espacio de formación ciudadana	
<b>Gaceta No. 9</b> La convivencia que queremos y lo que hacemos para lograrlo	Crear una ruta pedagógica para la resiliencia y la resistencia	<b>El caballero de-mente</b> Los jóvenes con sus éticas y estéticas, con sus voces irreverentes e interpeladoras
<b>Gaceta No. 10</b> La diferencia, punto de partida	Priorizar los principios de alteridad y empatía para construir convivencia. Con-vivir es vivir con otros	<b>Los mozuelos</b> Voces asombradas y asombrosas de niñas y niños
<b>Gaceta No. 11</b> El otro es valioso porque es diferente	Valorar la presencia del otro en la construcción de comunidad educativa	<b>Maese</b> El Maestro, sujeto movilizador de la transformación de la escuela
<b>Gaceta No. 12</b> Edición Especial Navidad La familia, nicho y abrigo vital para niños, niñas y jóvenes	Invitar a las familias a estrechar lazos de amor y solidaridad entre sus miembros	<b>Adargas</b> Reconocimientos, estímulos
<b>Gaceta Especial Comparsa Ganadora</b> Niños, niñas y jóvenes, razón de ser de la escuela	Reconocer la importancia de cada sujeto para la comunidad educativa: común unidad	
<b>Gaceta especial amor y amistad</b> Hablando a los jóvenes.	El sentido de la amistad en la vida	
<b>Gaceta Canto a la vida</b> Homenaje póstumo al joven Heider Barrera, abatido	Reconocer en el Caballero del Fuego a un hijo querido de la Comparsa Otra escuela es posible	

En cuanto a lo académico, se diseñaron guías sobre aspectos claves para el desempeño académico, seguimiento de instrucciones, procesos evaluativos, la tarea de aprender y leer con-sentido, entre otros. A través de impresos comunitarios, desde la comunicación alternativa, se hizo contracultura, invitando a los miembros de la comunidad educativa, especialmente familias y estudiantes, a construir un tapete ético de corte humanista, donde primara la autoridad moral en la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, el fortalecimiento de la autoestima, el derecho a la diferencia, el aprovechamiento del tiempo, el uso del tiempo libre, la empatía, el respeto y el compromiso con el otro.

Imagen 4. Impresos comunitarios. Proyecto Otra escuela es posible



El Foro de Derechos Humanos dio voz concreta y personal a niños, niñas y jóvenes, mientras permitía conocer sus preocupaciones y necesidades más sentidas.

Imagen 5. Foro infantil y juvenil de Derechos Humanos (2006). Proyecto Otra escuela es posible



Bajo el lema de “Las ovejas negras también dan lana y su lana también da abrigo”, se apostó por una escuela incluyente que hiciera del error un punto de partida para el conocimiento y la comprensión de la condición humana, no el punto de llegada que deja como alternativa la culpa y el castigo. Estas acciones y estrategias abrieron escenarios para la pluralidad e interculturalidad, movilizaron la vida familiar y social, permitieron el flujo de emociones, su conocimiento y re-conocimiento, entre los miembros de la comunidad, mientras les invitaron a reflexionar sobre la vida, los acuerdos, los compromisos y la reflexión ética, mejorando notablemente la convivencia.

En suma, el proyecto demostró que urge la transformación de la escuela en la forma de disciplinar, en el ejercicio de poder, en los dispositivos pedagógicos; que el disenso y el consenso permiten construir en colectivo. Las claves para esta quijotada fueron el

amor y la lucha: Amor por el ejercicio docente, sus posibilidades y bondades, por el abanico de incertidumbres que encierra y su incidencia en el futuro; y la lucha, siempre constante para fortalecer la bandera del cambio en una de las instituciones más anclada en viejos regímenes sociales y más necesitada de un cambio significativo en sus prácticas, didácticas y ejercicios de poder, no obstante las resistencias de pares y superiores bajo las diversas formas que ella toma.

### En clave de amor y de lucha

Amor y lucha son las palabras con las que el IDEP resume la ruta maestra que llenó de sentido y contenido la experiencia Otra escuela es posible. Amor por lo humano y lucha para que lo humano, en la piel de nuestros niños, niñas y jóvenes, construya sentido, tenga su lugar y su tiempo en una Colombia que: “Pese a sus dificultades se empeña en construir un futuro de paz”<sup>5</sup>.

El proyecto es un llamado a cambiar prácticas y didácticas al interior del aula, con miras a transformar las lógicas y dinámicas sociales que, para el caso colombiano, siguen permeadas por la violencia, especialmente la de finales del siglo XX, donde “cualquiera tenía un revólver acompañando de licencia para matar [y] la intolerancia, el irrespeto, el poco valor a la vida, el narcotráfico y la beligerancia era lo reinante” (Silva, 2009, p. 390).

Es vital para el país superar la lógica de la eliminación del otro ante cualquier diferencia, herencia de un *ethos* que ha bañado de sangre todo el territorio nacional, agudizado en las postrimerías del siglo XX. Recordemos “cuántos jueces, abogados, periodistas, médicos, odontólogos, estudiantes, comerciantes, ciudadanos asesinaban a diario en nuestro país: todos fuimos testigos cercanos de ese tiempo” (Silva, 2009, p. 390). Esa horrible noche aún no cesa. La cultura de la muerte continúa imponiendo su ley y sus lógicas en todo el país. Bajo el lema de “No nacimos pa` semilla” muchos niños y jóvenes se declaran enemigos de la vida (Salazar, 1990), expresión de un país herido en la esencia de su ser.

El proyecto evidencia que la escuela se configura en el espacio social legítimamente constituido para la acogida, la esperanza y la construcción de nación. El espacio escolar se constituye en territorio propicio, por excelencia, para salvaguardar la vida y cultivar una ética humanista que garantice a cada colombiano su dignidad y su derecho a vivir, siendo el maestro, a través de proyectos alternativos, el actor escolar clave para estos propósitos. Igualmente, Otra escuela movilizó prácticas y estrategias pedagógicas conducentes a la superación del viejo régimen escolar

de la pedagogía del miedo y de la disciplina del castigo y la culpa. No solo reflexionó sino que cuestionó las prácticas disciplinarias coloniales basadas en la férula, la violencia y la obediencia ciega. A su vez, enriqueció el horizonte de sentido de niños, niñas y jóvenes hacia la utopía social, la democracia, los valores universales humanistas, el cuidado y defensa de la vida, los Derechos Humanos, el cuidado de sí y de los otros. Fue una invitación a caminar en pos de nuestra utopía social: la paz.

Con los productos comunicativos se fortaleció la construcción de sentido de vida en niños, niñas y jóvenes, mientras se cuestionaron los imaginarios de consumismo, competitividad y cosificación de lo humano, que hacen de los otros contendores a los que se debe eliminar y no compañeros de viaje solidarios en la tarea de vivir; se acogió a los niños, niñas y jóvenes más vulnerados y vulnerables, y se reconfiguraron imaginarios y mentalidades sobre el cumplimiento de deberes, el ejercicio de derechos, la ética humanista y los mínimos éticos no negociables.

Entre el amor y la lucha, con esta iniciativa, dimos forma y contenido en el escenario escolar a las premisas más valiosas de la modernidad y a los postulados más importantes de las pedagogías críticas. Respondimos a la movilización intelectual y pedagógica para una transformación de la convivencia escolar a partir de la acogida, el acierto, el reconocimiento, la autoridad humanista. Así, caminamos de la mano de Freire y Ricoeur con las pedagogías críticas y la filosofía de la esperanza.

Las estrategias pedagógicas implementadas tuvieron dos condiciones claves para el éxito: la intencionalidad pedagógica y la gestión del acto pedagógico; tanto al interior del aula como desde la función directiva. También fue determinante establecer las coordenadas: qué, cómo y para qué otra escuela. Otra escuela no solo es posible, es necesaria como acción emancipadora desde las aulas, con el maestro, intelectual y trabajador cultural a la cabeza. Una escuela con pedagogías críticas que contrarresten el fuerte pasado colonial que mantuvo el maridaje entre Estado y religión hasta la Constitución de 1991.

Contrarrestar la cultura de la obediencia, el castigo y la culpa en la escuela, articuladas a un *ethos* del sometimiento y del aniquilamiento del otro en la sociedad, derivado de este maridaje, es nuestro mayor reto como pedagogos, a través de una ética para el ejercicio de la ciudadanía y una ciudadanía ética al servicio de la vida. De esta manera nuestros niños, niñas y jóvenes, razón de ser de la escuela, quienes juegan su mejor partido, el partido de sus vidas, podrán construir razones y motivos para tener un juego limpio, con muchos goles a favor de la vida y de la dignidad humana. Ese Ícaro que es cada niño, cada niña, cada joven, debe volar alto sin quemar sus alas.

<sup>5</sup> Eslogan de Radio de la Universidad Nacional de Colombia: UNRadio.

## Referencias

- Avendaño, F., y Perrone, A. (2012). *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Brunner, J. (1999). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela*. Bogotá: Fundación FES.
- Castro, J., y Noguera, C. (2011). La educación en la Santa Fe Colonial. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 32-18). Bogotá: IDEP.
- Cifuentes, J., y Camargo, A. (2016). *La historia de las reformas educativas en Colombia*. Bogotá: Cultura Educación y Sociedad.
- Dawkins, R. (2006, Noviembre). *El sexo, la muerte y el significado de la vida*. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=Qu5m0v4K7bQ&t=47s>
- Echeverry, J. (2011). Seguimiento de la instrucción pública. Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 33-70). Bogotá: Imprenta Distrital, IDEP.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. París: Gallimard.
- Fornet, R., Becker, H., y Gómez, A. (1984, Enero 20). Entrevista con Michel Foucault. *Revista Concordia*, No. 6, pp. 96-116.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, R. (2011). *La encrucijada universitaria*. Medellín: Todo Gráficas.
- Herrera, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 62, pp. 69-87. Obtenido desde <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie620583>
- Martínez, A., y Narodowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Bogotá: Novedades Educativas.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2005, Abril-mayo). *Altablero*. Obtenido desde <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85846.html>
- Nidelcoff, M. (1974). *Maestro pueblo, Maestro gendarme*. Rosario: Editorial Biblioteca.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Osorio, A. (2012). *Pedagogía y didáctica. Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula*. Bogotá: Imprenta Distrital, IDEP.
- Quijano, S., y Sánchez, M. (2011). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá, 1870-1920. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 139-166). Bogotá: Imprenta Distrital, IDEP.
- Restrepo, S. (2011). La Universidad nacional: vicisitudes y enmiendas del proyecto académico 1869-1886. En Zuluaga, O. *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I (pp. 121-138). Bogotá: IDEP.

- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Roudinesco, E. (2009). *Nuestro lado oscuro*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SED y CEA. (2009, Octubre). *En un lugar del Tintal*. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=BY3r3QZNl2E>.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, T. (2019). *Carta, Directora Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Bogotá: IDEP.
- Sierra, T., y Medina, B. (2012). Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramientas para la calidad educativa. *Memoria, conflicto y escuela. Voces de maestros y maestras de Bogotá* (pp. 151-160). Bogotá: IDEP.
- Silva, R. (2009). *Autogol*. Bogotá: Prisa Ediciones.
- Silva, Y. (2015). Cristianización y manejo discursivo del miedo en los instrumentos de conversión de indígenas en la temprana colonia. *Revista Via Iuris*, No. 19, pp. 91-104.
- Suárez, H., y Rodríguez, A. (2002). *20 años, 1982-2002, del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, J., y Salazar, L. (2002). *Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.





Julio Cortázar:  
«Esencia y misión  
del maestro»

[1939]

Artículo publicado el 20 de octubre de 1939, en la Revista Argentina, firmado por Julio Florencio Cortázar, profesor, graduado en letras en la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta de Buenos Aires.

Escribo para quienes van a ser maestros en un futuro que ya casi es presente. Para quienes van a encontrarse repentinamente aislados de una vida que no tenía otros problemas que los inherentes a la condición de estudiante; y que, por lo tanto, era esencialmente distinta de la vida propia del hombre maduro. Se me ocurre que resulta necesario, en la Argentina, enfrentar al maestro con algunos aspectos de la realidad que sus cuatro años de Escuela Normal no siempre le han permitido conocer, por razones que acaso se desprendan de lo que sigue. Y que la lectura de estas líneas -que no tiene la menor intención de consejo- podrá tal vez mostrarles uno o varios ángulos insospechados de su misión a cumplir y de su conducta a mantener.

Ser maestro significa estar en posesión de los medios conducentes a la transmisión de una civilización y una cultura; significa construir, en el espíritu y la inteligencia del niño, el panorama cultural necesario para capacitar su ser en el nivel social contemporáneo y, a la vez, estimular todo lo que en el alma infantil haya de bello, de bueno, de aspiración a la total realización. Doble tarea, pues: la de instruir, educar, y la de dar alas a los anhelos que existen, embrionarios, en toda conciencia naciente. El maestro tiende hasta la inteligencia, hacia el espíritu y, finalmente, hacia la esencia moral que reposa en el ser humano. Enseña aquello que es exterior al niño; pero debe cumplir asimismo el hondo viaje hacia el interior de ese espíritu y regresar de él trayendo, para maravilla de los ojos de su educando, la noción de bondad y la noción de belleza: ética y estética, elementos esenciales de la condición humana.

Nada de esto es fácil. Lo hipócrita debe ser desterrado, he aquí el primer duro combate; porque los elementos negativos forman también parte de nuestro ser. Enseñar el bien supone la previa noción del mal, permitir que el niño intuya la belleza no excluye la necesidad de hacerle saber lo no bello. Es entonces que la capacidad del que enseña — yo diría mejor: del que construye descubriéndose pone a prueba. Es entonces que un número desoladoramente grande de maestros fracasa. Fracasa calladamente, sin que el mecanismo de nuestra enseñanza primaria se entere de su derrota; fracasa sin saberlo él mismo, porque no había tenido jamás el concepto de su misión. Fracasa tornándose rutinario, abandonándose a lo cotidiano, enseñando lo que los programas exigen y nada más, rindiendo rigurosa cuenta de la conducta y disciplina de sus alumnos. Fracasa

convirtiéndose en lo que se suele denominar un “maestro correcto”. Un mecanismo de relojería, limpio y brillante, pero sometido a la servil condición de toda máquina.

Algún maestro así habremos tenido todos nosotros. Pero ojalá que quienes leen estas líneas hayan encontrado también, alguna vez, un verdadero maestro. Un maestro que sentía su misión; que la vivía. Un maestro como deberían ser todos los maestros en la Argentina.

Lo pasado es pasado. Yo escribo para quienes van a ser educadores. Y la pregunta surge, entonces, imperativa: ¿Por qué fracasa un número tan elevado de maestros? De la respuesta, aquilatada en su justo valor por la nueva generación, puede depender el destino de las infancias futuras, que es como decir el destino del ser humano en cuanto sociedad y en cuanto tendencia al progreso.

### **¿Puede contestarse la pregunta? ¿Es que acaso tiene respuesta?**

Yo poseo mi respuesta, relativa y acaso errada. Que juzgue quien me lee. Yo encuentro que el fracaso de tantos maestros argentinos obedece a la carencia de una verdadera cultura que no se apoye en el mero acopio de elementos intelectuales, sino que afiance sus raíces en el recto conocimiento de la esencia humana, de aquellos valores del espíritu que nos elevan por sobre lo animal. El vocablo «cultura» ha sufrido, como tantos otros, un largo malentendido. Culto era quien había cumplido una carrera, el que había leído mucho; culto era el hombre que sabía idiomas y citaba a Tácito; culto era el profesor que desarrollaba el programa con abundante bibliografía auxiliar. Ser culto era -y es, para muchos- llevar en suma un prolijo archivo y recordar muchos nombres...

Pero la cultura es eso y mucho más. El hombre -tendencias filosóficas actuales, novísimas, lo afirman a través del genio de Martín Heidegger- no es solamente un intelecto. El hombre es inteligencia, pero también sentimiento, y anhelo metafísico, y sentido religioso. El hombre es un compuesto; de la armonía de sus posibilidades surge la perfección. Por eso, ser culto significa atender al mismo tiempo a todos los valores y no meramente a los intelectuales. Ser culto es saber el sánscrito, si se quiere, pero también maravillarse ante un crepúsculo; ser culto es llenar fichas acerca de una disciplina que se cultiva con preferencia, pero también emocionarse con una música o un cuadro, o descubrir el íntimo secreto de un verso o de un niño. Y aún no he logrado precisar qué debe entenderse por cultura; los ejemplos resultan inútiles. Quizá se comprendiera mejor mi pensamiento decantado en este concepto de la cultura: la actitud integralmente humana, sin mutilaciones, que resulta de un largo estudio y de una amplia visión de la realidad.

### **Así tiene que ser el maestro.**

Y ahora, esta pregunta dirigida a la conciencia moral de los que se hallan comprendidos en ella: ¿Bastaron cuatro años de Escuela Normal para hacer del maestro un hombre culto? No; ello es evidente. Esos cuatro años han servido para integrar parte de lo que yo denominé más arriba “largo estudio”; han servido para enfrentar la inteligencia con los grandes problemas que la humanidad se ha planteado y ha buscado solucionar con su esfuerzo: el problema histórico, el científico, el literario, el pedagógico. Nada más, a pesar de la buena voluntad que hayan podido demostrar profesores y alumnos; a pesar del doble esfuerzo en procura de un debido nivel cultural.





La Escuela Normal no basta para hacer al maestro. Y quien, luego de plegar con gesto orgulloso su diploma, se disponga a cumplir su tarea sin otro esfuerzo, ese es desde ya un maestro condenado al fracaso. Parecerá cruel y acaso falso; pero un hondo buceo en la conciencia de cada uno probará que es harto cierto. La Escuela Normal da elementos, variados y generosos, crea la noción del deber, de la misión; descubre los horizontes. Pero con los horizontes hay que hacer algo más que mirarlos desde lejos: hay que caminar hacia ellos y conquistarlos.

El maestro debe llegar a la cultura mediante un largo estudio. Estudio de lo exterior y estudio de sí mismo. Aristóteles y Sócrates: he ahí las dos actitudes. Uno, la visión de la realidad a través de sus múltiples ángulos; el otro, la visión de la realidad a través del cultivo de la propia personalidad. Y, esto hay que creerlo, ambas cosas no se logran por separado. Nadie se conoce a sí mismo sin haber bebido la ciencia ajena en inacabables horas de lecturas y de estudio; y nadie conoce el alma de los semejantes sin asistir primero al deslumbramiento de descubrirse a sí mismo. La cultura resulta así una actitud que nace imperceptiblemente; nadie puede despertarse mañana y decir: “Sé muchas cosas y nada más”. La mejor prueba de cultura suele darla aquél que habla muy poco de sí mismo; porque la cultura no es una cosa, sino que es una visión; se es culto cuando el mundo se nos ofrece con la máxima amplitud; cuando los problemas menudos dejan de tener consistencia; cuando se descubre que lo cotidiano es lo falso y que sólo lo más puro, lo más bello, lo más bueno, reside la esencia que el hombre busca. Cuando se comprende lo que verdaderamente quiere decir Dios.

Al salir de la Escuela Normal, puede afirmarse que el estudio recién comienza. Queda lo más difícil, porque entonces se está solo, librado a la propia conducta. En el debilitamiento de los resortes morales, en el olvido de lo que de sagrado tiene ser maestro, hay que buscar la razón de tantos fracasos. Pero en la voluntad que no reconoce términos, que no sabe de plazos fijos para el estudio, está la razón de muchos triunfos. En la Argentina ha habido y hay maestros: debería preguntárseles a ellos si les bastaron los cuatro años oficiales para adquirir la cultura que poseen. El genio -dijo Buffon- es una larga paciencia. Nosotros no requerimos maestros geniales; sería absurdo. Pero todo saber supone una larga paciencia.

Alguien afirmó, sencillamente, que nada se conquista sin sacrificio. Y una misión como la del educador exige el mayor sacrificio que puede hacerse por ella. De lo contrario, se permanece en el nivel del “maestro correcto”. Aquéllos que hayan estudiado el Magisterio y se hayan recibido sin meditar a ciencia cierta qué pretendían o qué esperaban más allá del puesto y la retribución monetaria, éstos son ya fracasados y nada podrá salvarlos sino un gran arrepentimiento. Pero yo he escrito estas líneas para los que han descubierto su tarea y su deber. Para los que abandonan la Escuela Normal con la determinación de cumplir su misión. A ellos he querido mostrarles todo lo que les espera, y se me ocurre que tanto sacrificio ha de alegrarnos. Porque en el fondo de todo verdadero maestro existe un santo, y los santos son aquellos hombres que van dejando todo lo percedero a lo largo del camino, y mantienen la mirada fija en un horizonte que conquistar con el trabajo, con el sacrificio o con la muerte.



# Parámetros de publicación en la Revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos



La revista Educación y Ciudad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es una publicación educativa de carácter científico de acceso abierto, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la Revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socialización el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo con esto al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión; y artículos de revisión, reflexiones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía, y reconoce la presentación de trabajo interdisciplinares.

En cada edición de Educación y Ciudad se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. Esta publicación nació en 1997, como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista Educación y Ciudad divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

**La revista ha previsto como disposiciones generales para la publicación, las que se describen a continuación, la cuales además se podrán ampliar y consultar en detalle en <http://revistas.idep.edu.co>**

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.
2. Es indispensable que el artículo incluya:
  - Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo. Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
  - “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
  - Fecha en la cual el texto fue enviado.
3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto. La bibliografía y/o referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA. Además, es obligatorio incluir el DOI de cada referencia.
4. El proceso editorial para el arbitraje y/o valoración académica de los artículos, contempla:
  - Evaluación y/o arbitraje de artículos por parte de integrantes del comité editorial de la revista, editor y editor académico invitado.
  - Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.
  - Los artículos se recibirán mediante correo electrónico [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co), o tramitarse a través del OJS (ingresando a través de <http://revistas.idep.edu.co> y adelantando el registro respectivo), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.
5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
6. La revista Educación y Ciudad ha previsto la recepción de artículos:
  - a. De *Revisión* (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances
  - Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).
  - Autorización para que el artículo sea publicado en la Revista Educación y Ciudad, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etc. (formato).
  - Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etc. (formato).

y las tendencias de desarrollo). Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.

- b. *De Investigación* (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.
  - c. *De Reflexión* (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta y cincuenta referencias recientes y relevantes.
  - d. *Experiencias* (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). su extensión será máximo de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
7. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
  8. Los artículos podrán remitirse vía correo electrónico o a través de la página de la revista.
  9. La revista sólo recibe la postulación de artículos en el marco de las convocatorias que publica periódicamente en la página de la revista y en los medios institucionales del IDEP. Las postulaciones deberán dar cuenta del tema de la convocatoria respectiva.

## Ética y buenas prácticas de la publicación

*Educación y Ciudad* apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante software de detección de plagio.

## Responsabilidades de los autores

Para la presentación de artículos a la revista *Educación y Ciudad* los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que ha sido ni presentado ni publicado parcial o totalmente. Con la postulación garantizan además la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial o total, a través de diversos medios y canales de comunicación. Los autores se comprometen además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación. No se presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

Al postular el artículo el autor o autores, mediante carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos:

- expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo;
- confirman la no existencia de otros (as) autores (as) que deban incluirse como autores del trabajo;
- reportan y garantizan de ser necesario la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.;
- aceptan que la persona que presenta el texto como autor de correspondencia será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación;
- garantizan no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, realizarán una declaración escrita;
- autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution (Atribución – No comercial – Sin Derivar); y su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento;

- declaran la originalidad del artículo postulado y el ético uso de la información que en este se encuentren contenidos, conforme los derechos de autor. Garantizan además que para estudios realizados cuenta con los pertinentes consentimientos informados; y
- se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencie en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

### Cesión de derechos de publicación

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de

publicación deberá remitirse con firma (consultar formato en <http://revistas.idep.edu.co>)

2. Cuando el (los) autores pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que: 1. Como contraprestación por la inclusión de su documento en la revista y/o en páginas web, cada autor o coautor recibirá un ejemplar de la respectiva edición, en el caso de tratarse de autor local o nacional. Todos los autores tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación.

Los interesados en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <http://revistas.idep.edu.co>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para autores, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico.

### Revista Educación y Ciudad Indexada en:

Publindex Categoría B  
 EBSCO-Education Source  
 Educational Research Abstracts  
 Google metrics  
 Google Scholar  
 MIAR  
 Informe Académico (GALE)  
 CAPES  
 CIRC  
 Credi  
 UlrichWeb  
 Latindex  
 BIBLAT  
 DOAJ  
 Dialnet  
 IRESIE  
 Sherpa/Romeo  
 ¿Dónde lo público?  
 Crue  
 Actualidad Iberoamericana  
 Clase  
 WorldCat  
 e-Revistas

### Recepción de artículos e información

Consulta y/o postulación de artículos:: <http://revistas.idep.edu.co>  
 Inquietudes e información: [educacionyciudad@idep.edu.co](mailto:educacionyciudad@idep.edu.co)  
 Bogotá, D. C. Colombia





ISSN 0123-0425  
Web-Online 2357-6286

